



Міністерство освіти і науки України  
Херсонський державний університет

**ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ**  
**ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

Випуск LIV

Херсон – 2009

Зареєстровано у Вищій атестаційній комісії України постановою президії ВАК України від 8 червня 1999 №1-05/7 (бюлетень №4, 1999 р.).

Затверджено вченою радою Херсонського державного університету (протокол № 11 від 31.08.2009 р.).

### ***Редакційна колегія:***

- Барбіна Є. С.*** – *відповідальний редактор, професор кафедри педагогіки та психології ХДУ, доктор педагогічних наук.*
- Федяєва В. Л.*** – *заступник відповідального редактора, проректор з наукової роботи, завідувач кафедри педагогіки та психології ХДУ, доцент, кандидат педагогічних наук.*
- Кузьменко В. В.*** – *відповідальний секретар, доцент кафедри педагогіки та психології ХДУ, кандидат педагогічних наук.*
- Андрієвський Б. М.*** – *професор кафедри педагогіки початкової освіти ХДУ, доктор педагогічних наук.*
- Бутенко В. Г.*** – *професор кафедри педагогіки та психології ХДУ, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук.*
- Голобородько Є. П.*** – *професор кафедри менеджменту освіти Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів, член-кореспондент АПН України, доктор педагогічних наук.*
- Гедвілло О. І.*** – *професор кафедри загальної інженерної підготовки Херсонського державного морського інституту, кандидат педагогічних наук.*
- Пентилюк М. І.*** – *професор кафедри українського мовознавства ХДУ, доктор педагогічних наук.*
- Петухова Л. Є.*** – *декан факультету дошкільної та початкової освіти ХДУ, доцент, кандидат педагогічних наук.*

Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 54. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – 441 с.

© ХДУ, 2009

© Видавництво ХДУ

**Адреса:** Херсонський державний університет,  
вул. 40 років Жовтня, 27, м. Херсон, Україна, 73000.

## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Азарова Світлана Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Алендарь Надія Іванівна** – старший лаборант кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки.

**Баранюк Ірина Григорівна** – аспірант Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Бачинський Петро Петрович** – доктор медичних наук, професор кафедри клінічної лабораторної діагностики Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

**Бех Іван Дмитрович** – академік АПН України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту проблем виховання АПН України.

**Біляковська Ольга Орестівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри загальної та соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка.

**Бондаренко Тетяна Володимирівна** – аспірант Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Бранецька Марина Сергіївна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Бургун Ірина Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри державного управління, педагогіки та психології Херсонського національного технічного університету.

**Васьківська Галина Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, докторант Інституту педагогіки АПН України.

**Вовк Неля Павлівна** – викладач кафедри психології в особливих умовах діяльності АПБ імені Героїв Чорнобиля МНС України.

**Воробйова Алла Вікторівна** – викладач кафедри мовної освіти Херсонського державного університету.

**Галузяк Василь Михайлович** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Голова Наталя Іванівна** – практичний психолог гімназії № 2 м. Хмельницького.

**Гомозова Тетяна Вікторівна** – викладач кафедри фортепіано Харківського гуманітарно-педагогічного інституту.

**Горлова Анастасія Василівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Гоштанар Ірина Вікторівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Дергач Маргарита Альфрїтївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології Запорізького національного технічного університету.

**Дзядевич Юлія Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Дудікова Лариса Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Єфімова Валентина Михайлівна** – кандидат біологічних наук, доцент, докторант кафедри фізичної реабілітації Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Житнік Тетяна Сергїївна** – аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Мелітопольського державного педагогічного університету.

**Заболотська Ольга Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету.

**Запорожець Тетяна Павлівна** – здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Іванко Андрій Борисович** – кандидат педагогічних наук, заступник директора Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського.

**Іванова Ірина Вадимівна** – кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри медичних знань та безпеки життєдіяльності Одеського національного університету імені І.І.Мечникова.

**Ігнатовська Руслана Валерїївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Одеського державного університету внутрішніх справ.

**Інспекторова Тетяна Сергїївна** – викладач кафедри теорії та методик дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Іщенко Людмила Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методик дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Кан Юрій Борисович** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Караманов Олексій Владиславович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка.

**Киричок Віра Андрїївна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії морального та етичного виховання Інституту проблем виховання АПН України.

**Коваль Вікторія Юрїївна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Ковальова Катерина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-економічної географії Херсонського державного університету.

**Ковальчук Лариса Онисимівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної і соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка.

**Кований Андрій Олександрович** – старший лаборант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Ковчина Ірина Михайлівна** – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри соціально-правового захисту населення Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Кольцова Ольга Сергіївна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Копицький Євгеній Вікторович** – аспірант кафедри педагогічної майстерності Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка.

**Кочубей Тетяна Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з організаційно-методичної роботи заочного та дистанційного навчання, професор кафедри теорії початкового навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Кошолуп Олександр Федорович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

**Кудас Людмила Борисівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Куліш Ольга Олександрівна** – викладач кафедри німецької філології Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського.

**Майданюк Єлизавета Станіславівна** – викладач кафедри медичних знань та безпеки життєдіяльності Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

**Малиновська Ольга Олександрівна** – науковий кореспондент кафедри державного управління, педагогіки та психології Херсонського національного технічного університету, викладач Миколаївського будівельного коледжу Київського національного університету будівництва і архітектури.

**Марченко Галина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов.

**Матвєєва Катерина Сергіївна** – аспірант кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету.

**Махиня Наталя Володимирівна** – викладач кафедри іноземних мов Черкаського державного технологічного університету.

**Мельничук Сергій Гаврилович** – доктор педагогічних наук, професор Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

**Мешко Галина Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Микитенко Наталія Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доцент кафедри іноземних мов для природничих факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка.

**Міняйлова Алевтина Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Мукомел Світлана Анатоліївна** – доцент кафедри психології в особливих умовах діяльності АПБ імені Героїв Чорнобиля МНС України.

**Мунтян Світлана Віталіївна** – аспірант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

**Наточій Анатолій Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і педагогічної психології Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського.

**Ніколаєску Інна Олександрівна** – аспірант кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

**Олексенко Володимир Павлович** – доктор філологічних наук, професор, директор Інституту філології та журналістики Херсонського державного університету.

**Осадча Марина Вікторівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Осадча Ольга Юріївна** – аспірант кафедри валеології Харківського національного університету імені В.Н. Карабіна.

**Пахомова Олена Володимирівна** – асистент кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету.

**Петренчук Володимир Васильович** – начальник відділу навчально-методичної роботи Рівненського інституту ВНЗ ВМУРОЛ «Україна».

**Підлипняк Ірина Юріївна** – викладач кафедри теорії та методик дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Попиченко Світлана Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Попович Ігор Степанович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Пріма Раїса Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки.

**Радомський Ігор Петрович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних та соціально-економічних дисциплін Київського національного університету внутрішніх справ.

**Раєвська Ірина Миколаївна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Ревнюк Наталія Іванівна** – викладач кафедри соціальної педагогіки та історії педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Реус Наталя Вікторівна** – викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

**Ржевська Анна Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник завідувача науково-дослідного відділу з міжнародних зв'язків Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Ромашева Наталія Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Руденко Наталія Всеволодівна** – викладач кафедри іноземних мов №2 Харківського національного автомобільно-дорожного університету.

**Січко Ірина Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського.

**Сорокіна Галина Олександрівна** – кандидат географічних наук, доцент кафедри туризму і готельного господарства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Софроній Зоя Василівна** – аспірант кафедри теорії і методики музичного виховання, співів та хорового диригування Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

**Степанюк Алла Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики навчання природничих дисциплін Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

**Стражнікова Інна Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Терещенко Наталя Віталіївна** – аспірант кафедри педагогіки та психології, старший викладач кафедри народносценічної, сучасної хореографії Херсонського державного університету.

**Тимченко Алла Анатоліївна** – доцент кафедри загальної педагогіки і педагогічної психології Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського.

**Ткачук Мирослава Михайлівна** – здобувач Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Турчанова Тетяна Михайлівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології, старший викладач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Херсонського державного університету.

**Фатєєва Катерина Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Хоружа Олена Вікторівна** – аспірант кафедри теорії і методики музичного виховання, співів та хорового диригування Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

**Цігнадзе Тетяна Петрівна** – дитячий лікар I категорії Дніпропетровської обласної дитячої клінічної лікарні.

**Чабаненко Ірина Анатоліївна** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Шарко Віталій Володимирович** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Шахматова Тамара Володимирівна** – здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Шиліна Ольга Олексіївна** – аспірант кафедри педагогіки та психології, викладач кафедри класичної хореографії та методики викладання Херсонського державного університету.

**Шмалей Світлана Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту природознавства Херсонського державного університету.

**Шуляр Василь Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української філології та зарубіжної літератури Чорноморського державного університету імені Петра Могили.

**Щербина Віталій Юрійович** – аспірант кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

**Яцула Тетяна Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету.

## **Розділ 1**

# **Методологія та історія педагогіки**

**ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ: ЖИТТЯ В ДІАЛОЗІ**

*У статті розкрито показано життєву позицію В. Сухомлинського. Автор довів, що принцип діалогу став для педагога універсальним способом мислення.*

*This article series shows life position V. Suhomlinskogo. The author proved that the principle of dialogue for a teacher universal way of thinking.*

Зрозуміти, хоч би у першому наближенні, світосприйняття В.Сухомлинського, спосіб осягнення ним світу людей і світу речей видається надзвичайно важливим теоретичним завданням. Така наукова рефлексія необхідна як з огляду на подальше творення педагогіки виховання, так і для відпрацювання по-справжньому інноваційних виховуючих технологій. Ця домінуюча освітня проблема повставала і перед великим педагогом, і він доклав до неї максимум своєї творчості, свого розуму й душі, щоб полегшити наші сучасні пошуки у цьому напрямі.

Аналізуючи твори В.Сухомлинського, можна з впевненістю констатувати, що його причетність до світу, перш за все до життя людини, була вражаючою, такою, що забирала всю його душу, сповнену глибокими переживаннями. Часто ця причетність її спустошувала, але у постійних людських контактах знову наповнювалась добром і благородством, що не знало меж. Постійний діалог був життєвим кредом В.Сухомлинського: без нього він не уявляв свого професійного призначення, свого безкорисливого служіння дітям і дорослим.

Та й через призму близьких йому людей, за яких він ніс важку відповідальність, В.Сухомлинський вибудовував й власне ставлення до суспільства: радів за його успіхи, обурювався за його негативні сторони, породжені морально недостойними діями деяких його членів.

Емпатійність В.Сухомлинського, як ми тепер говоримо, була основним показником ставлення до людини; чуже горе не було для нього відчуженим явищем, воно входило у його внутрішній світ, ставало власним. Але цим не обмежувалось; горе виявлялось поштовхом до допомоги – моральної чи матеріальної. Хто ж допоможе людині, як не я? Таку духовну позицію залишив нам В.Сухомлинський, і вона простежується у його листуванні, фундаментальних працях та практичній виховній роботі. Тож не випадково, що якраз цю позицію він ставив у центр ціннісної структури підростаючої особистості і докладав багато зусиль, щоб вона стала реально діючим мотивом у вчинках, поведінці та діяльності вихованця.

Принцип діалогу, таким чином, став для В.Сухомлинського центром власної внутрішньої лабораторії, універсальним способом мислення і в царині педагогічного пізнання, і в царині соціально-духовної комунікації.

У контексті його педагогічної творчості діалог як форма діалектичного осягнення різноманітних проблем об'єктивувався у розмірковуючому мисленні, за якого ставало можливим відкривати складні й приховані від живого споглядання закономірності, що пояснювали відносини гармонії у будь-якому пізнавальному об'єкті.

З огляду на це В.Сухомлинський, відстоюючи гуманістичну діалектику, ніколи не пропонував так званого ізолюючого радикалізму, тобто викорінення певного елемента тієї чи іншої системи. Так, його хвилювала проблема знаходження гармонії батьківської любові, ласки і вимогливості. Адаже часто батьки обмежуються щодо своєї дитини любов'ю і ласкою, нехтуючи вимогливістю. Однак така автономна любов (а вона часто буває сліпою) може призвести до небажаних розвивально-виховних наслідків. У роботах В.Сухомлинського ми знаходимо дієві методичні поради щодо виховання у дитини цих духовно-моральних якостей у їх єдності, у постійних переходах однієї в іншу. Тут діяло золоте педагогічне правило: подібне виховується подібним – любов любов'ю, вимогливість вимогливістю.

Гуманістична діалектика, якої не можливо цілеспрямовано навчитися у інших, але яка приходить до людини через постійні важкі акти глибинного осмислення світу і самого себе, призводить до філософського рівня світорозуміння. Такий пізнавальний масштаб був притаманний В.Сухомлинському. Його філософська інтуїція як результат відповідного творчого мислення була бездоганною. І це не перебільшення. Так, академічні філософи прагнули пояснити – який внутрішній механізм забезпечує життєву інтенцію людини, її непристосовницьку активність, яка й визначає безкінечність її розвитку як особистості. У цьому зв'язку Бергсон вводить поняття „життєве поривання” як всеохоплюючу рушійну силу, що задає розвивальний вектор існування людини. Звичайно, що ця філософсько-екзистенційна ідея не була відома В.Сухомлинському. Незважаючи на це, він, по-перше, вичленяє у житті основне устремління людини – прагнення культурного продовження себе в людському роді як найвищий сенс життя. По-друге, на основі саме такого призначення людини В.Сухомлинський веде мову про моральне поривання, яке має піднятися до поривання духовного. На нашу думку, це справжня метастратегія у вирішенні сучасних виховних проблем, які різко ускладнилися на початку двадцять першого сторіччя.

Проблемно-діалогічне пізнання було повністю перенесене В.Сухомлинським на найскладнішу і чуттєво-тонку моральну сферу особистості. Такий спосіб пізнання змушував його розглядати всі душевні утворення дихотомічно у протилежностях. Зауважимо, що самотійно віднайти ті чи інші духовно-моральні протилежності вихованцеві важко, а інколи й для педагога це виступає певною проблемою. При цьому істотне значення у цьому плані має глибина диференційованості особистісних утворень у контексті протилежностей. Адже пізнавальна поверховість безпосередньо відбивається на ефективності виховних впливів педагога.

Духовно-моральний глосарій В.Сухомлинського змістовно багатий, достатній для конструювання системи моральних завдань, для спільного вирішення їх вихователем і вихованцями. Наведемо основні, базові духовно-моральні протилежності, використовувані павлівським педагогом: правда і брехня, честь і безчестя, справедливість і несправедливість, прямодушність і підступність, обов'язок і безвідповідальність, чуйність і безсердечність, моральна доблесть і мерзота, гордість і ганьба, мужність і боягузтво, щедрість і жадність, користолоубство і безкорисливість, великодушність і дрібне тиранство, свобода і свавілля, краса і потворність. Якраз у цих рамкових морально-духовних категоріях В.Сухомлинський радив педагогам осмислювати людське добро і зло та вводити все це у почуттєвий досвід вихованців.

У діалектичному ключі В.Сухомлинський вирішує й проблему переживань, які складають психологічне підґрунтя цінностей підростаючої особистості. Річ у тім, що традиційні виховні методики рекомендують вихователю слідкувати за перебігом емоцій вихованця і за потреби вчасно здійснювати стосовно їх профілактико-корекційну роботу. Натомість у В.Сухомлинського акцент робиться на культивуванні Ми-переживань, за яких у вихователя і вихованця виникає емоційна цілісність, гармонійна за своєю природою. Це своєрідне душевне злиття, яке призводить до обопільного особистісного вдосконалення. Описане нами Ми-переживання вперше виникає у дитини в актах допомоги старшим. Важливо, щоб дорослі не перешкоджали дитині у її добродійних намірах, а, навпаки, ставилися до допомоги дитини як до дуже серйозної справи. Тож перспективно важливо, наголошує В.Сухомлинський, щоб у дитини першими були сформовані емоційно збагачені судження типу: ми працюємо, ми зайняті справою, нам важко, ми стомилися, ми відпочиваємо.

Ідея діалогізму стосовно розвитку особистості практично реалізувалася В.Сухомлинським у формі плачущого виховання, де не руйнується, а оберігається самотність дитини. З огляду на це, виховний процес він розглядав як допомогу, дотик до дитячої душі. Педагог за такого підходу, зберігаючи внутрішню суб'єктивну цілісність, вихованця лише стимулював його до вільних дій з духовно-морального самовдосконалення. І

лише за значних душевних вад наставник одержував право діяти всупереч недоторканності підростаючої особистості.

Діапазон мислення В.Сухомлинського дозволив йому стати непересічним вихователем. У цій добротворчій місії він орієнтувався на глибоке усвідомлення, що виховання – велике і важке діяння, щаслива і болісно складна праця, яка народжує Людину. Тому він закликав, щоб кожен педагог був професійно і морально підготовлений до цього великого акту людського служіння.

**УДК 37.01**

**С.Г. Мельничук, А.Б. Іванко**

### ***ДО ПИТАННЯ ПРО ЕВОЛЮЦІЮ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНИХ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО***

*У статті розкрито складний шлях еволюції наукових поглядів Василя Сухомлинського через аналіз його педагогічної спадщини.*

*The article disclosed a complicated path of evolution of scientific views Vasilja Suhomlinskogo through analysis of its educational heritage.*

Попри наявність грандіозної кількості статей, дисертацій, монографічних досліджень, присвячених аналізу різноманітних аспектів педагогічної системи В.О.Сухомлинського, як в Україні, так і в зарубіжжі, проблема аналізу еволюції суспільно-політичних та педагогічних поглядів видатного українського педагога залишається актуальною. На наш погляд, з найбільшою глибиною її висвітлює академік О.В.Сухомлинська у своїх публікаціях останніх років [23; 24; 26]. Важливі думки з цього приводу знаходимо у працях О.Я.Савченко, Б.М.Ступарика, С.Л.Соловейчика, В.Г.Кузя. Однак, є всі підстави стверджувати, що цілковиту рацію мав О.О.Домаранський – тодішній начальник управління освіти і науки Кіровоградської облдержадміністрації, який у 1999 р., вітаючи учасників Міжнародної науково-практичної конференції та 5-х Всеукраїнських педагогічних читань «Василь Сухомлинський і сучасність», зокрема, підкреслив: «Ми сьогодні говоримо про «шестидесятництво» в літературі, мистецтві, в політиці, але «шестидесятництво» в українській педагогіці поки що – TERA INKOGNITA» [16: 19].

В.О.Сухомлинський був породженням свого часу. Підлітком селянський син власними очима бачив жахи насильницької колективізації, голодомору 1932-1933 рр., йому виповнилось 19 в рік початку «великого терору». Потім була війна, яка залишила глибокі рани в його тілі і в душі. Важкі повоєнні роки. А далі – смерть «вождя всіх народів» і початок нехай навіть половинчастої, непослідовної десталінізації в країні, де особливе значення мав 1956 рік. О.В.Сухомлинська зазначає: «Педагогічну (практичну і наукову) діяльність Василь Олександрович почав наприкінці 40-х. Спершу діяв за суворими законами авторитарної парадигми. Вірив у комуністичні ідеали. На початку 50-х розчарувався. А в другій половині 60-х він узагалі відмежовується від офіційної педагогіки і пише твори, які різко суперечать їй» [14: 16].

В складних умовах повоєнної радянської дійсності, в умовах монопартійного й моноідеологічного суспільства українські педагоги не могли займатися розробкою теорії національної освіти і виховання, адже педагогічна наука служила тим виховним завданням, які ставила правляча партія і держава. Але і в цих непростих умовах, як підкреслює Б.М.Ступа рик, «при зовнішньому інтернаціоналізмі українська педагогіка не втратила своєї внутрішньої сутності як науки, що обґрунтовує виховання для майбутнього, опираючись на історію народу, його традиції, культуру.

Це добре видно з педагогічної спадщини найвидатнішого українського педагога того часу В.О.Сухомлинського» [23: 272].

О.Я.Савченко приходять до такого висновку: «У світогляді вченого відбувся перехід від суто інтернаціоналістської педагогіки до акцентування на українську національну, від войовничого атеїзму – до опори на національну культуру, народну педагогіку» [19].

Отже, В.О.Сухомлинський за два десятиліття педагогічної і наукової діяльності пройшов складну еволюцію свого світогляду. Це не завжди і не всіма враховується при читанні його праць. Аналізуючи освітню діяльність і грандіозну педагогічну спадщину, необхідно виходити з того очевидного факту, що його професійне становлення, науково-педагогічна діяльність відбувалися спочатку в умовах тоталітарної, а потім авторитарної системи влади, в умовах однопартійної диктатури, що не могло не накладати відбитку на його діяльність та педагогічний доробок. Сторінки праць В.О.Сухомлинського справді рясніють посиланнями на праці класиків марксизму-ленінізму, твори Н.К.Крупської, М.І.Калініна, А.В.Луначарського тощо. Але це жодною мірою не применшує їх значення для сьогодення, бо розквіт таланту В.О.Сухомлинського припав якраз на кінець 50-х та 60-ті роки ХХ ст. Це був час так званої «хрущовської відлиги», час великих сподівань на очищення суспільства від сталінщини. Саме тоді народжується такий суспільний феномен, як шістдесятництво. Воно, як зазначає відомий дослідник цього періоду Г. Касьянов, було породжене радянською системою, виросло з неї і боролось проти неї нерідко спираючись на ідейні засади, юридичні норми і прецеденти цієї ж системи [4: 5].

Перш ніж наводити конкретні факти, які, на наш погляд, переконливо засвідчують належність В.О.Сухомлинського до покоління шістдесятників, думається, необхідно докладніше з'ясувати сутність цього «одного з феноменальних явищ української історії» [4: 3]. Відомий український історик, професор Ратгерського університету (США) Тарас Гунчак стверджує: «То був сильний протест проти партійної диктатури по відношенню до проявів людського життя у всіх вимірах. І саме в цьому полягає колосальне значення шістдесятництва, але не тільки в культурному вимірі, а і в громадському та науковому» [2: 47]. Активний учасник шістдесятницького руху, нині відомий письменник, філософ Євген Свєрстюк дає зразок глибокого історико-філософського осмислення феномену шістдесятництва: «Шістдесятники – велике явище другої половини ХХ століття, дивне своєю появою в непевну пору відлиги і стоїчним протистоянням неосталінізму та живучою енергією в пору лібералізації. Може, найвидатніше явище в Одиссеї нашого відродження» [21: 24]. Для розуміння належності В.О.Сухомлинського до табору нонконформістів дуже важливими є ознаки цього суспільного руху, які вичленовує все той же Є.Свєрстюк: «Серед ознак шістдесятників я б поставив на перше місце **юний ідеалізм** (підкреслення наше), який просвітлює, підносить і єднає. ... Другою ознакою... я б назвав **шукання правди і чесної позиції**. В самому шуканні вже є неприйняття й опір. ... Як третю ознаку я б виділив **неприйняття, опір, протистояння офіційній літературі і всьому апаратові будівничих казарми**» [21: 25].

Шістдесятники, діючи в рамках радянської системи, відновили суму втрачених за радянської влади соціально-психологічних якостей інтелігенції: природну самоповагу, індивідуалізм, орієнтацію на загальнолюдські цінності, повагу до природних етичних норм. Навіть перебуваючи на позиціях ортодоксального марксизму, шістдесятники знаходили можливість для критики тодішньої системи якщо не відкрито, то в завуальованій формі. Є.Свєрстюк так характеризує способи боротьби своїх однодумців проти системи: «Філософсько-ідеологічна парадигма шістдесятників здебільшого включала всі гуманістичні маски та псевдоніми соціалізму і десь проходила краєм філософського ідеалізму та релігії, тобто не дуже виходила за межі легальності» [21: 27]. І далі: «Наш самозахист мав різний характер: одні нібито захищали соціалізм від імперського шовінізму, інші захищали здоровий глузд і людський хист від ідеологічної напасти, ще інші захищали підставові цінності загальнолюдські, для певности прикриваючи їх ідеалами соціалізму» [21: 29].

І.Дзюба у блискучій праці «Інтернаціоналізм чи русифікація», спираючись на канони марксизму-ленінізму, каменя на камені не залишає від радянської національної політики, а видатний історик-шістдесятник М.Брайчевський у статті «Приєднання чи возз'єднання» (1966 р.) виступає проти пропагованої офіційною радянською наукою концепції цивілізаторської, месіанської ролі Росії щодо «народів СРСР», піддає переконливій критиці концепцію «возз'єднання двох братніх народів» як концепцію великодержавну, шовіністичну. При цьому М.Брайчевський на праці В.І.Леніна і К.Маркса посилається більше 30 разів, що жодною мірою не применшує наукової вагомості праці і сьогодні, вона неодноразово перевидавалася в роки незалежності і стала класичною.

Це ж стосується і В.О.Сухомлинського. Вдумаємось у назви праць павлівського директора, опублікованих у ті роки: «Вірте в людину» (1960), «Людина неповторна» (1962), «Дума про людину» (1963), «Шлях до серця дитини» (1963), «Виховання особистості в радянській школі» (1965) і, нарешті, «Серце віддаю дітям» (1969). Це – справжній людиноцентризм, який різко відрізняється від сталінського бачення людини як «гвинтика» комуністичної системи, слухняного і безумовного виконавця волі тоталітарної системи в душі «єдиниця – вздор, єдиниця – ноль»...Такий підхід безроздільно панував до середини 50-х років та й пізніше. В.О.Сухомлинському вже в ті роки було затісно в рамках офіційної педагогічної доктрини і він поступово прагнув вийти за її межі. Це проглядається в його ранніх працях. У книзі «Вірте в людину» В.О.Сухомлинський висловлює глибоку віру в можливість виховного впливу на кожну дитину, роблячи акцент на особистісно орієнтованому підході до виховної роботи: «Поступово життя привело до висновку, що немає і не може бути жодної дитини, яку виховними зусиллями школи, педагогічного і учнівського колективу і перш за все зусиллями вихователя не можна було б зробити чесною, правдивою, трудолюбивою, стійкою і мужньою людиною, глибоко відданою Батьківщині і трудовому народові» [27: 4]. І там же: «Виховуючи колектив, треба бачити в ньому кожну дитину з її неповторним духовним світом, турботливо виховувати кожного. **Виховання особистості – це процес, тісно пов'язаний з вихованням колективу, але в певному розумінні це особлива сфера виховної роботи**» (підкр. наше) [27: 5].

Справжнім гуманізмом, вірою в людину пронизані і сторінки іншої книги В.О.Сухомлинського, яка побачила світ далекого 1960 року – «Як ми виховали мужнє покоління»: «Глибокою вірою в людину має бути пронизаний підхід **до кожної окремої особи**. Комуністичне виховання виходить з такого дуже важливого принципу людяності: немає людини, в якій не були б закладені задатки і можливості для того, щоб вона проявила себе в житті, насамперед у творчій праці, неповторною, самобутньою красою, талантом. Не може бути людини бездарної, ні до чого не здатної. Відкрити в кожній особистості ту грань, при вмільній обробці якої, образно висловлюючись, людина заграє, як грає, міниться самоцвіт, – у цьому полягає найважливіше завдання виховання. Від умілого, творчого розв'язання цього завдання залежить всебічний розвиток людини, розквіт її величчя, гідності, зміцнення її внутрішніх і духовних сил» [31: 81-82].

В листі від 6 грудня 1960 р. до друга і однодумця, директора Богданівської середньої школи № 1 Знам'янського району І.Г.Ткаченка В.О.Сухомлинський вичленяє провідну ідею книги, над якою працював: «Пишу книгу «Шлях до серця дитини». Ідея книги – ми підійшли до того рубежу розвитку нашого суспільства і нашої школи, коли **головним завданням стає виховання кожної людини, кожної особистості** (підкр. наше) [5]. А в іншому листі до того ж адресата від 10 березня 1961 р. читаємо: «Нарешті, я висилаю Вам книгу «Як ми виховали мужнє покоління». Вийшла вона з великим запізненням. Дуже маленький тираж – боюсь, що книга залишиться зовсім невідомою широкій педагогічній громадськості. Ось як у нас у видавництві «Радянська школа» бояться, що книга не буде розкуплена читачами» [6].

Сьогодні особистісно орієнтоване навчання і виховання в ряді випадків оцінюється як педагогічна інновація. Як видно, основи бачення дитини як неповторної особистості, диференційованого підходу до організації навчально-виховного процесу в радянській школі закладались в ті роки. Отже, данина комуністичній риториці, яка міститься в працях

В.О.Сухомлинського, може розцінюватись лише як данина часові – і не більше, а ще – як вимушена реакція на редакторські висновки та рецензії, без реалізації яких праці В.О.Сухомлинського відмовлялися друкувати.

О.В.Сухомлинська засвідчує, що В.О.Сухомлинський «писав українською мовою, потім сам перекладав російською, тому що не друкували. Це завжди було проблемою» [15]. У тому ж інтерв'ю вона, говорячи про долю книги, яка зробила справжній переворот в педагогічній науці («Серце віддаю дітям»), наголошує, що книга була написана по-українськи, але куди б автор її не пропонував, до друку не приймали. І тоді книга з'явилася 1968 р. в НДР: «Був шок, батька викликали до ЦК, але книга відразу пішла в Азію, Японію, Китай, іспаномовні країни, одним словом, розійшлась по всьому світу – без главліту і обов'язкових рецензій» [15].

А до того були київські та московські видавництва, де писалися рецензії на книгу. В.О.Сухомлинський чотири рази мусив переробляти текст, намагаючись побачити книгу надрукованою. У 2003 р. у хрестоматії «Маловідомі джерела української педагогіки» (друга половина XIX – XX ст.) у розділі, присвяченому В.О.Сухомлинському, опубліковано зразки рецензій на книгу «Серце віддаю дітям». Найсуттєвішим недоліком книги, на думку рецензента, є те, що «показ виховання моральних якостей у дітей слабо пов'язаний з ідейно-політичним вихованням учнів» [12: 404]. І далі: «...ніде в книзі не розповідається, як діти відзначали загальнонародні і революційні свята – день народження Леніна, день Великої Жовтневої соціалістичної революції, Перше травня та інші»; «...конкретно робота з жовтентами в книзі не показана», «...і про роботу з піонерами в книзі сказано дуже мало». Далі – ще більше звинувачень в аполітичності: «...в репертуарі музичних творів і хорових пісень немає жодної революційної пісні, немає пісень про Володимира Ілліча Леніна, про партію, про Батьківщину, про школу, немає жовтентяських і піонерських пісень»; «В книзі немає жодного прикладу творчої роботи на теми про трудову діяльність радянських людей, про їх героїзм в повсякденній творчій праці, про цікаві справи піонерів, і навіть про своє шкільне життя діти нічого не пишуть» [12: 405]. І ще одне зауваження, яке сьогодні звучить просто кумедно: «Діти будували багато куренів, жили в печерах, ходили в походи. Але про курінь, в якому жив і працював В.І.Ленін, їм не розповідали» [12: 406].

Головним редактором видавництва «Радянська школа» та завідуючою редакцією з естетичного виховання було висловлено 14 зауважень до рукопису книги «Серце віддаю дітям» Йдеться, зокрема, про те, що автор книги вирішує питання морального і естетичного виховання однобоко, переважно на матеріалі природи, ігноруючи такі фактори, як матеріали життя і діяльності І.І.Леніна і його соратників, героїв Великої Вітчизняної війни, трудівників соціалістичного будівництва, революційні свята, життя жовтентя, піонерів, комсомольців тощо. В.О.Сухомлинського звинувачують у тому, що поняття «класова боротьба» ним розглядається в плані абстрактного гуманізму. Замість цього, з погляду рецензентів, необхідно показати, що таке сучасний імперіалізм, які війни він веде тощо. Мета – формування у дітей ненависті до імперіалістів, до неофашистів.

Автору книги висловлювалась претензія щодо того, що, знайомлячи дітей з казками, він не згадує жодної казки, пов'язаної з радянською дійсністю, з трудовою діяльністю радянського народу. Висловлювався докір і щодо кола книг, які читають учні I-IV класів Павлівської школи. Це класична російська, зарубіжна і давньогрецька література. Про радянську літературу не згадується [12: 407-408].

О.В.Сухомлинська у останніх за часом публікаціях та інтерв'ю прямо говорить про те, що Василь Олександрович належав до лав шістдесятників [25; 26]. Вона наводить в цьому контексті більш ніж красномовний факт – у батька в домашній бібліотеці була книга І.Дзюби «Інтернаціоналізм чи русифікація» і він ховав її, бо за такі речі можна було отримати строк... Ще один доказ: в період гонінь на О.Т.Гончара після публікації його роману «Собор» В.О.Сухомлинський пише йому в листі: «Наш педагогічний колектив живе багатим духовним життям. Ваш «Собор» прочитали всі. Роман став для нас немов джерело, з якого потекли струмки свіжої думки» [14: 16]. Це лише один епізод з життя В.О.Сухомлинського,

який яскраво засвідчує про його мужність і високу громадянську позицію. Це сьогодні відомо, що нищівна критика роману «Собор» була ініційована партійними колами, зокрема, тодішнім першим секретарем Дніпропетровського обкому КПУ Олексієм Ватченком, який пізніше стане головою Верховної Ради УРСР. Він на пленумі ЦК виступив із нападками на автора книги, звинувативши його в наклепі на радянську дійсність. У місцевій і обласній пресі лавиною почали друкувати пасквілі на письменника. Зрештою, роман було вилучено з бібліотек на два десятиліття, тобто, піддали забороні, а О.Гончара вивели зі складу ЦК КПУ. В такому контексті стає зрозумілим значення позиції В.О.Сухомлинського, який однозначно підтримав опального письменника.

Підкреслимо, відразу після смерті Педагога, С.Л.Соловейчик у статті «Рассказывайте о Сухомлинском» (1971) підмітив надзвичайно характерну рису педагогічної діяльності павлиського директора: «звіряв свої передбачення з нормами народної педагогіки» [22: 83]. А хто як не шістдесятник міг у ті роки написати такі слова, які і сьогодні звучать більш ніж актуально: «Дві рідні мови – це так само безглуздо, якби ми намагалися уявити, що одну дитину народили дві матері. У дитини є одна мати. Рідна. До смерті. До останнього подиху» [14: 16].

Один з найавторитетніших дослідників шістдесятництва Г.Касьянов зазначає: «Цілком природно, що національна інтелігенція, принаймні її найбільш свідома частина, обов'язково мала захищати національні інтереси свого народу, протистояти девальвації національної культури, плекати національну свідомість тощо. Зрозуміло, що ця традиція, відродившись у середовищі шістдесятників, дістала подальший поштовх в умовах офіційно насадженої концепції «злиття націй». Немає жодних сумнівів, що держава сама спровокувала швидке дозрівання етнічної самосвідомості багатьох шістдесятників у національну, наприклад, одним лише пунктом «Закону про зв'язок школи з життям» (1958 р.), де йшлося про те, що вивчення учнями національної мови в російських школах союзних республік є обов'язковим і здійснюється за бажанням батьків. Можна було не вивчати українську мову, живучи в Україні, однак вивчення російської, англійської чи німецької мови вважалося обов'язковим. Така образлива зневага до національної культури закономірно мала викликати протест. І це лише один приклад загального ставлення держави до проблеми національних відносин» [4: 185]. В умовах жорсткої і цілеспрямованої державної політики русифікації, яка прикривалася фразами про «зближення і злиття націй» в «єдиний радянський народ», який, зрозуміло, мав спілкуватися російською мовою, В.О.Сухомлинський систематично підкреслював шанобливе, трепетне ставлення до української мови і робив усе, що міг, аби у Павлиській школі існував культ рідного слова.

Йому боліло, що його твори спочатку друкувалися в Німеччині, Болгарії, Польщі, Угорщині, а не вдома. О.В.Сухомлинська навела в газеті «Урядовий кур'єр» справді болючі рядки батька, з його архіву: «З видавництва нічого не чути... Хотілося б мені, щоб казки й оповідання були опубліковані українською мовою. Буде дуже недобре, якщо доведеться перекладати їх на російську. А потім з російської перекладати на українську, щоб видати в Україні» [14: 16].

У книзі «Серце віддаю дітям» Василь Олександрович абсолютно чітко окреслює свою позицію щодо значення вивчення рідної мови для виховання людини і громадянина: «Для нас, українців, рідною є українська мова. ...Мова – духовне багатство народу...багатство, втілене в скарбниці мов інших народів, лишається для людини неприступним, якщо вона не оволоділа рідною мовою, не відчула її краси. Чим глибше людина пізнає тонкощі рідної мови, тим тонша її сприйнятливість до гри відтінків рідного слова, тим більше підготовлений її розум до оволодіння мовами інших народів, тим активніше сприймає серце красу слова.

Я прагнув до того, щоб це життєдайне джерело – багатство рідної мови – було відкрите для дітей з перших кроків їхнього шкільного життя. ... Мовна культура людини – це дзеркало її духовної культури. Найважливішим засобом впливу на дитину, облагороджування її почуттів, душі, думок, переживань є краса і велич, сила і виразність рідного слова» [30: 201-202].

Ще одна красномовна деталь, яка характеризує В.О.Сухомлинського як представника покоління шістдесятників. У листі до І.Г.Ткаченка від 6 травня 1969 р. він, зокрема, пише: «Пробачте за те, що потурбую Вас офіційною просьбою. Де б ми змогли замовити для Ленінського шкільного музею портрет В.І.Леніна (такий, як Ви мені подарували, але разів у три більший)? **І портрет Т.Г.Шевченка для Кабінету Українського Слова?** (підкр. наше). Я знаю, що у вас виготовляють прекрасні портрети-інкрустації. Як їх замовити? Дуже прошу, допоможіть, будь ласка. **Портрет Т.Г.Шевченка нам потрібен такого ж розміру, як і портрет В.І.Леніна**» (підкр. наше). Коментар, як мовиться, зайвий.

В.О.Сухомлинський в роки «відлиги» відкрито висловлював з цілого ряду проблем педагогічної науки і практики своє досить критичне ставлення до офіційної лінії. Йдеться, зокрема, про листа, якого він надіслав М.С.Хрущову, де висловив незгоду з програмою реформування школи. Він досить різко виступив проти розширення мережі шкіл-інтернатів, піддав критиці ідею ранньої й повної професійної підготовки учнівської молоді. У статті «До питання про організацію шкіл-інтернатів» (1956), яка опублікована лише в наші дні, В.О.Сухомлинський висловлює свою незгоду з тим, що школа-інтернат повинна стати найважливішою ланкою виховання. Ізоляцію дітей від суспільства і створення на цій основі закритих виховних установ він називає «щонайменше недоцільним» і переконливо обстоює роль сім'ї, яку не здатен замінити ніякий, навіть найталановитіший вихователь. Стаття закінчується висновком: «Ідея створення шкіл-інтернатів дуже хороша, але школи-інтернати повинні створюватись не для всіх дітей, а тільки для тих, які позбавлені нормального виховання в сім'ї. Розділяти наше суспільство на людей, які тільки виховують дітей, і на людей, які займаються іншими видами суспільної діяльності, – це не означало б поліпшення суспільного виховання і зміцнення сім'ї» [12: 402].

Дух шістдесятництва пронизує і блискучу статтю В.О.Сухомлинського «Йти вперед!», яка вперше була опублікована в Москві в журналі «Советская педагогіка» лише у 1989 р. і передрукована в Україні у 2002 р. У ній автор висловлює досить критичне ставлення до окремих аспектів педагогічної спадщини А.С.Макаренка, який, як відомо, був канонізований офіційною владою. В.О.Сухомлинський, зокрема, стверджує: «Вдивляючись, вдумуючись у бурхливий потік життя, я починаю помічати й усвідомлювати, що окремі його теоретичні положення застаріли й були помилковими уже тоді, у час становлення цієї унікальної педагогічної системи» [29: 12]. Він виступає проти перетворення ім'я видатного педагога на ікону. Абсолютизація ролі колективу у вихованні, за що виступав А.С.Макаренко, видається В.О.Сухомлинському хибною: «Ця рекомендація щодо дитячого колективу призводить до небезпечних наслідків і за своєю суттю є глибоко помилковою, я сказав би – непедагогічною. Вона, ця рекомендація, таїть у собі тенденцію зламати волю особистості, знищити людину. Досвідчені вихователі ніколи не послуговуються цією вказівкою» [29: 13]. Натомість, на переконання В.О.Сухомлинського: «**Мета виховання – людина, всебічно розвинена особистість, колектив – засіб виховання**» (підкр. наше.) [29: 14].

Є.Сверстюк у вже згадуваній статті «Шістдесятники і Захід», говорячи про роль шістдесятництва в процесі українського національного відродження, зауважує: «Відродження починається з гідності, а не свідомості» [21: 25]. І ось лише один, але який красномовний приклад, який повною мірою засвідчує, що видатний педагог був людиною із загостреним почуттям власної гідності, яку готовий був відстоювати в будь-яких обставинах і будь перед ким. Йдеться про своєрідну сповідь перед другом і соратником І.Г.Ткаченком в листі від 6 вересня 1965 року: «Я зараз переживаю, переборюю гіркі почуття, але не знаю, чи вдасться їх перебороти. Відчуваю несправедливу образу, ні з ким не ділився цими думками, ділюся з Вами – другом, товаришем. Одержав від Сухаревської Н.П. і Стельмахова Д.Ю. поздоровлення з нагородженням медаллю А.С.Макаренка. Це мене дуже порадувало. Це по суті найдорожча для нас, педагогів, нагорода. Треба було їхати до Києва для одержання нагороди, але я не зміг поїхати. І ось читаю в газеті список нагороджених – мене немає. Чому? Догадуюсь: наша міністр вирішила викреслити мене із списку нагороджених (чи

представлених) за те, що я не приїхав. Це в її стилі. Але хіба медаль в даному разі давалась за те, приїхав ти чи не приїхав? І чи знає міністр, чи поцікавилась вона, чому я не зміг приїхати? Я вже зібрався йти на вокзал до поїзда, як раптом трапилось нещастя. Дружина, що сиділа на дивані, скрикнула від болю і впала. Не могла встати чотири дні (гострий приступ радикуліту), нікого, крім нас двох, дома не було, хіба я міг залишити її? І чи до того мені було, щоб комусь дзвонити чи пояснювати, чому я не можу поїхати?

**Цієї образи я не можу забути і перенести. Я прийняв рішення – не бути залежним від такого міністра. Важко, дуже важко зробити такий крок, важко залишити республіку, де стільки хороших друзів, важко залишити школу, куди вкладено стільки сил. А ще важче відчувати, що з примхи людини, дуже далекої від школи і виховання, тебе на кожному кроці можуть образити. І за віщо? За те, що я зробив так, як треба було зробити...** Зараз я на такому роздоріжжі... Думаю, що ні за яких обставин не перерветься наша дружба. Це моє велике бажання» [8]. Це сьогодні така позиція керівника школи щодо міністра нікого б не здивувала, але не забуваймо, на календарі був 1965 рік!

Вже йшлося про складну долю книги «Серце віддаю дітям». З'явилась вона завдяки діям В.О.Сухомлинського, які можна кваліфікувати як суто дисидентські. Адже саме вони свої праці розповсюджували або через «самвидав», або переправляли за кордон.

Отже, думається, маємо всі підстави вважати нашого великого земляка належним до плеяди великих українців-шістдесятників – В.Симоненка, Л.Костенко, В.Чорновола, А.Горської, І.Дзюби, В.Мороза, І.Світличного, В.Стуса, М.Вінграновського, Є.Сверстюка... Він пройшов складний шлях від авторитарної до демократичної, ненасильницької педагогіки. В одному із своїх інтерв'ю О.В.Сухомлинська наголосила: «Звичайно, його погляди змінювались. Те, яким Василь Олександрович починав свою діяльність, і те, яким стояв біля останнього рубежу, – це були дві різні особистості» [15]. У статті «Випереджаючи час...» вона ж говорить про сутність цих змін: « В останній період життя В.О.Сухомлинський дедалі голосніше й емоційніше відстоює народні імперативи й цінності, спирається на українську етнопедагогіку. Вводить її в усі ланки педагогічного процесу, особливо наголошуючи на значенні рідної мови, слова, пісні, поезії, казки. Розширюючи педагогічний простір, він починає сам створювати для павлівських дітей казки, оповідання, притчі, які лежать у площині української ментальності, українського світосприйняття й широко застосовує їх у навчально-виховному процесі» [25: 8].

Педагогічна спадщина В.О.Сухомлинського грандіозна за обсягом і багатством гуманістичного змісту. І можна тільки пожалкувати, що в незалежній Україні і досі не знайшлося можливості опублікувати достатнім накладом повне зібрання творів генія з Павлиша. Зібрання, яке включало б раніше не видані праці і багату епістолярну спадщину педагога, вченого, людини. Добре, що В КНР нещодавно видано 5 томів кожен обсягом 1 тис. сторінок, але тон у цій справі має задавати саме батьківщина В.О.Сухомлинського.

Соратник, побратим В.О.Сухомлинського І.Г.Ткаченко свого часу дав таку оцінку його творчого доробку: його педагогічна спадщина «з успіхом витримує екзамен на істинне і вічне довголіття. В.О.Сухомлинський – наш сучасник, наша історія і наше майбутнє» [32]. До цих слів нічого більше додати.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. В.А.Сухомлинский о воспитании. – М.: ИПЛ. – 1973
2. Гунчак Т. Мої спогади – стежки мого життя. – К.: Дніпро. – 2005.
3. Калініченко Н., Перебийніс Г. Сучасники В.О.Сухомлинського. Вид. 2-е. – Кіровоград. – 2003.
4. Касьянов Г. Незгодні: українська інтелігенція в русі опору 1960-80-х років. – К.: Либідь. – 1995.
5. Лист В.О.Сухомлинського до І.Г.Ткаченка від 6 грудня 1960 року.
6. Лист В.О.Сухомлинського до І.Г.Ткаченка від 10 березня 1961 року.
7. Лист В.О.Сухомлинського до І.Г.Ткаченка від 5 червня 1961 року.
8. Лист В.О.Сухомлинського до І.Г.Ткаченка від 6 вересня 1965 року.

9. Лист В.О.Сухомлинського до І.Г.Ткаченка від 8 червня 1967 року.
10. Лист В.О.Сухомлинського до І.Г.Ткаченка від 11 вересня 1967 року.
11. Лист В.О.Сухомлинського до І.Г.Ткаченка від 6 травня 1969 року.
12. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ- ХХ ст.). Хрестоматія. – К.: Науковий світ. – 2003.
13. Мостова Т. Педагогіка, яка лікує // Слово Просвіти. – 2003.
14. Мостова Т. У Сухомлинського було надзавдання – служити Дитині (До 85-річчя від дня народження) // Урядовий кур'єр. – 2003. – 16 жовтня. – С. 16.
15. Ольга Сухомлинская: «Лучше всего у нас получается муштра // Диорама плюс «Московский комсомолец». – 2003. – 14-21 мая.
16. Педагогіка Василя Сухомлинського на зламі епох. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції та 5-х Всеукраїнських педагогічних читань «Василь Сухомлинський і сучасність». – Київ – Кіровоград. – 1999.
17. Постельняк А. В.О.Сухомлинський: діалог із сучасністю. Методичні рекомендації з питань вивчення і творчого використання педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського. – Кіровоград. – 2003.
18. Пугач В. «На захист живого Сухомлинського» // Рідна школа. – 2002. – №5. – С.11.
19. Савченко О. Гуманізм педагогіки Василя Сухомлинського // Освіта України. – 2003. – 19 серпня. – С.5.
20. Савченко О. Проблема мети формування особистості // Педагогічна газета. – 1995. – № 11. – 17 листопада.
21. Сверстюк Є. Шістдесятники і Захід / Блудні сини України. – К.: 1993. – С.23-32.
22. Соловейчик С. Рассказывайте о Сухомлинском // Юность. – 1971. – № 4. – С. 78-85.
23. Ступарик Б. Національна школа: витоки, становлення. – К.: 1998.
24. Сухомлинська О. Василь Сухомлинський у зарубіжжі //Початкова школа. – 1998. – № 9. – С.5-10.
25. Сухомлинська О. Випереджаючи час... (Василь Олександрович Сухомлинський – до 85-річчя від дня народження) // Рідна школа. – 2003. – №9. – С.6-9.
26. Сухомлинская О.(Составление...) Этюды о Сухомлинском. Педагогические апокрифы. – К.: Акта. – 2008.
27. Сухомлинский В. Верьте в человека. – М.: Молодая гвардия. – 1960.
28. Сухомлинский В. Дума о человеке. – М.: ИПЛ. – 1963.
29. Сухомлинський В. Йти вперед! // Рідна школа. – 2002. – №9. – С.11-16.
30. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям / Вибрані твори у п'яти томах, т.3. – К.: Рад. школа. – 1977.
31. Сухомлинський В. Як ми виховали мужнє покоління. – К.: Рад. школа. – 1960.
32. Ткаченко І. Вірний син любимої Вітчизни // Серп і молот. – 1972. – 6 травня.
33. Философия сердца, или гуманизм Василия Сухомлинского // Зеркало недели. – 2001. – 6 октября. – С. 11.
34. «Хочется, чтобы это был хотя бы маленький памятник Макаренко...» Неизвестные письма В.А.Сухомлинского // Комсомольская правда. – 1972. – 16 ноября.

**УДК 37.013**

**В.П. Олексенко**

### ***ЖАНРОВО-СТИЛЬОВІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО***

*У статті проаналізовано жанрово-стильові особливості педагогічного дискурсу з огляду на його комунікативні стратегії, описано жанрово-стильовий аспект педагогічного дискурсу В.Сухомлинського.*

*The conception and structure of language are considered in this article; pedagogical discourse from the point of its communicative strategy (explanatory, axiological, testing, assistive) has been analyzed. Genre – style's aspect of V.O.Sukhomlynskiy's pedagogical discourse has been described.*

Для відродження України, національної свідомості народу, науки й культури велике значення має творча спадщина видатних людей – філософів, економістів, політиків, учених, діячів культури, педагогів, – творчими здобутками яких користується людство протягом багатьох століть.

Сьогодні, коли перед педагогічною наукою і всіма ланками освіти поставлені складні відповідальні завдання, шляхи для їх успішного розв'язання можна знайти в науково-практичному доробку В.Сухомлинського, який вирізняється багатогранністю і яскраво вираженим новаторським характером, а його твори є предметом уваги багатьох дослідників.

З усього комплексу взаємопов'язаних проблем, які становлять інтерес для мовознавця, виділяється важлива ланка – вивчення мови та стилю педагогічних творів талановитого педагога-практика та вченого-дослідника. Його твори різностильові, серед них можна виділити публіцистичні, наукові та художні. Поряд із лаконічністю, чіткістю висловлювань і суджень, мові та стилю прози педагога властива поетичність та індивідуальність.

В.Сухомлинський був закоханий у рідну мову, мав розвинуте чуття мови, майстерно користувався арсеналом мовних засобів. Він був переконаний, що у вихованні молодого покоління перед нами постає важливе завдання – прищепити любов до рідної мови, щоб рідне слово жило, трепетало, грало всіма барвами і відтінками в душі молодої людини, щоб слово рідної мови говорило про віковічні багатства народу, його історію, традиції, звичаї і обряди, про красу рідної землі, про народні ідеали і прагнення.

Головне завдання словесника, за переконанням педагога, – це виховати в дитини любов до рідної мови. Вчитель повинен зробити рідне слово основою духовного світу дитини. Адже рідна мова – одна-єдина на все життя, тому треба знати, берегти, збагачувати її. У своєму записнику В.Сухомлинський занотував: «Дві рідні мови – це так само безглуздо, якби ми намагалися уявити, що одну дитину народили дві матері. У дитини є одна мати. Рідна. До смерті. До останнього подиху». Цими словами видатний педагог висловив своє педагогічне кредо.

Мовна творчість В.О.Сухомлинського – ще одне переконливе свідчення великої сили, мудрого багатства і яскравої краси мови українського народу, адже у творчій спадщині педагога відбився природний розум нашого народу, щирість і правдивість почуттів і самовіддана любов до дітей.

Аналіз фактичного мовного матеріалу дає підстави твердити, що праці В.Сухомлинського належать до одного із соціолінгвістичних типів дискурсу, а саме педагогічного (використання семантико-стилістичної парадигми слів *учитель, учень, учні, колектив, виховання, навчання, школа*). Виділяють такі комунікативні стратегії педагогічного дискурсу: *пояснювальну, оцінну, контролюючу, сприяльну, організуючу*. Пояснювальна комунікативна стратегія спрямована на інформування людини, повідомлення їй знань і думок про світ. Ця інтенція реалізована Василем Олександровичем у багатьох жанрах педагогічного спілкування: побутових розмовах з батьками, дітьми, колегами, що зафіксовані в нотатках, щоденних планах роботи; протоколах батьківських зборів, педрад; філософських бесідах між учителем та його послідовниками, між учителем та батьками, що лягли в основу відкритих листів, статей, монографій. Показниками оцінної стратегії є використані педагогом у працях модусні оператори, зокрема, емотивні знаки: похвала („Мене вразила іскринка допитливості“; „Вони не просто зрозуміли мені, ці слова Вони дорогі мені“; „Серце моє співає, коли я чую...“); засудження, несхвалення („глибоко хвилює“; „з глибокою тривою дивлюсь“; „марно сподіватися“). Для підтримання контакту з адресатом (колегами, учнями, батьками) педагог використовує в працях дискурсивні фрази для привернення уваги: звертання, етикетні формули („вельмишановний друже“, „друже мій“, „юний мій друже“, „дорогий мій друже“), зауваження, спеціальні коментарі (пам'ятаймо..., бережіть..., творімо ж..., будьмо ж..., замислимося..., наша місія в тому..., поцікавтесь...). Сприяюча стратегія педагогічного дискурсу В.О. Сухомлинського виражена його позитивним ставленням до адресата в таких універсальних висловлюваннях:

“Досягають мети тоді, коли навколо панує атмосфера правди, нетерпимості до зла, лицемірства. Насамперед, цей дух правди має панувати в школі. Він змалку переконує в тому, що людина щаслива, коли вона правдива”. Залежно від комунікативної інтенції людини існують різні типи дискурсів: репрезентативний, експланаторний, прескриптивний, сконукальний. Педагогічний дискурс Василя Олександровича презентує переважно спонукальний тип, адже мовленнєва діяльність педагога була спрямована на адресата.

У мові творів Василя Олександровича поєднуються різні стильові компоненти української літературної мови. Найяскравіше в працях педагога репрезентовано публіцистичний, науковий та художній стилі.

Термін публіцистика в повсякденній літературній практиці вживається в широкому й вузькому значенні слова. Під публіцистикою можна розуміти всю літературу на суспільно-політичні теми: *публіцистична стаття, памфлет, науково-популярна брошура на антирелігійну тему, газетна замітка, монографія соціолога, філософа, економіста, літературно-критична стаття* тощо (В.Здоровега). Дехто з дослідників пропонує зарахувати до публіцистичних жанрів твори, що відображають усі галузі матеріального і духовного життя суспільства, зокрема історію науки, техніки, культури, мистецтва. Прихильники широкого розуміння терміну не проводять чіткої межі між наукою й публіцистикою, адже публіцист, як і вчений, осмислює, узагальнює конкретні явища суспільного життя. С.Я.Єрмоленко наголошує, що поняття “публіцистичний стиль” має два значення: один із функціональних стилів літературної мови, призначений для передачі масової інформації; емоційно забарвлена, піднесена мова з ознаками вольової оцінності. У мовознавстві виділяють три основні різновиди (підстили) публіцистичного стилю, а саме: власне публіцистичний або стиль засобів масової інформації (газети, часописи, радіо, телебачення, реклама); художньо-публіцистичний (нарис, фейлетон, памфлет, есе); науково-публіцистичний (критичні статті, аналітичні огляди, соціальні портрети тощо) (М.А. Жовтобрюх, Л.І. Мацько). С.Я. Єрмоленко виділяє мову інформаційних матеріалів (хроніка, інтерв'ю та ін.) і мову художньо-публіцистичних текстів (нарис, фейлетон і под.).

Публіцистика Василя Сухомлинського різноманітна й представлена такими жанрами, як *публіцистична стаття, нарис, відкритий лист*. Мова деяких творів Василя Олександровича, зокрема монографій, нарисів, дає підстави віднести їх до художньо-публіцистичного підстилю. Педагог-письменник у своїх працях органічно поєднав власне публіцистичні компоненти (соціально-політична лексика й фразеологія, специфічні синтаксичні засоби) з найрізноманітнішими стилістичними засобами художньо-образного вираження думки та почуття. Творам В.О.Сухомлинського, що написані в художньо-публіцистичному підстилі, притаманна логічність суджень, наявність абстрактної лексики, спеціальної термінології, що поєднується із яскравою образністю. Художньо-публіцистичні твори Василя Олександровича стали джерелом крилатих висловів, сентенцій тощо.

Для того, щоб зміст публіцистичних та наукових творів був зрозумілішим, популярнішим, ближчим до читачів, В.О.Сухомлинський використовував безпосередні звертання, риторичні запитання, спонукальні форми-звертання до читача (заклики міркувати разом із ним); епітети, метафори – для вираження схвильованості автора, для оцінки, позитивної чи негативної; повтори, що служать для виділення думки, привернення уваги читача, – завдяки всім цим прийомам досягається колорит розмовності. Свої думки педагог підтверджує аналізом конкретних творів, цитатами зарубіжних і вітчизняних письменників, педагогів, філософів. Пейзажі, описи природних явищ конкретних предметів, що посідають важливе місце в працях, передані за допомогою численних метафор, епітетів і порівнянь. Багато цих мовних засобів використав педагог для розкриття рис характеру того чи того героя, змалювання його психологічного портрету. Статті Василя Олександровича багаті на приклади-ілюстрації для унаочнення викладу. Одночасно вони вносять у текст ліричний, поетичний струмінь, збагачуючи його мову.

До текстотвірних особливостей праць В.О.Сухомлинського належать діалоги. У синтаксисі текстів, що написані в науковому та публіцистичному стилях, переважають

складні речення. Серед них складнопідрядні з підрядними означальними, з'ясувальними, обставинними мети, причини, допустові, є дієприслівникові та дієприкметникові звороти, однорідні члени речення (*«Коли ягоди почали достигати, діти теж приходили в свій куточок милуватися красою; червоні намистини ягід, соковите листя, білі квіти троянд, грона винограду – в усьому цьому вони відчували неповторну чарівність, усе це пробуджувало прагнення працювати ще й ще, щоб створювати нову красу»*).

Зв'язок художнього стилю з науковим у працях педагога забезпечений використанням поряд із образними словами наукової термінології (*учитель, наставник, вихователь; учні, вихованці, школярі*), що є цілком доцільним і виправданим, адже всі його твори несуть у собі навчальну, виховну та розвивальну мету, і тому в конкретних текстах межі між функціональними стилями ніби “розмиваються”. Педагогічна термінологія проникає і до художнього, і до публіцистичного, і до наукового, і до епістолярного стилів, зближуючи їх.

Монографіям, статтям, посібникам В.О.Сухомлинського притаманні риси науково-популярного (використання елементів художнього мовлення: епітети, порівняння, метафори) та науково-навчального (доступність викладу інформації, спрощеність системи доведень, поступове введення наукової термінології) підстилів. Типовим для наукового стилю є підсумковий початок завершальних фраз педагогічних статей Василя Олександровича (*такі висновки; отже, наш досвід переконує в тому, хочеться порадити вчителям; задумаймося над цією подією*). На початку деяких статей автор називає конкретне завдання своєї праці (*„У цій статті ми поділимося досвідом вправлення в правильних вчинках у V класі”*). Манера викладу наукових творів розповідна.

Епістолярний стиль знайшов своє відображення в приватному та офіційно-діловому листуванні, а також у таких працях Василя Олександровича, як “Листи до сина” та “Листи до дочки”.

Творчість педагога різноманітна в жанровому відношенні. Завдяки його натхненній і клопіткій праці побачили світ монографії, статті, нариси, етюди, казки, притчі, оповідання, листи, вірші, мініатюри, новели, щоденні ділові записи.

Знаючи величезну силу впливу казки на дитячу свідомість, на формування особистості, Василь Олександрович вважав, що творчість засобами слова повинна починатися з казки. Тому педагог розвивав творчі задатки не тільки тих дітей, що добре навчаються, але й менш здібних. Досвід В.Сухомлинського переконує нас у тому, що кожна дитина здатна до творчості, а творчі письмові роботи – це не привілеї для найбільш обдарованих дітей, а необхідність для кожної дитини. Творчі письмові роботи в спадщині В.Сухомлинського можна умовно поділити на чотири види: твори-мініатюри, казки, оповідання, вірші. Матеріалом для кожного виду роботи, в першу чергу, була природа, яка оточувала дитину. Твори павлівських дітей відзначаються точністю спостережень, пронизані любов'ю до природи, у них простежується бережливе ставлення до рідної землі, до рідного слова.

У педагогічній діяльності Василь Олександрович використовував власне створені *завдання-загадки* – незамінний засіб тренування розуму.

Серед казок педагога переважають казки про тварин (один із найстаріших фольклорних жанрів) та побутові. Не оминуло перо В.О.Сухомлинського образів, характерних саме для казок про тварин (мураха-трудівниця, полохливий заєць, їжачок-господар, метелик-пустун, лисеня-хитрун). Сюжети казок Василя Олександровича на сімейно-побутові теми про взаємини між людьми, людські недоліки перегукуються із народними (*казка “Кому ж іти за дровами”*).

Як учений, педагог послуговувався таким жанром наукового і публіцистичного стилів, як стаття. Його статті не однорідні щодо змісту, виховної мети, тому серед них є статті-роздуми, статті-спогади, статті-промови, статті-монологи, статті-звернення, статті-огляди, статті-коментарі, у них він міркує, вдається до зіставлень, аналогій, аналізу висновків. У статтях В.О.Сухомлинський широко використовував риторичні запитання: *“Як добитися, щоб кожна людина знайшла своє покликання? Щоб не було людей, життя яких*

складається невдало, щоб творча праця приносила кожному щастя”. Педагог у текст своїх статей уміло вплітав епізоди зі шкільного життя, екскурси в минуле, ліричні відступи, описи природи (*“Яке багатство барв, кольорів, відтінків! Наш правий берег Дніпра горбистий. Горби йдуть немов хвилями – одна ближче, друга далі і чим далі хвиля, тим тонші, ніжніші барви накладає на неї сонце. Дивіться на першу. Тут можна розрізнити кожне дерево, навіть стебло соняшника”*).

У своїх публіцистичних працях Василь Олександрович, намагаючись поставити питання, яке мало суспільне значення, привернути увагу широкого кола читачів, закликати до дії, звертався до такого жанру, як відкритий лист – одного з найстаріших у публіцистиці – елементи якого, властиві особистому листуванню, утворюють своєрідний сплав із елементами публіцистики. Деякі статті педагога, що перебувають на межі публіцистичного та епістолярного стилів (*“Залежить тільки від вас (лист завтрашньому вчителю)”*, *“Лист дочці”*, *“Лист молодому батькові”*, *“Лист про педагогічну етику”*) мають форму відкритого листа.

У текстах монографій В.О. Сухомлинський використовував риторичні запитання (*„Як ми виховуємо своїх дітей, кого ми уведемо у світ після себе? Що ми залишаємо в серцях своїх синів, батьки?“*), епізоди зі шкільного життя, ліричні відступи (*„...Осінь розсипала свої перші яскраві барви, покрила золотом яблуні й тополі, а малахітова зелень озимини стала ще яскравішою, небо над степом – ще блакитнішим і глибшим”*), легенди (*про гаряче серце молодого бійця, українська легенда про материнське серце*), екскурси в минуле, казки-бувальщини.

Епістолярна спадщина В.О.Сухомлинського багатогранна і надзвичайно цікава зі стилістичного погляду, адже вона вміщує родинно-побутове листування, дружнє, приватно-ділове, офіційно-ділове, літературознавче та публіцистичне; записники, щоденники, нотатки.

Значний інтерес становить книга Василя Олександровича *“Листи до сина”* та стаття *“Лист до дочки”*, написані в епістолярному стилі з елементами художньо-публіцистичного. Кожному листові властивий зачин із такою формою звертання до адресата (*“Добрий день, любий сину”*). Зміст кожного листа має повчальний характер, тому містить значну кількість спонукальних речень, що є характерною ознакою всіх творів педагога (*“Не йди на компроміс із власною совістю, тільки так можна викувати характер”*). Визначальними для листування є словосполучення, уживані для спонукування адресата до певної дії, поведінки (*запиши до своєї записної книжки; уяви собі; задумайся, сину; прагни досконалості*); питальні речення (*“Навіщо я пишу тобі про це, сину?”*), професійна педагогічна лексика (*інститут, вступні іспити навчання, літні канікули, учитель, середня школа, іспит*). Кінцева формула прощання має декілька частин, у яких традиційно висловлено побажання й поради.

Для змісту статті *“Лист до дочки”* характерне вживання В.О.Сухомлинським здрібніло-пестливої лексики, слів-звертань і оцінним (*пестливим*) значенням (*доню, донечко, бабусю*), афоризмів (*“А щасливою ти будеш тільки тоді, коли будеш мудрою”*), порівнянь (*“Гарячими, вогняними листами металу здаються мені листи”*).

Таким чином, аналіз лексичних та граматичних одиниць дає підстави стверджувати, що праці педагога належать до одного із соціолінгвістичних типів дискурсу, а саме педагогічного, для якого характерними є такі комунікативні стратегії, як пояснювальна, аксіологічна, контрольована, сприяльна, організуюча, а творча спадщина В.Сухомлинського є зразком української літературної мови.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Здоровега В.Й. Теорія і методика журналістської творчості. – Львів: ПАІС, 2008.
2. Єрмоленко С.Я. Нариси з української словесності: Стилістика і культура мови. – К.: Довіра, 1999.
3. Мацько Л.І. Стилістика української мови. – К.: Вища школа, 2003.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 Т. – К.: Рад. школа, 1976 – 1977.

**ПЕДАГОГІКА СЛОВА ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО:  
СТРУКТУРУВАННЯ ПРОБЛЕМИ**

*У статті здійснена спроба структурувати на змістові сегменти вчення Василя Сухомлинського про мову як засіб педагогічного впливу.*

*In the article there have been made the attempt to structure into the content segments the language teachings of Vasyl Suhomlynsky as a means of pedagogical influence.*

Можна з певністю сказати, що серед класиків світової педагогічної думки Василь Олександрович Сухомлинський вирізняється своїм ставленням до слова як до головного інструменту виховного процесу. Важливість слова як засобу виховання та навчання декларували всі видатні педагоги. Проте ставлення Учителя із Павлиша до слова було особливе. У створеній ним педагогічній системі слову як виховному засобу належить провідна роль. Він був переконаний, що «слово вчителя – як інструмент впливу на душу вихованця, нічим не замінити» [6: 321]. А ось інший вражаючий вислів видатного педагога про слово як про інструмент виховного впливу: «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. Як без скрипки немає музики, без фарби і пензля – живопису, без мармуру й різця – скульптури, так без живого, трепетного, хвилюючого слова немає школи, педагогіки» [7: 160]. Наведена цитата продовжується фразою, у якій, на нашу думку, сконденсовані головні смисли, що стосуються слова як засобу виховного впливу: «Слово – це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність» [7: 160]. Цей афористичний вислів чітко стверджує думку, що між педагогічною теорією виховання і педагогічною практикою виховання є посередник – **слово**. Власне від цього посередника залежить, чи зможе **теорія** виховання трансформуватися в **мистецтво** виховання. У праці «Як виховати справжню людину», де йшлося про виховання у молоді високих моральних якостей, видатний педагог зауважив: «Ця книжка – про виховання словом» [9: 151], таким чином ще раз наголосивши, що слово і справді є найголовнішим інструментом виховання. Водночас підкреслює, що успішне користування цим інструментом є виключно складною справою: «Виховання словом – найскладніше і найважче, що є в педагогіці» [9: 151].

Таке ж виключно важливе значення, на думку Сухомлинського, має слово і як інструмент навчання. Звідси й правило, сформульоване і неодноразово повторене Василем Олександровичем: «кожний учитель незалежно від того, який предмет він викладає, повинен бути словесником» [4: 78].

З усього зазначеного виходить, що рівень володіння словом як педагогічним інструментом є чи не найважливішою ознакою професіоналізму вчителя. І тут виникає чимало питань, які безпосередньо стосуються цієї ознаки, і які, виявляється, ще недостатньо осмислені та сформульовані. А якщо немає сформульованих питань, тобто немає поставлених проблем, то й, відповідно, немає руху науково-творчої думки в напрямі осмислення «секретів» слова як педагогічного інструменту.

Щоправда, було б неправильно твердити, що думки Сухомлинського про мову зовсім не цікавили інтерпретаторів його педагогічної спадщини. Серйозна увага приділялася внеску Учителя в лінгводидактику (Богуш А.М., Вашуленко М.С., Воробйова Л.М., Воробйова І.А., Мамчур Л.І. та ін.). Значна робота проведена з метою виявити та певним чином прокоментувати і систематизувати по тематичним нішам погляди Сухомлинського на мову [1: 105–115]. Думки видатного педагога про шкільну мовно-літературну освіту висвітлені в кількох кандидатських дисертаціях (Перхета Л.П., Ткаченко Г.М.).

Проте, не зважаючи на вже досягнуте в осмисленні поглядів видатного педагога на слово як засіб виховання та навчання, важко позбутися враження, що сухомліністика знаходиться лише на підступах до проблеми, яка в науково-педагогічній спадщині вченого-педагога, і, відповідно, у світовій педагогічній науці займає особливе місце. Йдеться про феномен, який пропонуємо іменувати **педагогікою Слова**. Чому **педагогікою**? Тому, що видатний педагог ставився до слова як до виключно важливого **педагогічного** інструменту. Чому **Слово** пишемо з великої літери? Тому, що в даному словосполученні воно набуває особливого змістового згущення, позбавляється буденності і переходить у розряд категоріального поняття, наділеного високим філософським сенсом, який, до речі, є органічним для нього з огляду на пряме біблійне походження («Спочатку було Слово...»).

Треба обов'язково взяти до уваги, що *педагогіка Слова* як наукова проблема є виключно складною для осмислення, а тому й потребує добре продуманої «стратегії і тактики» дослідження. Це системно організоване, цілісне явище, яке присутнє у всіх компонентах педагогічної системи Сухомлінського і яке потребує окреслення власне як системно-цілісне утворення. І першим кроком у виробленні методологічної концепції щодо зазначеної проблеми має бути її внутрішнє структурування – розчленіння на окремі сегменти. І якщо таке структурування відбудеться правильно, тобто органічно, без «різання по живому», то ми отримаємо змогу зосереджено розглядати окремі сегменти – і це стане важливою передумовою результативного осмислення проблеми.

*Педагогіка Слова* як наукова проблема є глобальною, широко розгалуженою по всіх структурних складових педагогічної системи Сухомлінського. Саме тому вона важко виявлялася і осмислювалася як певна цілісність. А через те її вихід у практику сучасної школи був обмежений. Звідси випливає, що точне структурування проблеми – це необхідний крок на шляху її осмислення, який дасть можливість зробити необхідні узагальнення стосовно окремих структурно-тематичних змістових сегментів. І лише після цього відкриються нові можливості трансформування уже виявлених та сформульованих теоретичних парадигм у педагогічну практику. Водночас розробка зазначеної проблеми є важливою для корегування змісту професійної підготовки вчителя, особливо ж учителя початкової школи, бо ж відомо, що науковий дискурс *педагогіки Слова* Сухомлінського стосується переважно дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. І таке корегування може бути доволі серйозним та принциповим.

Усе сказане засвідчує **актуальність** дослідження *педагогіки Слова* як винятково важливої складової педагогічної спадщини Сухомлінського. Водночас визначається основне **завдання** даної статті – воно полягає у структуруванні *педагогіки Слова* як наукової проблеми, тобто у виділенні в ній окремих сегментів (напрямів), які потребують окремого наукового вивчення.

На нашу думку, в зазначеній проблемі виділяються чотири основних сегменти (напрями), кожний з яких є окремою науковою проблемою.

**Перший** напрям стосується лінгводидактики, тобто методики вивчення мови. Він позначений своєрідністю, яка, зрозуміло, йде від особистості Сухомлінського, його виняткового ставлення до слова як до «згущеної думки» (О. Потєбня), як до певного художнього субстрату. Саме тому лінгводидактика Сухомлінського не зводиться лише до вивчення мови в її традиційних для загальноосвітньої школи лексико-граматично-синтаксичних параметрах. Не ігноруючи ці параметри, Сухомлінський у вивченні мови не тільки «йшов далі», а й, сказати б, піднімався вище. Його лінгводидактика, напружено шукаючи засоби, які відкривали б учням красу слова, його поетичну сутність, водночас ставала чинником розумового розвитку. Щоб краще зрозуміти той новий зміст, яким Учитель наповнював *свою* лінгводидактику, уважніше вчитаймося у такі, наприклад, його афористичні вислови: «Найважливішим психологічним засобом є краса, що поєднує в собі образ і слово <...>».

Поетичне слово – еліксир для дитячого мозку, повітря для крил думки <...>. Поетичне слово – це прекрасна школа емоційного життя, в якій діти осягають мову почуттів; завдяки

поетичному слову пам'ять дитини стає гнучкішою, рухливішою – мозок набуває здатності не тільки зберігати, а й «видавати» – видавати «з розбором», з відчуттям, здавалось би, найнепомітніших відтінків слова. Поетична творчість, за нашим твердим переконанням учить мислити й тому поліпшує мозок, ніби облагороджує його найніжніші, найчутливіші відділи.

Нарешті, поетичне слово й поетична творчість – незамінний психологічний засіб формування і розвитку емоційної пам'яті. Запам'ятовування почуттів і душевних станів – дуже важлива умова зміцнення логічної пам'яті» [5: 182–183].

Лінгводидактика Сухомлинського, яка не обмежується виробленням засобів навчання мови на традиційному лексико-граматично-синтаксичному рівні, а й ставить перед собою завдання домагатися розумового та емоційно-естетичного, по суті, інтелектуального розвитку, є, погодьмося, лінгводидактикою вищого рівня, яку Сухомлинським створив «на виріст» для педагогіки ХХІ століття.

Треба зрозуміти, що чинники, які сформували **вищу лінгводидактику Сухомлинського**, мають два головних витoki. Перший з них – це художня, а, точніше, письменницька обдарованість Сухомлинського, яка, зрозуміло, виявляється в особливому – естетично-художньому – відчутті слова. Точніше буде говорити про художньо-педагогічне обдарування Василя Олександровича, у якому треба шукати головні ключі до розуміння його педагогічної системи.

Друге головне джерело, яке живило *педагогіку Слова* Сухомлинського криється у тому факті, що він був одним із останніх видатних представників епохи, яку іноді називають «золотим віком» філологічної освіти. «Є всі підстави, – пише Григорій Ключек, – говорити про «золотий вік літературної (філологічної) освіти, що розпочався десь із кінця ХІХ і завершився приблизно наприкінці 60-х років минулого століття <...>. Про його існування можна говорити однозначно, варто лише глибше ознайомитися з рівнем мовленнєвого розвитку випускників гімназій та реальних училищ, скажімо, перших двох десятиліть ХХ століття. Тогочасний випускник класичної гімназії за всіма критеріями філологічної підготовки – грамотність, письмове та усне володіння виражально-зображувальним словом, глибина розуміння художнього тексту та мистецтво його інтерпретації – навряд чи поступився б «червонодипломному» випускнику сьогоденного університету» [2].

Як один із останніх найбільш яскравих представників «золотого віку» філологічної освіти, Сухомлинський не тільки зберіг характерний для тієї епохи високий пафос поваги до Слова, особливо ж до Слова художнього, а й, відчутно увиразнив його потенціал як незамінний інструмент педагогічного впливу. І робив це з таким темпераментом, з таким прагненням переконати всіх, донести до всіх своє розуміння високої місії Слова як інструменту формування духовності, що, здається, ним рухало тривожне передчуття приходу нових часів, коли Слово, увійшовши в нову, «аудіовізуальну» епоху, почне помітно втрачати свою первородну силу. Як відомо, з настанням «золотого віку» філологічної освіти риторика як навчальний предмет була витіснена з освітніх закладів. Причина цього полягала в тому, що художня література, самостверджуючись протягом ХVІІІ–ХІХ століть як «королева мистецтв», не тільки увійшла в освітні заклади як важливий навчальний предмет, а й стала такою невід'ємною частиною побуту **тогочасної** людини, якою для **сучасної** людини є телевізія. Але коли художня література володіла величезним духовно розвиваючим потенціалом, головним інструментом якого було Слово, насичене художньою енергією, тобто енергією вищого духовного порядку, то вкрай комерціалізоване телебачення, ставши активним провідником ерзацмистецтва та засобом «зомбування» електорату на певний виборчий (політичний) результат, фактично розпочало активний процес обездуховлення Слова. І те, що зараз риторика активно повертається до навчальних закладів, засвідчує: суспільство навіть на підсвідомому рівні намагається компенсувати ті втрати у володінні Словом, які воно зазнало, вийшовши із «золотого віку» філологічної освіти і вступивши у вік домінування електронних аудіовізуальних засобів.

Без розуміння вищої лінгводидактики Сухомлинського неможливо піднятися до його концепції літературної освіти, яка є концепцією особливою, значною мірою дисонансною до теперішнього стану викладання художньої літератури в середній школі.

Про вищу лінгводидактику Сухомлинського можна і треба говорити як про філософію мовно-літературної (філологічної) освіти. Він піднявся до такого рівня педагогічної проникливості та узагальнень, до яких стосовно філологічної освіти початкової школи фактично ніхто не піднімався.

Проте не треба забувати, що Сухомлинський був не лише педагогом з чудово розвинутим теоретичним мисленням. Василь Олександрович – видатний педагог-практик. Як директор школи він був чудовим учителем учителів. Щоденно відвідував у своїх колег не менше двох уроків. На щастя, майже повністю збереглися записи, зроблені під час таких відвідувань. Якщо з часом аналізи відвіданих ним уроків будуть видані і фахово прокоментовані, то немає сумніву, що вчителі та студенти педагогічних університетів отримають безцінний методичний посібник, який можна було б назвати як «Практична дидактика». І чи не найбільший розділ у такому посібнику складали б аналізи уроків філологічного циклу. Підготовка такого посібника (чи посібників) – **другий** напрям в осмисленні педагогіки Слова Сухомлинського, який умовно іменуємо як **практична лінгводидактика**.

**Третій сегмент педагогіки Слова Сухомлинського** породжений пафосом утвердження Слова як засобу педагогічного впливу, як інструменту, уміле користування яким є однією з визначальних ознак професіоналізму вчителя. Його умовно іменуємо **педагогічною риторикою**. Цей напрям є надзвичайно важливим для сучасної педагогіки – вона все більше відчуває потребу в розробці прикладної риторики, яка входила б обов'язковим курсом у систему підготовки майбутнього вчителя і взагалі була б постійною складовою його професійного самовдосконалення. Один лише перегляд тем, що розглядаються в хрестоматії «Педагогічна майстерність» [3] («Дихання і голос як елементи педагогічної техніки», «Комунікативні характеристики професійного мовлення учителя», «Дикція як елемент педагогічної техніки», «Елементи акторської майстерності в педагогічній діяльності», «Професійно-педагогічне спілкування, його сутність і структура», «Технологія організації індивідуальної педагогічної бесіди» та ін.) засвідчує складність внутрішньої структури педагогічної риторики, якій ще належить пройти чималий шлях формування як окремої педагогічної дисципліни. При цьому, думається, педагогічна риторика, яка формулюватиме основні закономірності **мистецтва педагогічного слова**, має бути продовжена розробкою суто фахової риторики, тому що кожна педагогічна спеціальність має свої особливості ефективного користування педагогічним – навчальним і виховним – словом. Йдеться про те, що має розроблятися прикладна риторика для словесника, математика, історика, географа... Бо ж не так і важко прийти до висновку, що високопрофесійні вчителі початкової школи, вчителі літератури, історії, географії і т.д. володіють секретами ефективного *педагогічного впливового* слова власне у своїй «вузькій» спеціальності. Думається, що майбутня педагогічна риторика має складатися принаймні з двох частин – загальної педагогічної риторики, в якій розроблені основні закони педагогічного впливу словом, та прикладної риторики зі спеціальності, яка б рекомендувала систему прийомів ефективного володіння словом при викладанні тої чи тої навчальної дисципліни.

Педагогічна творчість Сухомлинського – невичерпне джерело для педагогічної риторики. Особливо важливими є спроби Василя Олександровича пояснити джерела енергії впливового слова. «Є слова кволі й потворні, як кретини, – зазначає він. – Є слова немічні й безкровні, як тінь засихаючої стеблини. Є слова яскраві і незгасні, як вічні зірки, що вказують людині шлях» [8: 585]. Думки педагога постійно зосереджувалися над розгадкою секретів ефективності навчального та виховного потенціалу слова. І тому їх відповідна інтерпретація є справою винятково актуальною, бо йдеться про створення засадничих моментів загальної педагогічної риторики. Водночас, у творах Сухомлинського є багато прикладів, які ілюструють секрети прикладної риторики, тобто риторики окремого

учительського фаху. Особливо багато уваги приділено мовній майстерності вчителя початкової школи.

І, нарешті, **четвертий** сегмент *педагогіки Слова* Сухомлинського – його **художня педагогіка**. Казки та оповідання на морально-етичну проблематику – винятково важлива частина спадщини видатного педагога. За нашим глибоким переконанням, вони потребують перш за все вивчення як літературні твори, що наділені художньою енергією. Розуміння «секретів» впливу такого слова є важливим засадничим моментом професіоналізму вчителя початкової школи, бо методика використання казки чи притчевої розповіді тим ефективніша, чим глибше учитель розуміє засоби їх художнього, а значить, і педагогічного впливу.

Отже, ми накреслили чотири основних напрями, в яких, на нашу думку, має відбуватися наукове пізнання *педагогіки Слова*, створеної видатним Учителем. Безсумнівною є наукова перспективність цих напрямів. І це черговий раз засвідчує невичерпність педагогічних ідей Василя Сухомлинського.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Антоненць М.Я. Дидактичні проблеми загальноосвітньої школи у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського. – К.: Вища школа, 2008. – 247 с.
2. Клочек Григорій. Королева мистецтв – на задвірках освіти // Дзеркало тижня. – 2007. – 17–23 листопада.
3. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: навч. посібник / Упоряд.: І.А. Зязюн, Н.Г. Базилевич, Т.Г. Дмитренко та ін. – К., Вища школа, 2006. – 606 с.
4. Сухомлинський В.О. Павліська середня школа // Вибр. твори: У 5-ти т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 5–390.
5. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибр. твори: В 5-ти т. – Т. 1. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 53–206.
6. Сухомлинський В.О. Слово вчителя в моральному вихованні // Вибр. твори. В 5-ти т. – Т. 5. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 321–330.
7. Сухомлинський В.О. Слово про слово // Вибр. твори. В 5-ти т. – Т. 5. – К.: Рад. школа, 1977. – С. 160–167.
8. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям // Вибр. твори: В 5-ти т. – Т. 2. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 417–654.
9. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибр. твори: В 5-ти т. – Т. 2. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 147–416.

**УДК 37.013091**

**І.В. Гоштанар**

### ***ІДЕЯ МОРАЛЬНО-РОЗВИНЕНОЇ ОСОБИСТОСТІ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЯХ Й. ГЕРБАРТА І В. СУХОМЛИНСЬКОГО***

*Стаття присвячена вивченню педагогічних поглядів Й. Гербарта і В. Сухомлинського на проблему морального розвитку підростаючої особистості. Вперше у вітчизняній історико-педагогічній науці здійснено порівняльний аналіз виховних концепцій двох видатних представників світової педагогічної науки.*

*The article is dedicated to the researching of J. Herbart's and V. Suhomlyns'kyi pedagogical views, their ideas of moral development of growing personality. The author of the article is the first in the national historically-pedagogical science who makes the comparative analysis, using pedagogical concepts of these two outstanding representatives of the pedagogical science in the world.*

У світовій педагогічній науці почесне місце займає творча спадщина педагогів-класиків Й. Гербарта і В. Сухомлинського. Вислів «класики» в даному випадку є не

пишномовним словом, а має змістовне проблемно-історичне значення: класиком ми вважаємо ту особистість, яка в історії розвитку педагогічної думки поставила нові проблеми та питання, запропонувала методи їх вирішення, нові поняття та ідеї, словом – спромоглася перевести педагогічне мислення на зовсім новий рівень розвитку.

У контексті реалій сьогодення, коли нагальною потребою є збереження духовно-ціннісних засад розвитку особистості та підготовка підростаючого покоління до самостійного життя, звернення до досвіду світової школи та педагогіки виступає важливим компонентом сучасного педагогічного мислення, допомагає в перебудові освітньої системи на основі ідей гуманізму, пріоритету духовних цінностей. У світовій педагогіці гуманістична традиція знайшла втілення в роботах представників практично всіх історичних епох.

Мета даної публікації – проаналізувати погляди класиків світової педагогіки Й. Гербарта і В. Сухомлинського на проблему морального виховання підростаючої особистості.

На перший погляд, порівняльний аналіз педагогічних концепцій Й. Гербарта і В. Сухомлинського може здаватися безперспективним, оскільки ці вчені були представниками різних ідеологій та репрезентують різні доби розвитку педагогічної думки.

Сучасні вітчизняні дослідники всебічно дослідили творчу систему українського педагога-новатора (М. Антонєць, Н. Безлюдна, І. Бех, А. Богуш, Л. Бондар, В. Деркач, Н. Дічек, І. Зязюн, А. Іванко, Н. Калініченко, В. Кравцов, В. Кушнір, М. Левківський та ін.). Порівняльний аналіз педагогічної спадщини В. Сухомлинського з творчістю інших видатних педагогів робили такі вітчизняні дослідники, як М. Антонєць, М. Каргапольцева, Т. Кочубей, М. Скрипник, М. Сметанський, О. Сухомлинська.

Тоді як, педагогічний світ Й. Гербарта у вітчизняній історико-педагогічній літературі з радянських часів й до нині незавжди показано в об'єктивних тонах. Взагалі, у вітчизняній історико-педагогічній науці ще не було спеціального системного дослідження всієї теорії та практичної педагогічної діяльності німецького вченого. Треба також зазначити, що досить часто дослідники, піддаючи критиці педагогічні погляди Й. Гербарта та висловлюючи оцінні судження щодо «консервативного характеру відірваної від життя» педагогіки Й. Гербарта, роблять це без ретельного вивчення першоджерел, не спираючись на оригінальні праці вченого.

У цій статті ми пропонуємо звернутися безпосередньо до головних педагогічних праць Й. Гербарта і В. Сухомлинського, які завдяки власному виховному досвіду зібрали великий матеріал з питання формування уявлення про моральний ідеал, про вплив цього уявлення на моральне самоствердження особистості.

Результати порівняльного аналізу їх педагогічного доробку свідчать, що весь процес виховання обидва вчені підпорядкували прагненню досконалого морального ідеалу – справжньої людини, яка діє відповідально відносно до навколишнього світу. Особливого значення педагоги надавали формуванню у дитини постійного прагнення до моральної досконалості.

Аналізуючи творчу спадщину В. Сухомлинського, Н. Дічек зазначає, що виховний зміст спадщини видатного українського педагога є «зразком універсальної виховної концепції, яка не втрачає актуальності бо спирається на гуманістичні загальнолюдські цінності і духовні традиції народу» [2: 7].

Творчість В. Сухомлинського, його педагогічні, публіцистичні та літературні праці значно вплинули на практичну діяльність школи, збагатили педагогіку України новими положеннями і думками.

В. Сухомлинський вважав, що виховання – це перш за все «постійне духовне спілкування вчителя і дитини» [6: 5]. Він постійно наголошував на тому, що педагог завжди стоїть між моральними цінностями народу і душею учня, що виняткову роль у вихованні відіграє «передавання новим поколінням моральних цінностей» [3: 6]. На його переконання, дуже важливо, щоб дитина мала духовне життя, моральні цінності: «Дитину треба вчити і вчити, що вона живе не в пустелі, а серед людей, отже, кожен твій крок врешті-решт

відбивається на твоєму ближньому, тому що ідеш ти кудись з якоюсь метою; кожне твоє слово відгукнеться в душі іншої людини, але як відгукнеться – залежить від тебе. Уже те, що ти дивишся на навколишній світ і бачиш його, – приховує в собі і добро, і зло: все залежить від того, що ти бачиш і як бачиш, – так повчаємо ми своїх вихованців» [5: 260].

Мистецтво виховання, за В. Сухомлинським, виявляється в тому, що вихователь створює для учнів атмосферу пошуку та морально-естетичних відкриттів, яка є початком морального розвитку. Важливим для виховання молодших школярів, на думку педагога, є особистий приклад учителя, особливо з урахуванням того, що в цьому віці дитина найбільше схильна до наслідування всього, що їй до вподоби. Тому духовне обличчя дитини насамперед залежить від того, який вчитель веде її по «першій стежці життєвого шляху» [6: 10].

Видатний український педагог намітив також шляхи формування моральної культури – від думки та поняття, тобто від моральної свідомості, через моральні почуття до моральних переконань, а від них – до вчинків. Він рекомендував метод морального виховання, який називав "спонуканням до активного виявлення думки і почуттів" [3: 10]. Формування моральної культури, як стверджував В. Сухомлинський, неможливо без виховання культури бажань та почуттів. У поведінці має бути гармонія бажань і обов'язку, грань, яка відділяє бажане від можливого. Не менш важлива гармонія бажань і дисципліни, бажань та істинних потреб [5].

Гуманістична сутність концепції виховання В. Сухомлинського виявляється вже в самому ставленні до дитини – повага до особистості вихованця незалежно від віку, наявних у даний час можливостей, визнання складності його внутрішнього світу і необхідності відповідального ставлення до його долі.

Звертаючись до педагогічної спадщини Й. Гербарта, в першу чергу треба зазначити, що центральною в педагогічній системі німецького вченого є ідея морально-розвиненої особистості. Він уперше ввів у педагогічну літературу термін «виховуюче навчання», в якому особистий досвід дитини відігравав головну роль.

У вступі до основної педагогічної праці „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet” („Загальна педагогіка, виведена з цілей виховання”, 1806) Й. Ф. Гербарт визначає головну сутність положень своєї педагогічної теорії, він говорить про те, що не уявляє собі виховання без навчання, і у зворотньому порядку, не визнає навчання, яке б не було виховуючим. При цьому Й. Ф. Гербарт розрізняв виховання та навчання як специфічні за цілями, засобами і наслідками процеси, але об'єднанні загальною метою – це наближення вихованця до доброчесності [8: 12 – 13].

Слід сказати, що педагогічні праці Й. Гербарта послужили поштовхом до подальшого розвитку ідеї виховуючого навчання в дидактичних концепціях вітчизняних педагогів XIX століття – К. Ушинського, П. Юркевича та ін.

Проблема розвитку мислення дитини була також основною в педагогічній спадщині Й. Гербарта і В. Сухомлинського.

В. Сухомлинський наголошував, що мислення дитини має розвиватися водночас з вихованням волі, емоцій, почуттів, пам'яті, характеру [6: 95].

Фундаментальним базисом виховання Й. Гербарт вважав розум, який завдяки своїй власній природі піддається вихованню та формує характер вихованця. Вчений стверджував, що правила моралі повинні впливати на розум завдяки власній очевидності, повинні сподобатися, запасти в душу і стати близькими: «Доброчесність мусить прихилити до себе своєю закономірністю, неправидне стати огидним з огляду на власну безглуздість» [8: 122].

У статті «Естетичне уявлення про світ як головне завдання виховання» (1802) Й. Гербарт репрезентує основні положення своєї етики. На думку вченого, дуже важливо розуміти завданням виховання одне єдине ціле, яке можна висловити лише одним словом – моральність: «Моральність визнається усіма як найвища мета людини, отже, й виховання» [1: 133].

Під поняттям «моральність» Й. Герbart розумів, з одного боку, здатність людини до самовизначення та самозаконодавства, яке відхиляє власне свавілля та зовнішній вплив на її бажання та дії, а з іншого боку, – «суспільний дух», почуття причетності до людства [7: 75]. Таким чином, моральний характер у Й. Герbartа постає як синонім ідеалу особистості, яка діє відповідально по відношенню до навколишнього світу.

Учений був переконаний, що для того, щоб моральність стала головною метою виховання, треба розширити це поняття та вказати на необхідні умови її реальної можливості. Він критикує представників новітніх систем, які спокійно очікують, коли в дитині зовсім мимовільно проявиться радикальне добро або радикальне зло. В цьому випадку вчитель може відмовитися від важливішої частини своєї справи і займатися лише простим повідомленням відомостей [1: 134].

За Й. Герbartом, вихователь повинен привести до порядку чуттєвий світ вихованця. Моральність як природне явище повинна удосконалюватися завдяки усій «маси духовної енергії вихованця, вчитель мусить зробити так, щоб вихованець усвідомлював, що він сам обирає добро і не визнає зло, саме це є вихованням характеру» [1: 135]. Цей процес повинен відбуватися в душі вихованця і здійснюватися шляхом його власної діяльності. Вчений вважав нісенітницею той факт, якщо «вихователь створює суть цієї енергії та заповнює нею душу вихованця» [Там само].

Отже, важливим завданням вихователя залишається, на думку вченого, сприяти підйому природної сили вихованця, направляти цей підйом, пробудити безліч бажань, ніяким чином не дозволяючи цим бажанням без упину спрямовуватися на свій предмет: «Має здаватися, що невичерпний запас волі немов би замкнений в бронзовій посудині, яка відкривається розумом, де і коли він бажає» [1: 140].

Й. Герbart наголошував на тому, що моральна дисципліна (Zucht), яка краще за все проявляється як «невизначна необхідність», повинна пом'якшуватися великою любов'ю та поблажливістю, і загалом йдеться про уміння «приборкувати так звану дитячу упертість, не порушуючи дитячу безтурботність» [8: 143 – 144]. Важливе й те, який саме світ відкривається дитині, її судженням. Цей світ, на думку вченого, повинен бути широким колом багатогранного життя. Вихованець має бути упевненим у своїй фізичній силі, у своєму здоров'ї, не ввідчувати себе чужим серед речей світу, не боятися помилитися, мати бажання навчатися [Там само].

Й. Герbart дотримувався думки про те, що лише «зосереджена свідомість» вихованця допоможе йому зрозуміти усі відносини у суспільстві, допоможе виробити для себе «моральний закон та обов'язок, дотримуватися цього закону, тому що він не може вчинити інакше і почав би зневажати себе, якщо б не дотримувався» [1: 142].

Саме від вихователя залежить, на думку Й. Герbartа, формування естетичного сприйняття оточуючого світу, яке допоможе вихованцю заглушити погані враження несприятливого оточення. Вихователь повинен досить рано і сильно визначити для вихованця розуміння естетичного сприйняття світу. Саме це й виступає найголовнішим завданням виховання. Для цього Й. Герbart рекомендував багато читати твори класичних та обраних поетів, вправляти почуття сприйняття найрізноманітніших творів мистецтва.

Важливу роль у виховному процесі відіграє вчитель, який, за Й. Герbartом, пробуджує силу думки та турбується за жвавість, міцність, та різноманітність уявлень. Вчений був упевнений в тому, що вчитель зазнає невдачі, якщо не пристосовує своє викладання і поведінку до віку і до особливостей кожного вихованця. Й. Герbart вважав за необхідне постійно урізноманітнювати заняття, щоб «виганяти усяку нудьгу». Вчитель не повинен втрачати «тонке почуття моменту, коли треба виголосити промову і прищепити мораль вихованцю, або коли він мусить бути лише повитухою під час народження власних поглядів вихованця та не перешкоджати його самостійній діяльності» [1: 69 – 70]. Вчитель повинен завжди мати «принциповість поглядів та постійну наявність духу»; товариство вчителя мусить бути завжди цікавим для вихованця, інакше воно стає обтяжливим і призводить до відчуження [Там само].

Аналізуючи власну педагогічну діяльність, Й. Герbart жалкує, що інколи був змушений керувати замість того, щоб виховувати: «Інколи керування стає неминучим злом, тому що воно краще за анархію. Але воно послаблює, вбиває силу, тоді як виховання спрямовує її та підвищує. Чим більше керуєш, тим більше треба давати свободи» [1: 69].

Значну увагу Й. Герbart і В. Сухомлинський приділяли проблемі виховання моральних цінностей засобом слова, яке вважали головним інструментом впливу на душу вихованця. Й. Герbart завжди відводив велике значення звичайним розмовам з вихованцями: «Я сподівався, що у випадковій розмові мені пощастить продемонструвати мораль і релігію серцю мого вихованця більш переконливо, ніж під час регулярного навчання» [1: 56].

За переконанням В. Сухомлинського, слово відіграє виняткову роль у вихованні; його вплив на духовне життя дитини може бути дуже сильним; у слові вчитель виявляє себе, свою культуру, свою моральність, ставлення до вихованця: «Я твердо переконаний, що багато шкільних конфліктів, які нерідко закінчуються великою бідою, починаються з невміння вчителя говорити з учнями» [3: 9].

Одним із ефективних прийомів морального виховання обидва вчені вважали заборону за умов її вмілого застосування, якщо за нею стоїть необхідний моральний авторитет того, хто забороняє. Й. Герbart і В. Сухомлинський обстоювали думку про те, що вчитель, який відіграє важливу роль у формуванні естетичного сприйняття світу, повинен з повагою ставитися до підростаючої особистості.

Спільною в педагогічних системах Й. Герbart і В. Сухомлинського є думка про те, що важливу роль в моральному вихованні дитини відіграє сім'я. Й. Герbart вважав сім'ю «найпрекраснішим та найдостойнішим серед усього видимого» [1: 143]. Вчений наголошував, що сімейне щастя викликає в дитині вдячність до власної щасливої долі, робить її більш доброзичливою та чуйною. Ніжна турбота матері, дружня серйозність батька, близьке єднання родини, порядок в домі – все це виховує і формує дитину, слугує зразком для наслідування.

На власному досвіді В. Сухомлинський переконався, що «дитина – це дзеркало морального життя батьків» [6: 22]. Найціннішою моральною рисою гарних батьків, яка передається дитині без особливих зусиль, виступає, за В. Сухомлинським, «душевна доброта матері та батька, вміння робити добро людям» [Там само].

Отже, досліджуючи творчу спадщину двох класиків світової педагогічної думки Й. Герbart і В. Сухомлинського, доходимо висновку, що спільним в їх педагогічних системах є ідея гармонійно розвиненої особистості, прагнення створити таку навчальну модель, яка б повністю слугувала духовно-моральному становленню особистості. Обидва вчені вказували на пріоритет виховання в процесі формування людини як самостійного і відповідального представника суспільства. І хоча їх педагогічні концепції представляють різні доби розвитку світової педагогічної думки, вони й сьогодні залишаються актуальними і можуть бути корисними для вирішення проблем розвитку сучасної людини.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М., 1940. – Т.1. – 283 с.
2. Дічек Н. Духовні доміанти В. О. Сухомлинського // Рідна школа. – 2008. – № 9 (946). – С. 5 – 7.
3. Сухомлинський В. О. Моральні заповіді дитинства і юності. – К.: Рад. школа, 1966. – 231с.
4. Сухомлинський В. О. Пависька середня школа // Вибрані твори: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 7 – 391.
5. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори: У 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С.5 – 502.
6. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. – К.: Рад. школа, 1972. – 243 с.
7. Тулупова О. В. Проблема соотношения обучения и воспитания в педагогическом наследии И. Ф. Герbart // Педагогика. – 2003. – №5. – С. 71 – 78.
8. Die Pädagogik Herbarts, herausgegeben von H.Nohl, E. Weniger, G. Geissler. Verlag Julius Beltz. Weinheim 1948. – S. 6 – 16.

**ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ, ЯКІ ВОЛОДІЮТЬ ТЕХНОЛОГІЯМИ  
ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В ОСВІТНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ  
УКРАЇНИ (ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)**

*У статті висвітлено питання підготовки фахівців, які володіють технологіями театрального мистецтва в освітній теорії та практиці України (початок ХХ століття).*

*The article describes the preparation of professionals who possess technology theater in educational theory and practice of Ukraine (the beginning of the twentieth century).*

Проблема становлення духовності, емоційно-почуттєвого начала дітей і молоді, пошук як говорив В.О. Сухомлинський «емоційно-естетичної струминки», зумовлює звернення до театрального мистецтва, як засобу створення емоційного середовища, в якому виховується і формується особистість. Природа театрального мистецтва, специфічність всього арсеналу засобів виразності та інструментарію впливу на особистість як виконавців, так і глядачів вказує на його перетворююче, трансформуюче значення для людини, зокрема дитини. Особливо ці процеси активізуються якщо вона безпосередньо включена в творчий процес. Проте, опанування мовою будь-якого виду мистецтва, створення повноцінних художніх образів найбільш плідно відбувається під керівництвом викладача. В межах нашої статті увага акцентується на фахівцях, які володіють мовою театрального мистецтва і застосують технології театральної педагогіки у процесі формування дитини.

Наявні системи підготовки фахівців з різних видів мистецтв остаточно сформувалися на початку ХХ ст. Ще з тих часів виробнича сфера випускників мистецьких закладів освіти охоплювала кілька площин:

- робота безпосередньо в обраній мистецькій галузі;
- організація соціокультурної діяльності широкого кола людей у межах певного мистецтва;
- реалізація педагогічних завдань з естетичного й художнього виховання дітей та молоді.

І якщо представники музичного та образотворчого мистецтв мали змогу працювати у всіх трьох площинах, то випускники хореографічних і театральних вищих навчальних закладів могли повністю реалізувати себе тільки в перших двох, і частково в системі загальної освіти: у ланках позашкільного й позакласного виховання.

Такий стан справ зумовлювався концепцією естетичного виховання, яка, продовжуючи традиції ХІХ ст., упроваджувалася в школах у ХХ ст. За згаданою концепцією, до переліку базових дисциплін шкільного мистецького циклу вводилися тільки музика й малювання. Хореографія, а особливо театральне мистецтво виносилися за розклад і вважалися додатковими предметами (спеціалізованими і необов'язковими), вивчення яких здійснювалося в гуртковій та студійній формі. Отже, у ХХ ст. хореографічне й театральне мистецтва запроваджувалися не у всіх школах і тому були доступні не всім дітям. Цей факт пояснює й те, що у вищих навчальних закладах із названих мистецтв, зокрема, у театральних закладах не готували спеціалістів для забезпечення естетичного виховання учнів засобами таких видів мистецтв.

Результати аналізу архівних матеріалів, вивчення концепцій застосування театрального мистецтва в системі формування дітей, розроблених українськими театральними діячами ще на початку ХХ ст., свідчать про наміри прогресивних представників театральної галузі створити струнку систему театральної освіти в Україні. Тому мета статті полягає у висвітленні поглядів на розбудову системи широкої театральної освіти в Україні на початку ХХ ст.

У концептуальному плані найбільш цікавими є думки Д. Уварова, котрий у 1919 р. наголошував на тому, що в країні існує дві тенденції “створення й поширення театральної культури”: перша – це прагнення уряду зробити театр загальнодоступним, “оробочити” його, інша – “піднести рівень художніх процесів театру, осмислити нові художні цінності, нову високу майстерність у галузі театру” [1]. Для розв’язання проблем у межах першої тенденції, на думку діяча, необхідно було створити спрощені студії та школи для широкого загалу, щодо другої – відкрити школи підвищеного типу, школи справжньої майстерності, у яких би готували фахівців для сцени.

Розробляючи концепцію введення театального мистецтва в життя українців, Д. Уваров пропонував не обмежуватися художньо-мистецькою цариною, а виформувати чітку вертикаль: охопити театральним мистецтвом дітей і молодь від загальноосвітніх шкіл до вищих спеціалізованих закладів театальної освіти. У цьому процесі серед першочергових завдань було запровадження у всіх середніх та початкових навчальних загальноосвітніх закладах дисципліни “Виразне читання”, а також необхідність широкого розгортання постановки шкільних вистав, котрі вважалися і звичайною розвагою, і навчально-виховним засобом.

Наступним кроком планувалося організувати мережу студій спрощеного типу – “класи художнього читання та елементарної підготовки до сцени”. Д. Уваров вважав, що такі районні студії не повинні бути тільки драматичними, до їх складу обов’язково слід уводити викладання співу та музики, теорії й практики образотворчого мистецтва. Ці теоретичні положення розроблялися з урахуванням реальної освітньої ситуації: у 20-х рр. ХХ ст. тільки в м. Харкові нараховувалося 8 районних художньо-освітніх студій (райони Іванівський, Основ’янський, Клочковський, Павлова дача, дальня Журавльовка, дача Ранеке або Народний Дім, район Робочого дому, завод Всезагальної Компанії Електрики або Губернської земської лікарні).

Третьою ланкою художньої вертикалі було поширення знання про театр не в гуртках любителів, а в масі простих людей – потенційних театральних глядачів. У цій роботі велика надія покладалася на злагоджену діяльність Відділів сценічної освіти та історико-театрального. Працівники останнього відділу виголошували вступні промови перед виставами, організовували невеличкі курси, цикли лекцій, вечори та диспути про театр.

Д. Уваров зазначав, що при вірній постановці справи (насамперед при створенні відповідної програми й конкретизації тематики) такі форми роботи можуть бути не лише цікавими, а й корисними. Влаштування диспуту просто про театр як такий нічого корисного, на думку фахівців, не приносило, тому теоретики пропонували такі проблемні теми: 1) що зроблено в галузі театального будівництва у Радянській Росії і що планується на Україні. (такий вечір мав програмний характер повідомлення, з широким і глибоким висвітленням окреслених питань); 2) про театр при соціалістичному устрої та негайне створення народного театру (у програмі заходу повідомлялося про репертуар, значення театру в майбутньому суспільстві, про “пролетарські театри” тощо); 3) про нові методи сценічної творчості (імпровізація, стара італійська імпровізаційна комедія, “творчий театр” за Коржневим); 4) природа й сутність акторської творчості не тільки в розумінні відомої антитези “Дидро – Кроклен”, “Щепкін – Станіславський”, але й “театр-ешафот” М. Євреїнова; 5) психологія театру (цей захід пропонувалося провести в дусі відомої лекції Віппера: роль театру та його суспільне значення); 6) про свідомість нового актора, про майбутніх лицедіїв та про їх школу. Зміст запропонованих тем був різного рівня складності, заходи розраховувалися на різні кола слухачів, тому й проводили диспути та вечори пропонувалося в різних місцях для різного контингенту слухачів.

Отже, з перших років панування на Україні робітничо-селянського уряду державною політикою в галузі театального мистецтва було поширення елементів сценічної освіти в широких колах, прагнення зробити доступним українцям “не тільки холодне спостереження, але й заохотити їх до творчої праці в царині театру” [2: 24]. Для реалізації такої державної програми необхідно було готувати театально-педагогічні кадри.

У 1919-1920 рр. підготовка фахівців з театрального мистецтва здійснювалася у двох напрямках: для роботи в системі позашкільної освіти і для роботи в аматорських чи професійних театральних трупях. Аналіз документів щодо цього питання дозволяє констатувати, що справа професійної підготовки фахівців з театрального мистецтва не мала чіткої структури та єдиних методичних підходів. Це пов'язано з тим, що до 1904 р. на Україні не було традицій професійної підготовки кадрів для театрального мистецтва, отже досліджуваний період можна вважати часом пошуків та експериментів у галузі професійної мистецької освіти. Це сприяло появі низки проектів різноманітних освітніх та науково-дослідних закладів, діяльність яких спрямовувалася на розробку й реалізацію моделей підготовки театральних працівників. Тому головними гаслами-завданнями тогочасної професійної театральної освіти були такі: “Необхідно широко розкрити двері театральних шкіл для всіх, кому є що принести на сцену, озброїти їх технічно” та “Важливо створити широку мережу зі спеціальної підготовки кадрів викладачів мистецтва мови, викладачів сценічного мистецтва” (тексти адаптовані – М.Д.). Вирішення першого завдання сприяло розв'язанню проблеми забезпечення професійних і народних театрів фахівцями: акторами, режисерами, театрознавцями, інструкторами та ін.; другого – поповненню рядів працівників шкіл педагогами, котрі володіють технологіями театрального мистецтва, виробничим завданням яких було “поширення культури живої мови в середовищі учнів та широких народних кіл, насичення живим художнім словом викладання в загальноосвітній школі” [2: 31].

З метою систематизації роботи у розглянутих галузях та сферах Відділ сценічної освіти, що існував у 1919 р. при Народному Комісаріаті Освіти, Д. Уваров пропонував розподілити на такі підвідділи: дитячий та шкільний, загальної сценічної освіти, спеціальної сценічної освіти та хореографічний. Функції згаданих підвідділів чітко розмежовувалися. Так, перший з них відповідав за питання шкільної й дошкільної художньо-театральної освіти, шляхом створення та керування шкільними й дитячими театрами, сприяв вихованню ще у дитячому віці художньої виразності мови.

Підвідділ загальної сценічної освіти опікувався поширенням серед усіх прошарків населення України елементів сценічної освіти. Його завдання полягали у формуванні елементарних технічних навичок та умінь серед людей, котрі не присвячували себе театрові як професії, а також у координації діяльності непрофесійних театральних колективів. Останнє здійснювалося через створення мережі районних підготовчих шкіл та студій, які забезпечувалися керівними кадрами різноманітні гуртки та осередки. До обов'язків цього відділу входили й підготовка викладачів художньої мови для широкого шкільництва, й розробка програм та методів викладання театрального мистецтва в загальній системі освіти.

Підвідділ спеціальної сценічної освіти, згідно з проектом, відповідав за підготовку професійних працівників сцени. Його працівники мали розробляти принципи організації та діяльності вищих театральних шкіл нового типу, завданням яких було виховання для нового театру художніх і технічних працівників, підготовка спеціалістів “для обслуговування всіх сторін театрального будівництва”.

Хореографічний підвідділ повинен був вирішувати питання виховання “виразної людини”, зовнішньої художньої культури тіла засобами танцю, пластики, ритмічної гімнастики. Відповідні навчальні предмети передбачалося викладати у всіх загальних і спеціальних середніх та вищих навчальних закладах України.

На жаль, запропонована модель театральної освіти громадян України була реалізована частково: у царині професійної освіти та позакласної й позашкільної театральної діяльності учнів та підлітків. Підготовка митців, котрі володіють технологіями театрального мистецтва в педагогічній роботі у системі загального навчання й виховання так і не була реалізована.

Сьогодні театральне мистецтво визнається потужним засобом розвитку людини, впливу на її свідомість, формування за В.О. Сухомлинським її «емоційної культури». Завдяки почуттям людина створює себе на зразок макро- і мікросоціального середовища, моделює власну поведінку. Театр, звертаючись до емоційно-почуттєвої сутності людини, у

високохудожній формі “розгортає” перед нею моделі поведінки, охудожнює стосунки людей з оточенням, тим самим активізуються процеси соціалізації, естетизації життя, розвитку креативності, формування аксіологічної, мотиваційної, установчої сфер особистості та т. ін. Зважаючи на це, вважаємо, що театральне мистецтво повинно існувати не тільки у стінах театру, як вистава, що дає насолоду, катарсис, впливає на когнітивні процеси людини, а й у таких формах, що сприяють активізації, корекції та розвитку різноманітних психічних утворень особистості.

Аналіз існуючого практичного досвіду, вікових психологічних особливостей дитини дає можливість стверджувати, що театральне мистецтво може використовуватися як засіб формування особистості у будь-який період її розвитку: дошкільний вік – розвиток психічних процесів, якостей особистості, почуттєвості та креативності; молодший шкільний вік – оволодіння існуючим та накопичення власного соціального досвіду; підлітковий вік (в залежності від ведучої діяльності) – відпрацювання стилів поведінки, зняття енергетичної напруги, самореалізація, корекція розумово-почуттєвої сфери.

Безперечно, організувати й проводити театральну роботу в таких межах повинні фахівці, котрі на професійному рівні володіють засобами виразності театального мистецтва.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Доклад Д.Д. Уварова про работу Отдела сценического образования. – ЦДАВОВіУУ. – Ф. 166. – Оп. 1. – Спр. 636. – Арк. 17-23 зв.
2. Про задачи Отдела сценического образования. – ЦДАВОВіУУ. – Ф. 166. – Оп.1. – Спр. 636. – Арк. 24-32.

**УДК 37.013**

**О.О. Куліш**

### ***ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ПОЗАУРОЧНИЙ ЧАС У СЕРЕДНІХ ЖІНОЧИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ХЕРСОНСЬКОЇ ГУБЕРНІЇ (ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)***

*У статті проаналізовано виховні заходи у середніх жіночих навчальних закладах Херсонської губернії на початку ХХ століття, що проводилися у позаурочний час; розглядається участь громадськості та батьків у виховному процесі.*

*The upbringing events in the secondary female institutions in Kherson province at the beginning of the XX-th century, which were held in the out-of-school time are analyzed in the article; the participation of the public and parents on the upbringing process are considered.*

Сучасний погляд на історію освіти України вимагає всебічного та об'єктивного висвітлення освітнього процесу минулого. У цьому контексті набуває актуальності вивчення стану жіночої освіти як окремої педагогічної галузі у регіональному аспекті, про що свідчать дослідження педагогів та істориків з означеної проблематики – В.Добровольської (Південь України), Л.Єршової (Волинь), Т.Шушара (Таврійська губернія).

Напрями виховання у навчальних закладах Херсонської губернії, зокрема жіночих, досліджували Н.Слюсаренко (трудове виховання), А.Тарасов (патріотичне виховання), А.Форостян (естетичне виховання). Навчально-виховний процес у жіночих навчальних закладах Херсонської губернії є багатогранною темою, яка незважаючи на наявність фундаментальних праць та публікацій залишається недостатньо вивченою. Інтерес для дослідження становить організація виховного процесу у жіночих навчальних закладах у позаурочний час на початку ХХ століття, оскільки перед педагогами в цей важкий для країни період постали численні проблеми, які вони успішно вирішували, намагаючись різними способами взяти під контроль вільний час вихованок. Актуальність та недостатня

розробленість цього питання зумовили вибір теми дослідження „Організація виховного процесу у позаурочний час у середніх жіночих навчальних закладах Херсонської губернії (початок ХХ століття)”.

*Метою даної статті є історико-педагогічний аналіз особливостей виховного процесу у середніх жіночих навчальних закладах Херсонської губернії у позаурочний час на початку ХХ століття.*

*Завдання:*

- дослідити способи виховного впливу;
- визначити участь батьківства і громадськості у виховному процесі.

Початок ХХ століття характеризувався низкою політичних подій, що спричинили підвищення суспільної активності. До політичного життя залучалося все більше і більше прошарків населення, зокрема учнівської молоді, що призводило до нестабільності у суспільстві. Намагання уряду протистояти цим явищам виявлялось у різних методах взаємодії з учнівством: від жорстоких спроб поліції силою придушити революційний рух до різноманітних виховних заходів, проведення яких покладалося на навчальні заклади. Політичні заворушення, нестабільність спричинили аморальність та «падіння нравів» у суспільстві. На фоні цих подій посилювалася роль школи у вихованні дівчат, виникла гостра необхідність об'єднання зусиль батьків, педагогів та громадськості.

Міністерство народної освіти та попечителі навчальних округів конфіденційно обговорювали стан взаємодії сім'ї та школи. «Вопрос об отношениях между семьей и школою привлек к себе в последние годы особенное внимание общества и педагогической печати... Как школа, в лице ее учебно-воспитательного персонала, так, и семья, в лице родителей... стремятся к общей цели: воспитать детей в правилах нравственности, развить их ум и волю, дать им знания и умения. Тем не менее, школа, являясь непосредственной преемницей родительской власти, не может оказать полного воздействия на своих питомцев, так как дети находятся под влиянием и школы, и семьи. К сожалению, связи между школой и семьей, за весьма редким исключением, не существует...» [1].

При вступі дівчат до навчального закладу разом з іншими документами батьки мали дати розписку, тим самим взявши на себе певні зобов'язання: одягати дитину за усталеною формою, забезпечувати необхідними посібниками, своєчасно вносити платню за навчання, допомагати керівництву навчального закладу, контролюючи поведінку дитини [3]. В батьках гімназисток педагоги вбачали односторонність, проте вони не завжди ставилися до своїх обов'язків перед навчальним закладом з відповідальністю. Наприклад, під час виборів до батьківського комітету у Новобузькій жіночій гімназії з 60 запрошених батьків на збори з'явилася лише 21 особа [4].

Після революційних подій 1905 року департамент поліції 14 липня 1908 року видав секретний циркуляр про посилення навчально-виховної роботи, який було розіслано в усі навчальні заклади. У циркулярі відзначалося, що дезорганізація середньої школи, слабкість авторитета батьків, відсутність позашкільного надзору, доступність розваг і революційний період спричинили падіння моральності серед учнів та появи у середніх закладах таємних організацій. Перед педагогами постало відповідальне завдання – «приложить все усилия к поддержанию в учащейся молодежи уважение к науке и расположение к серьезному труду, к поднятию авторитета наставников и преподавателей и вообще к установлению живого и благотворного влияния школы на весь склад жизни учащихся» [14: 1]. Керівники Миколаївських освітніх установ зібралися на нараду під головуванням директора Олександрівського реального училища. Він констатував, що «...школа одна почти бессильна в борьбе с разрушающим влиянием на молодежь современной улицы, прессы, всякого рода увеселений, учреждений и наконец, даже домашней среды...» [14: 6]. Педагоги, усвідомлюючи силу впливу цих факторів, розробили ряд заходів, які мали залучити до контролю за поведінкою учнів у вільний від навчання час батьків та громадськість. Наприклад, звернутися з проханням до батьків не дозволяти гуляти пізніше 10 годин влітку та 8 годин взимку, наглядати за поведінкою учнів поза стінами навчального закладу.

Педагоги визнали за необхідне посилити контроль за поселенням учнів та встановити нагляд за їх житлом, заборонити відвідування учнів на квартирах та збори поза стінами навчального закладу. Зібрання постановило забезпечити чергування у місцях прогулянок та театрах; звернутися до дирекції театрів, щоб спектаклі для молоді проходили вдень; заборонити продаж учням порнографічної літератури та відвідування кінематографу пізніше 8 годин вечора. Для власників ресторанів, які допускають до своїх закладів учнів, було запропоновано ввести штрафні санкції. З метою відволікання учнів від сумнівних розваг педагоги мали частіше проводити танцювальні вечори в навчальних закладах; поліпшити справу організації спортивних свят, привчати вихованців до мистецтва та історії через навчальні екскурсії [14: 3].

Наступним кроком миколаївських педагогів було впровадження у липні 1909 року для учениць середніх жіночих навчальних закладів Миколаєва нових правил, які регламентували поведінку дівчат. «При встрече с Императором и членами семьи обязательно кланяются. Держать себя скромно и благопристойно. Старшим (градоначальник, учебный воспитательный состав) отдавать должное почтение. Вне дома носить форменное платье без излишних украшений. С наступлением сумерек запрещены прогулки без родителей. В сопровождении родителей ученицы могут посещать: театры, концерты, детские вечера и гуляния, выставки, музеи (не позже 8 вечера). Публицистические лекции только с разрешения школьного начальства. Воспрещается посещать оперетты, кофейни, клубы, пребывание в которых является для учащихся предосудительным. Запрещается посещать заседания: суда, городской думы, дворянского и земского собраний. Запрещается принимать участие в спектаклях и концертах вне школы. Без особого разрешения своего ближайшего начальства не имеют право участвовать в чествованиях, посещать их публично [14: 39]». Гімназистки, які порушували ці правила, несли покарання: «Нарушение правил нравственности и требований приличия на улице и в общественных местах должно немедленно влечь за собой, хотя бы временное, увольнение из учебного заведения... [14: 7]».

Серед позакласних заходів популярними були літературно-музичні вечори та ранки, театральні вистави, танцювальні вечори, які мали формувати в дівчат естетичний смак, почуття прекрасного та давали педагогам можливість поширити їх вплив на вільний від уроків час. Всі виховні заходи такого характеру суворо контролювались губернським керівництвом, і для їх проведення треба було звертатися по дозвіл. Так, начальниця Миколаївської жіночої гімназії Рабинович зверталася до директора народних училищ Херсонської губернії з проханням про організацію літературно-музичного ранку в гімназії 24 січня 1909 року. До заяви додавалась програма: Басни Крылова «Жошка и соловей», «Две собаки», «Камень и червяк», «Добрая лисица», «Скворец» тощо. Басни Измайлова, диалоги Ушинского, стихи: Пушкина, Лермонтова, Плещеева. Произведения немецких, французских поэтов. В музыкальном отделении «Боже царя храни!», «Как по морю, морю синему», «Уточка», «Березка», «Морской царь», несколько небольших пьес в две и четыре руки на фортепиано [2]». В Миколаївській жіночій гімназії С.Г.Зінової також активно проводились аналогічні виховні заходи у святкові дні. В грудні 1906 року «Николаевская газета» сповіщала про різдвяний вечір в цьому учбовому закладі: «...гостей было так много, что небольшой зал прогимназии и все прилегающие к нему комнаты совершенно переполнены... Вечер был очень оживленный». Під керівництвом класних наглядочок дівчатка підготували декілька хорових та сольних вокальних номерів, ними було прочитано багато віршів».

Літературні вечори, присвячені творчості російських письменників, організовувались практично в усіх навчальних закладах Херсонської губернії. Так, у лютому 1902 року на засіданні педагогічної ради Вознесенської жіночої гімназії розглядалося питання вшанування пам'яті великого російського письменника О.В.Гоголя. Спільно з вихованцями чоловічої гімназії учениці та їх педагоги 21 лютого взяли участь у проведенні урочистостей: о 10 годині ранку відслужили панахиду, о 12.30 розпочалася програма. Про творчість письменника розповіли викладачі Жирнов В.І. та Скворцов О.В. У виконанні учениць гімназії прозвучали гімни Гоголю та «Дніпро». Після закінчення заходу всі учасники

отримали подарунки – пам'ятні листівки з портретами письменника та ілюстраціями до його творів [12]. У квітні 1902 року у Вознесенській жіночій гімназії був проведений літературно-вокальний ранок пам'яті В.О.Жуковського. Успішні учениці на позашкільному виховному заході отримали в подарунок книги. Вчителями та гімназистками декламувалися вірші поета, прозвучало багато музичних п'єс. Під час свята молодші учениці отримали портрети, а старші – книги В.О.Жуковського [11: 59-62]. Всі промови, що виголошувались під час свята вчителями, спочатку були прослухані та затверджені на засіданні педагогічної ради. Так, виступ викладача А. Монтелі „Воспитательное значение поэзии Некрасова» отримав високу оцінку педагогічної ради Вознесенської жіночої гімназії напередодні свята пам'яті поета [11: 94].

Виховні заходи більшою мірою проводилися у вільний від уроків час, у святкові дні, але в окремих випадках педагогічний колектив з власної ініціативи звільняв учнів від занять і влаштовував розваги. Так, педагоги Вознесенської жіночої гімназії звільнили у 1903 році від занять 4 дні (по 1 у вересні, листопаді, лютому та квітні), організувавши читання з картинками чарівного ліхтаря, літературні заходи з декламацією віршів, екскурсію до Мар'їної діброви. Як зазначено у протоколі педагогічної ради Вознесенської жіночої гімназії „...несомненно, что такого рода развлечения весьма полезны в воспитательном отношении и могут служить одним из средств заставить детей любить школу, охотно посещать ее и относиться с большою любовью и доверием к своим наставникам... Желательно сохранить право за педсоветом и на будущее время давать учащимся льготные от занятий дни с использованием их для чтения, экскурсий, осмотров музеев, выставок, картинных галерей ...» [11: 103].

Організація у жіночих навчальних закладах таких благодійних заходів, як збори коштів для військових, малозабезпечених учениць, дітей біженців; благодійні концерти та вистави, крім своїх прямих завдань – здійснення матеріальної допомоги – сприяла вихованню милосердя та співчуття у дівчат. Так, у 1916 році, коли йшла перша світова війна, вихованки Новобузької гімназії готували захисникам Вітчизни різдвяні подарунки – вишивали кісети, збирали кошти на мило, махорку, пряники [7: 20]. Для допомоги дітям поранених воїнів у жовтні гімназистками Новобузької жіночої гімназії було зібрано 95 карбованців [7: 8]. На той час на теренах нашого краю було багато біженців, які потребували допомоги. У листопаді 1916 року було проведено збір коштів на користь сербських дітей [7: 27]. „...3 января 1916 года в помещении Новобугской женской гимназии был устроен платный детский вечер без крепких напитков ...на усиление просветительного общества с отчислением 20% в пользу Красного Креста.» [6]. 8 січня 1917 року в приміщенні Новобузької гімназії влаштована „...живая елка, сборы от которой предназначались на усиление содержания прогимназии с отчислением 10% на Красный Крест. Доход составил 613 рублей 45 копеек» [10].

На початку ХХ століття краєзнавство було невід'ємною складовою виховного процесу у позаурочний час, завдання якого реалізовувалися під час відвідування лекцій, бесід та екскурсій. „...Ввиду важного образовательного значения экскурсий, предоставляется необходимость придать им характер обязательного фактора образования в средней школе... выработать такие меры, которые б улучшили и упорядочили организацию ученических экскурсий» [5: 15]. З цією метою Міністерство народної освіти звертало увагу педагогів на ілюстрований популярний журнал «Школьная экскурсия и школьный музей» [7: 110]. Для практичної підготовки керівників природознавчих екскурсій у місті Одесі були відкриті спеціальні короткотермінові курси (з 26 травня по 10 червня). Дуже цікавий та багатий досвід в проведенні екскурсійної роботи мала на той час Новобузька жіноча гімназія. За матеріалами засідань педагогічної ради відомо, що 3 травня 1909 року всі учні навчального закладу були на прогулянці у лісі. Там вони спостерігали за рослинами, комахами, гралися, пили чай з молоком, а поверталися додому чотирма підводами. У 1916 р. відбулося дві таких екскурсій-прогулянки [5: 55].

Вихованню дбайливого ставлення до природи сприяли свята деревонасаджень. Такі свята були проведені у Вознесенській жіночій гімназії в 1901 році та в 1904 році в Миколаєві за участю вихованців жіночих та чоловічих навчальних закладів. У місті Вознесенську свято було проведено на шостому тижні Великого посту. Міська управа виділила місце під посадку [11: 49-50]. За результатами виховного заходу члени педагогічної ради Вознесенської жіночої гімназії висловили щиру подяку головному лісничому Ю.О.Леману [11: 65].

Свято деревонасаджень в Миколаєві було проведено 15 травня 1904 року. В ньому взяли участь вихованки 2-ї жіночої гімназії, шкіл писемності, приватної жіночої гімназії Штукенберг, Маріїнської жіночої гімназії, учні Олександрійського реального училища, технічного залізничного училища, міського шестикласного училища, портової ремісничої школи, міських початкових училищ та багатьох інших. Перед початком роботи був відслужений молебен, грали три духових оркестри: 37 музикантів флотського екіпажу, Празького полку та резервного козачого. Після закінчення роботи учні пройшли парадом перед міським Головою. Результатом такого екологічного заходу стало насадження 3000 нових дерев [13].

У 1916 році Міністерство народної освіти видало циркуляр «О летних практических занятиях учащихся по отдельным отраслям сельского хозяйства». Він передбачав відкриття літніх шкіл ручної праці, літніх колоній розвідників-натуралістів, практичних інститутів природознавства, де навчання було безкоштовним [9: 11]. Згідно циркуляру педагоги жіночих навчальних закладів планували змістовне проведення канікул учениць. Так, у Новобузькій жіночій гімназії канікулярний час використовували для навчання дітей шиттю взуття [9: 118]. В осінні канікули 1916 року гімназистки старших класів навчалися роботі на друкарській машинці. Це заняття дисциплінувало увагу, сприяло охайності, чистоті та порядку. Займався з дітьми письменник учбового закладу в післяобідній час [9: 10].

У березні 1917 року попечитель Одеського навчального округу П.Соковнін нагадував начальникам усіх навчальних закладів: «...я позволю себе выразить уверенность, что во время пасхальных каникул двери учебных заведений не будут закрыты для учащихся, ищущих общения между собою, и что педагогический персонал приложит старания к тому, чтобы внести как можно больше содержания в использование пасхального досуга» [8: 48]. Як бачимо, намагаючись відволікти учнів від політичної ситуації у країні, керівництво сприяло тому, що навчальний заклад поступово став центром культурного життя дівчат, де вони мали можливість прожувати спілкуватися навіть під час свят і канікул.

Отже, підсумовуючи вище викладене, можна зробити **висновок**, що виховний процес у позаурочний час відбувався шляхом:

- контролю за проведенням вільного від уроків часу з боку педагогів, батьків та громадськості;
- встановлення правил та норм поведінки дівчат за межами школи;
- організації позашкільних та позаурочних заходів різного спрямування.

Позитивним досвідом педагогів жіночих середніх навчальних закладів була виховна діяльність в позаурочний час, вихідні та святкові дні, змістовне планування канікул, у ході якого реалізовувалися цілі екологічного, естетичного та трудового виховання. Виховні заходи проводились згідно рекомендацій Міністерства народної освіти, з ініціативи педагогічного колективу навчального закладу з дозволу директора народних училищ Херсонської губернії, міської управи, а також поліції.

До перспективних напрямів подальших наукових розробок відносимо порівняльне вивчення організації виховного процесу у позаурочний час у різних типах жіночих навчальних закладів.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний архів Миколаївської області, далі ДАМО. – Ф. 116. – Оп. 1. – Спр. 1. – Арк. 20.
2. ДАМО. – Ф.117. – Оп.1. – Спр.1. – Арк. 24.
3. ДАМО. – Ф.121. – Оп.1. – Спр. 81. – Арк. 5.
4. ДАМО. – Ф.122. – Оп.1. – Спр.22. – Арк. 4

5. ДАМО. – Ф.122. – Оп.1. – Спр.25. – Арк. 15, 55.
6. ДАМО. – Ф.122. – Оп.1. – Спр.38. – Арк.8.
7. ДАМО. – Ф.122. – Оп.1. – Спр.40. – Арк. 8, 20, 27, 110.
8. ДАМО. – Ф.122. – Оп.1. – Спр.46. – Арк. 48.
9. ДАМО. – Ф.122. – Оп.1. – Спр.80. – Арк. 10, 11, 118.
10. ДАМО. – Ф.122. – Оп.1. – Спр.45. – Арк.9.
11. ДАМО. – Ф.124. – Оп.1. – Спр.10. – Арк. 49-50, 59-62, 65, 94, 103.
12. ДАМО. – Ф.124. – Оп.1. – Спр.40. – Арк.57.
13. ДАМО. – Ф.229. – Оп.1. – Спр.782. – Арк.2.
14. ДАМО. – Ф.229. – Оп.4. – Спр. 288. – Арк.1, 3, 6, 7, 39.

УДК 371.315

К.С. Матвєєва

### ***В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ЗНАЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК В УЧНІВ І ПЕДАГОГІВ***

*У статті розглянуто погляди В.О. Сухомлинського на роль формування професійних навичок в учителів у процесі підвищення їх педагогічної культури, а також на значення формування різних навичок у школярів з позиції його загально педагогічних поглядів.*

*The article discussed the views of VO Suhomlinskogo role in the formation of professional skills of teachers in improving their educational culture, and also the importance of formation of different skills in students from the general teaching of his views.*

У більшості досліджень останніх років, присвячених різним аспектам теоретичної та практичної педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського, досить рідко згадується про його оцінювання значення формування навичок як в учнів, так і у педагогів. Можливо, це тому, що саме поняття «навички» у В.О.Сухомлинського зустрічається нечасто, а його переважно розглядають, як творця інноваційної педагогічної системи, яка ґрунтується на гуманістичних формах та методах виховання, на визнанні особистості дитини вищою цінністю навчального процесу. Разом із тим, В.О. Сухомлинський приділяв чимало уваги методиці навчання і виховання, розглядав вимоги до педагогічної культури вчителів. У цьому контексті він вказував на необхідність вироблення в учнів і викладачів певних умінь і навичок, необхідних для ефективної організації навчального процесу. На жаль, ця сторона педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського, особливо щодо формування навичок, до цих пір не знайшла повноцінного відображення в педагогічних дослідженнях.

У подібній ситуації представляється цікавим розглянути ту роль, яку видатний український педагог-новатор відводив формуванню навичок як у викладачів, так і в учнів.

На жаль, спеціальних досліджень, в яких розглядаються погляди В.О.Сухомлинського на роль формування навичок у викладачів та учнів, практично не існує. Однак ряд авторів (М. Антонєць, А.М. Богуш, Л.С. Бондар, С.С. Вітвицька, Є.П. Голобородько, В.О. Кравцов, В. Олійник та ін.) розглядає цю проблему в контексті впливу педагогічних ідей В.О. Сухомлинського на розвиток професійно-педагогічної компетентності та культури вчителів.

Інші дослідники звертають увагу на ті вміння і, відповідно, навички, які, на думку В.О. Сухомлинського, повинні бути сформовані у дітей у процесі вивчення ними рідної мови (А.М. Богуш, Л.І. Мамчур, С.О. Падалка, М.І.Пентилюк, С.Х. Чавлварова та ін.). Разом з тим, В. Буряк [2] і Л. І. Мамчур [5] підкреслюють, що В.О. Сухомлинський одним із перших у вітчизняній педагогічній науці звернув увагу на необхідність формування у викладачів і школярів інтелектуальних умінь і навичок. Г. Кловак [4] і В.І. Шуляр [10] відзначають, що

видатний педагог значно підкреслював необхідність вироблення в учнів і педагогів навичок самостійної роботи з літературними джерелами.

Поняття «навички» у вітчизняній педагогіці отримало широке розповсюдження з 20-х р. ХХ століття, що було пов'язано з новими підходами до організації навчання у знову створеній т.зв. «Єдиній трудовій школі». З ряду певних обставин воно стало рідше використовуватися в педагогічній сфері в 90-ті р., Але останнім часом знову знайшло широке розповсюдження. Зустрічається це поняття, хоча й не дуже часто, і в працях В.О.Сухомлинського. Однак, перш ніж перейти безпосередньо до аналізу проблеми, яка розглядається в статті необхідно відзначити, що навички, – це не просто педагогічний і психологічний термін. Це поняття несе в собі й певний підтекст, пов'язаний з різними поглядами на основні завдання та способи формування людської особистості, в тому числі і в процесі навчання. Без розгляду подібного підтексту важко повністю оцінити причини порівняно рідкого вживання поняття «навички» в педагогічних роботах В.О.Сухомлинського.

Широке використання поняття «навички» у вітчизняній психологічній та педагогічній літературі протягом більшої частини ХХ ст. було прямо пов'язане з теорією І. П. Павлова про формування умовних рефлексів у тварин шляхом неодноразового повторення вправ. Подібна ідея була використана стосовно формування людської особистості і в ній домінувало положення, згідно з яким «психіка людини, і в першу чергу її свідомість, – результат суспільно-трудова діяльності людини...» [7: 11]. А так, як будь-яка успішна трудова діяльність без формування у людини відповідних навичок неможлива, то до цього психолого-педагогічного феномену приділялася значна увага. Відомий вітчизняний психолог С. Л. Рубінштейн трактував «навички» як «автоматизовані компоненти свідомої дії людини, що виробляються у процесі її виконання» [6: 28]. Що ж стосується більшості інших філософських та психологічних вчень, що існували в ХІХ – ХХ ст., то в їх антропологічних уявленнях виробленим (відпрацьованим) навичкам, як фактору формування людської особистості, приділялося набагато менше уваги. Слід відразу зазначити, що навички безпосередньо пов'язані з вміннями. Іноді навички навіть називають «автоматизованими вміннями». Тому коли в текстах В.О. Сухомлинського згадується про вироблення в учнів і педагогів різних вмінь, то майже завжди мається на увазі і поступове формування у них відповідних навичок.

Новаторська педагогічна теорія В.О. Сухомлинського, включала в себе не тільки інноваційні дидактичні форми і методи, але і, в першу чергу, нові гуманістичні підходи до виховання школярів. Сам він у відомій праці «Слово рідної мови» писав про викладання української мови: «... це не просто передача знань, практичних умінь, навичок. Це передусім виховання. Виховання розуму, формування думки, копітка різьба й ліплення найтонших рис духовного обличчя людини» [9: 1]. Схожі думки про домінування в школі гуманного виховання над простим формальним навчанням є і в інших роботах В.О.Сухомлинського, наприклад, у книзі «Розмова з молодим директором школи». Тут автор стверджує, що «навчання – це насамперед взаємовідносини між людьми, обмін духовними цінностями, взаємна віддача сердечної доброти, співчуття. Усе шкільне життя повинно бути пройняте духом гуманності» [1: 16].

Таким чином можна стверджувати, що загальноосвітнє шкільне навчання, особливо вивчення української мови, було для В. О. Сухомлинського не самоціллю, але, головним чином, інструментом формування особистості школяра з високою духовністю. При цьому дуже важливу роль повинно було грати правильно обране педагогічне спілкування між учителем і учнем, тобто обидва вони, особливо викладач, повинні формувати у себе комунікативні якості.

Грунтуючись на цих постулатах, можна припустити, що ставлення В.О.Сухомлинського до значущості формування навичок у процесі навчання було обумовлено такими основними факторами:

- автор визнавав необхідність вироблення відповідних навичок як в учнів, так і у викладачів (що цілком відповідало загальній спрямованості педагогічної науки тих років), але не вважав цю задачу самодостатньою і однією з найважливіших у шкільному освітньому процесі. Такий формальний підхід до навчання В.О. Сухомлинський називав «абсурдом» [1: 16]. Цим, можливо, і пояснюється той факт, що згадки про навички в його роботах зустрічаються досить рідко;
- по відношенню до школярів особливу увагу В.О. Сухомлинський приділяв формуванню у них навичок читання та письма на рідній мові, оскільки саме цей предмет він вважав найважливішим у шкільній освіті, так як знання рідної мови прилучає людину до національної культури та формує у неї високі духовні якості; – крім того, на думку цього відомого педагога, у школярів необхідно було виробляти навички, що сприяють розвитку їх інтелекту (навички самостійної роботи з книгами і т.п.);
- найважливішими навичками для педагогів В.О. Сухомлинський вважав комунікативні навички, оскільки на основі процесу педагогічного спілкування він будував всю свою теорію виховання і навчання в цілому.

Звернемося спочатку до тих навичок, які, на думку В.О. Сухомлинського, необхідно формувати у школярів. Їх можна умовно розділити на дві групи. Перша з цих груп пов'язана з формуванням навичок читання і письма українською мовою. Л. І. Мамчур [5] відзначає, що у своїй монографії «Павлицька середня школа» В.О. Сухомлинським була запропонована струнка система вироблення в учнів відповідних умінь і навичок читання та письма в процесі всього шкільного навчання залежно від їх перебування в різних класах: від молодших до старших. «До свідомого засвоєння правил слід привчати дітей молодших класів. З часом у середніх та старших класах у них утворюється така єдність знань і вмінь, коли знання настільки глибоко трансформуються в уміння, що в їх використанні з'являється певний автоматизм – учень набуває навичок писати грамотно...» [5: 36].

Друга група навичок, які необхідно формувати в учнів, включає інтелектуальні навички, пов'язані з формами і методами мислення. В іншій своїй книзі, – «Розмова з молодим директором школи», яка вже згадувалася вище, – В.О. Сухомлинський перераховує найважливіші на його погляд вміння, якими повинен оволодіти учень до часу закінчення середньої школи. Можна з впевненістю припустити, що деякі з цих умінь за період всього шкільного курсу поступово стають автоматизованими, тобто трансформуються в навички. Серед них, зокрема, можна виділити наступні вміння:

- висловлювати думку про побачене, спостереження, зроблене;
- виділяти логічно закінчені частини прочитаного і встановлювати взаємозв'язки і взаємозалежності між ними;
- слухати вчителя і одночасно конспектувати зміст його розповіді;
- читати текст, слухаючи інструктаж учителя про роботу над текстом, над його складовими частинами [5: 39].

До тієї ж групи інтелектуальних навичок, якими повинен оволодіти учень, відносяться і комунікативні навички, а також навички самостійної роботи з книгами [8: 284]. М.І. Пентилюк [7: 120] зазначає, що В.О. Сухомлинський підкреслював тісний взаємозв'язок між рівнем сформованості у школярів комунікативних навичок та їх можливостями удосконалювати своє володіння рідною мовою. «Одним із важливих завдань у розвитку мовлення є завдання навчити дітей володіти комунікативними навичками, висловлювати свої думки точно, в логічній послідовності, у взаємозв'язку», – підкреслює автор [7: 130]. Звернемося тепер до тих найважливіших професійно-педагогічних навичок, якими, на думку В.О. Сухомлинського, повинні оволодіти вчителі. Як і у випадку з уміннями, необхідними школярам, автор нерідко говорить про уміння вчителів. Але ці вміння можуть також, причому процес цей відбувається досить швидко, трансформуватися в навички. Серед професійно-педагогічних навичок викладачів, розглянутих В.О. Сухомлинським, можна

виділити дві основні групи. Це навички, пов'язані з рівнем професійної майстерності вчителів та навички роботи керівника педагогічного колективу.

Уміння (і відповідні навички), необхідні шкільним учителям В.О.Сухомлинський розкривав через поняття педагогічної культури. До них, відповідно зі своєю теорією гуманістичного підходу до виховання і навчання через спілкування з дитиною, видатний український педагог відносив, перш за все, комунікативні вміння та навички:

- вміння слухати дитину, без чого, на думку В.О. Сухомлинського, неможливо самовиховання;
- вміння правильно підібрати слова та вираження власних думок у мові в процесі педагогічного спілкування;
- вміння стисло і зрозуміло висловлювати свої думки і т.п. [3: 26].

Дві останні якості, на думку В.О. Сухомлинського, вкрай необхідні педагогу, відіграють дуже важливу роль і в процесі навчання мови. Як зазначає А.М. Богущ, вони сприяють формуванню розвиваючого мовленнєвого середовища, яке, у свою чергу, представляє собою «потенційні можливості позитивного впливу різноманітних факторів у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток дитини» [2: 22].

Крім того, В.О. Сухомлинський вважав, що вчителі повинні займатися дослідницькою педагогічною діяльністю, а базою для такої діяльності має стати їх постійна психолого-педагогічна самоосвіта, що, в свою чергу, вимагає навичок самостійної роботи з різними науковими та педагогічними інформаційними джерелами [8].

Свою увагу звертав видатний український педагог і на професійну діяльність керівників середніх загальноосвітніх навчальних закладів у сфері організації дослідної та експериментальної роботи вчителів. Керівник педагогічного колективу, на думку В.О. Сухомлинського, повинен у цьому подавати приклад всім іншим вчителям, тобто досконало володіти навичками дослідницької педагогічної діяльності. Безперечно, керівник повинен володіти також і високими комунікативними здібностями з урахуванням необхідності індивідуального підходу до кожного свого підлеглого.

В.О. Сухомлинський виділяв ще два найважливіших уміння (які поступово перетворюються в навички), володіння якими є обов'язковим для керівника педагогічного колективу:

- ведення журналу, в якому зазначаються і аналізуються всі конкретні педагогічні ситуації, що виникають в навчальному закладі;
- аналіз статистичної інформації про діяльність навчального закладу [4: 8].

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити наступні висновки: В.О.Сухомлинський визнавав необхідність і користь формування певних навичок у школярів і вчителів, але вважав цю задачу чисто допоміжною, яка сприяє формуванню високодуховної особистості людини.

Відповідно до своєї теорії гуманістичного виховання В.О.Сухомлинський звертався, перш за все, до інтелектуальних умінь і навичок (комунікативних та ін.), які виховували духовність в учнів і забезпечували подібне виховання з боку педагогів. Особливу увагу видатний український педагог приділяв формуванню у школярів навичок володіння рідною мовою.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Антоненко М. Погляди В.О.Сухомлинського на процес шкільного навчання // Рідна школа. – 2002. – №5. – С. 16–18.
2. Богущ А.М. Вплив мовленнєвого середовища на розвиток особистості дитини // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки. Вип.8. – Миколаїв: МДУ, 2004. – С. 21–25.
3. Буряк В. Питання педагогічної майстерності в теорії і практиці В.О.Сухомлинського // Рідна школа. – 2004. – №3. – С. 3–7.
4. Вітвицька С.С. Культура вчителя в системі педагогічних поглядів В.О.Сухомлинського // Педагогіка і психологія. – 2004. – №2. – С. 24–30.

5. Кловак Г. Педагогічне керівництво колективною дослідницькою діяльністю вчителів у творчій спадщині В.О.Сухомлинського // Початкова школа. – 2003. – №10. – С. 5–10.
6. Мамчур Л.І. Принципи навчання рідної мови в методичній системі В.О.Сухомлинського // Педагогіка і психологія. – 1998. – №3. – С. 31–42.
7. Пентилюк М.І. Спадщина В.Сухомлинського в контексті сучасної лінгводидактики // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки. Вип.8. – Миколаїв: МДУ, 2004. – С. 127–132.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – В 2 т. – Т.2. – М., 1989. – 387 с.
9. Слостенин В.А., Каширин В.П. Педагогика и психология – М.: «Академия», 2001. – 480 с.
10. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // В.О. Сухомлинський. Вибрані твори в 5-ти томах. – Т.4. – К.:Рад.школа, 1977. – С. 7–390.
11. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови // Українська мова і література в школі. – 1968. – №12. – С. 1–10.
12. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори в 5-ти т. – Т.3.– К.: «Рад. школа», 1977. – 670 с.
13. Сухомлинський В.О. Развитие индивидуальных способностей и наклонностей учащихся. – «Сов. педагогика», 1962. – № 12. – С. 24–34.
14. Шуляр В.І. Про систему вивчення спадщини В.О. Сухомлинського майбутніми словесниками // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки. Вип.8. – Миколаїв: МДУ, 2004. – С. 172–175.

**УДК 378:165.742**

**А.В. Міняйлова**

### ***ГУМАНІСТИЧНЕ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО В КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ ХХ СТ.***

*У статті проаналізовано стан розробленості проблем гуманістичного виховання особистості в українській педагогічній науці ХХ ст., розкрито основні положення гуманістичної педагогічної системи В. Сухомлинського.*

*The state of developing the problems of personality's humanistic upbringing in Ukrainian Pedagogical Science (XX century) is analyzed in the article. The main points of Sukhomlynsky's humanistic pedagogical system are discovered.*

*Постановка проблеми.* Реалізація концепції гуманізації національної освіти України, окресленої в офіційних нормативно-правових державних документах країни (Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, Закон України «Про освіту» тощо), вимагає від сучасної вітчизняної педагогічної науки глибокого осмислення сутності гуманістичного виховання особистості і його ґрунтовного аналізу в історичному аспекті. Більш детального аналізу заслуговує педагогічна спадщина В. Сухомлинського як великого педагога-гуманіста, який присвятив свою педагогічну діяльність дослідженню проблем гуманістичної педагогіки. З цієї точки зору дана робота є досить актуальною.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Проблеми гуманістичного виховання в українській національній освіті в історичному аспекті розглянуті у роботах Г. Балла, І. Беха, І. Зязюна, С. Гончаренка, А. Капської, Н. Ничкало, Г. Пустовіта, М. Романенка, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, О. Сухомлинської та ін. Педагогічна спадщина Сухомлинського стала об'єктом наукових досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних учених (О. Сухомлинська, М. Мухин, А. Кокеріль, Л. Милков, І. Остапйовський, І. Буєва, О. Сараєва, Г. Кондратенко, О. Рідкоус та ін.).

*Метою даного дослідження* є аналіз гуманістичного виховання особистості у педагогічній діяльності В.Сухомлинського в контексті української національної освіти ХХ ст.

Відповідно до мети нами поставлені такі *завдання*:

1. Дослідити стан розробленості проблем гуманістичного виховання в українській педагогічній науці у ХХ ст.
2. Проаналізувати основні засади гуманістичної педагогічної системи В. Сухомлинського.

*Результати дослідження.* У ХХ ст. розвиток української педагогічної науки відбувався у складних суспільно-політичних умовах, зумовлених значними історичними подіями (Перша Світова війна, громадянська війна, Велика Жовтнева революція, Велика Вітчизняна війна), що, на наш погляд, безумовно, мало великий вплив на формування провідних напрямів розвитку української педагогіки. Ідеї національного визвольного руху на початку століття відбивалися у педагогічних поглядах на проблему гуманістичного виховання особистості, про що свідчить чимала кількість науково-педагогічних та літературних джерел, автори яких видатні українські педагоги, суспільно-політичні діячі, письменники, філософи (І. Огієнко, М. Грушевський, С. Русова, Г. Ващенко та інші) зіграли величезну роль у боротьбі українського народу за право існування своєї культури, освіти тощо. Вище означені прихильники народної педагогіки виступали за реформу українських шкіл, а саме: розбудову власної національної системи освіти на культурно-історичних засадах українського народу з викладанням рідною мовою. Проблема гуманістичного виховання особистості, відповідно, розглядалася через призму народної педагогіки в контексті національного виховання як єдиного шляху гуманістичного перетворення українського суспільства й держави.

Українські педагоги ХХ ст. вважали принцип природовідповідності виховання одним із основоположних у гуманістичному вихованні особистості і наголошували на необхідності здійснення індивідуального підходу до кожної дитини як обов'язкової умови для розкриття і розвитку її природних гуманістичних якостей – людяності, терплячості, здатності до співчуття, розуміння, доброчесності, поваги до іншої людини, великодушності, справедливості, працьовитості тощо, але, на наш погляд, здебільшого з метою формування національної свідомості особистості, виховання патріотичності, любові та співчуття до рідного народу, бажання зробити його вільним та щасливим.

Великий внесок у розвиток ідеї гуманістичного виховання особистості за часів Української Народної Республіки зробили українські педагоги, суспільно-політичні діячі І. Огієнко, М. Грушевський, С. Русова, Н. Полянська-Василенко, Г. Ващенко та ін. Проводячи боротьбу за українізацію школи, вони надали проблемі гуманістичного виховання нового бачення. І. Огієнко виступав за доступність та обов'язковість освіти для дітей всіх верств населення незалежно від соціального, майнового, расового чи віросповідального походження [3: 309].

За гуманістичність та демократичність народної освіти на загальнолюдських та національних засадах як необхідної умови національного-духовного та інтелектуального відродження України виступав М. Грушевський. У розв'язку проблеми гуманістичного виховання особливої уваги він приділяв значенню гуманітарних дисциплін у шкільному навчанні, вважаючи, що саме вони дають дітям змогу пізнати себе і з'ясувати своє місце в світі, а також роль свого народу у світовій історії, тобто відіграють вирішальну роль у формуванні світогляду підростаючого покоління.

Педагогічна спадщина С. Русової, на жаль, ще повністю не досліджена, але аналіз існуючих теоретичних джерел надає нам змогу зробити висновки про величезну роль української освітянки у гуманістичному вихованні дітей і молоді, у тому числі дітей дошкільного віку, якому раніше приділялася незначна увага. Концепція системи національної освіти і виховання С. Русової спрямована на формування національно свідомих громадян української держави і передбачає виховання розумної, працьовитої, самостійної дитини, здатної до самоаналізу, саморозвитку, яка з повагою ставиться до свого народу, його культури, історії тощо. На її погляд, дитина не повинна зростати бездіяльним спостерігачем того, що відбувається навколо. Тому одне з основоположних завдань виховання – навчити

дитину формувати особисту точку зору на події, аналізувати і відстоювати свої судження, вміти розрізняти добро і зло. І найкращим методом у розв'язанні цього завдання Русова вважала наслідування дитиною прикладу дорослих, що накладало певні вимоги не тільки на педагогів-вихователів, а й на батьків та інших дорослих з кола оточення дитини.

Вважаючи дитину найдорожчим скарбом у світі, піклуючись про її майбутнє і ставлячись до неї з великою любов'ю, педагог закликала вихователів до активної, прогресивної позиції, до нових пошуків у гуманістичному вихованні, наголошувала на індивідуальному підході до кожної дитини, дотримуючись принципу природовідповідності виховання.

Особливістю української національної системи освіти Г. Ващенко був її ідеологічний характер, спрямований проти тоталітаризму антигуманної, на думку педагога, більшовицької системи освіти, яка, на його погляд, мала пагубний вплив на особистість дитини, замикаючи її в рамки і не даючи свободи вільного розвитку.

Реалізуючи свої гуманістичні погляди, Г. Ващенко багато уваги приділяв дослідженню проблеми виховного ідеалу, результати якого вчений висвітлив у своєму підручнику „Виховний ідеал”, називаючи такою працелюбну, правдиву, людяну, щиросердну, чуйну, віддану, оптимістичну, самостійну, діяльну людину. Таке розуміння національного виховного ідеалу ґрунтується на засадах християнської моралі та на здобутках українського народу: „Плекаючи свої кращі традиції, борючись за свою самостійну державу, українська молодь разом з тим мусить не тільки плекати загальнолюдські ідеали, а й активно боротися за них... Віримо, що ця боротьба закінчиться перемогою Правди і Добра” [2: 190].

Надаючи вихованню не меншого значення, ніж навчанню, у становленні особистості і, розглядаючи їх як єдиний, нерозривний, послідовний процес впливу на дитину („Людина не виховується по частинам, вона створюється всією сумою впливів, під які вона підпадає” [5: 119]), видатний український радянський педагог А. Макаренко закликав дотримуватись індивідуального підходу та уникати шаблонів і стереотипів у вихованні: „Було б неймовірним верхоглядством ігнорувати людську різноманітність і питання про завдання виховання намагатися втиснути в загальний для всіх словесний рядок” [4: 169].

Гуманістичне виховання особистості дитини педагог розглядав у контексті трудового виховання і виховання в колективі, які були основоположними ідеями його педагогічної системи. Макаренко був впевнений, що колективний труд позитивно впливає на мотивацію поведінки дитини, формування її світогляду, засвоєння моральних цінностей та розуміння свого особистісного значення для колективу і для суспільства в цілому. На його думку, саме у трудовому процесі під час виконання колективної продуктивної праці у дитини відбувається формування моральних особистісних якостей, таких як відповідальність, наполегливість, відчуття обов'язку тощо, виховується гуманне ставлення до інших людей – членів колективу, здатність до співчуття, розуміння, доброзичливість, емпатія тощо. Тому Макаренко вважав колектив головним інструментом виховання на гуманістичних засадах. При цьому, на думку педагога, колектив не „поглинає” особистість, він надає їй можливості залишатися індивідуальністю, розвивати свої творчі здібності. Педагог писав: „Гідним нашої доби організаційним завданням може бути лише створення методу, який, будучи загальним і єдиним, в той же час надавав би можливості кожній окремій особистості розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність, йти уперед за лінією своїх схильностей... перед нами відразу постає колектив як об'єкт нашого виховання” [4: 170]. На думку вченого, великого значення набуває атмосфера в колективі, яка повинна бути доброзичливою, бадьорою, життєрадісною та спокійною. Значної ролі у створенні такої атмосфери Макаренко надає особистості педагога-вихователя, який виступає не як диктатор, а як співучасник колективу, реалізує демократичний стиль педагогічного спілкування, є для вихованців старшим товаришем, має спільні з ними інтереси і здійснює постійний творчий пошук нових методів педагогічного впливу на членів дитячого колективу.

Найвищої вершини розвитку теорія і практика гуманістичного виховання набули, на наш погляд, у педагогічній системі видатного українського вченого В. Сухомлинського, який

узагальнив, систематизував, переосмислив, поглибив, розширив та наповнив новим змістом педагогічні ідеї попередників-гуманістів. Результати своїх наукових досліджень та роздуми з питань гуманістичного виховання педагог залишив у величезній спадщині (50 монографій і книг, 625 статей), яка і сьогодні є дуже актуальною і продовжує ретельно досліджуватися сучасними науковцями як вітчизняними, так і зарубіжними (М. Мухин, А. Кокеріль, Л. Милков, І. Остапйовський, І. Буєва, О. Сараєва, Г. Кондратенко, О. Рідкоус та ін.).

У своїх творах, присвячених проблемам гуманістичного виховання „Про виховання”, „Як виховати справжню людину”, „Шлях до серця дитини” та ін., педагог глибоко розкриває сутність таких понять як гуманізм, людяність, гідність, терпимість, тактовність, відповідальність, патріотизм, любов тощо, теоретично обґрунтовує необхідність та значущість виховання у дитини почуття совісті, сорому, справедливості, скромності, щедрості, милосердя та сформулював цілу низку практичних порад щодо втілення цих ідей у життя [3: 387]: „Ти народжений людиною, але Людиною потрібно стати. Справжня людина – це дух людський, який виражається у переконаннях і почуттях, волі та прагненні, у відношенні до людей і до самого себе, у здатності любити і ненавидіти, вбачати в мрії ідеал і боротися за нього” [6: 17].

Гуманістична основа педагогічної системи Сухомлинського полягає у визнанні цінності людини, її індивідуальної свободи і гідності, права на щасливе життя і творчість, у створенні умов для всебічного гармонійного розвитку кожної особистості. Тому, на його думку, «головним предметом в школі повинно бути людинознавство» [1].

Сухомлинський визначає такі основні вимоги до виховного процесу:

- любов до кожної дитини;
- повага дитини як особистості;
- віра в талановитість дитини та її добре начало;
- знання дитини, її душі, прагнень, можливостей;
- піклування про всебічний розвиток особистості;
- розуміння дитини;
- розвиток почуття власної гідності дитини;
- навчання дитини гуманним взаєминам з іншими людьми.

Витоками гуманістичної педагогіки В. Сухомлинського були загальнолюдські і національно-духовні моральні цінності, народна мудрість. Провідна ідея педагогічної системи великого гуманіста у тому, що кожна дитина, кожна людина гідна того, щоб бути щасливою, і має право бути такою. Завдання школи – допомогти їй у цьому, а саме, на думку Сухомлинського, створити педагогічні умови для всебічного гармонійного розвитку дитини, які б надали їй можливості максимально розкрити свої природні здібності і проявити свої гуманістичні особистісні якості. При цьому основоположного значення набуває виховання у дитини поваги до самої себе та людяності – основних засад формування гуманної особистості.

Виховання людяності, яке, на думку вченого, відбувається через створення добра людям, і всебічний гармонійний розвиток у педагогічній системі Сухомлинського ми вбачаємо як двосторонній процес: через створення добра іншим людям людина вдосконалює свої моральні гуманістичні особистісні якості, і навпаки – саме через реалізацію внутрішньої потреби бути чуйною, справедливою, терпимою, тактивною, відповідальною тощо у відношенні до інших людей у людини виховується людяність як найвища мета гуманістичного виховання особистості.

Міцним підґрунтям гуманістичного виховання особистості В.Сухомлинський вважав виховання у кожної дитини поваги до самої себе. На його думку, самоповага – необхідна умова існування особистості, колективу, школи взагалі. Без самоповаги школа перетворюється на випадкове збіговисько, вважав учений.

Провідну роль у процесі виховання поваги учнів до самих себе Сухомлинський надавав педагогові, його творчості, яка вимагала глибинного розуміння психології дитини і подальшого вдосконалення педагогічної майстерності: „на жаль, у шкільній практиці ця

сфера педагогічної творчості є найбільш недосконалою і саме в цій сфері допускається найбільше грубих помилок” [3: 388]. У роботі „Людина неповторна” Сухомлинський писав: „хороший учитель – це, насамперед, вихователь, який запалює перед вихованцями світло розуму, веде їх уперед, допомагає переборювати труднощі... хто у кожному своєму вихованці бачить велику людину у майбутньому” [7].

Також великої ролі у гуманістичному вихованні особистості дитини Сухомлинський відводив родині. На його думку, всебічний і гармонійний розвиток дитини можливий лише за умов плідної співпраці школи і сім'ї, оскільки саме звідси дитина переймає культуру відносин, спілкування, поведінки тощо: „Людина в своєму розвитку стає такою, яка в неї мати, точніше, яка гармонія любові і волі в її духовному світі” і „батько народжує і виражає, продовжує, розвиває себе в своєму синові й дочці, вливаючи своє духовне начало з духовним началом матері” [3: 395].

Таким чином, В.Сухомлинським зроблено великий внесок у розвиток гуманістичного підходу до виховання особистості. Концептуальні положення його педагогічної системи, які сьогодні є дуже актуальними в умовах гуманізації освіти, залишаються невід'ємною базовою основою гуманістичного виховання особистості.

*Висновки.* Отже, видатні українські педагоги, філософи, суспільно-політичні діячі ХХ ст. зробили великий внесок у розробку питань гуманістичного виховання особистості в системі української національної освіти і стали передтечею гуманістичної педагогічної системи В. Сухомлинського, яка ґрунтується на загальнолюдських і національно-духовних ідеалах і визнає особистість дитини найвищою цінністю в світі.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Барбіна Є.С. Гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти // Педагогічні науки. – Херсон: ХДУ, 2003. – Вип. 34. – С. 188 – 191.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава, 1994. – 191с.
3. Історія української школи і педагогіки: Навч. посіб.: За ред. О. О. Любара. – К.: Т-во „Знання”, КОО, 2003. – 450 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
4. Макаренко А.С. Пед. соч.: В 8 т. / Под ред. М. И. Кондакова и др. – М.: Педагогика, 1983 – 1986. – Т. 1.
5. Макаренко А.С. Пед. соч.: В 8 т. / Под ред. М. И. Кондакова и др. – М.: Педагогика, 1983 – 1986. – Т. 4.
6. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека. – М.: Педагогика, 1990. – 288 с.
7. Сухомлинський В.О. Людина неповторна // Вибр. твори в 5 т. – К.,1976. – Т.5. – С. 85 – 102.

**УДК 37.034**

**С.А. Мукомел**

### ***ДУХОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРИКО-СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ***

*У статті розглядаються різні наукові підходи до тлумачення семантики термінолексми “духовність” особистості, здійснюється їхній психолого-педагогічний аналіз.*

*In the article different scientific approaches of interpretation of semantics of the term spirituality of the person are revealed, their psycho-pedagogical analysis is carried out.*

Нині проблема духовності не лише не втрачає актуальності, а ще й загострюється, оскільки набуті у попередні десятиліття суспільні ідеали мали узагальнений, регламентований, державницько-класовий характер і не були зорієнтовані на внутрішній, особистісний світ кожної людини як основи вирішення проблеми. Тому перехід від глобальних суспільних категорій, від публічної риторики про моральність до розуміння духовності як складного психічного феномена самоусвідомлення особистості повинен

здійснюватися через взаємозв'язок суб'єктивного та соціального факторів. Представників різних філософських шкіл об'єднує погляд, згідно з яким духовність є складним інтегративним явищем, розвиток якого перебуває у безпосередній залежності від стану суспільства у цілому і кожної особистості зокрема. Водночас вони доводять, що духовність не може розвиватися й існувати поза межами розуму, раціональності, культури мислення, пізнавальної діяльності, але до них вона не зводиться. Духовність не є даністю. Вона є джерелом, яке потребує, щоб його відкрили і доклали зусиль для збереження й розвитку. У філософії тривалий час існувала тенденція до об'єднання “духовних” дефініцій під загальну назву “свідомість”. Так, наприклад, у “Філософській енциклопедії” термін “духовність” тлумачиться як сукупність усіх функцій свідомості, зумовлених зовнішньою дійсністю, які забезпечують практичну діяльність людини з перетворення цієї дійсності: “Дух: сукупність і зосередженість усіх функцій свідомості, що виникають як відображення дійсності, але сконцентровані на єдиній індивідуальності, як знаряддя свідомої орієнтації в дійсності для впливу на неї і в результаті для її перетворення” [13: 204]. Таке визначення центроване на феномені свідомості, але не відображає суті дефініції: “духовність”. Представники філософської думки Д. Кошелєвський і А. Фурман вважають, що духовність виступає як особлива здатність людей усвідомлено ставитися до суспільно-історичного процесу життя і брати участь у його творчому перетворенні і розвитку. У цьому визначенні автори також ототожнюють поняття “духовність” із поняттям “свідомість”, аналізуючи духовне життя суспільства, підкреслюючи, що індивідуальною свідомістю людини є її духовне життя. Майже так само висловлюється і О. Спіркін: “Особистісна свідомість – духовний світ окремої людини” [12: 81]. Спроби авторів об'єднати дефініцію “духовне”, “духовність” із дефініцією “свідомість” викликані тим, що духовність є якістю, властивою людині з розвинутою свідомістю. Проте “духовність” і “свідомість” не є тотожними поняттями, хоча вони тісно взаємопов'язані між собою. Свідомість є досить вагомим і необхідним фактором духовного становлення людини, однак самої свідомості недостатньо для констатації високорозвинених духовних цінностей індивіда. На нашу думку, свідомість є базовим компонентом людської духовності, оскільки можливість людини розібратися у навколишній реальності, у самій собі, дозволяє їй зрозуміти свій взаємозв'язок зі світом, свою співпричетність до навколишньої дійсності. Досить поширеним у філософії є тлумачення термінологіями “духовність” з позиції активно-діяльнісного підходу. Так, М. Каган під дефініцією “духовність” має на увазі цілісну активність людської психіки в її специфічності у порівнянні з психікою тварин, тобто в її соціокультурній детермінованості й змістовності [8: 61]. Фактично у «духовності» автор убагає *людську активність*, причому, активність він розглядає в єдності зовнішньої активності, спрямованої на навколишню дійсність, і внутрішньої, спрямованої усередину – на своє власне «я». Акцентуючи увагу на проблемі духовної культури особистості, В. Бачинін під «духовністю» розуміє також активність людини, але здебільшого зовнішню активність, тобто цілеспрямовану поведінку, результатом якої є відповідні соціально-корисні зміни. «Духовність, – вказує він – своєрідний стан соціальної активності людини» [2: 34]. Аналогічні думки з цього приводу висловлює Б. Безсонов, визначаючи «духовність» як здатність діяти [3: 44]. Під «духовністю» він також має на увазі зовнішню, практичну активність людини. Т. Фоміна, Ш. Хайрулін, В. Черкасов стверджують, що духовність, як явище можна класифікувати, взявши за основу види діяльності людини [14]. Ми також вважаємо, що одним із засобів духовного формування особистості є саме активність людини – як спосіб її існування у світі. В активності людини реалізуються стосунки між нею і навколишньою дійсністю. К. Абульханова-Славська відмічає, що завдяки активності особистість структурує і організовує свою взаємодію зі світом [1: 112]. На наш погляд, духовність є результатом цілісної активності особистості і включає в себе як активність, спрямовану на навколишній світ і яка полягає у пізнанні, оцінці, перетворенні і спілкуванні, а також активність, спрямовану особистістю на своє «я», яка включає самопізнання, самооцінку, самоперетворення, самооновлення і самоспілкування. Сама духовність, як якість особистості впливає на характер людської активності. Так, В. Бараніський указує на те, що

людська активність подвійна і у ній спостерігається, з одного боку, моменти замкненості на досягненні найближчих утилітарних цілей, і, з іншого боку, моменти всезагальності, відкритості, загальноісторичні, загальнолюдські завдання. Ми погоджуємося із тим, що духовність має вирішальне значення у соціальній активності людини саме завдяки наявності моментів всезагальності, загальнолюдяності. Вона надає активності людини соціально-значущий смисл. Це також стверджує і Т. Холостова, яка підкреслює, що духовність здійснює у середині особистості мотивоване включення в суспільне життя, тобто забезпечує перетворення життєвої активності людини на власне людську реалізацію як особистості.

Проте поняття «духовність» не є синонімом поняття «активність». Ми дотримуємося погляду, що активність (зовнішня, спрямована на оточуючу дійсність, і внутрішня, спрямована суб'єктом на своє власне «я») є формою втілення такої людської якості як «духовність». З іншого боку, духовність, як якість особистості впливає на характер самої активності людини: вона надає їй сенс і суспільно значущу спрямованість. Іноді поняття «духовність» ототожнюють із поняттям «моральність». Так, В. Пошатаєв вважає, що духовний потенціал – це моральні параметри особистості. А Л. Уледов вбачає у духовності сукупність конкретних моральних якостей і моральних почуттів. Він звертає увагу на те, що духовність – це якість, яка проявляється в інтелігентності, благородстві думок і дій, у високій культурі почуттів і поведінці. Можна погодитися з цими авторами у тому, що між термінологіями «духовність» і «моральність» немає жорсткого смислового бар'єру, а є тісний взаємозв'язок. Проте, дотримуючись свого розуміння суті терміну «духовність», ми вважаємо, що це поняття дещо ширше за змістом, ніж поняття «моральність», а звідси, моральність – це змістовна частина духовності. Моральність – це якість, яка передбачає добре, справедливе, милосердне, тобто істинно людське ставлення однієї людини до іншої. Іншими словами, моральність – це вічна цінність, бо вона припускає узгодженість почуттів, дій і прагнень однієї людини з почуттями, діями і прагненнями іншої. Ми вважаємо, що духовність є причетністю людини до світу в усіх його проявах. Людина є однією із найважливіших компонентів категорії «світ». Проте, крім цього компоненту в категорії «світ» можна виділити і інші компоненти, наприклад, такі як, космос, природа, суспільство, мистецтво і т.д. Звідси виходить, що поняття «духовність» ширше за змістом, ніж поняття «моральність», але вони тісно взаємопов'язані між собою. Проаналізуємо погляди М. Боришевського, який стверджує: «моральність як головна складова духовності особистості дає людині можливість осмислити сенс власного життя, збагнути мету, задля якої вона живе, усвідомити свою неповторність, відповідальність за все, що робить, зрозуміти, що життя – це постійна, невідступна боротьба зі злом в ім'я перемоги добра на землі» [4: 146] і «лише у контексті моральності особистості можна збагнути й оцінити суспільну значущість будь-яких аспектів життєдіяльності людини» [4: 147]. Л. Буєва вважає, що духовне становлення особистості здійснюється у процесі вирішення «вічних запитань», усвідомлення змісту життєвих проблем [5: 18]. Основним показником виміру духовної людини, що задає міру і якість свободи самореалізації «не на шкоду собі і людям» є саме моральність. З цим погоджуються і такі дослідники, як С. Анісімов, Р. Апрусян, В. Бачинін, С. Біблер, А. Гусейнов, М. Мамардашвілі, Т. Титаренко. Має місце і погляд на духовність як на таку якість, що пов'язана з *освіченістю* людини. Так, дослідники сутності людини з позицій природничо-наукового і філософського аналізу В. Сержантов та В. Гречаний вважають, що формування духовності уявляється перш за все як узагальнений процес пізнання. Іншими словами, духовною можна вважати таку людину, яка багато знає, яка освічена. На наш погляд, загальні, широкі знання, володіння значною кількістю інформації є необхідною, але ще не достатньою умовою духовності. Освіченість і духовність – це не те ж саме, хоч ці якості дуже тісно між собою переплітаються і впливають одна на одну. Ми вважаємо, що, з одного боку, освіченість є передумовою духовного становлення особистості, а з іншого, – духовність впливає на процес пізнання особистості, оскільки вона є мотивом особистісно-свідомого смислу набування знань, засвоєння інформації. Сучасний дослідник П. Сімонов розуміє під духовністю сукупність конкретних потреб. Він вказує на те, що

духовність – це ідеальна потреба пізнання і соціальна потреба для інших. Таким чином, автор включає в поняття «духовність» пізнавальний і моральний компоненти. Професор В. Федотова головним у поясненні цього поняття виділяє аксіологічний орієнтир. Під «духовністю» вона розуміє пануючий у свідомості людини тип цінностей. Ми розділяємо підхід до тлумачення духовності через цінності, і саме через загальнолюдські цінності, найближче до істини.

Ціннісний орієнтир у поясненні суті поняття «духовність» виділяє Є. Дмитрієва. «Духовність особистості, – пише вона, – це система її цінностей, той стрижень, навколо якого формується неповторна людська сутність» [7: 47]. На відміну від В. Федотової, Є. Дмитрієва у дещо іншому аспекті виділяє ціннісний орієнтир у визначенні суті поняття «духовність». Вона робить акцент на те, що духовність надає цінність самій людській особистості, бо веде людину до гармонії і особливої особистісної наповненості. Ми поділяємо подібне виділення ціннісного орієнтиру в понятті «духовність» і вважаємо, що тим самим підкреслюється особливий характер такої людської якості як духовність. Духовність як стрижнева якість людини є теоретичною проблемою доти, поки вона не починає визначати конкретні вчинки, поведінку особистості. Саме духовністю людини можна пояснити чому і як вона робить. Тут духовність починає проявлятися як «ціннісна орієнтація». Ціннісну орієнтацію І. Підласий визначає як «духовність у дії» [11: 7]. Особливість людської причетності до світу полягає в тому, що її орієнтація поступово зменшує той бар'єр, який звичайно відокремлює людину і світ, «Я» і «Не – Я», суб'єкт і об'єкт. Світ розкривається людині в своєму «ціннісному» аспекті. Він стає ціннісно-значущим, повним сенсу для людини. Своєрідним центром духовності, залученням людини до сакрального, трансцендентного, позаземного у філософії визнавалося серце. Проблема «філософії серця» є однією з провідних у творчій спадщині Г. Сковороди, П. Юркевича. Ці ідеї знаходять продовження у роботах Л. Нечипоренко. Автор стверджує, що людина духовна у тій мірі, в якій вона здатна дбати про інших так, як про саму себе, приносити людям добро: «Для людини духовної покаранням є муки совісті, переживання почуття вини за допущену зневагу, неувага до іншої людини» [9: 104]. І тут простежуються вічні духовні цінності.

С. Гончаренко підкреслює, що «з категорією духовності співвідноситься потреба пізнання світу, себе, смислу і призначення свого життя. Людина духовна у тій мірі, в якій вона замислюється над цими питаннями і прагне дістати на них відповідь. Втрата духовності рівнозначна втраті людяності. Формування духовних потреб є найважливішим завданням виховання» [6: 258]. Одним із показників духовності може бути «духовна дистанція». Термін «духовна дистанція» зустрічається в працях Х. Ортеги-і-Гассета. У праці «Дегуманізація мистецтва» він пише про шкалу духовної дистанції між реальністю і людиною, наводить в якості ілюстрації вартий уваги приклад. Помирає знаменита людина, біля ліжка якої зібрались його жінка, лікар і журналіст. Незважаючи на те, що вони присутні при одній і тій же події – смерті людини, кожен із них переживає одну і ту ж реальність по-різному. Ближче всіх сприймає смерть помираючого його дружина, тому, що немає ніякої «духовної дистанції», що відділяє її від факту смерті. Лікар також включений у цю подію, але його хвилювання знаходяться на «професійній периферії». Журналіст, присутній при цьому у зв'язку зі своїми службовими обов'язками, оскільки він повинен повідомити про це у газету. Х. Ортега-і-Гассет вказує, що на шкалі духовної дистанції ступінь близької до нас тієї чи іншої події відповідає ступеневі збудження наших почуттів цією подією. Перебуваючи в одному із полюсів цієї шкали, ми маємо справу із конкретними подіями дійсності – з людьми, речами, ситуаціями, – вони суть «живої» людської реальності. На думку Х. Ортеги-і-Гассета, «людська» точка зору на це та, стоячи на якій ми «переживаємо» ситуації, людей або предмети. Про «духовну дистанцію» називаючи її «простором душі людини», згадують І. Акімов і В. Клименко. Під «простором душі людини» автори розуміють здатність свідомості «олюднити» все навколишнє. Духовно розвинена людина, на їхню думку, «олюднює» і вбирає у «простір своєї душі» весь світ, тим самим скорочуючи духовну дистанцію, що існує між нею і навколишньою дійсністю. Таким чином, ми вважаємо, що

духовна дистанція є критерієм становлення духовних цінностей особистості, і визначаємо її як ступінь усвідомлення людиною свого взаємозв'язку зі світом. Показниками критерію «духовна дистанція» можуть вважатися: світосприймання, ставлення до світу, сенс життя. Дані поняття відображають той зв'язок, який існує між людиною і світом. Світосприймання – форма упорядкування людиною світу; ставлення до світу – позиція людини у ставленні до світу; сенс життя – спосіб існування, вид орієнтації і самоорієнтації людини у світі. Узагальнюючи сучасні погляди вчених, духовність ми розглядаємо як внутрішнє життя людини, її погляди, думки, ціннісні орієнтації, потреби, ідеали, почуття, стосунки, вчинки, що спрямовані на усвідомлення, засвоєння та втілення Істини, Краси і Добра. Визначення категорії „духовність особистості” дозволяє зрозуміти істину людську сутність, її багатозначність та багатомірність.

Розглянуті положення наукових досліджень дозволяє визначити власну дефініцію духовності. Ми розуміємо духовність людини як сприйняття і розуміння загальнолюдських цінностей, підкорення їх вимогам своєї поведінки у суспільстві, передумовами якої виступають свідомість, освіченість, активність, моральність та людяність (Див. рис.1).

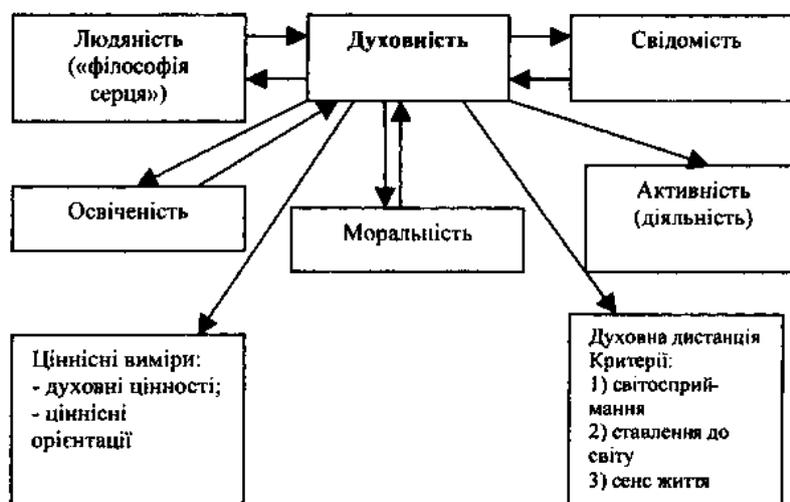


Рис. 1. Основні показники духовності.

Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури з питань семантики духовності особистості дозволив нам зробити такі висновки: *по-перше*, не існує одностайного визначення дефініції «духовність»; *по-друге*, переважна більшість дослідників дефініції виокремлюють особливу роль духовних цінностей в структурі особистості, вважаючи їх одним із основних факторів у процесі формування особистості; *по-третє*, через цінності, які є індивідуальними для кожної людини, особистість пізнає оточуючий світ, своє місце в ньому та взаємини з іншими людьми; *по-четверте*, на формування духовності особистості впливає багато чинників серед яких провідну роль відіграють соціальні інститути, до яких можна віднести сім'ю, школу, найближче соціальне оточення, засоби масової інформації. Цивілізований світ усе більше переконується у тому, що без розв'язання проблеми розвитку духовності особистості стає неможливим подальший соціальний прогрес. Науково творча еліта сучасної України намагається осмислити шляхи становлення духовно-культурного суспільства, гуманного і безконфліктного життя, створення максимально ефективних умов духовно-морального розвитку кожної особистості. Визначення сучасної філософської та психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що поняття духовності є багатозначним, містким, різнобічним науковим феноменом, що не піддається чіткому логічному визначенню як дефініція. Виховання духовності особистості передбачає усвідомлення нею необхідності повсякденної праці над собою, а саме: пізнання та самопізнання, активність у саморозвитку та самовираженню, побудову системи цінностей та ідеалів, гуманістичне ставлення до людей, людяність, активність, здатність до творчої діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славська К.Л. Активность и сознание личности как субъекта деятельности // Психология и сознание личности в социальном обществе: Активность и развитие личности. – М.: Наука, 1989. – С. 110-134.
2. Бачинин В.А. Духовная культура личности: Философские очерки. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 108 с.
3. Бессонов Б.И. Духовность как коренная черта социализма// Социально-политические науки. – 1990. – № 4. – С. 44 – 52.
4. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина// Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4 (14). – С. 144-150.
5. Буева Л. Социальная среда и формирование гармонической личности. – М.: Знание, 1971. – 48 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Дмитриева Э.Т. Основы духовности и нравственности // Начальная школа. – 1994. – №4. – С. 47 – 50.
8. Каган М.С. Философская теория ценности. – С.-Пб: ТООТК „Петрополис“, 1997. – 205 с.
9. Нечипоренко Л.С. Педагогіка личности. – Харьков: Вища школа, 1992. – 114 с.
10. Ортега-и Гассетт Х. Эстетика. Философия культуры. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 586 с.
11. Підласий І.П. Реалії сучасного українського виховання // Рідна школа – 1999. – № 12. – С. 3-12.
12. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. – М: Мысль, 1972. – 303 с.
13. Философская энциклопедия. – М.: Политпрос, 1967. – Т.25. – 331 с.
14. Черкасов В.А., Фомина Т.А., Хайруллин Ш. Развитие духовности школьника: аспект оптимизации советского образования. – Челябинск, 1993. – 154 с.

УДК 37.011.31+37.017

І.В. Стражнікова

### **АСПЕКТИ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ У КОНТЕКСТІ НАУКОВОГО ДОРОБКУ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО ТА І.В.ПЕТРІВ**

*У статті розкриваються погляди В.О.Сухомлинського та галицької вчительки І.В.Петрів щодо проблем родинного виховання, визначення матері, як основи освіти, проте не без участі батька.*

*In the article the looks of V.O.Sukhomlinskogo and Galychyna teacher I.V.Petriv open up to the problems of domestic education, determination of mother, as bases of education, however without participation of father.*

Для сучасної української школи дуже гострою залишається проблема родинного виховання, якій присвячено численні праці сучасних дослідників. Особливо слід відзначити ґрунтовні праці видатного педагога Мирослава Стельмаховича, який постійно наголошував на важливості вивчення традицій і нових тенденцій у розвитку родинної етнопедагогіки українського народу.

У Державній національній програмі “Освіта (Україна ХХІ століття)” наголошується на тому, що весь навчально-виховний процес мусить здійснюватися на національному ґрунті, в “органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереженні і збагаченні культури українського народу”. Саме тому виникає потреба вивчення і творчого використання досвіду, накопиченого нашими попередниками – українськими громадсько-просвітницькими діячами, зокрема педагогами Галичини.

Незаперечним є факт, що родинна атмосфера має більший вплив на підростаюче покоління, аніж школа, яка далеко не завжди спроможна перевиховати своїх учнів, зокрема тому, що більшу частину свого часу вони проводять за її межами. Взагалі батьківська (або

родинна) педагогіка завжди була складовою народної педагогіки, що ґрунтувалася на вікових традиціях. Родина – первинне соціальне оточення дитини. Лише з віком коло її спілкування розширюється – зріла особистість оволодіває системою знань, набуває суспільного досвіду, професійних навичок, однак користується підтримкою сім'ї. Саме завдяки родинному вихованню в майбутніх поколіннях відтворюється духовна й матеріальна культура, національний характер і психологія. Не дарма В.О.Сухомлинський порівнював дитину, “яку ми почали виховувати, формувати” з брилою мармуру, “до якої одночасно прийшли із своїми різцями кілька скульпторів і поставили собі за мету вирізьбити скульптуру, одухотворити її, втілити в ній людський ідеал” [5: 532].

Цю специфіку враховувала у своїй роботі впродовж усього життя й галицька вчителька Іванна Петрів. Найбільшу увагу проблемам виховання вона приділяла в емігрантський період життєдіяльності. Саме в той час, у нових для тисяч українців обставинах, перш за все було необхідно зберегти національний менталітет, народні традиції, рідну мову, звичаї та культуру. А здійснити це в іншомовному середовищі можна було через школу й родинне виховання. Його популяризація посіла особливе місце у творчому доробку Іванни Петрів. Вона вважала своїм обов'язком сказати вагоме й авторитетне слово на підтримку своїх співвітчизників, які опинилися на чужині, були розгублені й розкидані по цілому світі.

Тому першим кроком до збереження нації є підвищення морального рівня кожної родини. Дитина має вважати дім своєю святинею, фортецею. Як і В.О.Сухомлинський, Іванна Петрів наполягала на тому, що батьки повинні постійно працювати над виробленням у себе сили волі, якої їм часто бракує, щоби відкинути виправдання типу: “це вже моя вдача”, “я вже такий вродився”, “обставини змушують” та ін. Галицька вчителька змальовувала ідеал української дитини, якій притаманні щастя, радість, вдоволення своєю долею, чесність, активність у суспільному житті, душевне багатство. В умовах еміграції І. Петрів неодноразово підкреслювала, що виховання дитини – основне завдання матері, водночас наголошувала на ролі батька у цьому процесі.

Свій погляд на морально-етичний аспект родинного виховання педагог розкрила у праці “За душу дитини”, що вийшла друком у Бельгії в 1949 р. Ця брошура була дуже корисною для батьків, що емігрували в різні країни. Важкі матеріальні умови, біль втрат, навіть деяка розгубленість призводили до того, що в багатьох сім'ях батьки не забезпечували дітям необхідного національного виховання, а публічна школа пропонувала тільки “чужинецьке”. Тому, наполягала Іванна Петрів, необхідно було виховувати підростаюче покоління, опираючись на вивчення славних сторінок української історії, власної культури і, чи не найголовніше, рідної мови.

У згаданій книжці педагог звертається до українців-емігрантів із щирою бесідою (“Виховний обов'язок батька-матері”, “Бажаєте щастя дитині?”, “Любов у родині”, “Кари та нагороди” і т.п.), яка відзначалася емоційністю, зворушливістю, відвертістю. Це була яскрава спроба донести до молодих батьків свій біль, передати їм почуття відповідальності не просто за майбутнє їхніх дітей, а й за майбутнє всієї нації, всієї України. Вже на самому початку книжки автор з неприхованим хвилюванням писала: “Проїшла воєнна хуртовина по наших землях, знівечила наші надбання, знівечила життя тисяч – тисяч молодих людей, квіту народу, тисячі розбилися по світі, як сполохані птиці з рідного гнізда. Скитаються прогнані з Рідного Краю зі своїм важким хрестом на плечах. Ідуть вони, падають знесилені по дорозі, знову підіймаються, набирають сил та з іменем Христа, з Його ідеями в душі, здобувають п'ядь за п'яддю ґрунт під ногами. На руках у них маленькі діти й побіч них маленькі діти, і за ними підбігають маленькі діти... Гордість і надія народу! Наша зміна!” [2:3].

Розкриваючи проблему виховання підростаючого покоління, І.В.Петрів підкреслює, що це справа й церкви, і школи, взагалі всіх організацій “керівних національних чи державних”, які нею займаються. Проте, на її думку, не можна перекладати тягар виховання тільки на школу. Як стверджує І. Петрів, школа – це “збірне виховання, яке бере під увагу середню можливість дитячих душ. Школа не є в силі займатися індивідуально кожною

дитиною. Школа – це добра виховна інституція для виховання людської спільноти. Кожній поодинокій людській істоті приходится жити не тільки своїм власним життям, але теж життям родинним та суспільним. Школа вже змалку заставляє дитвору жити спільним життям, пристосовувати своє особисте “я” до вимог загалу, своє життя відмірювати згідно з потребами життя спільноти” [2:5]. Однак, за словами В.О.Сухомлинського, “в кожного скульптора свій характер, свій почерк, свої достоїнства (а інколи й недоліки)” [5:533].

Отже, не відкидаючи важливість суспільного виховання, провідну роль у процесі становлення особистості дитини В.О.Сухомлинський та І.В.Петрів визнавали за родиною. За їх твердженням, найкращими вихователями є батьки, які знають свою дитину з першого дня життя і починають її виховувати з першої хвилини появи на світ.

Проблема “батьків і дітей” постійно хвилювала педагогів, письменників, батьків тощо. Треба віддати належне І.Петрів: в даній проблемі вона вбачала не лише американське, а й українське забарвлення, що робило її “одною з найповажніших, найгрізніших і найактуальніших”. Посилаючись на свідчення лікарів, криміналістів, учителів, соціологів, представників духовенства, вона знову і знову повторює: “Найбільший вплив на молодь має родина, родинна атмосфера, родинні відносини. Щойно за нею ступає школа, а після того – вулиця, якщо батьки не подбають, щоб вулицю заступили організації молоді чи добре товариство однолітків” [2:5]. Водночас, Іванна Петрів застерігала, що найбільшу помилку роблять ті батьки, які “по-диктаторськи” накидають дітям свої погляди, уподобання, нахили. Тому В.О.Сухомлинський радив проводити бесіди з матір’ю і батьком – “бесіди без дітей”, що є органічною складовою частиною роботи з батьками.

За твердженням І.В.Петрів, упорядкована родина й добра родинна атмосфера – це місце постійного контакту між батьками і дітьми, це місце, де діти усвідомлюють, що вони частина родини. Таку свідомість можуть “защепити” їм лише батьки. “Коли батьки цього не вміють, – зазначала педагог, – коли вони не знають, що таке добра родинна атмосфера, коли вносять в дім прерізні конфлікти й проблеми, які дітей або не цікавлять, або просто відштовхують, то вони відчужують дітей і промощують шлях до їх “усамостійнення” – ще як недолітків”.

Вважаючи “вповні виховною інституцією” дім, а справжніми вихователями дитини батьків, “або бодай одно з них”, автор обґрунтовує особливе місце матері в процесі становлення дитини [2:5].

Реалізація завдань родинного виховання, за словами В.Сухомлинського та І. Петрів, у першу чергу, лежить на плечах матері. Їй належить вирішальна роль у підготовці дитини до життя в соціумі. Звертаючись до матерів, І.Петрів запитувала, не стримуючи власних емоцій: “Українська мамо! Чи застановилась ти коли над твоїм великим відповідальним завданням? Чи перевірила ти свої сили та своє знання? Чи старалась ти пізнати свою дитину, її фізичні та духові спроможності? Чи старалась ти пізнати всі чинники, що впливають на фізичний розвій та кристалізування духових цінностей твоєї дитини? Чи знаєш, як запобігати лихові, як пособляти доброму?...” [2:5]. А В.О.Сухомлинський радив організовувати для сімей дітей-дошкільнят так звану “материнську школу”, в якій особлива увага приділялася б вихованню “почуття людини”, “уміння жити серед людей” [5:538-539].

І. Петрів усвідомлювала, що виховання є складним і відповідальним процесом. На цій підставі педагог звертається передусім до молодого подружжя, закликаючи його турбуватися як про фізичне здоров’я майбутньої дитини, так і про моральні якості, що мають бути виховані у маленького українця. Для цього батькам слід бути фізично здоровими людьми; привести себе до “повного духовного здоров’я”, пам’ятаючи, що виховати дитину може тільки вихована особистість; постійно самовдосконалюватися (вироблення сили волі, самокритики, тобто вміння “проаналізувати й осудити” тощо). Результати виховання будуть мати ціну як для родини, так і для держави тільки тоді, коли воно будуватиметься на знаннях основ педагогіки й психології, а головне – на внутрішній готовності до нього самих батьків. “Хто хоче виховати добре своїх дітей, – зауважує І. Петрів, – мусить найперше перевиховати себе” [2:7].

Галицька вчителька у доступній формі бесіди, розмови з батьками не лише розглядає проблеми любові в родині, батьківського авторитету, використання таких методів виховання, як кара та заохочення, передумови появи впертості, неслухняності дитини, а й радить, якими шляхами, методами та прийомами можливо позитивно впливати на дитину. Для глибоких роздумів про помилки й прорахунки, для відвертої розмови про виховання в конкретних умовах, В.О.Сухомлинський радив проводити індивідуальні бесіди з батьками – особливо бесіди “жінки-педагога з матір’ю і чоловіка-педагога з батьком” в зв’язку з тим, що кожна сім’я має властивості притаманні тільки їй [5:538].

Не оминула І.Петрів і проблему особливостей виховання в еміграції дітей різних вікових категорій. За її словами, ще в дошкільному віці треба говорити малюкам, що вони українці: це “перейде крізь їхню підсвідомість, закоріниться в їхніх мозкових клітинах і почуваннях” [4:5]. Проте, щоб діти могли справді любити Україну, остання мусить бути для них чимось дійсним, а не казковим, представленим у кольорових фарбах. Інформація про Україну повинна бути цікавою, але правдивою. Одночасно Іванна Петрів наполягала на тому, щоби зміст матеріалу не був перенасиченим “звеличенням смерті за батьківщину”. “Самі жертви й могили, – писала І.Петрів, – без позитивних вислідів не збудять в учнях захоплення. Учням треба показати наші здобутки, нашу відпорність і життєздатність” [2:7]. Такі попередження досвідченої вчительки заслуговують на серйозну увагу – вони не втратили своєї актуальності і в наш час.

Просвітницька діяльність І.Петрів знайшла активне продовження на канадійських теренах, де галицька вчителька зосередилася переважно на проблемах виховання української молоді, яка опинилася на чужині. Щоб допомогти батькам у розв’язанні болючих виховних питань, вона відкрила рубрику “Виховна порада” (початок 1950-х рр.) на сторінках газети “Вільне слово”.

Крім “Виховної поради”, І.Петрів постійно зверталася до проблем, які хвилювали українських емігрантів, і в публікаціях інших періодичних видань. Так, на сторінках “Нашої мети” вона надрукувала цікаву статтю “Розсипані діалоги”. У ній, зокрема, розкривалися елементи методики виховної діяльності однієї з матерів: “Я тримаю дітей коротко, гостро, а батько вже малих карав за кожен провину”. З цього приводу І.Петрів з обуренням запитувала: “Де ж їх сонячне дитинство, де ж материнська любов, якої кожна дитина і в кожному віці так дуже прагне?” [3]. Адже мати й батько, за словами В.О.Сухомлинського, “найтонші різці майстрів-скульпторів”, їх руки наймайстерніші [5:539].

Дані дослідження підтверджують, що І.Петрів постійно підкреслювала архаїчність та неефективність деспотичного правління батька, котрий, до речі, так само відповідальний за виховання нащадків, як і мати. За її твердженням, всі проблеми в родинному вихованні спричинено нерозумінням батька важливості своєї місії. Тому велике значення у виховній роботі в умовах еміграції відводила авторитету обох батьків, які повинні бути “одновартісним виховним чинником, а їх вимоги мусять відзначатися на кожному кроці єдністю і спільним порозумінням” [1].

У своїх працях І.Петрів підкреслювала, що у виховному процесі роль батька й матері однакова: мати закладає в дитячих душах підґрунтя любові, на якому батько розбудовує розумові й духовні цінності. Тому батьки повинні стати зразком в усьому для підростаючого покоління: батько впливає на дітей своїми чесними вчинками, прямолінійністю, мужністю, рішучістю, обов’язковістю і справедливим ставленням до всіх членів родини. Водночас В.О.Сухомлинський наголошував на “єдності духовного життя сім’ї і шкільного навчання дитини”, що вело за собою переконання “матерів і батьків у тому, що в сім’ї повинен панувати дух поваги до науки, культури, книжки” [5:550].

А в умовах еміграції це робити дуже важко, тому, за спостереженнями І.Петрів, в сім’ї необхідно створювати атмосферу любові та взаємоповаги: “Батько мусить брати участь у всіх заінтересуваннях дітей, у їхніх розвагах, у їхній праці. В ніякому разі не робити з себе комедіанта, для втіхи дітей. Батько повинен придумати для дітей і культурні розваги,

наприклад: відвідати з ними музеї, галереї образів, вистави народного мистецтва, імпрези, влаштувати прогулянки для ознайомлення дітей з географією країни, в якій живуть” [1].

Але головне, щоб у цих умовах збереглися в родині народні традиції, свята, обряди, звичаї, які необхідні для формування відповідального ставлення до рідної країни. За тих умов рідний дім стає для дитини “родинною академією”, в якій “батько разом із своїми синами чи доньками веде дискусії на всякі актуальні теми”. У такій атмосфері “наступає щира виміна поглядів і думок, які батько своїм тактовним поступуванням може звернути на добрий шлях, або скріпити, якщо вони позитивні”. А коли батько в душі своїй задоволений вихованням дітей і діти бачать його щирість і любов до них, тоді вони відчують “благодать” родинного дому і задоволені своїм дитинством навіть далеко від батьківщини. “Інакше виглядала б сьогоднішня молодь, якби батько пізнав і зрозумів свою виховну роль в родині”, – переконувала батьків І. Петрів [1].

Таким чином, у поглядах В.Сухомлинського й І. Петрів на родинне виховання відбилися як об’єктивні потреби української спільноти, так і глибока педагогічна ерудиція та національно-громадянська їх позиція, що обумовлювалося необхідністю збереження національної самоідентифікації підростаючих поколінь українців, спрямовувалося на виховання молоді в дусі народних традицій тощо. У цьому процесі педагоги відводили вирішальну роль сім’ї – матері та батькові, що знайшло відображення у їх працях.

Отже, від того, наскільки широка сфера духовного життя вихованців, залежить дієвість двох основ виховання – переконання і практичного привчання. Майстерність виховання, за словами В.О.Сухомлинського, включає: власні вчинки, спонукання до активного виявлення думки і почуття, критичне ставлення до власних зусиль і до їх наслідків, спонукання до вольової діяльності, усвідомлення власної моральної гідності. Специфіка процесу духовно-морального виховання зумовлює ідейну спрямованість виховання загалом, а висока мораль людини розкривається насамперед у праці, творчості, єдності свідомості й поведінки, що сприяє активному духовному життю, постійному виявленню розуму, почуттів і волі в діяльності.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Виховна Пораддя // Вільне слово (Канада). – 1963. – 26 січ. – С. 8.
2. Петрів І. За душу дитини. – Малін: Накл. укр. вид. в Бельгії К. Мулькевич, 1949. – 39 с.
3. Петрів І. Розсіпані діалоги // Наша мета (Канада). – 1962. – 15 груд. – С. 3.
4. Петрів І. Явище нової асиміляції української молоді в Канаді // Промінь (Канада). – 1961. – С. 4-6.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. – Т. 2. – К., 1976. – 669 с.

**УДК 378.013**

**А.А. Тимченко**

### **НАУКОВИЙ ТА МІЖСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ СПІВПРАЦІ ДВОХ УЧЕНИХ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО ТА М.М.ГРИЩЕНКА**

*У статті розкривається донині невідома сторінка дружби і тісної співпраці двох видатних українських педагогів В.О.Сухомлинського та М.М.Грищенко.*

*The article reveals unknown aspects of scientific and interpersonal cooperation between two outstanding Ukrainian teachers V.Suchomlynsky and M.Gryshchenko.*

В умовах вдосконалення освіти, орієнтованої на суспільний розвиток, необхідно звертатися до історичного минулого Батьківщини. Розвиток майбутнього, перед усім, залежить від історичного базису, який так чи по іншому, скеровує прийдешні покоління в руслі еволюції навчання і буття. Тому буде доречним звернути увагу на співпрацю двох

Великих постатей ХХ століття – Василя Олександровича Сухомлинського та Микити Миновича Грищенка. Ці двоє заслужених діячів зробили чи не найбільший внесок у розвиток сучасної педагогіки, проте про них самих ми знаємо не багато.

Мета нашої статті – розкрити співпрацю та дружбу двох видатних педагогів ХХ століття В.О.Сухомлинського та М.М.Грищенка.

Аналізуючи життєвий і творчий шлях цих двох педагогів, слід сказати, що у їхньому житті є багато спільного. Народилися у селянських родинах: В.О.Сухомлинський 28 вересня 1918 року на Кіровоградщині, а М.М.Грищенко 27 вересня 1900 р. на Київщині, у селі Трушки, Білоцерківського повіту. Їхні долі перетнулися у Києві. Оскільки понад 30 років професор М.М.Грищенко очолював кафедру педагогіки Київського державного університету ім. Т.Г.Шевченка [8], до нього зверталось багато аспірантів, учителів, науковців з усіх куточків України, Росії, Грузії, Азейбарджану. Учений понад 50 років працював у системі народної освіти, досліджував історію становлення й розвитку школи та педагогічної науки в Україні. Його фундаментальні праці присвячені історико-педагогічним проблемам, питанням загальної педагогіки, методики викладання історії педагогіки вищої школи та спеціальної педагогіки. Ці роботи сприяли прогресу тогочасної педагогіки, оскільки дослідження робіт такого характеру розвивали цю науку всебічно і робили її більш українізованою.

Серед учнів М.М. Грищенка – декілька поколінь учителів шкіл, викладачів ВНЗ і технікумів, журналісти, письменники, науковці, здобувачі. Кому випало скуштувати хліба наукового консультанта чи наукового керівника здобувачів, той добре знає, наскільки це важлива, виснажлива, нерідко не вдячна, хоч і вкрай потрібна науці, робота, скільки часу, фізичних сил та енергії вимагає, скільки сил віднімає від власної творчості. В одному з листів В.О.Сухомлинський йому писав: “Посилаю Вам на спогад мою книгу, що вийшла з друку. Дарую Вам цю книгу як учителеві й наставникові. Я ніколи не забуду розмов з Вами, ваших добрих порад, Вашого людяного, доброзичливого ставлення до мене” [230, ар. 1-3.]. З учнями Вчитель підтримував тісні зв’язки, завжди знаходив час для зустрічі, листування, нікому не відмовляв у пораді, підтримці. Аспіранти і студенти вченого були його частими гостями. Але з В.О.Сухомлинським були особливі дружні стосунки. Довгі роки їх єднала міцна і зворушлива дружба. У невимушених наукових бесідах вони збагачувалися новими знаннями та теоретичними думками. “Дорогий Микито Миновичу – писав 14 червня 1969 року В.О.Сухомлинський, – від щирого серця поздоровляю Вас із присвоєнням почесного звання Заслуженого діяча науки Української РСР. Радістю й гордістю сповнене моє серце за Вас, видатного вченого нашого. Бажаю Вам великих успіхів у творчій справі, доброго Вам здоров’я” [4].

З 1961 року М.М.Грищенко починає кураторську роботу над працями В.О.Сухомлинського. Перший відгук на дисертацію “Директор – керівник навчально-виховного процесу” мав ґрунтовну наукову думку, Микита Минович помітив основні ідеї роботи, зазначив його високий науково-теоретичний рівень дослідження, тим самим дав позитивну оцінку Василю Олександровичу, як науковцю-товаришеві [1: 2].

Широка ерудиція М.М.Грищенка, що реалізовувалася у його наукових працях, вражала Василя Олександровича і він довірив Микиті Миновичу рецензувати свою книгу, в майбутньому – шедевр педагогічної спадщини «Серце віддаю дітям». Вчений, у свою чергу, помітив нетрадиційність форм, методів і прийомів в процесі виховання, якими користується В.О.Сухомлинський, підкреслив, що сторінки книги пронизані великою любов’ю та повагою до особистості дитини. Микита Минович зазначав: “Поважати дитину по-Сухомлинському, значить вірити в його сили, ставити перед ним все більш важчі завдання, розвивати самостійність і активність, гартувати волю і характер, постійно підвищувати вимогливість до неї” [1: 2]. Засвідчив Микита Минович і низку позитивних аспектів важливості книги: “Цінність книги полягає у тому, що у ній багато особистих прикладів, пошуки, роздуми, та досвід вчителя сільської середньої школи, якою він керував багато років”. Розділи він вбачав неординарними, креативними, які “не мають в собі прямої методологічної направленості” [1: 2].

До всіх робіт Василя Олександровича, Микита Минович відносився позитивно, давав гарну кваліфіковану оцінку актуальності, проблематиці та окремим аспектам досліджень видатного педагога. 26 грудня 1962 року вчений виступав на засіданні кафедри вищої та середньої школи Київського університету ім.Т.Г.Шевченка з тим, щоб В.О.Сухомлинському присудили звання доктора педагогічних наук [6].

Професор М.М.Грищенко, як куратор і добрий товариш відстоював перед атестаційною комісією право В.О.Сухомлинського на докторське звання, мотивуючи це тим, що Василь Олександрович – заслужений педагог, директор Павлишської школи понад 22 років, який більшу частину свого життя віддав, виховуючи підрастаючі покоління.

В.О.Сухомлинський високо цінував, з глибокою повагою та любов'ю ставився до мудрого вченого, люблячого вчителя, уважного й терпеливого наставника. У своєму листі він писав до М.М.Грищенка: "...У мене до Вас велике прохання. Закінчую роботу над рукописом "Как воспитать настоящего человека" Чи не могли б Ви подивитися на цей рукопис?" В.О.Сухомлинський високо цінував його людяність, добропорядність та інтелігентність. Посилаючи книгу "Павлиська школа" Василь Олександрович писав: "Дорогому, незабутньому Микиті Миновичу Грищенку на знак нашої багаторічної дружби. З глибокою повагою" [7].

Довгі роки спілкування, співбесід та спільні мрії науковців щодо подальшого розвитку педагогіки, поєднували їх, кращих товаришів на віки. Після смерті В.О.Сухомлинського Микита Минович, не шкодуючи сил і часу, пропагував ідеї свого товариша, вчив любити дітей, як любив їх великий педагог. Він продовжував підтримувати постійні контакти з Павлиською школою імені В.О.Сухомлинського.

2 вересня 1970 року перестало битися серце В.О. Сухомлинського, а 15 листопада 1987 року помер Микита Минович, признаний в народі Вчителем вчителів. Проте Янголи-просвітителі житимуть в наших серцях і в пам'яті тих, чиє життя пройшло під іменами Вчитель, Совість та Людяність. Ми, прийдешнє покоління, створимо вічний пам'ятник Людям і Великим вченим ХХ століття Микиті Миновичу Грищенку та Василю Олександровичу Сухомлинському за їх неоціненний внесок у розвиток педагогіки, школи та дитячої душі.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Відгук від 18 січня 1955 р. М.М.Грищенко на кандидатську дисертацію В.О.Сухомлинського. – Держ. архів м. Києва. – Ф. р.-1536. – Оп. 1. – Спр. 3. – Арк. 5.
2. Відгук від 29 травня 1974 р. М.М.Грищенко на книгу В.О.Сухомлинського "Серце віддаю дітям", представлену на здобуття Державної премії Української РСР. – Держ. архів м. Києва. – Ф. р.-1536. – Оп. 1. – Спр. 4. – Арк. 13.
3. Вітальні телеграми та листи М.М.Грищенку з приводу ювілейних та урочистих дат за 1960-1975 рр. – Держ. архів м. Києва. – Ф. р.-1536. – Оп. 1. – Спр. 71. – Арк. 72, 74, 75, 127.
4. Вітальні телеграми М.М.Грищенку з нагоди присудження йому звання заслуженого діяча науки УРСР за 1969 р. – Держ. архів м. Києва. – Ф. р.-1536. – Оп. 1. – Спр. 73. – Арк. 42.
5. Документи про діяльність М.М.Грищенко у складі науково-методичної ради з координації. – Держ. архів м. Києва. – Ф. р.-1536. – Оп. 1. – Спр. 24. – Арк. 23.
6. Документи про діяльність М.М.Грищенко у складі наукової ради з проблем вищої педагогічної освіти при Президіумі АПН СРСР, науково-методичної ради з педагогіки вищої школи атестаційної комісії Міністерства вищої і середньої освіти СРСР. – Держ. архів м. Києва. – Ф. р.-1536. – Оп. 1. – Спр. 34. – Арк. 33.
7. Листи В.О.Сухомлинського М.М.Грищенку за 1963-1969 рр. – Держ. архів м. Києва. – Ф. р.-1536. – Оп. 1. – Спр. 68. – Арк. 3.
8. Майборода В.К. М.М.Грищенко – вчений, педагог, організатор народної освіти України // Вісн. Української Академії державного управління при Президентові України. – 2000. – № 2. – С. 287-293.

## ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА УКРАЇНИ У ЗМАГАННІ ЗА РІДНУ МОВУ

*У статті висвітлюється боротьба українських освітян за право дитини навчатися рідною мовою в умовах існування імперської системи освіти у другій половині XIX – поч. XX ст. Доводиться, що ці ідеї стали основою державотворення (1917-1919). Прослідковується їх наступність у теоретичному та практичному спадку В.О.Сухомлинського.*

*The fight of ukrainian teachers for children' right to study their mother tongue in the conditions of imperial system of education existence in the second half of XIX beginning of XX century lights up in the article. An author leads to these ideas became basis of the state creation and he also describes the following in the theoretikal and practical inheritance of V.Sukhomlynskyi.*

Визначальною ознакою сучасності є прискорення глобалізаційних, інтеграційних процесів у політичній, економічній, культурній діяльності народів. Знищуються колись потужні дистанційні бар'єри, розпорошуються національні кордони, створюються різноманітні транскордонні спільноти. Для збереження своєї ідентичності наша країна повинна мати і плекати свою систему національного виховання, яка покликана передати молодому поколінню усе багатство генетичного коду народу, його мову, національний характер, своєрідність способу світобачення, національний спосіб мислення – й на цій основі сформувати суспільно значущі особистісні риси громадянина України.

Досягти поставленої мети можна, в першу чергу, шляхом наповнення змісту виховання національними духовними цінностями. Національну мову у цьому аспекті потрібно розглядати не тільки як інструмент спілкування, а й як скарбницю національної свідомості. Представники педагогічної думки України другої половини XIX – початку XX століття наголошували, що, засвоюючи філософію й естетику рідної мови, молоде покоління прилучається до свого історичного коріння, культурних надбань народу та досвіду, набутого попередніми поколіннями.

Ідеї відродження нації, які стали провідними при визначенні головних напрямів роботи школи другої половини XIX – початку XX століття, відповідають національним інтересам України сьогодення, а тому використання здобутків української педагогічної теорії та практики вказаного періоду є закономірним явищем розвитку педагогічної науки.

Історіографічний аналіз засвідчив, що окреслена проблема певною мірою порушувалася у контексті висвітлення громадсько-педагогічного руху за національну освіту в Україні у другій половині XIX – початку XX століття (Л.Березівська, С.Гончаренко, І.Зайченко, О. Коновець, Н.Копиленко, В. Кравець, В. Лозова, О. Любар, Н.Побірченко, О.Савченко, О.Сухомлинська, Г. Троцько, С.Філоненко, М. Ярмаченко та ін.). У зв'язку із цим ми ставимо своїм завданням виокремити з теоретичної спадщини представників педагогічної думки другої половини XIX – початку XX століття ідеї використання рідної мови як одного з головних засобів національного виховання дитини.

У своїй статті ми прагнемо показати боротьбу українських педагогів та освітніх діячів за право навчатися українською мовою у другій половині XIX – початку XX століття та довести співзвучність їх ідей з творчістю В.О.Сухомлинського.

На хвилі піднесення національно-визвольного руху педагогічна думка другої половини XIX-початку XX століття включає широкий спектр науково-обґрунтованих проблем національного виховання, розбудови національної школи.

У цей час визначальними рисами національної свідомості української інтелігенції стають усвідомлення нею етнічної й національної окремоті від інших націй, відчуття себе як частини окремого за національними формами соціуму, і як наслідок, прагнення до культивування рідної мови, яка забезпечує єдність, функціонування і розвиток національного організму у просторовому та часовому вимірах. З'являється значна кількість робіт, у яких

порушувалось питання розробки національної моделі школи, яка була б здатна забезпечити суспільний прогрес держави.

Така неповторність, своєрідність української педагогічної думки другої половини XIX ст. зумовила і особливий етап розвитку національної педагогіки, який О. Сухомлинська розглядає "як культурницький, народницький". Її носіями та ідеологами були передусім представники "Громад", просвітницьких організацій, які ставили за мету формування національної ідеї та національної ментальності, розвиток і збереження української культури як окремого специфічного утворення [5: 36].

На сторінках таких періодичних видань як "Основа", "Черниговский Листок", "Киевский телеграф", "Киевская старина", "Україна" аналізуються питання освіти та виховання, які стояли в центрі уваги членів українських Громад: виховання національної самосвідомості, світогляду, і, зокрема, любові до рідного слова.

Активну участь у педагогічно-просвітницькому русі другої половини XIX століття брали В. Антонович, Б. Грінченко, М. Драгоманов, П.Житецький, М.Костомаров, П.Куліш, І.Нечуй-Левицький, О. Русов, О.Кониський.

Ознайомлення з працями науковців свідчить про те, що проблема мови як важливого інструменту формування національної самосвідомості дитини в педагогічній думці досліджуваного періоду достатньо широко висвітлювалася в публікаціях таких відомих педагогів як К.Д.Ушинський, який у статті "Рідне слово" писав про значення рідної мови: "Мова народу – краший, що ніколи не в'яне і вічно знову розпускається, цвіт усього його духовного життя, яке починається далеко за межами історії. У мові одухотворяється весь народ і вся його батьківщина... – весь той глибокий, повний думки й почуття, голос рідної природи, який лунає так гучно в любові людини до її іноді суворої батьківщини, який відбивається так виразно в рідній пісні, в рідних мелодіях, в устах народних поетів. Проте в світлих, прозорих глибинах народної мови відбивається не тільки природа рідної країни, але й уся історія духовного життя народу. Покоління народу проходять одне за одним, але результати життя кожного покоління залишаються в мові – у спадщину нащадкам... Мова є найважливішим, найбагатшим і найміцнішим зв'язком, що з'єднує віджилі, ті що живуть, та майбутні покоління народу в одне велике, історично живе ціле. Вона не тільки виявляє собою життєвість народу, але є якраз саме це життя. Коли зникає народна мова, – народу нема більше" [10: 282]. Винятково негативним явищем К. Ушинський вважав навчання чужою мовою: "...коли мова, якою починає говорити дитина, суперечить природженому національному її характеру, то ця мова ніколи не матиме такого сильного впливу на її духовний розвиток, який би мала її рідна мова: ніколи не проникне так глибоко в її дух і тіло, ніколи не пустить такого глибокого, здорового коріння, яке б обіцяло багатий і пишний розвиток" [10: 282].

На противагу офіційній лінгвістичній науці, яка заперечувала не тільки самодостатність української мови, а навіть саме її існування, вважаючи її лише "наречием" російської, М. Костомаров, М. Драгоманов, О. Кониський, О. Потебня відстоювали її права на державному рівні, розуміючи, що визнання культурної легітимності української мови має виключне значення для активізації культурно-освітнього життя України, і доводили, що необхідною і найважливішою умовою ефективності навчання українських дітей є навчання їх рідною мовою; що українська мова – це не наріччя, а самобутня і своєрідна мова, витоки якої сягають у сиву давнину, і яка вже заявила про себе творами видатних поетів та письменників (І.Котляревського, Марка Вовчка, Т.Шевченка та ін.).і

Називаючи мову "не тільки однією із стихій народності, але й найбільш досконалою її подобою", рішуче виступив проти указу від 18 травня 1876 року, внаслідок якого українська мова повністю заборонялась, О.Потебня. Мова, на думку вченого, є знаряддям національної свідомості. Спроби її інтернаціоналізації часто обертаються тотальною дегенерацією, особливо тоді, коли пануюча нація прагне принизити, а тим більше ліквідувати мову поневоленої нації. Нація, яка втратила свою мову, говорить він, не спроможна відстояти свою незалежність, вона перетворюється просто на населення.

О.Потебня робить висновок, що денационалізація несе з собою погане виховання, моральну хворобу: "Взагалі денационалізація зводиться до поганого виховання, до моральної хвороби; до неповного користування наявними засобами сприйняття, засвоєння, впливу, до ослаблення енергії мислі; до мерзоти запустіння на місці витіснених, але нічим не замінених форм свідомості; до ослаблення зв'язку підростаючих поколінь із дорослими, що замінюється лише слабким зв'язком із чужими; до дезорганізації суспільства, аморальності, підлоти" [3: 229].

Одним із дієвих засобів національного виховання вважав рідну мову і О.Кониський, стверджуючи, що материнська мова нерозривно пов'язана із свідомістю народності, це мова внутрішніх думок і спроба замінити її чужою зредує знищення індивідуальності особистості. Насильницька русифікація, за переконанням О. Кониського, завдасть Україні непоправної моральної, релігійної, економічної і політичної шкоди й доведе її до ще більшої духовної темноти й економічної руїни. Русифікувати Україну – це значить примусово забрати найсвятіші, прадавні її цінності, знищити своє, віковичне, надбане пращурами. Народ, який втратив свої етнографічні, релігійні, мовленнєві традиції, звичаї, відмінності, не може повноцінно жити, розвиватися, навчати і виховувати дітей. Автор стверджував, що діти, яких змушують навчатися чужою мовою, втрачають інтерес до світопізнання, перетворюються у "здеморалізованих, темних автоматів" [1: 236].

Аналіз публікацій різних років дозволив прослідкувати таку закономірність: якщо на початку 60-х років у педагогічній думці порушувалось питання лише про впровадження української мови в народні школи (як мова викладання), то в кінці 90-х на початку ХХ століття все наполегливіше звучить вимога створення української школи (С.Єфремов, В.Науменко, С.Русова, Б.Грінченко та ін.).

Події першої російської революції 1905-1907 рр. легалізували національний український рух, активізували громадсько-педагогічний рух за реформування шкільної освіти, пріоритетним напрямом якого стало запровадження рідної мови в навчальних закладах.

Вимога навчання рідною мовою звучала не лише з боку окремих культурно-освітніх діячів, але й з боку різноманітних громадських організацій, "Просвіт", з'їздів, просвітницьких товариств, українського вчителства.

Навчання дитини пов'язувалося з її духовним розвитком: "...нормальний розвиток духовного "я" кожної людини залежить перш за все від національних факторів: мови, звичаїв, побуту, історичного минулого" [8: 53].

Я.Чепіга, розглядаючи рідну мову як "народний скарб", "працю народного духу", зазначав, що мова є основою культурного й духовного спілкування людей, поєднанням дитини з психофізичним життям нації, вона нероздільно пов'язана з духовним розвитком народу]. Він писав: "Одберіть у дитини рідну мову і ви зробите її духовною калікою, духовно глухою і сліпою" [9: 124].

Отже, вимога навчання рідною мовою, у педагогічній думці України 1905-1917рр. розглядалася як засіб морального, духовного розвитку особистості, як необхідна умова існування самого народу, його освіти, культури, прогресу. І така вимога не випадкова, "адже духовний розвиток людини нерозривно пов'язаний з розвитком її мовних здібностей, причому в кожному віці є свої певні вимоги, якими не можна нехтувати, бо це означає грішити проти гігієни духа й тіла. Коли ж це діється в широких масштабах, то призводить до повільної дегенерації цілого народу" [2: 49].

На жаль, у зазначений період окреслені ідеї педагогів не були реалізовані на практиці, однак підготували ґрунт для їх утілення в життя у період становлення української державності (1917-1919 рр.), коли освітній рух в Україні набув небачених досі розмірів і вся прогресивна громадськість, учительство, Товариство шкільної освіти, Центральна рада та її виконавчі органи, творчо використовуючи досвід минулого в справі боротьби за рідну школу, примножили його теоретичну частину і вперше після кількох річної перерви української державності приступили до відродження і розбудови національної школи.

У "Проекті Єдиної школи на Україні", який розроблявся на виконання рішень 2-го Всеукраїнського учительського з'їзду і до розробки якого були залучені кращі українські педагогічні кадри (О.Музиченко, С.Русова, Я.Чепіга та інші) зазначено: "В проєктованій школі вага перенесена на виховальне значення мови в емоційній сфері дитячої душі" [4: 11-12].

Таким чином, у другій половині XIX – початку XX століття прогресивна вітчизняна педагогічна думка обстоювала необхідність навчання дітей рідною мовою. Наголошувалось, що мова – це літопис життя нації, її долі, характеру, ролі й місця у світі, особливостей національної традиції. Рідну мову називали одним із визначальних засобів формування особистості та її національної самосвідомості.

Поставлені завдання перед українською школою не втратили актуальності й сьогодні – засобом розвитку рідної мови розвинути духовні і природні здібності дитини.

Вирішення цього завдання вимагає від дослідників звернення до теоретичної та практичної спадщини видатного українського педагога В.О.Сухомлинського. Різноманітність підходу і вичерпність розкриття педагогічних проблем визначає наше прагнення до постійного залучення розробок В.О.Сухомлинського в сучасну педагогічну діяльність.

В.О.Сухомлинський був закоханий у рідну мову, мав розвинуте чуття мови, майстерно користувався арсеналом мовних засобів. Він наголошував, що у вихованні молодого покоління перед нами постає важливе завдання: прищепити любов до рідної мови, щоб рідне слово жило, трепетало, грало всіма барвами і відтінками в душі молодої людини, щоб слово рідної мови говорило їй про віковічні багатства народу, про красу рідної землі, про народні ідеали і прагнення.

Аналіз педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського дозволяє нам стверджувати, що мовну культуру людини він вважав дзеркалом її духовності, фундаментом мислення і розумового розвитку.

Виховання любові до рідної мови, утвердження культу Рідного слова він вважав одним з найважливіших завдань школи, оскільки рідна мова – то безцінне духовне багатство, в якому народ живе, за допомогою якого попередає з покоління в покоління свою мудрість і славу, культуру і традиції.

У багатьох своїх творах В.О.Сухомлинський глибоко і переконливо розкрив виховні можливості рідної мови, красу якої порівнював з квітучим садом. Його статті "Рідне слово", "Слово про слово", "Роль рідної мови у вихованні любові до Батьківщини", "Слово й емоційна культура", "Джерело невмирущої криниці", "Стежка до квітучого саду", "Любов до рідного слова" та інші стали палким закликком до вчителів плекати й оберігати рідну мову, відкривати дітям її красу і багатство: "Шукайте в невичерпній скарбниці нашої рідної мови перлини, які запалюють вогник захоплення в дитячих очах. Знаходьте найтонші відтінки на багатобарвній палітрі народної мудрості, говоріть дітям красиво про красу навколишнього світу" [7: 167].

В.О.Сухомлинський не сприймав ідею про дві рідні мови. У записнику Василя Олександровича є такий запис: "Дві рідні мови – це так само безглуздо, якби ми намагалися уявити, що одну дитину народили дві матері. У дитини є одна мати. Рідна. До смерті. До останнього подиху".

І не випадково в Павлиші у всі часи (навіть у період тотальної русифікації) у великій пошані була рідна мова: утверджувався культ Рідного слова, обладнувались куточки рідної мови і української культури, проводились бесіди "Краса рідного слова", проводились ранки і вечори української поезії, свята, конкурси "Проба пера", оформлялись альбоми "Наше рідне слово".

У книзі "Серце віддаю дітям" він зазначає: "Мова – духовне багатство народу. "Скільки я знаю мов, стільки разів я людина", – говорить народна мудрість. Та багатство, втілене в скарбниці мов інших народів, лишається для людини неприступним, якщо вона не оволоділа рідною мовою, не відчула її краси. Чим глибше людина пізнає тонкощі рідної

мови, ...тим більше підготовлений її розум до оволодіння мовами інших народів” [6: 201-202].

Ці слова В.О.Сухомлинського особливо актуальні сьогодні, коли першорядного значення в освіті набуває вивчення української мови й іноземних мов, коли в усіх ланках освіти важливо, по-перше, розширити масштаби вивчення мов, а по-друге, так перебудувати їх вивчення, щоб діти засвоювали не знання про мову, а саму живу мову і могли нею вільно спілкуватися.

У наші дні досліджувана ідея, збагачена надбаннями століть зберігає свою людинотворчу сутність, стала об’єктивним явищем педагогічної реальності й підґрунтям її подальшого розвитку.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Кониський О. (Одовець Кость). Освіта на Західно-південній Україні // Зоря. – 1887.– Липень. – Рочн. VIII.– С.234-236 // Зоря. – 1887.– Серпень. – Рочн. VIII.– С.259-262.
2. Мазоха Г.С., Мазоха Д.С. Роль творчої інтелігенції у розвитку національної школи (кінець XIX – початок XX ст.)/ Розвиток освіти в Україні / II пол.. XIX – поч. XX ст.. / Інститут педагогіки АПН України/ Науковий ред.О.В.Сухомлинська, відп.ред. Д.С.Мазоха. – Ін-т педагогіки, 1995. – 115 с.
3. Потебня А.А. Рецензия на сборник "Народные песни Галицкой и Угорской Руси, собранные Я.Ф.Головацким": Фрагменты. Эстетика и поэтика – М., 1976. – 613 с.
4. Проект єдиної школи на Вкраїні. Основна школа. – Кам’янець-Подільський: Дністер, 1919. – Кн.1. – 172 с.
5. Сухомлинська О. Періодизація педагогічної думки в Україні: Кроки до нового виміру // Збірник наукових праць: Спеціальний випуск "До витоків становлення української педагогічної науки" / В.Г. Кузь (гол. ред.) та інш. – К.: Наук. світ. 2002. – С. 31-40.
6. Сухомлинський В.О.Серце віддаю дітям // Вибр.твори: В 5-ти т. – К.: Рад.школа, 1977. – Т.3. – С.7-279.
7. Сухомлинський В.О.Слово про слово // Вибр.твори: В 5-ти т. – К.: Рад.школа, 1977. – Т.5. – С.160-167.
8. Труды Первого Всероссийского съезда деятелей обществ народных университетов и других просветительских учреждений частной инициативы. – Спт.: Типогр.М.А.Александрова. – 1912. – 180 с.
9. Чепіга Я.Національність і національна школа // Проблеми виховання й навчання у світлі науки й практики. Зб.психопедагогічних статей. – Кн.1. – К.: Друкарня Першої Київської Артїлі Друкарської справи, 1913. – С.118-130.
10. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки. – К.: Радянська школа, 1961. – 542 с.

## **Розділ 2**

# **Теорія і практика навчання**

## **НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНА КОМПЕТЕНЦІЯ ЯК КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНЦІЯ ОСВІТИ**

*У статті визначено зміст навчально-пізнавальної компетенції, який представлений системою умінь самостійної навчально-пізнавальної діяльності.*

*Maintenance of educational-cognitive jurisdiction, which is represented by the system of abilities of independent educational-cognitive activity, is certain in the article.*

Зміни у загальнолюдському світогляді, в основі якого лежить ідея гуманізму, що передбачають утвердження людини як найвищої цінності, найповніше розкриття її здібностей, задоволення потреб у самоактуалізації, забезпечення пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонію стосунків людини у суспільстві, з навколишнім середовищем і природою, сприяли зміні традиційної парадигми освіти на гуманістичну [1].

Гуманістична парадигма освіти за змістом, методами навчання і виховання орієнтується на гуманізм як світоглядний принцип. Ідея гуманізму складає основу педагогічної системи В.О. Сухомлинського. Головним завданням освіти видатний педагог вважав розвиток і єднання інтелекту, емоцій і діяльності. Він писав: «Знання лише тоді стають благом, коли вони породжуються через злиття внутрішніх духовних сил людини і світу, який вона пізнає. Важливим джерелом радості пізнання, ...переживання і відчуття того, що знання – це плоди напруження мого людського духу, плоди пошуку, творчості – праці, думки, душі... Головною потребою нашого вихованця має бути думка, мислення, відкриття істини – саме в цій сфері має розвиватися діяльність духу» [2: 79]. Дана потреба – потреба в самоактуалізації, є головним джерелом розвитку особистості учня. Вона виступає причиною і спонукальною силою його активності. Учень стає суб'єктом навчання. Однак, одних лише пізнавальних потреб не достатньо для успішної навчально-пізнавальної діяльності, учні мають також опанувати вміннями даного виду діяльності.

На жаль, практика навчання у школі викриває одну з головних *проблем* сучасної української школи – учні не володіють у достатній мірі вміннями самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Підтверджують даний висновок і результати констатуючого експерименту, відповідно до яких 78% досліджуваних випускників загальноосвітніх шкіл не опанували у достатній мірі діями, які спрямовані на засвоєння знань. Вони відчують певні труднощі в усвідомленні, осмисленні, розумінні, узагальненні навчального матеріалу, перенесенні знань з однієї предметної області на іншу. Учні, як правило, не використовують раціональних прийомів запам'ятовування інформації, не вміють застосовувати отримані знання на практиці, у процесі життєдіяльності. Не опанованими у достатній мірі є і дії, що спрямовані на організацію і самоконтроль навчально-пізнавальної діяльності (див. табл.1).

Опитування випускників загальноосвітніх шкіл щодо застосування у навчальній діяльності самоконтролю показало, що лише 26% від загальної кількості опитуваних постійно контролюють свою діяльність, більше половини (58%) проводять самоконтроль епізодично. Способи контролю, якими користуються учні, елементарні і однобічні. Домінуючими серед них є порівняння отриманих результатів з відповідями у підручнику і відповідями товаришів (78%). Дуже рідко учні використовують для самоконтролю таблиці, словники, нескладні досліди, тобто ті прийоми, які потребують умінь самостійно працювати з різними засобами навчання, реконструкції навчального матеріалу. Застосування визначених прийомів відзначили лише 7% опитуваних. Головною причиною такого становища вважаємо недостатній рівень загальних і спеціальних умінь, необхідних для здійснення навчально-пізнавальної діяльності.

**Сформованість навчальних умінь випускників загальноосвітніх шкіл  
(у % від загальної кількості респондентів)**

Зміст критеріїв сформованості навчальних умінь	Розподіл респондентів за відповідями на питання анкети
Чи вмієте Ви?	
1. Самостійно складати план роботи?	9
2. Скоректувати план роботи?	6
3. Самостійно вибрати додаткові джерела інформації для майбутньої роботи?	7,2
4. Оцінити свою роботу?	18
5. Ефективно конспектувати лекції?	40,5
6. Працювати у бібліотеці?	28
7. Працювати з довідковою літературою?	35
8. Складати тези?	13,5
9. Написати реферат?	23
10. Готуватися до іспиту?	36

Для розв'язання визначеної проблеми науковці [3] пропонують ввести у нормативну і практичну складову освіти поняття освітньої компетенції.

Компетенція це порівняно нове поняття у педагогічній науці, але вже сьогодні воно вийшло на загальнодидактичний і методичний рівень. Компетенції встановлюють набір системних характеристик для проектування освітніх стандартів, навчальної і методичної літератури, а також вимірювачів загальноосвітньої підготовки школярів. Деякі вчені навіть запропонували набір ключових компетенцій в інтелектуальній, громадсько-правовій, комунікаційній, інформаційній та інших сферах зробити основним результатом діяльності освітнього закладу [3: 54]. У Державному стандарті базової і повної середньої освіти [4] також підкреслюється необхідність формування різних видів компетентностей учнів, в основі яких лежать компетенції. Для цього зусилля усієї системи освіти і кожного вчителя зокрема, мають бути спрямовані на розвиток в учнів самостійності і здатності до самоорганізації.

Сьогодні існує декілька умовних підходів до визначення компетенції: освітній, психологічний, соціальний (див. табл. 2).

Таблиця 2.

**Підходи до визначення компетенції**

№ п/п	Підходи до визначення	Визначення
1	Освітній	Компетенція – готовність учня використовувати засвоєні знання, навчальні уміння і навички, способи діяльності у житті для розв'язання практичних і теоретичних завдань [6: 12].
2	Психологічний	Компетенція – це загальна здібність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, які набуваються завдяки навчанню [7: 73-74].
3	Соціальний	Компетенція – це відчужена, задалегідь задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, яка є необхідною для його продуктивної діяльності у певній сфері [5: 135].

Перший (освітній) підхід до визначення компетенції, на наш погляд, не враховує особистісне, смислове ставлення учня до діяльності, яку він здійснює, до предмету цієї діяльності, в ньому не конкретизується, які саме практичні і теоретичні завдання будуть

розв'язуватися при реалізації компетенції. Стосовно психологічного підходу до визначення компетенції, зазначимо, що дійсно здібності у психологічній і педагогічній літературі визнаються як умова успішного виконання певної діяльності, але компетенція – це не лише індивідуально-психологічна особливість, вона також характеризує і певне коло діяльностей, об'єктів відносно до яких ця компетенція задається. Ми поділяємо думку В.В. Краєвського, який вважає, що це не лише індивідуально-психологічна особливість, але й загальна якість, стандартизована для багатьох індивідів і введена в якості загальної норми [5]. Отже, ми розглядаємо компетенцію в рамках соціального підходу.

Даний підхід передбачає певну ієрархію компетенцій:

- ключові компетенції, що належать до загального (метапредметного) змісту освіти;
- загальнопредметні компетенції, що належать до певного кола предметів і освітніх областей;
- предметні компетенції – конкретні відносно до попередніх рівнів компетенції, їх можна конкретно описати і можна формувати в рамках навчальних предметів [5: 141].

Для учня компетенція – це образ його майбутнього, орієнтир для опанування. Вона моделює діяльність учня для забезпечення повноцінного життя у майбутньому. Освітня компетенція – це вимога до освітньої підготовки, що виражається у сукупності взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня відносно до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно- і соціальнозначущої продуктивної діяльності [3: 135].

Незважаючи на певні досягнення педагогічної і методичної науки, проблема компетенцій освіти, потребує подальшого розв'язання. Так, В.В. Краєвський, А.В. Хуторський [5: 137] зазначають, що сьогодні перелік ключових компетенцій представлений у самому загальному вигляді (див. рис.1) і потребує деталізації як за віковими ступенями навчання, так і за навчальними предметами і освітніми галузями. Розробка освітніх стандартів, програм і підручників з окремих предметів має враховувати комплексність представленого в них змісту освіти з точки зору вкладу у формування ключових компетенцій. Все вище сказане обумовило мету нашого дослідження – визначення, деталізація змісту ключової навчально-пізнавальної компетенції на загальнопредметному рівні.

Не претендуючи на вичерпність, розкриємо сутність і визначимо зміст навчально-пізнавальної компетенції. А.В. Хуторський [8] визначає *навчально-пізнавальну компетенцію* як сукупність компетенцій учня у сфері самостійної навчально-пізнавальної діяльності, що включає елементи логічної, методологічної і загальнонавчальної діяльності.

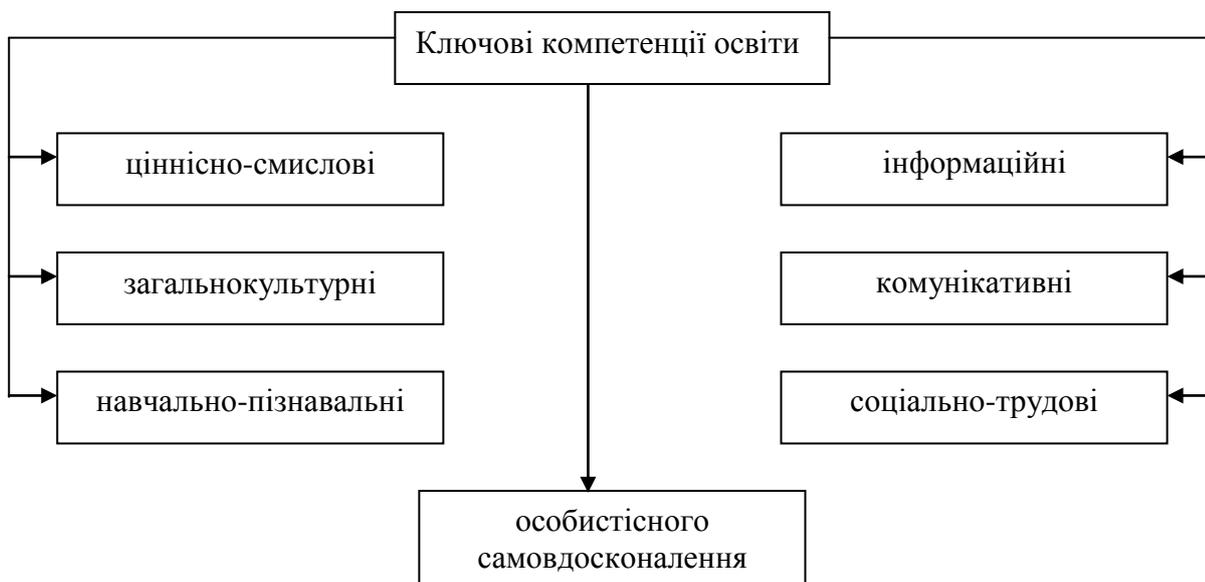


Рис. 1. Ключові компетенції освіти.

*Навчально-пізнавальна діяльність* – це процес усвідомленої, цілеспрямованої, саморегульованої діяльності учнів з розв’язання навчально-пізнавальних завдань, що потребує також опанування необхідними для цього знаннями, уміннями і способами дій. Найвищим рівнем навчально-пізнавальної діяльності учнів є самостійна навчально-пізнавальна діяльність. Відповідно до діяльнісного підходу, з позиції самого суб’єкта діяльності, *самостійну навчально-пізнавальну діяльність* можна визначити як цілеспрямовану, внутрішньо мотивовану, структуровану самим учнем діяльність у сукупності виконаних дій і таку, що коригується ним за процесом і результатом діяльності.

У структурі самостійної навчально-пізнавальної діяльності ми виділили дві компоненти: особистісну і діяльністу (див. рис.2). Це дозволило нам виокремити дві групи умінь, що входять до складу навчально-пізнавальної компетенції: особистісну, діяльнісну.

До *особистісних умінь* віднесли:

- уміння спрямовуватися на саморозвиток і самовдосконалення;
- уміння активізувати свій позитивний інтенціональний досвід;



Рис.2. Структура самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

- уміння бачити смисл в учінні;
- уміння підтримувати високий рівень мотивації на всіх етапах навчально-пізнавальної діяльності;
- уміння утримувати цілі до їх реалізації, не допускати їх витиснення іншими теж важливими цілями;
- уміння використовувати прийоми стимулювання і налаштування власного інтелекту;

- знання своїх можливостей і уміння їх реалізовувати;
- уміння управляти своєю емоційно-вольовою сферою тощо.

У структурі діяльнісних умінь ми виділили дві підгрупи: уміння здійснювати діяльність із засвоєння знань; уміння здійснювати самоуправління учінням.

*До умінь здійснювати діяльність із засвоєння знань належать:*

- уміння спостерігати (визначати задачу спостереження, скласти план спостереження, здійснювати попередню підготовку спостереження, здійснювати записи, добір додаткових матеріалів), виділяти об'єкт із фону і визначати його суттєві властивості;
- уміння розподіляти предмети і явища на частини або властивості (аналіз); уміння об'єднувати частини або властивості в єдине ціле (синтез); уміння зіставляти предмети і явища, знаходити подібності та відмінності між ними (порівняння); уміння робити певний висновок на основі деяких суджень (індуктивний, дедуктивний умовивід); уміння відображати суттєві властивості, зв'язки й відношення предметів і явищ; уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між предметами і явищами; уміння розв'язувати проблеми: мотивація, аналіз проблеми, пошук розв'язання, логічне обґрунтування ідеї розв'язання, логічне доведення правильності рішення, реалізація рішення, корекція тощо;
- уміння виділяти одні ознаки та відволікатися від інших (абстрагування);
- уміння застосовувати логічні прийоми запам'ятовування (усвідомлення мети запам'ятовування, розуміння суті запам'ятовуваного, аналіз матеріалу, виявлення найбільш суттєвих думок, узагальнення, запам'ятовування цього узагальнення), образні прийоми запам'ятовування (переведення інформації в образи, графіки, картинки, схеми), мнемотехнічні прийоми запам'ятовування (орієнтування у матеріалі, групування матеріалу, встановлення внутрішньо групових відносин, встановлення міжгрупових відносин) тощо;
- уміння збереження і відтворення інформації;
- уміння застосовувати знання на практиці, уміння встановлювати міжпредметні зв'язки тощо.

*До умінь здійснювати самоуправління учінням належать уміння самоорганізації і самоконтролю:*

- уміння визначати і формулювати цілі і завдання своєї навчальної діяльності: усвідомити цілі і особливості навчального процесу у школі; усвідомити кінцеву мету своєї навчальної діяльності з урахуванням документів, що визначають зміст освіти; конкретизувати кінцеву мету учіння, розбивши її на ряд проміжних цілей і виділити систему задач для досягнення кінцевої цілі навчально-пізнавальної діяльності; визначити для себе навчальну мету на кожному навчальному занятті і здійснити ознайомлення з кінцевим результатом і способами його досягнення; фіксувати і формулювати проблему, яку потрібно розв'язати у процесі навчальної діяльності; усвідомлювати і формулювати цілі і завдання самоорганізації і самоконтролю навчальної діяльності; прогнозувати напрямок розвитку і результати самостійно організованої і контрольованої навчальної діяльності;
- уміння діагностувати і аналізувати стан власної навчально-пізнавальної діяльності: фіксувати і оцінювати початковий стан і результати навчальної діяльності на основі їх порівняння зі взірцями або наміченими цілями, виділяти особливості процесу навчальної діяльності: стан, суттєві властивості, переваги і недоліки; аналізувати і адекватно оцінювати умови здійснення навчальної діяльності; діагностувати проблеми навчальної діяльності (труднощі, помилки, негативні результати тощо); теоретично аналізувати причини і відхилення досягнутих результатів навчальної діяльності від бажаних, нормативно заданих вимог, а також причини успіху; оцінювати і аналізувати технологію здійснення навчальної діяльності (організаційні форми, методи, прийоми навчальної діяльності, зміст,

- результативність і раціональність самоконтролю тощо); встановлювати залежність результатів навчальної діяльності від організації процесу;
- уміння планувати і конструювати процес навчальної діяльності: аналізувати зміст навчальної діяльності і виділяти її структурні елементи; відбирати зміст самоорганізації і самоконтролю навчальної діяльності (визначати найбільш ефективні, раціональні способи самоорганізації і самоконтролю для скорішого, успішного досягнення навчальних цілей); планувати самоорганізацію і самоконтроль навчальної діяльності і конструювати відповідні процеси; планувати і конструювати поетапне здійснення навчальної діяльності на основі аналізу її структури і особливостей; планувати час на перспективу, з урахуванням мети навчальної діяльності, свого всебічного розвитку і відпочинку; вивчати і враховувати позитивний досвід планування однолітків і викладачів; контролювати результати планування;
  - уміння організовувати здійснення навчально-пізнавальної діяльності у відповідності до плану при постійному самоконтролі: здійснювати навчальну діяльність за планом; контролювати, оцінювати і критично аналізувати хід навчальної роботи і змін, що відбуваються, на основі порівняння ходу роботи і результатів певних дій з наміченими цілями або еталоном; свідомо і цілеспрямовано спостерігати за собою, враховувати і контролювати свої пізнавальні, організаційні і контролюючі дії; мислено випереджувати події, прогнозуючи можливі наслідки своїх дій, можливі помилки тощо; раціонально організовувати свою навчальну працю: застосовувати раціональні та ефективні методи, форми і прийоми розумової праці, знаходити найкращі шляхи перевірки правильності навчальної діяльності і виправляти помилки власними силами, раціонально і економно використовувати свій час і засоби праці, раціонально організовувати робоче місце, нормувати свою працю відповідно до можливостей і особливостей свого організму тощо; організовувати послідовність, систему, ритм у навчанні, щоб виключити «штурмівщину» перед контрольними заходами; будувати такі відносини з однолітками і викладачами, які б не заважали, а сприяли навчальній діяльності і діяльності з її організації і самоконтролю, вивчати і використовувати успішний досвід самоорганізації і самоконтролю навчальної діяльності;
  - уміння оцінювати свою навчальну діяльність і її результати з виходом на рефлексивну позицію: оцінювати самостійно свої можливості і перспективи; вибирати і обґрунтовувати критерії оцінки успішності своєї навчальної діяльності, раціональності її організації і ефективності самоконтролю; співвідносити хід і результати навчальної діяльності з наміченим планом або з еталоном і адекватно оцінювати зроблене, оцінювати ефективність і раціональність способів її організації і контролю; аналізувати результати і якість своєї навчальної праці, своїх знань, можливостей, способів добування і засвоєння знань, способів організації і контролю навчальної діяльності, співвідносити результати зі способом дії; обґрунтовувати своє ставлення до навчання; оцінювати перспективи корекції своєї навчальної діяльності, удосконалювати форми, прийоми, методи своєї навчальної праці, її організації і контролю; визначати можливості переносу ефективних елементів самоорганізації і самоконтролю своєї навчальної діяльності із одних умов в інші;
  - уміння коректувати і вдосконалювати свою навчальну діяльність: аналізувати допущені помилки і їх причини; коректувати свою навчальну діяльність відповідно до конкретної навчальної ситуації і власних можливостей на основі самооцінки і теоретичного аналізу своєї навчальної діяльності і творчого застосування ефективного досвіду самоорганізації і самоконтролю навчальної діяльності однолітків; визначити шляхи усунення виявлених недоліків і закріпити

позитивні результати; усвідомлювати позитивні сторони в організації і контролі за своєю навчальною діяльністю і активно на них спиратися, усвідомлювати слабкі сторони у контролі і організації своєї навчальної діяльності і планомірно їх усувати; узагальнювати факти і визначати перспективи подальшої роботи з удосконалення своєї навчальної діяльності на основі теоретичного осмислення і творчого застосування знань, умінь і навичок самоорганізації і самоконтролю навчальної діяльності.

Запропонована нами система умінь представляє собою діяльнісну форму навчально-пізнавальної компетенції, в основу якої покладені уявлення про навчально-пізнавальну діяльність учнів, зокрема найвищу її форму – самостійну навчально-пізнавальну діяльність та її структуру. Дана система потребує подальшої конкретизації на матеріалі конкретних навчальних дисциплін.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие / Сост. О.В. Сухомлинская. – М., 1990. – 288 с.
3. Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Фзика та астрономія в школі, 2004. – № 3. – С.2-7.
5. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
6. Проект федерального компонента Государственного образовательного стандарта общего образования: начальная школа, основная школа (второй рабочий вариант). – М., 2002. – 23 с.
7. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования. – М., 2000. – 157 с.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования // Народное образование. – 2003. – №2.

**УДК 371.32**

**С.В. Мунтян**

### ***РОБОТА НАД ТЕКСТОМ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ***

*У статті висвітлено основні дидактичні умови та ефективні шляхи розвитку діалогічного мовлення в процесі роботи над текстом.*

*The article describes the basic teaching conditions and effective ways of dialogic speech in the process of text.*

Серед різних видів людської діяльності (навчання, праця, наукові дослідження, дозвілля тощо) найбільш поширеною є мовленнєва діяльність. Належне володіння мовленнєвими навичками є важливим для іміджу будь-якого сучасного професіонала, для досягнення взаєморозуміння в процесі спілкування, для ефективною реалізації соціальних ролей особистості, а отже, безпосередньо впливає на успішність життя людини.

У процесі мовленнєвої взаємодії суб'єктів задіяні їхні мислення, воля, емоції, знання, пам'ять. Таким важливим умінням, як обирати з переліку можливих найбільш доцільні мовні засоби, адекватно сприймати адресата мовлення, осягати мету спілкування, своєчасно і правильно реагувати на зміну мовленнєвої ситуації людина вчиться все своє життя, основи ж для свідомого вдосконалення мовлення закладаються в школі. Тому розвиток мовлення –

процес складний і тривалий. Цим зумовлена спрямованість навчання рідної (української) мови саме на досконале володіння мовленням у всіх його видах. Програмою рідної мови 2001 р. (5-11 кл.) уведено навчання діалогічного мовлення. У програмі рідної мови 2004 р. цей вид роботи поглиблено й деталізовано [5].

У працях науковців (О.Біляєв, М.Вашуленко, О.Гойхман, Є.Голобородько, І.Гудзик, Г.Іваницька, Т.Ладиженська, О.Леонтєв, В.Мельничайко, Г.Михайловська, Н.Пашківська, Є.Палихата, М.Пентилюк, В.Стативка, Л.Якубинський та ін.) висвітлено результати наукового пошуку з різних аспектів розвитку мовлення, розкрито особливості діалогічних текстів, визначено засади психології спілкування. Однак практика свідчить, що, незважаючи на наукові розвідки, методичні розробки, пошуки вчителів, проблема навчання діалогічного мовлення залишається актуальною. Для цього є об'єктивні причини. За дослідженнями відомого у свій час педагога-новатора В.Ф.Шаталова, протягом уроку в класі, де 25-30 учнів, учитель може виділити для усного мовлення кожному учневі «не більше ... 30 секунд» [6: 5]. Ці показники характерні також і для гуманітарних дисциплін. Як результат, учні не набувають необхідних умінь і навичок грамотної побудови усних висловлювань – змістовних, послідовних, теоретично і логічно доказових, інтонаційно і стилістично правильних, емоційних. Не сприяють розвитку зазначених умінь та навичок і сучасна організація життя школяра, коли спілкування (а отже, і мовленнєва діяльність) обмежується через захоплення комп'ютерними іграми, перебуванням у мережі Інтернет. Крім цих причин, слід відзначити й особливості міжособистісного спілкування, що характеризуються зрідненістю мовлення, обмеженням тем, що обговорюються, низькою мовленнєвою культурою. Змінити ситуацію, що склалася, можна за допомогою цілеспрямованої роботи з розвитку мовлення учнів, особливо діалогічного.

Мета статті – висвітлити основні дидактичні умови та ефективні шляхи розвитку діалогічного мовлення в процесі роботи над текстом.

Розвиток діалогічних умінь і навичок (усвідомлення мети спілкування, володіння достатнім запасом функціонально відмінних реплік, що забезпечать можливість розпочати спілкування, ініціювати й згорнути комунікативний акт; уміння проводити стратегічну лінію спілкування учасників діалогу залежно від мети спілкування, прогнозувати поведінку партнерів тощо) [2] має базуватися на специфічних принципах, інноваційних методах навчання та інтерактивних формах роботи учнів.

Окрім дотримання основних дидактичних принципів (наступність і перспективність, системність, науковість тощо), важливо виокремити ті, що забезпечують належний рівень оволодіння діалогічним мовленням. Одним із таких принципів є текстоцентричний принцип, оскільки продуктом мовленнєвої діяльності людини є висловлювання, текст, дискурс, що характеризуються модально-часовим співвідношенням з дійсністю, мисляться як реальні (у теперішньому, минулому або майбутньому часі) чи як ірреальні, тобто можливі, бажані, необхідні та ін.

Текст є вищою одиницею спілкування на знаковому рівні. Він акумулює в собі задум автора, лінгвістичні закономірності організації мовних одиниць, що йому підпорядковуються, комунікативні властивості, особливості людської свідомості і мислення. Текст, зокрема, є не тільки продуктом мовленнєвої діяльності, але й феноменом культури. Адже він пов'язаний з мовною особистістю автора, а оскільки «зміст поняття переплітається з етнокультурними і національними рисами індивідуальності» (Ю.Караулов), то національна приналежність і включеність до відповідної культури визначають картину світу, тезаурус автора, тому текст реалізує в собі не тільки власне мовні, але й культурні особливості. Цим зумовлені значні дидактичні можливості тексту.

Починаючи діалог з текстом, читач не просто декодує інформацію, що міститься в ньому на різних мовних рівнях, не тільки сприймає соціальні та культурологічні знання про навколишній світ, але й навчається давати індивідуальну оцінку автору, тобто займає активну позицію в діалозі з текстом. Робота з текстом забезпечує не тільки вправлення в його розумінні-інтерпретації, а й забезпечує створення динамічного стереотипу – достатньо

стійкої системи умовних зв'язків у корі великих півкуль головного мозку, що утворюються при багаторазовому повторенні тих самих зовнішніх впливів. Формування динамічного стереотипу – є одним із основних законів вищої нервової діяльності, що виявляється в навчанні певним навичкам у різних видах діяльності, у пристосуванні до того чи того соціуму, побуту тощо. Крім розвитку мислення, свідомості, відбувається внутрішній процес планування й регуляції зовнішньої діяльності за допомогою мовних знаків, вироблення певного стереотипу поведінки, формування ціннісних пріоритетів особистості.

Наступним важливим принципом навчання діалогічного мовлення є принцип комунікативності, коли процес навчання є моделлю мовленнєвої комунікації. Знання, отримані на різних етапах навчання з усіх предметів мають бути не ізольованими, а в сукупності утворювати єдине інтегроване середовище навчання. Ефективним розвиток мовлення буде за умови взаємопов'язаної реалізації всіх чотирьох змістових ліній навчання, дотриманні міжпредметних зв'язків, що виражається в принципі інтегрованості.

Однією з найважливіших особливостей діалогічного мовлення є його ситуативність. Як зазначав О.О.Леонтьєв, «Усе, що ми говоримо, ми говоримо для чогось (мотив) і чомусь (мета). І якщо ми хочемо, щоб учні продукували в умовах навчального процесу ті або ті діалоги, необхідно створити їм такі обставини, у яких вони повинні будуть вживати необхідні (за змістом) висловлювання» [4: 20]. Таким чином, наступним принципом є принцип ситуативності. Загальновідомо, що комунікативні ситуації бувають природними і навчальними. За класифікацією Л.І.Курач [3: 20], навчальні ситуації на уроці бувають 1) пов'язані зі щоденним досвідом учнів (побутові, сімейні епізоди); 2) ті, що базуються на їх життєвій практиці; 3) ті, що не базуються на життєвому досвіді учнів, а розуміються ними завдяки аудіовізуальним засобам; 4) ті, що не базуються на життєвому досвіді учнів, а розуміються ними завдяки їх уяві без опори на аудіовізуальні засоби. Останній вид навчальної ситуації можливо створити тільки завдяки послідовній роботі з текстом. Програмою [5] визначений широкий спектр тем для побудови висловлювань учнів, у тому числі й діалогічних.

Принцип ситуативності обумовлює інший принцип мотивованості. Спонукають до мовленнєвого висловлювання людину певні мотиви, що реалізуються в комунікативних інтенціях (намірах). За інших умов мовленнєвий акт не відбудеться. Отже, мотив і комунікативний намір – основні умови будь-якої комунікативної ситуації, тому в процесі навчання діалогічного мовлення важливим є врахування і прогнозування мотивів і інтенцій учнів. Тому, пропонуючи учням побудувати діалог, учитель має визначити такий аспект у запропонованій програмі тематиці, що буде доступний і цікавий для школярів, спонукатиме їх до висловлення свого судження, розуміння обговорюваної проблеми.

Мовленнєва поведінка учасників діалогу, як будь-який вид людської діяльності, містить програмовані (конвенціональні) і непрограмовані компоненти. Перші (конвенції) – це уявлення про ввічливість, доречність висловлювань, яким властива однаковість в інтерпретації тих самих висловів між різними людьми – членами одного соціуму чи представниками однієї культури; другі пов'язані з особливостями мовця зі специфічним характером ситуації, з оцінкою цієї ситуації мовцем. Конвенції засвоюються або самостійно в процесі набуття комунікативного досвіду, або цілеспрямовано, у процесі навчання мови. Враховуючи необхідність цієї складової спілкування, наступним принципом ми визначили принцип конвенціональності. Основне навантаження в забезпеченні цього принципу навчання переноситься на відповідні тексти, коли учні знайомляться з основними етикетними формулами (подяки, вибачення, побажання, прощання, співчуття тощо) і ситуаціями, у яких вони будуть доречними. Повторюючи, відтворюючи їх, вчать використовувати у власній мовленнєвій практиці. Наприклад, можна подати два тексти: один з етикетними формулами, інший з тим же змістом, але без них. Учні мають переконатися в необхідності бути ввічливими, передбачливими. Наступний етап роботи – учні самі «виправляють» запропоновану уявну ситуацію за допомогою етикетних формул.

Ще одна важлива умова спілкування – адресність – зумовлює дотримання принципу адресності (спрямованості), адже саме врахування соціальних, культурних, комунікативних позицій співрозмовника робить спілкування спрямованим (інтенціональним), що забезпечує досягнення мети. Це значною мірою впливає на вибір мовних засобів, комунікативно-функціонального типу діалогу. При вивченні, наприклад, теми про відмінювання іменників учитель пропонує кожному учневі звернутися до сусіда по парті, поставивши його ім'я в кличному відмінку. Наступним завданням доречно запропонувати учням записати в кличному відмінку запропоновані форми імені: *Тетяна, Юрій, Наталя, Валерія, Ірина Миколаївна, тітка Павлина, Юрій Степанович, пан Василь, дід Іван*. Продумати ситуації, у яких можливим є використання кожної з цих форм, скласти з однією з них невеличкий діалог (6-7 реплік).

Максимальне використання навчальних можливостей тексту забезпечить соціокультурний принцип. Відповідно до цього принципу в процесі навчання мови реалії соціуму й культури (як духовної, так і матеріальної) мають бути усвідомлені особистістю через мову як цінність буття. Соціокультурний принцип робить акцент на текст як транслятор національної культури. Увага до виразних засобів мови, передусім порівнянню, метафорі, до феномена мовної гри, до стереотипів у рідній мові, до фразеологізмів, тобто всього, що утворює культурний код мови, накопичений століттями, має знайти відображення в змісті навчання, оскільки визначає національну картину світу [1].

При організації роботи з текстом на уроці, зокрема для розвитку діалогічного мовлення, важливим є врахування психологічних особливостей учнів, що пов'язані з функціональною асиметрією півкуль головного мозку. Для учнів з домінуючою лівою півкулею характерний логічний тип сприйняття інформації, схильність до узагальнень, абстрагування; для учнів з домінуючою правою півкулею – образне мислення. Звідси виникають «зручні» і «незручні» завдання і види робіт.

«Зручними» завданнями і видами робіт для учнів з домінуючою правою півкулею при роботі з текстом є: вільне відтворення тексту, переказ тексту, написання творчих продовжень, введення до тексту нових образів, написання творів-мініатюр, творчий переклад, вільне письмо / складання діалогів; для учнів з домінуючою лівою – стисле відтворення тексту; постановка запитань до нього, виділення мікротем і складання плану, переказ тексту наукового стилю, редагування тексту.

Тому вчитель має добирати завдання таким чином, щоб були представлені різні види завдань з урахуванням індивідуальних особливостей учнів.

Створення комфортних умов на уроці, підвищення ефективності навчання через «навчаючи інших, навчаюся сам» забезпечують інтерактивні форми роботи. Тому такий принцип, як принцип інтерактивності, забезпечує активне спілкування учнів на уроці, навчає толерантності, сприяє виробленню як якостей лідера, так і уміння погоджуватися з рішенням групи. Ситуація спілкування при обговоренні навчальної теми буде наближена до природної.

*Прочитайте діалог за ролями. Які в ньому діалогічні єдності? Скільки їх?*

Найбагатша

- Мамо, мамо, квітка та  
чия, мамо?  
Листок, повільно що кружля,  
чий, мамо?  
- Дитино, дитинко,  
Світ увесь твій, дитино.  
Квітка ця і цей листок,  
Мить ця і година.  
Промінь сонця, пташки спів,  
Річок ясні води  
Ранок літній, заметіль,  
Весняна природа.

Усе твоє, дитино!  
- Усе моє! Скільки всього!  
Я така багата!  
- Правда, дитино, так і є,  
Тільки ще багатша я:  
Все твоє, а ти – моя, дитино.

(Суан Куїнь. Переклад з в'єтнамської).

*Граматичне завдання:* Зробіть графічні схеми речень зі звертаннями. Чи є звертання членом речення?

*Мовленнєве завдання:* Візьміть у однокласника інтерв'ю на тему “Що таке справжнє багатство?”, дотримуючись правил поведінки при роботі з мікрофоном.

Таким чином, врахування розглянутих принципів, умов і форм організації роботи на уроках мови, використання текстів дозволить моделювати мовленнєві ситуації, що спонукатиме до висловлювань учнів, до розвитку їх діалогічного мовлення.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся. – М.:Вербум–М., 2004. – 192 с.
2. Дегтярева К.В. Дидактические условия обучения диалогической речи на уроках русского языка: принципы диалогической речи // Русский язык, литература и культура в школе и вузе. – 2007. – № 2 (14). – С.23-26.
3. Курач Л.И. Что побуждает нас вступать в общение. Роль коммуникативных ситуаций в обучении диалогической речи //Русская словесность в школах Украины. – 2003. – № 6. – С.19-21
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.,1969. – С.20.
5. Рідна мова. 5-12 класи: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. – К., 2004.
6. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. – Архангельск,1990. – 384 с.

УДК 37.03

Н.В. Реус

### ***В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО РОЛЬ МАТЕМАТИКИ У ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА***

*У статті висвітлюється досвід В.О. Сухомлинського щодо викладання математики у середній школі. З'ясовується значення математики у міжпредметних зв'язках і в розумовому розвитку учнів. Визначається роль оцінювання навчальних досягнень школярів при вивченні математики.*

*It is described in the article the experience of V.A. Sukhomlinsky in mathematics teaching in middle school. Becomes clear the meaning of mathematics in connections with other subjects and in mental development of pupils. It is determined the role of school achievement valuation of pupils in mathematics study.*

Багато навчальних колективів, вчителів, фахівців успіхи у навчанні і вихованні пов'язують з удосконаленням уроку, коли навчально-виховний процес є не стільки інформативним, скільки розвивальним і набуває особистісного спрямування. Такі фахівці дотримуються порад вчених. Багато порад, які актуальні і сьогодні, в своїй науково-педагогічній спадщині залишив видатний педагог В.О. Сухомлинський.

«... виховувати в учнів прагнення пізнавати навколишній світ, виконуючи складні розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення; самостійно бачити причинно-наслідкові зв'язки; самостійно, без зовнішнього тиску оцінювати явища навколишньої дійсності; розвивати вміння доказово відстоювати свої думки і погляди; прагнення своєю

розумовою та іншою працею щось довести, утвердити, відстояти; спостерігати, досліджувати, робити власні висновки з явищ навколишнього життя на основі прочитаного в довідковій літературі, наукових журналах» – це настанова вченого нащадкам усіх поколінь.

У розумовій діяльності учнів великого значення В.О. Сухомлинський надавав мисленню, тому що повноцінне розумове виховання учнів можливо за умов розвитку мислення.

**Нагадаємо, що мислення – це психічний процес відображення дійсності, найвища форма творчої активності людини.** (Большой психологический словарь/Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко, – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2005. – 672 с.)

В.О. Сухомлинський вважав: «.. основним завданням школи – домогтися, щоб у розумовому розвитку учнів належне місце зайняли основи наук».

«...Серед основ наук важливу роль відіграє математика. Цей предмет вивчається в середній школі з першого до останнього класу. З перших кроків навчання поняття і закономірності в царині математики стають важливим засобом пізнання і усвідомлення навколишнього світу, розвитку свідомості. Роль математики в розумовому вихованні виняткова. Математика – світоглядний предмет, який просягає всі науки, що вивчають і природу, і суспільне життя. Математичне мислення – це не тільки розуміння кількісних, просторових, функціональних залежностей між числами, величинами, геометричними фігурами, але і своєрідний підхід до дійсності, метод дослідження фактів і явищ природи, суспільного життя, праці, економіки, засіб аналізу причинно-наслідкових зв'язків між явищами».

Дослухаючись до порад В.О. Сухомлинського, слід зауважити, що дуже помиляються сучасні вихователі, які думають, що математику не слід вивчати всім у широкому обсязі, особливо тим, хто її не розуміє і не любить.

«...Математичне мислення необхідно для успішного вивчення усіх предметів; математичні здібності – це яскравий прояв якостей розуму, які відіграють велику роль у пізнавальній і творчій трудовій діяльності. Задача школи – піклуватися про розвиток математичних здібностей **всіх** учнів» – ось про що мріяв видатний вчений.

І далі Василь Олександрович пояснює: «...що вчителі математики виховують в учнів культуру наукового висловлювання думки, вчать обґрунтовувати наслідки з даних посилок. Культура мислення, яка у дітей формується в процесі вивчення математики, накладає відбиток на всю розумову працю в процесі навчання, на характер спостережень за явищами природи при вивченні біології, фізики, хімії, астрономії. Ідеї функціональної залежності і змінної величини, які відіграють велику роль при вивченні математики, розвивають діалектичне мислення, полегшуючи розуміння причинно-наслідкових зв'язків при вивченні інших предметів...»

«...Математичні методи доведення учні використовують при аналізі явищ природи, зокрема під час спостережень, пов'язаних з вивченням механіки. Використання прийомів математичного мислення при пізнанні світу і у праці – одна з головних ліній зв'язку теорії з практикою в процесі вивчення математики. Використовуються методи математичного доведення і при вивченні хімії. Великого значення ми надаємо використанню математичних методів при правильному виборі шляхів досягнення кінцевої мети праці, з метою порівняння достоїнств та недоліків окремих шляхів. Велике значення має математика у вихованні працелюбності, акуратності, критичності».

Як можна не скористатися такими порадами Василя Олександровича?

Сьогодні багато говорять про міжпредметні зв'язки, кожний вчитель розуміє, що треба шукати в своєму предметі точки дотику з матеріалом інших предметів. «Але ж, – писав В.О. Сухомлинський, – міжпредметні зв'язки полягають не лише в цьому. Найбільш глибокі зв'язки лежать не стільки в змісті фактичного матеріалу, скільки в характері розумової праці. Побудована на науковій основі розумова праця учнів призводить до того, що математика допомагає дитині засвоювати історію, а історія сприяє розвитку математичних здібностей».

Ось що потрібно знати нашим батькам, які думають, що не треба обтяжувати дитину математичними знаннями, бо в неї немає здібностей до математики і вона любить історію.

Як же треба вчити математику, щоб вона допомагала вчити історію?

В.О. Сухомлинський в своїх працях вчив, як це робити: «... учень добре запам'ятав (завчив) правило, закон, формулу, висновок, але не вміє користуватися своїми знаннями, застосовувати їх, а буває і так що не розуміє суті того, що завчив. В таких випадках кажуть «визубрив» не розуміючи». Що необхідно робити, щоб застерегти від «зубріння» – цього великого зла?

«Запам'ятовування повинно ґрунтуватися на розумінні. Ведіть учня к запам'ятовуванню через осмислення, розуміння чисельних фактів, предметів, явищ. Не допускайте запам'ятовування того, що ще не зрозуміло, не осмислено. Шлях від осмислення фактів, явищ до глибокого розуміння абстрактної істини (правила, формули, закону, висновків) лежить через практичну роботу, яка саме і представляє собою оволодіння знаннями».

«... багаторічний досвід переконав мене, – пише В.О. Сухомлинський, – якщо учень вже в початковій школі володіє абстрактними істинами, в процесі осмислення фактів, явищ, він набув такої якості розумової праці як уміння охоплювати ряд взаємопов'язаних явищ, подій ... тобто він уміє думати над причинно-наслідковими, функціональними зв'язками.

... Вміння думати над умовою арифметичної задачі (особливо в IV і V класах) як раз залежить від того, як дитина оволодіває абстрактними узагальненнями. Не вміють думати над задачею, не вміють мислено охоплювати залежність між величинами ті школярі, які заучують абстрактні узагальнення без осмислення достатньої кількості фактів. І навпаки, якщо запам'ятовування абстрактної істини в розумовій праці учня ґрунтується на мислиневому заглибленні у факти, якщо він не завчив, а запам'ятав – то в арифметичній задачі він бачить не якусь комбінацію цифр, а залежність між величинами».

**Висновок:** абстрактне мислення, яке формується на уроках математики, допомагає оволодівати і іншими предметами.

Зрозуміло, що математика належить до важких, багатопланових предметів, потребує логічного мислення, яке не у всіх школярів добре розвинене, і **оцінювання** знань учнів з математики є непростим завданням і для вчителя, і для учнів. Тому школярі при вивченні математики зазнають багато труднощів і іноді неправильне оцінювання ще більше додає труднощів і робить математику одним з неулюблених предметів.

Із цього приводу Василь Олександрович зауважує:

«... оцінка лише тоді стає стимулом, спонукаючим до активної розумової праці, коли відносини між вчителем і дитиною побудовані на взаємній довірі і доброзичливості ....Оцінка – це один із найбільш тонких інструментів виховання. Як ставиться учень до оцінки, поставленій вчителем, можна зробити безпомилковий висновок про те, як він ставиться до вчителя, наскільки йому довіряє і поважає».

Усім учителям це відомо, але не всі розуміють, що наслідком цих відносин може бути і негативне ставлення до предмета, в даному разі до математики – важливої і необхідної для розвитку дитини науки.

І далі вчений зазначає:

«... я ніколи не ставив незадовільної оцінки, якщо учень не міг з тих, чи інших обставин оволодіти знаннями. Ніщо так не пригнічує дитину, як думка про те, що він ні до чого не здатний. Смуток, пригніченість – ці почуття накладають відбиток на всю розумову працю школяра, його мозок якби завмирає. Тільки світле почуття оптимізму є живлючим струмочком, який живить річку думки».

«Ніколи не спішить виставляти незадовільну оцінку. Пам'ятайте, що радість успіху – це могутня емоційна сила, від якої залежить бажання дитини бути хорошою. Піклуйтеся про те, щоб ця внутрішня сила дитини ніколи не виснажувалась. Бо якщо її немає, то не допоможуть ніякі педагогічні хитрощі».

## ЛІТЕРАТУРА:

1. В.О. Сухомлинський. Вибрані твори в 5 томах.: К., 1979. – Т. 2. – С. 487-488, с.497. – Т. 4. – С. 235-236.

УДК 37.0:172.3

К.В. Фатєєва

### **РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ХЕРСОНСЬКОГО АКАДЕМІЧНОГО ЛІЦЕЮ**

*У статті представлено реалізацію педагогічних ідей В.О. Сухомлинського у навчально-виховному процесі Херсонського Академічного ліцею при ХДУ.*

*The article presents the implementation of educational ideas VO Suhomlinskiego in the educational process Kherson Academic Lyceum at KSU.*

Демократичні перетворення і соціальні потрясіння в суспільстві сьогодення викликали необхідність виховання нестандартної, високо моральної, творчої особистості, що можливо виконати лише завдяки підвищенню культурного рівня, відродженню загальнолюдських духовних цінностей, перебудові системи народної освіти, поверненню її до гуманістичних джерел, до морального виховання дітей та юнацтва.

Розвиток навчальних закладів освіти нового покоління, спрямованих на використання інноваційних технологій навчання, принципів гуманізму, інтеграції та глобалізації у навчально-виховному процесі, що сприяє всебічному розвитку підростаючого покоління та утворює інтелектуальну і творчу еліту ХХІ ст. неможливий без звернень до вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду.

Мета даної статті – виявити реалізацію педагогічних ідей В.О. Сухомлинського у навчально-виховному процесі Херсонського Академічного ліцею при ХДУ.

Зараз одним із принципів реалізації Державної Національної програми “Освіта” (Україна – ХХІ ст.) є гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб [5: 53].

Свого часу зміна авторитарності на гуманізм було обумовлено прагненням до возвеличення людини, визначення її як особистості та акцент світовідношень перенісся з абсолютної особистості (Бога) на реальну людину [4: 127].

Принцип гуманізму – один із фундаментальних принципів на яких базується національне виховання як цілісна система. Принцип гуманізму утверджує високе суспільне визнання людини, її гідності, цінностей як особистості, право на свободу і вияв своїх здібностей, гармонізацію відносин між людиною і суспільством, людиною і природою тощо, а, як відомо, заклади середньої освіти це кузня майбутнього суспільства. Тому необхідність гуманізації педагогічного процесу не підлягає сьогодні сумніву і досвід українського педагога-гуманіста В.О. Сухомлинського набуває знову своєї значущості.

Особистість В. Сухомлинського та його педагогічні ідеї, окремі аспекти його педагогічної спадщини стали предметом вивчення науковців як в Україні (М. Антонєць, І. Бєх, А. Богуш, Л. Бондар, І. Зязюн, В. Кузь, О. Савченко, М. Сметанський та ін.), так і поза її межами (А. Борисовський, Б. Кваша, М. Мухін, В. Риндак, С. Соловейчик та ін.).

Херсонському Академічному ліцею при ХДУ (далі ліцею) не довелось кардинально за роки існування перетворювати зміст навчально-виховного процесу з ціллю підвищення його якості чи конкурентоспроможності, адже з початку заснування цей навчальний заклад середньої освіти вже виділився своєю чіткою спрямованістю на створення елітного закладу

не лише завдяки різнопрофільній якійсній освіті, а й завдяки втілення у навчально-виховний процес принципів та методів педагогіки гуманізму, яскравим представником та прихильником якої був В.О. Сухомлинський.

У своїй діяльності Василь Олександрович багато уваги приділяв становленню особистості, зокрема гуманістичному вихованню. Василь Олександрович в умовах радянського тоталітаризму та формалізму створив оригінальну виховну систему, яка відповідала не лише вимогам свого часу, а й певною мірою випередила його. Вона виявилася життєздатною, тому що у своїй основі орієнтувалася на Людину, її почуття, переживання, емоції, на Людину, яка була рівною у правах та обов'язках з іншими, на Людину як найвищу цінність.

У реалізації ідей В.О. Сухомлинського ліцей можна порівняти з Павліською школою, яку очолював Василь Олександрович понад 25 років, як з багаторічною досвідно-експериментальною лабораторією у створенні та розвитку нової моделі навчально-виховного процесу, успішного в реалізації ідей та принципів педагогіки гуманізму.

Педагоги обох закладів, навчаючи та виховуючи, прищеплювали й прищеплюють учням загальнолюдські цінності по відношенню до особи, родини, знань, школи, Батьківщини, землі, миру, природи, культури, мистецтва тощо.

Як відомо з психології, підлітковий вік (співпадає зі вступом та навчанням у ліцеї) є чи не найскладнішим етапом у житті дитини та її родини. Отже, завданням педагогічного колективу ліцею є не тільки створення позитивної атмосфери для сприяння повноцінному особистісному та інтелектуальному розвитку дітей, а й створення умов для формування в них мотивації до саморозвитку та самовиховання.

Кожна дитина, потрапляючи в «ліцейську родину» (як ліцей називають самі ліцеїсти) поглиблюється в доброзичливу, чуйну, інтелектуально сконцентровану, творчу атмосферу, яка сприяє як освітянському розвитку дитини, так і творчому натхненню, бажанню не тільки отримувати та засвоювати знання, співпрацювати з учителями, а й розкриттю творчих здібностей: чи то журналістський талант (друкування своїх творів у періодичному ліцейському виданні «Кафедра»), чи науково-дослідницький (написання курсових робіт зі спеціальності або ведення дослідницької роботи у Малій Академії наук з подальшим її захистом), чи акторський (участь у щорічному фестивалі мистецтв «Ліцейський дебют», ліцейських та міських змаганнях КВК, святі до дня Св. Валентина та ін.), чи спортивний (участь у спартакіаді ліцею та міста, спортивних змаганнях з футболу, баскетболу, тенісу тощо).

Як бачимо, ідеї В.О. Сухомлинського щодо різностороннього розвитку дитини знайшли важливе місце у навчально-виховному процесі Херсонського Академічного ліцею при ХДУ. Педагогічний колектив, поділений на п'ять різнопрофільних кафедр, забезпечує учнівську молодь інтелектуальною та творчою працею з орієнтацією на кожен окрему особистість, тобто на особистісно орієнтоване навчання як один зі шляхів реалізації принципів гуманізації освіти.

Висококваліфіковані педагоги ліцею, спираючись на досвід В.О. Сухомлинського, орієнтуються, по-перше, на особистісну модель побудови взаємодії з учнями, по-друге, на побудову процесу навчання й виховання з максимальним залученням механізмів функціонування особистості учнів (його мотивацій, цінностей, власного досвіду тощо) як кожної окремої індивідуальності.

Ліцейські вчителі, крім того, що використовують новітні педагогічні технології, принципи та методи навчання, слідкуючи за передовими освітніми змінами, дають якісні знання, цікаво й творчо подають матеріал для засвоєння, ще й спонукають до стимулювання розумової діяльності кожного окремого учня в класі чи групі. Спільна праця всього педагогічного колективу ліцею виливається в зрілій, готовій до прийняття самостійних, врівноважених рішень, з отриманими якісними знаннями та вмінням їх використовувати молоді нового покоління, майбутнього нашої держави.

В.О. Сухомлинський казав, що «учительська професія – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється», і виконувати цю роботу може тільки той, хто має сформоване покликання до праці вчителя, вчитель, який поважає їх індивідуальність, бачить у дітях рівних собі, спроможний вести діалог з учнями. Таким і є педагогічний колектив ліцею, переважна більшість учителів якого мотивом вважають якісний результат їх педагогічної діяльності: високоморальні, виховані, освічені, гуманні, конкурентоспроможні в умовах вступу до вищих навчальних закладів особистості, в ролі випускників цього закладу.

На думку вченого, «учитель повинен бути не тільки наставником, а й другом учнів, разом з ними переборювати труднощі, переживати, радіти і засмучуватися... Найкращий учитель для дитини той, хто, духовно спілкуючись із нею, забуває, що він учитель, і бачить у своєму учневі друга, однодумця. Такий учитель знає найпотаємніші куточки серця свого вихованця» [6: 326].

Талант справжнього педагога полягає в умінні розкрити здібності дитини, іноді пробудити бажання до жаги знань. За В.О. Сухомлинським, педагог повинен читати душу дитини, вгадувати її складний духовний світ, та й при цьому берегти її недоторканість, уразливість. Він наполягав на повазі до особистості дитини, бо тільки поважаючи іншого, людина може викликати повагу до себе. Шкільні роки повинні бути роками виховання та самовиховання людяності, чуйності, співчуття [6: 343], що й досягається педагогічним колективом ліцею завдяки уважному ставленню до кожної особистості як під час навчання, так і під час позакласної роботи (спільних походів, літературних практик, захисті наукових чи курсових робіт, виступах на різноманітних творчих та спортивних змаганнях, екскурсіях).

Пріоритетним завданням педагогів є переконати дитину в наявності в неї позитивних рис, а не закріпити негативне, створити доброзичливу, творчу атмосферу для розкриття творчих та інтелектуальних талантів дитини, заохотити її до співпраці; та за таких умов результат не буде на себе чекати.

Наслідуючи педагогічну спадщину педагога-майстра В.О. Сухомлинського, педагогічний колектив ліцею намагається наслідувати та переосмислювати його вічну і водночас актуальну педагогічну дослідницьку роботу.

Як і В.О. Сухомлинський, викладачі ліцею наслідують принципові положення ідеї педагогічного оптимізму, що є складовою педагогічного гуманізму, які сам Василь Олександрович образно назвав «11 заповідей індивідуального підходу», підкреслюючи виключну цінність та аксіоматичність цих положень у роботі з дітьми. Ці заповіді такі:

1. Розумові сили і можливості дітей різні.
2. Не існує абстрактного учня, до якого можна застосувати всі закономірності навчання і виховання; учень завжди індивідуальний і неповторний.
3. Немає єдиних для всіх школярів передумов успіху в навчанні.
4. Важливо визначити, на що здатен учень у даний момент навчальної діяльності.
5. Важливо визначити, як розвивати його здібності надалі.
6. Не можна вимагати від учня неможливого.
7. Треба визначити правильно, яким шляхом, із якими зволіканнями і утрудненнями кожен учень у змозі досягти рівня, передбаченого програмою.
8. Визначити, як конкретно реалізувати програму в розумовій праці кожного учня.
9. Розкрити сили і можливості кожної дитини, дати їй радість успіху розумової праці.
10. залучити до посильної розумової праці незрілих, слабких учасників навчального процесу
11. Визначити індивідуальну стежину успіху в навчанні й розумовій праці кожного учня [7: 258].

Можна зазначити лише те, що педагог – це центрова фігура навчально-виховного процесу, від якої на 90% залежить успіх співпраці вчителя з учнями.

На педагогічних нарадах ліцею завжди обговорюються питання покращення навчально-виховного процесу, а саме впровадження інноваційних технологій, перехід на Болонську систему навчання, обговорення передового педагогічного досвіду тощо.

Керівництво ліцею намагається йти в ногу з передовими навчальними закладами країни та зарубіжжя, постійно аналізуючи педагогічний досвід минулого та його зв'язок із сьогоденням та майбутнім, не забуваючи про змінний стан сучасного суспільства, відзначаючи правильні пріоритети навчально-виховного процесу, що привело до зарахування ліцею в десятку найкращих закладів середньої освіти України у 2007-2008 н.р. за результатами міських, обласних та всеукраїнських турів із предметних олімпіад та захисту наукових робіт Малої Академії Наук України, а також за результатами зовнішнього незалежного оцінювання, згідно з доповіддю Міністра освіти і науки України І. Вакарчука.

Конференція, присвячена 91 річниці з дня народження В.О. Сухомлинського на базі ХДУ, що є Альма Матір'ю для Херсонського Академічного ліцею, є символічною для цього навчального закладу, адже в ньому працює багато творчих, талановитих педагогів, які пріоритетом своєї праці вважають виховання гідності, моральної стійкості та приділяють належну увагу розвитку кожної окремої особистості.

Велика гуманізація педагогіки Василя Олександровича, а саме безмежна любов до дитини робить його спадщину потрібною в різні часи розвитку суспільства. Дотримання принципів гуманістичної педагогіки та її важливості у вихованні підростаючого покоління є невід'ємною частиною побудови демократичного, толерантного, гуманного, правового, морально стійкого суспільства.

Кожен день нас відділяє від того часу, коли жив та працював видатний педагог-гуманіст В.О. Сухомлинський, але як завжди стається, ідеї та переконання великих людей продовжують жити і, навіть, стають більш ближчими, зрозумілішими та актуальнішими. Так і гуманістична педагогіка Василя Олександровича Сухомлинського продовжує жити і втілюватись у розвиток сучасної освіти.

В.О. Сухомлинський переконливо довів у теорії і практиці, що гуманні засади є основою життя кожної людини і суспільства в цілому, що й дає підставу використовувати й далі педагогічним колективом Херсонського Академічного ліцею при ХДУ на практиці його педагогічні ідеї.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Барулин В.С. Социально-философская антропология. – М.: Омега, 1994.
2. Бех І. Особистісно-запропоноване виховання: шляхи реалізації // Рідна школа. – 1999. – №12. – С.13-16.
3. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина // Педагогіка та психологія. – 1997. – № 1.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К., 1997.
5. Державна національна програма “Освіта” (Україна – ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.2,4.
7. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори в п'яти томах (т.3) // К.: Радянська школа, 1977.
8. Юркевич П.Д. Философские произведения. – М., 1990.

**РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ  
УЧНІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В КОНТЕКСТІ  
СПАДЩИНИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

*У статті автор вибудовує модель уроку розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності учня-читача як ціннісної категорії. Запропонована архітектоніка такого типу уроку української літератури враховує позиції спадщини В. О. Сухомлинського.*

*Author lined up the lesson's model of development of communicative-vocal competence of pupil-reader as a valued category. This offered lesson's architectonics is formed from positions of V.O.Sukhomlynsky inheritance.*

Глобалізаційні процеси, які охопили весь світ, не можуть не впливати на формування нового типу особистості. Сьогодні важливо мати таку особистість, яка здатна легко ввійти у світ різних культур, налагодити діалогічні стосунки, які збагачуватимуть, сприятимуть бути толерантним, гуманним, конкурентоспроможним, успішним. Впливи й ризики, які викликані активним використанням різних засобів комунікації, применшили роль мовленнєвої культури й активної мовленнєвої діяльності молоді на живо. Більше часу вони проводять з комп'ютером, у віртуальному просторі, спілкуються в режимі смс-повідомлень, телефонному чи інтернетному. Відмовитися від цивілізаційних переваг, напевне, не є розумним, маємо тоді подумати, як вони слугуватимуть вихованню культурномовної особистості. Значна частина школярів вибудовують відповіді на уроках літератури, послуговуючись переважно підрядними частинами речення. Сприяють такій ситуації й нові програми як для загальноосвітньої, так і для профільної школи, де значимість уроків розвитку зв'язного мовлення, виразного читання знецінено шляхом зменшення кількості годин на таку діяльність учня-читача. Відсутність і недостатність складання/написання/підготовки творчих робіт (творів, проєктів), спеціальних занять із виразного читання художніх творів модернової і постмодернової літератури в старшій школі, масове використання тестової форми перевірки літературних досягнень учнів-читачів і завдань по формуванню риторичних навиків як результату підготовки дослідницького завдання з літератури тощо, тільки збіднюють духовно-естетичний світ молоді людини, формують у кінцевому результаті комплекс безмовної особи. Незадіяність невербальних засобів спілкування, применшення ролі емоційно-насиченого, контактного спілкування в групі, колективі тощо, монологічного або/і діалогу-полілогічного мовлення, здатності вибудовувати та вести дискусію, вступати в читацьку співпрацю з прочитаним художнім твором-автором-персонажами або виголосити промову – це, за нашим переконанням, наслідки непродуманих дій у системі літературної освіти школярів, порушення системи формування мовленнєвої компетентності, ігнорування спадщини науковців, методистів, які опікувалися названою проблемою. До цієї когорти вчених, які вибудували продуктивну систему розвитку мовлення учнів, належить Василь Олександрович Сухомлинський і досвід Павліської школи.

Для нас важливо, усвідомивши надбання В.О.Сухомлинського, переосмисливши роль традиційних уроків розвитку зв'язного мовлення, запропонувати сучасний понятійно-термінологічний апарат, озброїти ним учителя-філолога, розробити можливий варіант архітектоніки комунікативно-мовленнєвого типу уроку/заняття з літератури на компетентнісно-діяльнісній основі, визначитися, якою має бути реалізація аксіологічної змістової лінії літературної освіти.

Означена мета та завдання статті може започаткувати чергову дискусію щодо формування мовленнєвої культури й діяльності учнів засобами української літератури. Проблема розвитку комунікативно-мовленнєвої компетентності учня-читача в системі

літературної освіти не нова. Її основи закладалися В.О. Сухомлинським. Свідченням цього є численні дисертаційні дослідження, де автори намагаються всебічно усвідомити спадщину вченого і практика: різні напрями виховання особистості, в тому ж числі засобами літератури (естетичне виховання – Т. Будник, 1977 р., І. Наливайко, 2001 р.; ідейно-моральне виховання – В. Лоскутов, 1997 р.; розумове виховання – К. Кривошеєнко, 1978 р.; виховання шкільного колективу, особа і колектив – Р. Позинкевич, 1980 р., Г. Калмиков, 2000 р.; трудове виховання – Л. Сиднев, 1980 р., О. Соколовська, 1990 р.; патріотичне виховання – В. Свиридов, 1980 р., В. Кіндрат, 1998 р.; спільна виховна діяльність школи і сім'ї – Л. Бондар, 1984 р.; моральне виховання – Т. Когачевська, 1990 р.; гуманістичне виховання – Л. Мілков, 1987 р.; А. Кокеріль (Австрія), 1994; М. Мухін, 1995 р.; позакласна виховна робота – М. Манукян (Єреван), 1995 р.; Т. Остапівська, 1996 р.) та ін.

Окремо виділимо ті дисертаційні дослідження, які допоможуть переосмислити організацію роботи вчителя щодо формування мовленнєвої культури та діяльності школярів на уроках літератури: удосконалення уроку (В. Василенко, 1982 р.); керівництво дитячим читанням у бібліотеці (Г. Туюкіна, 1984 р.); естетична культура вчителя (К. Юр'єва, 1993 р.); педагогічна майстерність учителя (А. Луцюк, 1996 р.); розвивальне навчання (Н. Безлюдна, 1998 р.); розвиток пізнавального інтересу (М. Дубінка, 1998 р.); формування творчої особистості (Г.Бондаренко, 1999 р.), виховання школярів засобами слова (Г. Ткаченко, 2000 р.); забезпечення успіху в навчанні (Л. Ткачук, 2001 р.).

Для розуміння системи відомого педагога і вченого насамперед звернемося до першоджерел його спадщини. Вони мають бути тим орієнтиром, який допоможе переосмислити та оновити систему розвитку мовленнєвої діяльності учня-читача на уроках літератури.

*«... знати літературу – це зовсім особливе поняття. У знанні літератури на перше місце висувається розуміння ідейних і естетичних критеріїв цінності художнього твору, глибоке особисте емоційно-моральне ставлення до естетичних цінностей. Викладачі літератури старших класів нашої школи ніколи не допускають, щоб учні читали за підручником про художній твір до ознайомлення з першоджерелом, тобто із самим твором. Це було б рівнозначно тому, якби людина стала читати про музику, сподіваючись досягнути її краси, не почувши жодного звука музичного твору. Тільки коли в свідомості учнів склалося уявлення про художні образи твору – моральне ставлення до героїв, явищ, подій – допускається читання підручника. Усі питання, що їх ставлять учням, потребують знання першоджерела» [1].*

Наведене твердження вченого спирається на здобутки української етнопедагогіки, вітчизняних учених-педагогів, психологів, методистів, що етичне й естетичне треба закласти в мовленнєву діяльність унів-читачів як внутрішню потребу дитини творити добро і красу засобами мови, матеріалізувавши це у своєму власному продукті: усній відповіді, написаній творчій роботі, підготовленому літературно-мистецькому проєкті тощо. Якщо цього аксіологічного аспекту вчитель не приймає як аксіому, не демонструє своїми професійно-фаховими діями, то сподіватися, що це стане нормою для вихованців, буде дуже проблематичним.

Асиметрія між духовністю і матеріальністю, полонізація засобів масової комунікації творами, які більше культивують жорстокість, наше прагнення закласти нову систему цінностей для формування духовно-багатої, естетично розвинутої Я-особистості потребує реалізації аксіологічної змістової лінії. Компетентне професійно-фахове вирішення зазначеного компонента вчителями-словесниками сьогодні важко уявляється і в методиці недостатньо описано. Важливо в цій ситуації уникати однозначності в оцінках і в потрактуванні змальованих уявних картин дійсності в художньому творі, представлених персонажів, образів, появи в літературно-мистецькому процесі тої чи іншої особистості, яка світ змальовує не тільки в реалістичному вимірі. Якщо учень-читач/глядач/слухач стоятиме перед вибором: вартісне-примітивне, прекрасне-потворне і т. ін., а вчитель сприятиме виборіві чи/і побудові дитиною власної системи цінностей відповідно до її нинішнього

естетичного розвитку, то є певні гарантії формування розвинутої Я-особистості, яка житиме за тим стандартом, що сама спрогнозувала і нестиме відповідальність за зроблений вибір самостійно, не звинувачуючи нікого, що їй таку модель поведінки чи життя «нав'язали».

Як підтвердження вище викладеному, наведемо слова В.О.Сухомлинського: *«Треба так впливати на свідомість і почуття вихованців, щоб вони переживали привабливість добра і нетерпимість до зла, щоб уже в ранньому дитинстві їх полонила моральна краса людської поведінки, щоб дитина сама прагнула до щастя бути морально красивою ...*

*Я намагаюся, щоб уже в ранній юності людина вміла думати над складними суспільно-політичними й моральними проблемами: обов'язок перед суспільством, людина і суспільство, вірність ідейним переконанням, несхитність у боротьбі за щастя людства, обов'язок і особисте щастя, вірність слову, відданість людині в особистих взаєминах, непримирність до зла, лицемірства» [2].*

Сучасна система літературної освіти (програми, підручники, методика, технології) вибудована на компетентнісній основі.

Професійно-фахова діяльність учителя літератури має включати формування комунікативно-мовленнєвої компетенції читача як складової частини літературної компетентності випускника навчального закладу. Компетенція може бути компетентністю залежно від того, в якій ситуації це поняття вживається (за принципом: метод може бути прийомом і навпаки). Дефініція зазначеного поняття нами розуміється так: **компетенція комунікативно-мовленнєва** – здатність учня-читача до різновекторного виконання, відтворення літературного твору напам'ять або/і під час виразного, художнього читання, розказування; вміння матеріалізувати в усній або/і писемній формі шляхом конструювання зв'язної відповіді на запитання й завдання за текстом художнього твору, підготовки висловлювання за визначеною темою, проблемою, яка враховуватиме жанрово-стильову манеру письма прочитаного літературного тексту чи створення власного оригінального твору.

Вище зазначене дає нам право говорити, що в системі літературної освіти вчителі мають реалізувати ще одну змістову лінію, щоб сформувати компетентного (кваліфікованого, інтелігентного) читача, – комунікативно-мовленнєву. Комунікативно-змістова лінія літературної освіти школяра, учня-читача може включати: *розвиток зв'язного мовлення* – матеріалізація в усній або/і писемній формі шляхом конструювання зв'язної відповіді на запитання й завдання, за текстом художнього твору, підготовки висловлювання за визначеною темою, проблемою, яка враховуватиме жанрово-стильову манеру письма прочитаного літературного тексту чи створення власного оригінального твору; *виразне читання* – різновекторне виконання, відтворення літературного твору напам'ять або/і під час виразного, художнього читання, розказування; *риторична культура читача-дослідника* – виявлення знань із досліджуваної проблеми, демонстрування ораторських навичок, вміння пошуково-аналітичної діяльності читача як критика літературознавця під час усного виступу та писемного тексту наукового стилю.

Отже, оволодіння комунікативно-мовленнєвою компетентністю школярами має виявити рівень читацьких умінь щодо відтворення по пам'яті виучуваного твору, застосовуючи техніку виразного читання, вміння користуватися різними видами переказування, способами відтворення прочитаного. Наприклад, переказати сцену від імені літературного персонажа; запропонувати інший варіант розв'язки чи колізії, яка представлена автором художнього твору; увести іншу сюжетну лінію (літературного героя (-ів)), суголосну сучасним реаліям життям. Після вивчення теми «Міфи. Фольклорні твори різних жанрів і форм» учням можна запропонувати теми, а форму і жанр обрати самостійно. Наприклад: «Як козаки ввійшли в Інтернет», «Козаки-характерники ХХІ століття», «Двобій братів Котигорошків і Кличків»; підготувати розв'язку до повісті І.С.Нечуя-Левицького «Кайдашева сім'я» тощо.

Результат читацької діяльності школяра – це здатність побудувати усне чи писемне мовлення відповідно до жанрово-стильової манери письма автора. Тоді школяреві стає

зрозуміло, для чого він вивчав літературні жанри, роди, стилі тощо. А його читання (і напам'ять також) засвідчує його ж естетичний рівень сприймання і розуміння ідеї автора, закладену в художньому творі. Традиційною у свідомості та діях словесників залишається позиція, що завершення вивчення художнього твору має закінчитися написанням твору-роздуму. Компетентнісний підхід до професійно-фахової діяльності вчителя-словесника й школяра вимагає багатоаспектності у формуванні читацьких умінь і навиків. Вінцем одного з таких навиків є здатність учня підготувати творчу роботу (не тільки твір-роздум), яка буде враховувати і розкривати манеру письма митця, чи створити власний оригінальний текст, зрозумівши задум, ідею автора. Але за будь-яких обставин, необхідна система уроків розвитку зв'язного мовлення, виразного читання, позакласного читання, літератури рідного краю (наприклад, як варіант по 2 години кожного виду щочверті, на рік – по 8 годин, які закладено було ще авторами програми Н.Волошиною, О.Бандурою).

Власне на це нас орієнтує В.О.Сухомлинський. Тож звернемося до першоджерел ученого:

1. *«Словесна творчість – це могутній засіб розумового розвитку людини, перед якою відкривається світ. З того часу, як слово стає для дитини інструментом, за допомогою якого твориться нова краса, дитина піднімається на нову сходинку бачення світу, досягає якісно нового етапу у своєму духовному розвитку. Їй хочеться у слові виразити своє захоплення, свій подив перед красою світу. Дитяча творчість починається з казки» («Слово рідної мови») [3].*
2. *«Чому казка розвиває мову і мислення сильніше, ніж будь-який інший засіб? Тому, що казкові образи яскраво, емоційно забарвлені. Слово казки живе у дитячій свідомості. Серце завмирає в дитини, коли вона слухає або вимовляє слова, що створюють фантастичну картину. Я не уявляю навчання в школі не тільки без слухання, а й без створення казки» [4].*
3. *«Рідна пісня розкривала перед дітьми слова рідної мови як безцінне духовне багатство народу. Завдяки пісні діти сприймали тонкість звучання слова» [5].*
4. *«І ... коли визначаємо тему для твору, треба конче дбати, щоб вона вже своїм формулюванням наштовхнула дітей до роботи над образним словом, давала їм змогу відчувати неповторну красу і силу рідної мови» («Слово рідної мови») [3].*

Реалізація ціннісної парадигми засобами різних предметів є важливою складовою формування «Я-особистості» дитини. Надзвичайно важливо, щоб це здійснювалося на всіх уроках, особливу роль тут відіграють уроки літератури та ті художні твори, що вивчаються в школі. На це орієнтують учителя й Державні стандарти літературної освіти, де аксіологічна складова потрактовується як *«опрацювання художнього твору в єдності його етичних та естетичних вимірів, спрямованість роботи над текстом на формування ціннісних орієнтацій і розвиток творчих здібностей особистості»* [1]. Розвиток творчих здібностей учитель зможе зреалізувати, коли в системі буде проводити уроки літератури, які за типом і різновидами можуть бути в такому варіанті: урок розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності (РК-МД): художнє (виразне) читання (виконання) текстів твору; складання та написання творчих робіт; творча, мистецька діяльність учня-читача; аналіз літературно-творчих робіт. Про такий тип уроку автор неодноразово писав у цілому ряді публікацій.

У даній статті представляємо можливий варіант моделі уроку розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності, власне вона й зорієнтує вчителя на архітектоніку, композиційні та сюжетні складові такого заняття:

Архітектоніка, композиційні елементи та сюжетно-змістові лінії співробітництва вчителя-літератора з учнем-читачем за компетентнісно-діяльнісною парадигмою

*Тип уроку: урок розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності (РКМ-Д) – підготовка, написання та аналіз робіт із розвитку мовлення.*

*Різновиди уроку (навчальні ситуації): а) художнє (виразне) читання текстів твору; б) складання та написання творчих робіт; в) творча, мистецька діяльність учня-читача; г) аналіз літературно-творчих робіт.*

## З а ч и н у р о к у

### I. Вступне слово-звернення вчителя до учнів-читачів

- 1.1. Особистісно значіма деталь, факт, приклад, сцена з художнього твору або/і життєвої ситуації про роль мови й мовлення в житті Людини-читача.

### О с н о в н а ч а с т и н а

#### II. Орієнтаційно-прогностична лінія літературної освіти

- 2.1. Повідомлення, корпоративне формулювання теми уроку, читацьких завдань.  
 2.2. Визначення особистісно важливих цілей діяльності.  
 2.3. Умотивування наступної діяльності вчителем або/і школярами.  
 2.4. Позитивна настанова на вирішення літературно-мистецьких завдань.

### К у л ь м і н а ц і й н і м о м е н т и р о з в ' я з а н н я л і т е р а т у р н о - м и с т е ц ь к и х з а в д а н ь

#### III. Проективно-операційна лінія літературної освіти

- 3.1. Підготовка до складання/написання творчої роботи:

- 3.1.1. Бесіда про види творчих робіт за художнім твором.  
 3.1.2. Особливості написання/складання навчальних /контрольних творчих робіт.  
 3.1.3. Знайомство з жанрово-стильовими та видовими особливостями творчих робіт.  
 3.1.4. Ознайомлення з текстом/темами творчих робіт, можливими стильовими і жанровими різновидами.  
 3.1.5. Прийоми збору біографічних, історичних, літературознавчих, мистецьких тощо відомостей для підготовки тексту роботи.  
 3.1.6. Словникова та термінологічна робота для виконання творчих робіт.

### 3.2. Операційно-пізнавальна складова комунікативно-мовленнєвих дій учня-читача:

<b>ПЕРЕКАЗИ ЗА ТЕКСТОМ ХУДОЖНЬОГО ТВОРУ:</b>  стислий переказ оповідання, казки, міфу тощо; докладний, вибірковий переказ сцени, картини, дій, епізоду й т. ін.; творчі: від імені літературного персонажа; від 1-ої-2-ої ос. однини, множини; за початком, із уведенням нових персонажів, колізій і т. ін.; із власним варіантом експозиції, розв'язки тощо;	1. Навчальний переказ	1.1. Читання/попереднє знайомство з текстом переказу (за художнім твором). 1.2. Словниково-термінологічна робота. 1.3. Бесіда за змістом почутого/прочитаного. 1.4. Складання плану, сюжетної моделі роботи (колективно, у групах та індивідуально). 1.5. Лінгвостилістичний аналіз (коментар) тексту. 1.6. Повторне читання адаптованого тексту для переказу. 1.7. Підготовка чорнового варіанта переказу за різними типами, видами і формами. 1.8. Колективне та індивідуальне редагування тексту роботи. 1.9. Доопрацювання тексту переказу відповідно до виду і форми. 1.10. Переписування підготовленого варіанта роботи. 1.11. Самоперевірка й аналіз написаної роботи учнем-читачем.
	2. Контрольний переказ	2.1. Читання адаптованого тексту для переказу. 2.2. Коментар незрозумілих слів. 2.3. Самостійне складання плану, сюжетної моделі тексту роботи. 2.4. Повторне читання адаптованого тексту переказу за змістом художнього твору. 2.5. Написання переказу в чорновому варіанті з урахуванням обраного типу, види, форми. 2.6. Самоаналіз та удосконалення підготовленого варіанта. 2.7. Переписування контрольного переказу за художнім твором. 2.8. Самостійна перевірка підготовленого тексту переказу.

3. Аналіз контрольного переказу	<p>3.1. Вступна бесіда про необхідність удосконалення написаного.</p> <p>3.2. Загальна оцінка якості написаних переказів.</p> <p>3.3. Розгляд найкращих робіт, озвучення уривків.</p> <p>3.4. Колективний аналіз допущених у переказах типових недоліків і помилок.</p> <p>3.5. Самоаналіз помилок, змістових, мовленнєвих, фактичних, граматичних недоліків (використання кодованої таблиці «Основні види помилок, що трапляються в письмових роботах»).</p> <p>3.6. Лінгвістичний практикум: система вправ і завдань на подолання помилок.</p> <p>3.7. Узагальнення й систематизація літературних знань, читацьких навичок.</p> <p>3.8. Визначення диференційованих домашніх завдань до виконання наступних завдань із комунікативно-мовленнєвої діяльності читача.</p>	
Творча робота за текстом художнього твору	<p><i>Творча робота відповідно до родової, жанрово-стильової манери письма автора, типу мовлення, розв'язку читача: складання текстів малої форми (міф, казка, переказ, оповідання тощо; підготовка експозиції до повісті, введення описів різного типу, нових персонажів; складання/написання/підготовка творів-роздумів, творчих проектів тощо)</i></p>	<p>4. Навчальна творча робота</p> <p>4.1. Уведення учнів-читачів у простір тем і форм майбутньої творчої роботи.</p> <p>4.2. Робота щодо вибору й осягнення теми та основної думки твору.</p> <p>4.3. Коментування тем, що їх учні не обрали.</p> <p>4.4. Заповнення понятійно-термінологічного поля учня-читача.</p> <p>4.5. Варіативне планування й моделювання змісту роботи за колективно обраною темою, проблемою, назвою.</p> <p>4.6. Колективне добирання епіграфа, складання плану, моделі, сюжетних елементів майбутньої роботи.</p> <p>4.7. Семінар-тренінг: підготовка варіантів частин роботи (експозиції, вступу, початку основної частини, введення нових сюжетних ліній, літературних персонажів, різних описів, мовних засобів тощо).</p> <p>4.8. Граматико-лексико-стилістичні вправи за похибками попередніх творчих робіт.</p> <p>4.9. Написання роботи на чернетці, удосконалення та саморедагування написаного.</p> <p>4.10. Доопрацювання та переписування підготовленого варіанта.</p> <p>4.11. Самоперевірка та самоаналіз творчої роботи.</p> <p>5. Контрольна робота</p> <p>5.1. Підготовка до контрольної творчої роботи:</p> <p>5.1.1. Ознайомлення з тематикою творчих робіт.</p> <p>5.1.2. Повторення жанрово-стильових та видових особливостей.</p> <p>5.1.3. Читання, аналіз, коментування й моделювання зразків робіт чи їх уривків.</p> <p>5.1.4. Граматико-лексико-стилістична робота.</p> <p>5.1.5. Наставови щодо виконання диференційованих домашніх завдань.</p> <p>5.2. Написання/складання контрольної творчої роботи:</p> <p>5.2.1. Стислий коментар до тематичного, жанрово-стильового різноманіття творчих робіт.</p> <p>5.2.2. Самостійне складання плану, проспекту, моделі творчої роботи, добирання епіграфа (за потреби), необхідних матеріалів.</p> <p>5.2.3. Написання роботи в чорновому варіанті.</p> <p>5.2.4. Саморедагування творчої роботи.</p> <p>5.2.5. Переписування остаточного варіанта тексту роботи.</p>

6. Аналіз контрольної творчої роботи	<p>6.1. Вступні зауваги щодо аналізу перевіреної роботи.</p> <p>6.2. Мотивація навчальної діяльності читача на вдосконалення написаного.</p> <p>6.3. Загальна характеристика якості виконання творчих робіт.</p> <p>6.4. Ознайомлення з найкращими роботами чи фрагментами (за згодою автора).</p> <p>6.5. Колективний, груповий та індивідуальний аналіз допущених недоліків і помилок (із використанням «кодованої таблиці»).</p> <p>6.6. Лінгвістичний практикум: вправи та завдання на подолання виявлених помилок.</p> <p>6.7. Самоаналіз та саморедагування творчих робіт.</p> <p>6.8. Визначення особистісно зорієнтованих домашніх завдань творчого спрямування.</p>
--------------------------------------	--

- 3.3. Інструктаж-консультація щодо подальшої творчої діяльності читача:
- 3.3.1. Нагадування про тексти, словники, літературознавчі та інші посібники, потрібні для складання/написання творчої роботи.
- 3.3.2. Відповіді на запитання учнів-читачів.
- 3.3.3. Поради вчителя щодо тематики і термінів виконання творчих робіт до наступної літературної теми.
- 3.3.4. Обов'язковий розподіл тем (за необхідності).
- 3.3.5. Теми, напрями творчих робіт за вибором учня-читача.
- 3.3.6. Перелік окремих тем, назв проєктів для кожного читача й індивідуального виконання тощо.

*IV. Рефлексивно-корективна лінія контролю літературної освіти, читацького досвіду учнів*

- 4.1. Рефлексія «Я-духовно-естетично збагачена особистість» ...
- 4.2. Варіативні завдання домашньої читацької роботи.

Р о з в ' я з к а у р о к у

V. Слово-епілог словесника

- 5.1. Роль редагування, самовдосконалення в читацькій діяльності школяра.
- 5.2. Необхідність, потреба творчої самореалізації учня-читача засобами підготовки літературно-мистецьких текстів.

Архітектоніка, композиційні елементи та сюжетно-змістові лінії співробітництва вчителя-літератора з учнем-читачем за компетентнісно-діяльнісною парадигмою

Тип уроку: урок розвитку комунікативно-мовленнєвої діяльності (РКМ-Д) – *художнє (виразне) читання текстів твору (опрацювання теоретичних понять із виразного читання; застосування засобів виразного читання; удосконалення умінь виразно читати художні твори; виконавська діяльність учня-читача: конкурс на кращого читця, оповідача; інсценування художнього твору).*

- Різновиди уроку (навчальні ситуації): а) художнє (виразне) читання текстів твору; б) складання та написання творчих робіт; в) творча, мистецька діяльність учня-читача; г) аналіз літературно-творчих робіт.

З а ч и н у р о к у

I. Вступне слово-звернення вчителя до учнів-читачів

- 1.1. Роль майстерного виконання творів у житті людини.
- 1.2. Виразне читання – внутрішня необхідність читача чи штучне копіювання артиста?

О с н о в н а ч а с т и н а

II. Орієнтаційно-прогностична лінія літературної освіти

- 2.1. Повідомлення, корпоративне формулювання теми уроку, читацьких завдань.
- 2.2. Визначення особистісно важливих цілей діяльності.
- 2.3. Умотивування наступної діяльності вчителем або/і школярами.
- 2.4. Позитивна настанова на вирішення літературно-мистецьких завдань.

Кульмінаційні моменти  
розв'язання літературно-мистецьких завдань  
*III. Проективно-операційна лінія літературної освіти*

*3.1. Актуалізація емотивно-інтелектуального досвіду учня-читача:*

- 3.1.1. Первинне (самостійне або/і колективне) ознайомлення з текстом.
- 3.1.2. Обмін враженнями, думками від почутого (прочитаного) твору.
- 3.1.3. Відомості про автора та контекстне проникнення в текст.
- 3.1.4. Розгляд теми, жанрової особливості вирішення теми, форми викладу.
- 3.1.5. Своєрідність композиції, сюжету та з'ясування рефрену (за необхідності).

*3.2. Формування емоційно-образної виразності учня-читця:*

- 3.2.1. *Точка зору на образ як на втілення ідеї, задуму автора:* прийоми творення літературного персонажа (дії і вчинки; портретне зображення; мова дійової особи; пряма авторська характеристика; характеристика іншими героями; різні види деталей).
- 3.2.2. *Відтворення конкретно-чуттєвого уявлення про героя* (створення зримого образу героя; змалювання його зовнішності; виділення зовнішніх і внутрішніх рис; виявлення почуттів і переживань, настрою персонажа).
- 3.2.3. Розуміння літературного персонажа як основного джерела емоційного впливу (виявлення окремих засобів і прийомів, які впливають на уяву і свідомість читача: метонімія, метафора, аналогія, деталь тощо; асоціації, домисли, до малювання читача; роль допоміжних засобів у сприйманні й уявленні героя-людини; роль пейзажу та деталей для розуміння настрою, внутрішнього стану персонажа).
- 3.2.4. Аналіз і розуміння естетичних якостей твору (виявлення естетичних якостей літературного твору: образна форма відтворення предметів і явищ життя; емоційність змісту і форми та властивість пробуджувати думки й почуття; поява асоціацій, які пробуджують уяву, враження і спогади; образність і виразність мови художнього твору, яка досягається використанням поетичних засобів; виявлені настрої, почуття та переживання знаходять відбиття в змісті та компонентах (формі) художнього твору: портретна зарисовка, пейзажна замальовка, опис картин і подій (сцен, дій), авторські узагальнення, точка зору й оцінка автором, персонажем і читачем тощо).
- 3.2.5. Підтекст, його види та роль під час виконавської діяльності читця (прямий і прихований; роль деталі, натяку, мовленнєвої ситуації, риторичних засобів у розумінні-відгадуванні прихованого підтексту).

*3.3. Етапи наскрізної словесної дії*

та послідовного аналізу твору для виразного читання:

- 3.3.1. Поділ тексту на інтонаційно-змістові частини під час підготовки твору для виразного читання.
- 3.3.2. Підбір заголовків, образних назв до кожної частини тексту: план, інтонація, темп, виконавське завдання.
- 3.3.3. Постановка виконавського (творчого) завдання до кожної частини: що сповістити слухачам; які думки донести; які настрої та переживання викликати.
- 3.3.4. Підготовка мовної партитури відібраного тексту (твору) для читання/розказування.
- 3.3.5. Допоміжні засоби впливу на слухача та їх відбір: мелодична й темброва насиченість слова; міміка й жести; унаочнення до обраного тексту (уривку, картини, сцени, дії тощо).

*3.4. Застосування засобів виразного читання*

(з урахуванням родово-жанрової тканини художнього твору):

- 3.4.1. *Виконання попередньо означених читацьких дій учнем-читачем у співпраці з учителем літератури.*
- 3.4.2. Наскрізна словесна дія й послідовний аналіз тексту.
- 3.4.3. З'ясування жанрово-стильових особливостей тексту.
- 3.4.4. Бесіда про засоби виразного читання художнього твору.
- 3.4.5. Особливості виконавської майстерності читача відповідно до обраного твору.
- 3.4.6. Підготовка партитури виконання конкретно вибраного твору, тексту.

3.4.7. Тренувальні вправи та завдання для виразного читання частин твору.

3.4.8. Виконання цілісного тексту перед слухачами-учнями.

3.5. Удосконалення умінь виразно читати,  
майстерно розповідати художній твір

3.5.1. *Виконання попередньо означених читацьких дій учнем-читачем у співпраці з учителем літератури.*

3.5.2. Наскрізна словесна дія, послідовний аналіз тексту (за частинами), виявлення виконавських особливостей.

3.5.3. Практикум із виразного читання (за самостійно обраним текстом; індивідуально, парами, у групі, колективно): усвідомлення виконавського завдання запропонованого уривку (тексту, твору); постановка виконавського завдання до читання обраного твору; поділ тексту на частини: план, інтонація, темп, виконавське завдання; підготовка мовної партитури виконання твору; прийоми заучування текстів напам'ять.

3.5.4. Представлення слухачам класу підготовлених до виразного читання творів.

3.5.5. Само (-взаємо) оцінювання, оцінювання вчителем виразного читання підготовленого твору за 12-бальною системою: читання (1-3 б.), кваліфіковане читання (4-6 б.), виразне читання (7-9 б.), художнє читання (10-12 б.) або для класів поглибленого вивчення літератури: кваліфіковане читання (1-3 б.), виразне читання (4-6 б.), майстерне читання (7-9 б.), художнє читання (10-12 б.).

3.6. Виконавська діяльність учня-читача:

конкурс на кращого читця, оповідача; інсценування художнього твору

Конкурс на кращого читця:

3.6.1. *I – підготовчий етап:* а) визначення теми, творів для читання; б) вибір творів, уривків, текстів; в) індивідуальні та групові консультації щодо відбору засобів виразності; г) формування групи журі; д) визначення показників і критеріїв оцінювання; е) підбір музичного супроводу для декламаторських виступів, наочного оформлення.

3.6.2. *Показники та критерії оцінювання декламаторів:* 1) вдалий підбір тексту, відповідність темі тощо (за необхідності); 2) ясність і правильність у відтворенні змісту прочитаного; 3) рівень передачі думок та почуттів автора; 4) емоційність, щирість та глибина почуттів; 5) виконавська культура читця: дикція, орфоепія, міміка, жести, поза декламатора; б) реакція аудиторії, культура спілкування зі слухачами, журі; 7) унаочнення та музичний супровід під час виконання (за бажанням і необхідністю). Виконавська діяльність декламатора може бути оцінена за такими рівнями: 0 б. – низький, 1 б. – середній, 2 б. – достатній, 3 б. – високий рівень. Загальна сума балів усіх членів журі ділиться на кількість показників і ділиться на 100.

3.6.3. *II – етап проведення:* а) вступне слово вчителя про конкурс, його мету, обґрунтування вибору теми, автора, текстів для конкурсу; б) виконавська діяльність читців: декламування підготовлених творів; в) коментування-пояснення свого вибору (за необхідності);

3.6.4. *III – підсумковий етап:* а) жестово-емоційна реакція залу, лаконічні оцінки почутого; б) оцінювання виконання творів членами журі; в) оголошення результатів, коментар членів журі; г) визначення та вшанування переможців; д) словесна оцінка учасників конкурсу, які не стали переможцями, відзначення їх читання за номінаціями: «за оригінальність виконання», «за високий рівень культури», «за щирість і глибину почуттів» і т. ін.; е) визначення учасників на конкурс декламаторів творів загальношкільного, районного, міського рівнів (за необхідності).

Інсценування художнього твору:

3.6.5. Орієнтовні етапи підготовки, показники та критерії оцінювання (див. вище).

3.6.6. Специфічні дії щодо підготовки інсценівки: а) відбір творів, уривків для інсценування; б) визначення назви майбутньої інсценівки; в) складання списку дійових осіб, їх стисла характеристика; г) підготовка ремарок, опису сцен, дій, місце і час подій, інтер'єр, екстер'єр тощо; д) ескізи (словесні) малюнки вигляду сцени, оформлення зали; е) письмова (колективно, самостійно групою, парою, індивідуально) підготовка сценарію інсценівки; є)

розподіл ролей; ж) представлення глядачам інсценівки; з) оцінювання глядачів, визнання успіху тощо.

#### IV. Рефлексивно-корективна лінія контролю літературної освіти, читацького досвіду учнів

4.3. Рефлексія «Я-духовно-естетично збагачена особистість» ...

4.4. Варіативні завдання домашньої читацької роботи.

Р о з в ' я з к а у р о к у

#### V. Слово-епілог словесника

5.1. Роль і значення виразного читання в житті людини, школяра.

5.2. Необхідність, потреба творчої самореалізації учня-читача засобами підготовки виразного виконання літературно-мистецьких текстів.

Запропоноване, за нашим переконанням, вибудоване в логіці концепції В.О.Сухомлинського. Адже Василь Олександрович уважав, що поетичної творчості треба вчити не для того, щоб виростити поетів, а з метою облагородити кожне юне серце. Досвід автора, колег засвідчив життєздатність спадщини В.О.Сухомлинського в ХХІ столітті. В 90-ті роки на основі творчого доробку відомого педагога було розроблено нами Концепцію «Школи радості, гармонії і краси», модель такого навчального закладу втілена була в практику роботи Котляревської середньої загальноосвітньої школи Жовтневого району Миколаївської області, де домінантою було художньо-естетичне виховання школярів у сільському доквіллі. Упродовж декількох років нами апробувався спецкурс для майбутніх учителів літератури та словесників-практиків «Спадщина В.О.Сухомлинського й інноваційні технології навчання: комунікативно-мовленнєва діяльність учителя літератури й учня-читача». Видано ряд публікацій, підготовлено статті, які виголошено було на конференціях, семінарах, педагогічних читаннях.

Ствердно можемо констатувати: набуток В.О.Сухомлинського знаходитиме логічне продовження та втілення в практику роботи науковців, словесників на сучасному етапі реформування літературної освіти школярів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Державні стандарти базової і повної середньої освіти. Література (Проект) [Текст] // Освіта України. – 14 січня 2003. – №1–2. – С. 2-5.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори / В.О.Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976 – (у 5-ти томах / ред. колегія: О.Г. Дзевєрін (голова) [та ін.]).
3. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови / Василь Олександрович Сухомлинський // Українська мова і література в школі. – 1968. – № 12. – С. 1-7.
4. Шуляр В.І. Твір: як до нього підготуватися (Психолого-педагогічний тренінг для дітей та викладачів-філологів) / Василь Іванович Шуляр // Українська література в загальноосвітній школі. – 1999. – № 3. – С. 33-38.
5. Шуляр В.І. Як удосконалити писемне мовлення учнів старших класів / В.І. Шуляр // Українська мова і література в школі. – 2000. – № 5. – С. 60-62.
6. Шуляр В.І. Твір. Як до нього підготуватися / В.І. Шуляр // Українська мова та література. – 2001. – Ч. 19. – С. 1-3.
7. Шуляр В.І. Про систему розвитку зв'язного мовлення учнів на уроках літератури / В.І. Шуляр // Українська мова та література. – 2001. – Ч. 23–24. – С. 3–7.
8. Шуляр В.І. Як навчити школярів висловлювати свої думки? (орієнтовні програми розвитку мовлення на уроках літератури) / В.І. Шуляр // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2001. – № 4. – С. 165–170.
9. Шуляр В.І. Розвиваючи мовлення, формувати читачів (орієнтовне календарне планування уроків розвитку зв'язного мовлення, 9 клас, II семестр) / В.І. Шуляр // Українська мова і література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2002. – № 1. – С. 145–151.
10. Шуляр В.І. Спадщина В.О.Сухомлинського у фаховій підготовці майбутнього вчителя-філолога / В.І. Шуляр // В.О.Сухомлинський – майбутньому педагогу: [наук.-метод. посібник]. – Миколаїв: ІЛІОН, 2004. – С. 71-116.

11. Шуляр В.І. Про систему вивчення спадщини В.О.Сухомлинського майбутніми словесниками / Науковий вісник Миколаївського державного університету. Педагогічні науки. Зб. наук. праць. – Випуск 8. – Миколаїв: МДУ, 2004. – С. 172-175.
12. Шуляр В.І. Спадщина В.О.Сухомлинського у просторі особистісно зорієнтованого навчання / Серце віддане дітям: [збірник науково-методичних статей до 90-річчя від дня народження В.О.Сухомлинського] / Упорядники О.В.Біляєва, О.І.Мельниченко. – Миколаїв: МОШПО, 2009. – С. 20-29.

## **Розділ 3**

### **Теорія і практика виховання**

**РОЗУМОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ  
ОСОБИСТОСТІ У ПЕДАГОГІЧНИХ ТВОРАХ  
ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО**

*Представлені наукові підходи В.О Сухомлинського як творця нової педагогічної системи освіти та виховання батьків, дошкільнят і школярів, в якій спілкування рідною мовою є основою розумового виховання особистості.*

*V.A.Suhomlinskogo's scientific approaches as founder of a new pedagogical education system and education of parents, preschool children and schoolboys in which dialogue by native speech is a basis of intellectual education of the person are presented.*

У передмові до своєї книги “Розмова з молодим директором” Василь Олександрович Сухомлинський зазначив, що “висновки можуть стати керівництвом лише за умови, коли творчість педагогів будується на міцній науковій основі” [50]. Як у названих бесідах з молодим директором, так і в усій своїй педагогічній спадщині В.С.Сухомлинський бачиться нами найвидатнішим творцем нової філософської системи педагогічної освіти батьків, дошкільнят і школярів, яка збудована ним на міцній науковій основі сучасної педагогіки. Вказана система була започаткована ним у надзвичайно складних суспільно-політичних умовах у 50-ті та 60-ті роки ХХ ст. у період наростання кризових явищ в освіті, коли про їх глибинні причини і шляхи подолання тільки почали ставити питання у наукових освітянських колах. Відомо, що лише у 1967 році Джеймс Перкінс у підсумковій доповіді на Міжнародній конференції в США, присвяченій світовій кризі освіти, звернув увагу на нездатність сучасної системи освіти йти в ногу зі змінами в суспільстві, про невідповідність між сподіваннями окремих особистостей і потребами суспільства, з одного боку, і можливістю системи освіти – з другого.

У цей же час директор Міжнародного інституту планування освіти Ф.Г.Кумбс писав, що суть згаданих кризових явищ в системі освіти полягає у розриві між існуючою системою освіти і реальними умовами життя суспільства [35].

Наукові основи нової філософської системи педагогічної освіти батьків, дошкільнят і школярів В.О.Сухомлинський вже чітко виписав у статті “Слово рідної мови”, яка була опублікована в журналі “Українська мова і література в школі” за 1965 рік [48] та в серії статей із семи бесід з молодим директором, які опублікував Всесоюзний журнал “Народное образование” у період 1965 – 1966 рр. [50]. Зокрема, у четвертій бесіді “Важкі діти” В.О.Сухомлинський звертає особливу увагу на роль впливу мовного спілкування та інших чинників навколишнього середовища при формуванні культури особистості дітей: “Щоб бути справжнім вихователем, треба глибоко вивчати, досліджувати природний, анатомо-фізіологічний бік психічних явищ, духовного світу людини, залежність процесів, що відбуваються в голові дитини, від найрізноманітніших чинників навколишнього середовища” [50].

З історії філософії відомо, що дієвість філософської системи визначається природовідповідністю її основних положень викликам часу. Як було відзначено у нашій доповіді “Системоутворювальні чинники батьківської педагогіки В.Сухомлинського” на ІХ Всеукраїнських педагогічних читаннях “Василь Сухомлинський і сучасність. Батьківська педагогіка” у 50-и країнах світу знають і впроваджують у життя педагогічну спадщину В.О.Сухомлинського, де його праці перекладені на 53 мови світу [8]. Вказане розповсюдження основних положень педагогіки В.О.Сухомлинського як цілісної системи виховання культури є переконливим свідченням природовідповідності її основних положень викликам часу [1;2;3;7;8;14;35;57]. За філософським визначенням культура (лат. cultura – оброблення, вирощування) – це соціально-прогресивна творча діяльність людства у всіх

сферах буття та свідомості, що проявляється як діалектична єдність процесів створення цінностей, норм поведінки та інше, оволодіння культурним спадком, що направлені на перетворення дійсності та багатства історії людства у внутрішнє багатство особистості, на всебічне виявлення і розвиток сутнісних сил людини. У філософській системі В.О.Сухомлинського виховання культури особистості є основою практично всіх п'яти основних компонентів системи – розумового виховання, морального виховання, естетичного виховання, виховання культури збереження здоров'я (виховання фізичної культури) і виховання культури праці (трудового виховання). Виховання культури особистості – це процес соціалізації новонародженої біологічної істоти, яка перетворюється в людину в перші три роки життя при дії найрізноманітніших чинників навколишнього середовища, серед яких специфічним, незамінним нічим іншим і з найбільшою потужною дією виокремлюється такий чинник як експресивна мова оточуючих новонароджену дитину людей [4: 20]. Адаже у новонародженої дитини внутрішня мова ще відсутня. Основи її інтелекту формуються у перші три роки життя при дії експресивної мови дорослих людей, яка у цей період є екологічним (зовнішнім), нейроспецифічним чинником [18;19;20]. Описано 32 випадки, коли людські немовлята в перші роки життя вигодовувалися тваринами. У таких дітей не сформувались основи інтелекту – їх розумовий розвиток залишився на рівні тварин [55].

Внаслідок багаторічних наукових педагогічних досліджень і пошуків відповіді на питання: “Чому діти стають важкими?”, В.О.Сухомлинський прийшов до висновку про вирішальне значення у перші 2 – 3 роки після народження дитини її мовного спілкування з найближчими рідними, а найважливіше – з матір'ю.

“Людське формується в людині після народження завдяки людським, суспільним відносинам... Слово повинно увійти в її духовний світ, стати її особистим багатством”, – писав В.О.Сухомлинський [50].

За тринадцять днів до передчасної смерті В.О.Сухомлинського була опублікована 19 серпня 1970 р. в “Литературной газете” його стаття “Найвідсталіший у класі...”, яка вражає глибиною філософського осмислення своїх наукових педагогічних досліджень причин порушення інтелектуального здоров'я і вищих емоцій у дітей та чіткістю накреслених практичних шляхів профілактичних заходів. У статті було написано про дослідження особливостей розумової праці на уроках відстаючих і обдарованих дітей. У В.О.Сухомлинського не було сумнівів у тому, що ефективність розумової праці дитини де в чому залежить і від пам'яті. Але були сумніви у з'ясуванні того, що перше – пам'ять чи розумові здібності. Не давало спокою питання, чи можна, поліпшивши якимось радикальним способом пам'ять, вплинути тим самим і на розумові здібності.

Для В.О.Сухомлинського було характерним уважне стеження за результатами досліджень радянських і закордонних вчених, що працювали у галузі дослідження розумових процесів, і він намагався, додержуючи необхідної обережності, перевіряти висновки і припущення вчених в педагогічній роботі з дітьми. Особливо зацікавила В.О.Сухомлинського полеміка американського психолога, професора Девіда Креча з радянським фізіологом, учнем лауреата Нобелівської премії І.П.Павлова, академіком Петром Кузьмовичем Анохіним. Якщо Д.Креч був прибічником використання фармакологічних засобів з метою поліпшення пам'яті, то П.К.Анохін дотримувався думки, що доцільніше розвивати пам'ять природним шляхом. Саме підхід П.К.Анохіна більше відповідав педагогічним дослідженням В.О.Сухомлинського, який на кожному кроці своєї педагогічної виховної роботи з відстаючими дітьми переконувався у тому, що малоздібні учні – це не просто діти із слабкою пам'яттю. У них пригнічене, застигле, “окостеніле” мислення. Як людина високої наукової честі В.О.Сухомлинський відверто описав свої невдачі при різних способах прямої стимуляції пам'яті своїх малоздібних учнів і результати невдалих дослідів на самому собі при вживанні фармакологічних препаратів. Висновок був однозначним: “Хімічне втручання у найтоншу сферу людського організму – мислення – небезпечне й морально не виправдане [49]. Як глибокий мислитель В.О.Сухомлинський проаналізував одержані результати і організував нові серії педагогічних досліджень впливу чинників

навколишнього середовища на формування культури особистості дітей. Намагаючись зрозуміти причини відхилень у інтелектуальному здоров'ї і вищих емоціях малоздібних дітей, В.О.Сухомлинський за 35-річний період вивчив спадковість, побут, харчування, духовне життя дітей і їх розумовий розвиток більше, ніж у 2000 сімей. У його педагогічних дослідженнях на чільне місце виступала така причина як неправильне виховання в ранньому дитинстві, коли був порушений гармонійний вплив позитивних чинників зовнішнього середовища на все психофізичне і духовне життя дитини. Цьому вчилися у нього інші педагоги [3;25;28;35;46;47;54].

В.О.Сухомлинський виділив три головні умови, за яких виникали порушення. Перша – нездорові, конфліктні відношення в сім'ї, особливо алкоголізм батьків. Друга – обмеженість, вбогість інтелектуального та емоційного життя сім'ї. Про третю головну умову В.О.Сухомлинський написав наступне: “Нарешті, ще одна, остання за порядком, але не за своїм значенням, обставина – це відсутність повноцінного материнського виховання в перші два –три роки життя дитини. Про цей висновок я наважуюсь говорити тільки після того, як була вивчена залежність розумового розвитку дітей від характеру материнського виховання в кількох тисячах сімей і після того, як старанно були досліджені інші умови розвитку. Якщо дитина у перші 2-3 роки свого життя не відкриває через найближчу, найдорожчу їй людину – матір – весь світ людський у тому обсязі, в якому він доступний дітям цього віку, якщо разом з лагідним, дбайливим, тривожним, мудрим виразом материнських очей вона не чує найтонших емоційних відтінків рідного слова, – розумове життя її піде зовсім не так, як воно пішло б за умови правильного материнського виховання. Ця галузь – материнська педагогіка – непочата цілина загальної педагогіки” [49].

В одній із своїх педагогічних статей В.О.Сухомлинський, на нашу думку, сформулював основи педагогічної деонтології: “Ставши на шлях педагогічної праці, ви в думці даєте собі клятву: відкрити в кожній дитині всі її задатки, здібності, сили. А для цього треба знати того, кого ви виховуєте. Знати здоров'я дитини, знати індивідуальні риси її мислення, знати сильні і слабкі сторони її розумового розвитку. На нашій совісті найцінніше, що є в світі, – людина. Проводяючи люблячим поглядом свою дитину в школу, мати вірить у те, що вчитель знає щось таке, чого не знає вона, мати, якщо ти справжній учитель. Ти повинен знати людину”[49].

В останні роки все більше стає очевидним необхідність створення Етичних Кодексів українського педагогічного працівника, українського медичного працівника, українського науковця [10;12;14;15;28;36;44;45;51;52]. Етичний Кодекс українського педагогічного працівника необхідно обговорити поряд з іншими наболілими питаннями на наступному Всеукраїнському з'їзді педагогічних працівників.

Вважаємо, що настав час за аналогією з Клятвою Гіппократа для лікарів створити Клятву Василя Сухомлинського для українських педагогів. Відомо, що ці дві професії мають надзвичайно багато спільного, про що неодноразово писав В.О.Сухомлинський [50].

Геніальність педагогічного чуття при проникненні в душу дитини дозволила В.О.Сухомлинському досягти при дослідженні механізмів розумового розвитку та вищих емоцій найпотаємніших глибин, яких не вдалося розкрити у ХХ ст. ні Л.С.Виготському і його послідовникам [26;27;33;34], ні Жану Піаже [40] та його критикам [22;23;24;38;56], ні нейролінгвістам [33;34], ні нейрохірургам, ні нейрофізіологам, які досліджували функцію мовних зон головного мозку [59].

Ідея материнської педагогіки і її серцевина – вирішальна роль впливу найтонших емоційних відтінків рідного слова разом з лагідним дбайливим, тривожним, мудрим виразом материнських очей у перші 2-3 роки життя дитини – була викладена у статті “Рідне слово” К.Д.Ушинського у 1868 році [53]. Відомо, що В.О.Сухомлинський високо поцінував педагогічну творчість К.Д.Ушинського, а стосовно материнської педагогіки, на наш погляд, В.О.Сухомлинський найпоказовіше і по громадянському мужньо, творчо втілював у педагогічну практику ідеї К.Д.Ушинського і започаткував міцну наукову розробку її педагогічних основ і практичного застосування [3;8;14;18;57].

З'ясовуючи роль рідної мови у період раннього дитинства, К.Д.Ушинський писав: “Все, що бачили, все, чого зазнали, все, що пережили та передумали ці незчисленні покоління предків, передається легко й без великих зусиль дитині, яка тільки що відкриває очі на світ Божий, і дитина, вивчившись рідної мови, вступає вже в життя з безмежними силами. Не умовних звуків тільки вчиться дитина, вивчаючи рідну мову, а п'є духовне життя й силу з рідної груді рідного слова. Воно пояснює їй природу, як не міг би пояснити її жоден природознавець, воно знайомить її з характером людей, що її оточують, з суспільством, серед якого вона живе, з його історією та його прагненнями, як не міг би ознайомити жоден історик; воно вводить її в народні вірування, в народну поезію, як не міг би ввести жоден естетик; воно, нарешті, дає такі логічні поняття й філософські погляди, яких, звичайно, не міг би дати жоден філософ” [53].

Взаємозв'язок пам'яті, розумового розвитку і засвоєння рідної мови у ранньому дитинстві теж було предметом обговорення у статті “Рідне слово”, що перегукувалось із статтями “Слово рідної мови” [48] та “Розмова з молодим директором” [50] В.О.Сухомлинського.

К.Д.Ушинський писав: “Дитина, розвиток якої не був спотворений силою, здебільшого в п'ять чи шість років говорить уже дуже жваво й правильно своєю рідною мовою. Але подумайте, скільки треба знань, почуттів, думок, логіки й навіть філософії, щоб говорити так якою-небудь іншою мовою, як говорить не дурна дитина років шести чи семи своєю рідною? Ті дуже помиляються, хто думає, що в цьому засвоєнні дитиною рідної мови діє тільки пам'ять: ніякої пам'яті не вистачило б на те, щоб запам'ятати не тільки всі слова якої-небудь мови, але навіть всі можливі сполучення цих слів та всі їхні видозміни; ні, якби вивчали мову самою пам'яттю, то ніколи цілком не вивчили б жодної мови. Мова, створена народом, розвиває в дитині здібність, яку створює в людині слово і яка відрізняє людину від тварини: розвиває дух. Але цей незвичайний педагог – рідна мова – не тільки навчає багато чого, але й навчає напрочуд легко, за якимсь недосяжним полегшеним методом... Засвоюючи рідну мову, дитина засвоює не самі тільки слова, їх сполучення та видозміни, але безліч понять, поглядів на речі, велику кількість думок, почуттів, художніх образів, логіку й філософію мови, – і засвоює легко і швидко за перші два – три роки, стільки, що й половини того не може засвоїти за 20 років старанного й методичного навчання у наступні роки. Такий є цей великий народний педагог – рідне слово!” [53].

Наукова розробка проблеми засвоєння у ранньому дитинстві рідної чи чужорідної мови була започаткована К.Д.Ушинським і продовжена у ще більш складних соціально-політичних умовах В.О.Сухомлинським, про що були зроблені нами повідомлення на ІХ та Х Всеукраїнських педагогічних читаннях “Василь Сухомлинський і сучасність” [8] та в “Педагогічній газеті” [11].

К.Д.Ушинський виходив з того, що рідна мова народу є органічний витвір народної думки й почуття, в якому виявляються результати духовного життя народу. Тому в мові кожного народу відбивається його національний характер, а мова є найкращою характеристикою нації. Так, для французів властива легка, щебетлива, гостра, весела, чемна до зухвалості, пурхаючи, як метелик, мова. Мова німця важка, туманна, що вдумується сама в себе, розважлива, ощадлива. Мова британця ясна, стисла, уникаюча всякої неточності, безпосередньо прямуюча до діла, практична. Мова італійця співуча, блискотлива, барвиста, образна. Мова слов'янина нескінченно струмуюча, схвильована внутрішнім почуттям, яке підносить її, і зрідка переривана гучними сплесками. Вказані ознаки краще всіх можливих характеристик, краще самої історії знайомлять нас з характером націй, що створили ці мови. “З такої, що не викликає сумніву, характеристики мов, – писав К.Д.Ушинський, – чи не маємо право ми зробити висновок, що зовсім не байдуже для духовного розвитку дитини, якою мовою вона говорить в дитинстві? Якщо ми визнаємо, що на душу дитини та на напрям її розвитку можуть впливати навколишня природа, люди, що її оточують, і навіть картина, що висить на стіні в її дитячій кімнаті, навіть іграшки що ними вона грається, то невже ми можемо не визнати вплив у такого проїнятого своєрідним характером явища, як мова того

чи іншого народу, цього першого тлумача і природи, і життя, і ставлення до людей, цієї тонкої, що обіймає душу, атмосфери, крізь яку дитина все бачить, розуміє й почуває?” [53].

К.Д.Ушинський вважав за безперечний факт, який чітко виявлявся в тому, що національна особливість характеру, яка проявляється через рідну мову, вірніше за інші особливості передається від батьків до дітей. “Те, що відповідає нашим природженим нахилам, – писав К.Д.Ушинський, – ми приймаємо легко і засвоюємо міцно; те, що суперечить цим основам або чуже їм, ми силоміць приймаємо, утримуємо слабо і хіба що після тривалих зусиль можемо переробити в свій природний характер” [53]. З цього К.Д.Ушинський робив висновок, що “коли мова, якою починає говорити дитина, суперечить природженому національному її характерові, то ця мова ніколи не матиме такого сильного впливу на її духовний розвиток, який мала б рідна її мова; ніколи не проникне так глибоко в її дух і тіло, ніколи не пустить такого глибокого, здорового коріння, яке обіцяло б багатий, пишний розвиток” [53].

У всі роки педагогічної творчості В.О.Сухомлинського весь потужний арсенал Академії педагогічних наук РФСР і Академії педагогічних наук СРСР був задіяний Ідеологічним відділом ЦК КПРС на критику поглядів К.Д.Ушинського з питань позитивної ролі рідної мови і негативної ролі чужорідної мови у ранньому дитячому віці у процесах розумового розвитку і розвитку вищих емоцій. Це була зона особливого контролю, який не тільки жорстко, але частіше всього жорстоко проводився згідно ідеологічних положень “Програми комуністичної партії Радянського Союзу”, яка була прийнята у 1961 році на XXII з’їзді КПРС і у питаннях мови як центральної ланки завдань КПРС у галузі національних відносин не відрізнялась від попередньої програми [42]. У програмі, зокрема, було записано: “Происходящий в жизни процесс добровольного изучения, наряду с родным языком, русского языка, имеет положительное значение, так как это содействует взаимному обмену опытом и приобщению каждой нации и народности к культурным достижениям всех других народов СССР и к мировой культуре. Русский язык фактически стал общим языком межнационального общения и сотрудничества всех народов СССР. ... Недопустимы какие-либо проявления национальной обособленности в воспитании ...”[42].

Необхідно відзначити, що у всіх програмних документах КПРС у минулому і у сучасних її послідовників та спадкоємців махровий російський шовінізм у мовному питанні закамфльований у одежі пролетарського соціалістичного інтернаціоналізму з метою політичного знищення інших націй, крім російської як панівної у світовому масштабі в перспективі побудови комунізму в усьому світі.

Опублікування В.О.Сухомлинським статті “Слово рідної мови” у журналі “Українська мова і література в школі” у 1965 році, яка за своїм глибоким науковим педагогічним змістом не тільки стверджувала правдивість і корисність основних положень статті К.Д.Ушинського “Рідне слово”, але і була, за нашим переконанням, маніфестом відродження рідної української мови в середовищі представників української нації у період розгорнутої державно-партійної політики денационалізації і русифікації всіх народів СРСР, особливо українського народу [8;11;14;16]. В.О.Сухомлинський писав, що рідна мова – то безцінне духовне багатство, в якому народ живе, передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, культуру і традиції. У рідному слові народ усвідомлює себе як творчу силу. Слово рідної мови – могутній засіб передачі від покоління до покоління історичного, культурного, морального, естетичного, побутового досвіду народу. Рідне слово – то невичерпне, животворне і невмируще джерело, з якого дитина черпає уявлення про навколишній світ, про свою родину, про своє село і місто, про весь свій край [48].

Враховуючи нещадний ідеологічний прес партійно-державної машини, яка працювала на денационалізацію і знищення найменших проявів відстоювання прав української рідної мови в атмосфері суцільної русифікації, наступні слова маніфеста В.О.Сухомлинського пролунали як грім, але не серед ясного, а серед темного-темного неба “добровільного” мовного геноциду: “Віками український народ творив це багатство, відкладаючи в скарбницю рідної мови найдорогоцінніші перлини думки, почуття, фантазії. У кожному

слові рідної мови – не тільки звукове позначення явища, події, речі, а й найтонші відтінки почуттів і переживань. ... Кожне слово рідної мови має своє обличчя, як у квітки, у нього свій неповторний аромат і відтінок барв, – а цих відтінків кожна барва має тисячі”.

В.О.Сухомлинський сам був переконаний і доводив це своєю щоденною педагогічною практикою, що любов до Батьківщини, неможлива без любові до рідного слова. Він вважав, що „тільки той може осягти своїм розумом і серцем красу, велич і могутність Батьківщини, хто збагнув відтінки й пахощі рідного слова, хто дорожить ним, як честю рідної матері, як колискою, як добрим ім'ям своєї родини. Людина, яка не любить мови рідної матері, якій нічого не промовляє рідне слово, – це людина без роду і племені” [48].

Окреслюючи важливі завдання у виховній роботі з дітьми, які стосувались всіх викладачів, а не лише викладачів української мови і літератури, В.О.Сухомлинський писав, що необхідно прищепити молоді любов до рідної мови, щоб рідне слово жило, трепетало, грало всіма барвами й відтінками в душі молодої людини, щоб слово рідної мови говорило їй про віковічні багатства народу, про красу рідної землі, про народні ідеали і прагнення.

Як глибокий дослідник, який оволодів філософією процесів формування інтелектуального здоров'я і вищих емоцій у період раннього дитинства, В.О.Сухомлинський підкреслював: “Дитяча душа дуже чутлива до тонкощів краси й емоційного забарвлення рідного слова, і я домагаюсь того, щоб саме в роки дитинства донести до свідомості й серця найтонші відтінки барв, пахощі слова, щоб рідне слово стало духовним багатством дитини. ... Зробити рідне слово надбанням духовного світу дитини – це значить разом із звучанням рідного слова влити в молоду душу відчуття краси й емоцій, які вклав народ у слово, творячи і відшліфовуючи його протягом століть [48].

У наших попередніх публікаціях була відзначена громадянська мужність видатного педагога-науковця В.О.Сухомлинського, який був сином свого народу і всіма засобами відстоював право новонароджених українських дітей на засвоєння першою рідної мови, ризикуючи при цьому бути звинуваченим у буржуазному українському націоналізмі і репресованим як і сотні тисяч інших борців за рідну мову, без якої нація вироджується і зникає [8;11;14;16;19;20].

Положення про те, що із зникненням рідної мови нація вироджується і зникає, було проголошено ще К.Д.Ушинським у його статті “Рідне слово” [53].

У В.О.Сухомлинського і К.Д.Ушинського була ще одна важлива, на нашу думку, спільна риса – науковий підхід до порівняння ролі педагога і лікаря, педагогіки і медицини. У згаданій вже четвертій бесіді “Важкі діти” В.О.Сухомлинський писав: “Педагогічна теорія має бути чутливим компасом, який показує, куди і як вести дитину, світлом, що освітлює практику” [50]. Продовжуючи свою думку, В.О.Сухомлинський посилався на К.Д.Ушинського, який з почуттям гіркоти порівнював педагогічну практику без теорії із знахарством у медицині: „Справа нітрохи не вирає від того, що знахарству надається видимість наукоподібності... І страшно тут те, що знахарство охоплює найбільш тонку сферу шкільного життя – взаємини між людьми: між учителем і дітьми, між старшими і молодшими школярами, між ровесниками.”

Навчання – це насамперед взаємини між людьми, обмін духовними цінностями, взаємна віддача сердечної доброти, співчутливості. Усе шкільне життя повинно бути пройняте духом гуманності, – вважав В.О.Сухомлинський і стверджував це теоретичне положення своєю щоденною педагогічною практикою. У цій же бесіді В.О.Сухомлинський наголошував: “Так само як лікар ретельно досліджує організм хворого, шукає і знаходить джерела хвороби, щоб розпочати лікування, так і педагог повинен вдумливо, уважно, терпляче досліджувати, вивчати розумовий, емоційний, моральний розвиток дитини, шукати і знаходити причину, через яку дитина стала важкою, застосовувати такі заходи виховного впливу, які б враховували труднощі, особливості індивідуального світу людини” [50]. Профілактичні заходи, які сприяють попередженню шкідливих наслідків, за технологіями є теж спільними в роботі педагога і лікаря. В.О.Сухомлинський запитував: “Хіба можна уявити справжнього лікаря-гуманіста – а кожний лікар – це насамперед гуманіст, – який

сказав би хворому: ваша недуга невиліковна, ваша справа безнадійна... Такому лікареві жодного дня не можна залишатися в лікарні! А скільки є серед нас, педагогів, людей, які кожного дня дають відчутти дитині, що вона безнадійна, а часом і прямо говорять про це? Це неприпустимо. Ми повинні свято берегти нашу професійну честь, високо нести прапор гуманізму. Довгі роки лікар лікує хворого. У лікаря, можливо, більше підстав для песимістичного висновку, ніж у нас, педагогів, але він вірить у могутню силу науки, у духовні сили самого хворого. Гуманізм педагогіки полягає в тому, щоб людина, якій непосильно те, що посилено переважній більшості людей, не почувала себе неповноцінною, відчувала високу людську радість – радість пізнання, радість інтелектуальної праці, радість творчості” [50].

Нашу увагу, як лікарів, привернув підхід В.О.Сухомлинського до порівняння ролі педагога і лікаря, коли ми почали вивчати його твори, шукаючи пояснення одержаних результатів наших досліджень при співставленні стану здоров'я дітей, які проживають у екологічно несприятливих умовах, з розумовим розвитком дітей [4-20].

Тестування розумових здібностей за сучасними методиками дозволило виявити чіткий позитивний вплив рідної мови і гальмівну дію чужорідної мови у ранньому дитячому віці, що суттєво проявляється в умовах екологічного забруднення у промислових містах та у нащадків ліквідаторів аварії на Чорнобильській АЕС [12;15;17].

Сучасний стан рідної мови у багатьох народів світу є глобальною проблемою першорядної ваги, так як щороку зникає не менше десяти мов, а за прогнозами науковців у ХХІ ст. зникне від 50% до 90% із 6000 нині функціонуючих мов, якщо не будуть вжити відповідні заходи по збереженню загрожених мов. Так як рідна мова нації чи народності є однією з найважливіших складових духовної спадщини і основою розумового розвитку, Генеральна конференція ЮНЕСКО у листопаді 1999 р. прийняла рішення оголосити 21 лютого Міжнародним днем рідної мови і щорічно його відзначати, щоб привернути увагу до заходів по збереженню і розвитку рідної мови.

О.О.Потебня у 1862 р., К.Д.Ушинський у 1868 р., Л.Блумфілд (США) у 1964 р. опублікували свої спостереження про гальмування розвитку інтелекту при засвоєнні першою чужорідної мови у період раннього дитинства [21;41;53].

Результати наших досліджень про гальмування розвитку інтелекту дитини при засвоєнні чужорідної мови у перші 2-3 роки її життя і про краще збереження інтелектуального здоров'я дитини, яка заговорила першою рідною мовою за материнським родоводом у період раннього дитинства, опубліковані після проголошення України незалежною державою.

В Україні особливий сучасний стан з рідною мовою, який зумовлений багатомовним мовним геноцидом з примусовою русифікацією за часи панування Російської Імперії та при “добровільній” русифікації за часи існування СРСР з її продовженням у теперішньому періоді незалежності України. Як зазначив у доповіді на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти і у своїй книзі “Україна не Росія” Л.Д.Кучма “політична стабільність в Україні великою мірою залежатиме від того, наскільки ми зуміємо забезпечити природність процесу мовного виховання і наскільки продумано будемо розв'язувати проблеми української мови” [30;31].

Відомо, що після першого строку президентства Л.Д.Кучма, аналізуючи мовні процеси в Україні, заявив, що національна мовна ідея не спрацювала, що відображало важку мовну дійсність для української мови, яка знаходиться у стані загроженої мови. На жаль, владні структури за весь час від проголошення незалежності України і до сьогодні проводили і проводять мляву і невиразну мовну політику. Також відомо, що проголошення української мови державною мовою було зроблено ще до перетворення України в незалежну державу, а багатостраждальний Закон про мови в Україні перетворено депутатами Верховної Ради України всіх скликань у розмінну карту політичних торгів низького гатунку.

Ще у 2001 р. у доповідях на Першому Національному конгресі з біоетики і на VII Міжнародній конференції “Франція та Україна, науково-практичний досвід у контексті

діалогу національних культур” було представлено на обговорення науковій громадськості медико-екологічне та біоетичне обґрунтування природовідповідного права новонародженої дитини на засвоєння першою рідною мови за материнським родоводом [5;6].

Зміни і доповнення до існуючого Закону про мови в Україні з врахуванням особливостей її історичного минулого мають бути зроблені на міцній науковій основі, а не на основі політичних баталій за владу, які постійно точились і точаться у Верховній Раді України. Вкрай необхідні зміни і доповнення до Закону про мови в Україні на міцній науковій основі вчення В.О.Сухомлинського про рідну мову, і не тільки їх прийняття, а й виконання всіх положень нового Закону сприятимуть вирішенню однієї з найважливіших проблем національної безпеки України. Тому вказаний Закон має бути святим і праведним, як написав колись Т.Г.Шевченко: “Чи діждемося Вашінгтона з святим і праведним Законом? А діждемось таки колись!” [58]. Рідна мова є серцевиною національної культури. Указом Президента України 2003 р. було оголошено Роком культури в Україні. Проблемні питання культури в Україні глибоко проаналізував у статті “Українська культура й освіта у контексті суспільних трансформацій” Голова ВР України В.М.Литвин [32]. У статті було наголошено, що “виразною тенденцією культурного життя в Україні є маргіналізація національної культури і мови, повернення їх навіть не до стану радянських часів, а до періоду дореволюційного самодіяльного українського просвітництва. Однобічна культурна інфільтрація з північного сходу вийшла далеко за межі нормальних культурних обмінів та співпраці і набрала фактично ознак керованої та цілеспрямованої культурної агресії. В.М.Литвин підкреслив, що багато років українська спільнота і українська культура були ізольовані від Заходу, від світового культурного процесу і одночасно беззахисні перед однобічним натиском мовної агресії владних структур і шовіністів Росії. Особливо було наголошено на тому, що розбалансованість у межах СРСР міжнародних і міжнаціональних культурних взаємодій та впливів у контексті русифікаторської політики партійно-владних структур призводила до втрати культурної самобутності та нівелювання національної ідентичності українського народу. Провінційне політичне місце радянської України в надцентралізованій системі СРСР, меншовартісне самоусвідомлення українців в Україні тяжіло і над культурою і її серцевиною – рідною мовою. Модернізація України у той час здійснювалася переважно не українцями по духу, – зауважував В.М.Литвин. Додамо, що така тенденція продовжується і донині у той час, коли для розбудови молодій державі потрібні українці по духу Тараса Шевченка. На жаль, в Україні багато хто з українців по крові торгує багатствами Батьківщини ради власного збагачення за рахунок співгромадян. Це нелюди і перевертні, яких затаврував ще Т.Г.Шевченко, сказавши про них: „Раби, підніжки, грязь Москви, Варшавське сміття – ваші пани, ясновельможні гетьмани. Чого ж ви чванитеся, – ви, сини сердешної України! Що добре ходите в ярмі, ще лучче, як батьки ходили?! Не чваньтесь, з вас деруть ремінь, а з їх, бувало, й лій топили” [58].

Але ж є і не українці по крові, але українці по духу, які своєю безкорисливою відданістю Україні, яка їм стала рідною матір'ю, розбудовують незалежність і добробут українського народу. Національний дух як і основи людського інтелекту закладаються найбільш природовідповідно через генетично рідну мову саме у перші 3 роки життя дитини. Лише після засвоєння генетично рідної мови першою засвоєння інших мов у більш дорослому віці сприяє інтелектуальному збагаченню людини. Затвердження державною мовою української мови і заходи, що передбачені існуючим Законом про мови в Україні, стосуються лише дорослого населення і не вирішують фундаментальних проблем рідної мови українців в Україні з відомих причин їх багатовікової русифікації.

Окремі сучасні філологи, письменники та історики в Україні намагаються підтримувати згасаючий інтерес до рідної мови, але не розкривають її глибинної головної ролі. А вже зовсім осторонь стоять нейрофізіологи, нейролінгвісти, лінгвопсихологи, які могли б професійно, на науковій основі допомогти зрозуміти кожному дорослому рядовому громадянину України і владним структурам небезпеку від засвоєння першою генетично чужорідної мови у ранньому дитячому віці. XXI ст. вважають століттям інтелекту. Тому

викликом часу є необхідність об'єднання їх зусиль на науковій основі. Лише тоді буде збережена генетично рідна мова – творець інтелекту нації. Ми маємо пам'ятати, що при поверненні до способів впровадження в життя примарних комуністичних ідей відмирання націй, провідники яких сплюндрували генетично рідну мову українців, спонукали їх до “добровільного” зросійщення і фізично винищили різними способами еліту українського Шевченкового духу, рідна мова не тільки буде загроженою, але і зникне. Тож збережімо рідну мову як основу національної ідеї в пам'ять тих лицарів, які самовіддано боролись за неї у минулі епохи. Будьмо їх достойні!

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Антоненць М.Я. Увійдімо до храму В.Сухомлинського // Педаг. газета. – К.: АПН України, 1998. – № 2(44). – С.1.
2. Антоненць М.Я. Василь Сухомлинський і сучасність: особистісно орієнтована шкільна освіта // Пед. газета. – К.: АПН України, 2001. – № 11(89). – С.6.
3. Басв Б.Ф. Психологічне вивчення учнів. – К.: Рад. школа, 1977. – 109 с.
4. Бачинський П.П. Про потребу створення особистісно орієнтованої материнської дидактики рідної мови // Педагогіка і психологія. – 2000. – №3. – С.16-22.
5. Бачинський П.П. Медико-екологічне обґрунтування права новонародженої дитини на забезпечення оптимального розвитку інтелекту. Мат. VII Міжнар. конф. “Франція та Україна, науково-практичний досвід у контексті діалогу національних культур”. – Дніпропетровськ, 2001. – Т.2. – 140 с. – С.67-74.
6. Бачинський П.П. Біоетичні проблеми гарантії і права новонародженої дитини на засвоєння першою рідної мови. Тези доп. I Національного конгресу з біоетики. – К., 2001. – 144 с.
7. Бачинський П.П. Материнська мова та інтелект дитини // Дошкільне виховання. – К., 2002. – №3. – С.3-5.
8. Бачинський П.П., Бачинська Т.П., Швидка О.П. Системоутворювальні чинники батьківської педагогіки В.Сухомлинського // Наукові записки ТДПУ ім. В.Гнатюка. – 2002. – №5. – С.93-99.
9. Бачинський П.П., Бачинська Т.П., Швидка О.П. Асинхронність у прийнятті змісту положень Закону України “Про дошкільну освіту” і забезпечення їх виконання професійними кадрами з університетською освітою нового типу // Мат. VIII Міжнар. конф. “Франція та Україна, науково-практичний досвід у контексті діалогу національних культур”. – Дніпропетровськ, 2002. – Т.2. – 116 с. – С.8-17.
10. Бачинський П.П. Принципи природовідповідності в системі цінностей біоетики // Мат. II Міжнар. симпозіуму з біоетики. – К., 2002.
11. Бачинський П.П. Рідна мова – неоціненне духовне багатство // Педагог. газ. – К., 2002. – №2. – 5 с.
12. Бачинський П.П. Нові функції лікарів у сім'ях, що постраждали від наслідків аварії на ЧАЕС // Укр. мед. вісті. – 2003. – Т.5. – Ч.1(63). – С.25-26.
13. Бачинський П.П. Кількісна характеристика окремих демографічних процесів за підсумками Всеукраїнського перепису населення 2001 р. // Укр. мед. вісті. – 2003. – Т.5. – Ч.1(63). – С.32-33.
14. Бачинський П.П. Особистість матері як найпершого вихователя і вчителя дітей у педагогічній творчості Василя Сухомлинського // Наук. зап. КДПУ ім. В.Винниченко. – 2003. – В.52. – Ч.1. – С.26-30.
15. Бачинський П.П., Цігнадзе Т.П. Біоетичні виміри при вирішенні проблем ліквідаторів аварії на ЧАЕС та їх дітей // Мат. III Міжнар. симпозіума з біоетики “Глобальна біоетика: сучасні виміри, проблеми, рішення”. – К., 2004. – 200 с. – С.27-29.
16. Бачинський П.П. Сучасний стан рідної мови різних народів // Мат. III Міжнар. симпозіума з біоетики “Глобальна біоетика: сучасні виміри, проблеми, рішення”. – К., 2004. – 200 с. – С.26-27.
17. Бачинський П.П. Роль українських лікарів у збереженні та розвитку інтелектуального потенціалу української нації // Лікарський вісник. Журнал українського лікарського товариства Північної Америки. – 2004. – Т.49. – №1(151).
18. Бачинський П.П. Василь Сухомлинський про роль рідної мови у вихованні дітей // Світ виховання. – К.: АПН України, 2004. – №5. – С. 24-28.

19. Бачинський П.П. Питання інтелектуального здоров'я нації і способи його вирішення // Педагогіка і психологія. – К.: АПН України, 2005. – №3. – С.80-89.
20. Бачинський П.П., Цігнадзе Т.П. Недосконалість матеріалістичного світогляду та шляхи її подолання при викладанні природничих дисциплін у школах та вищих медичних закладах. Мат. Міжн.наук.пр.конф. «Біоетика в системі охорони здоров'я і медичної освіти». – Львів, 2009. – С.49-53.
21. Блумфілд Л. Язык. Пер. с англ. – М., 1968. – 608 с.
22. Богуш А.М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі. – К.: Вища школа, 1995. – 190 с.
23. Богуш А.М. Концепція розвитку дитячого мовлення за Жаном Піаже // Педагогіка і психологія. – 2000. – №3. – С.22-27.
24. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 226 с.
25. Бойченко Т., Савченко О. Основи здоров'я. – К.: Навчальна кн., 2002. – 120 с.
26. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.-Л., 1934. – 324 с.
27. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребенка. – М., 1956. – 519 с.
28. Голець М.І. Етика матері й дитини. – К.: Тираж, 1999. – 200 с.
29. Курик М.В. Атестат здоров'я учня // Ваше здоров'я. – К., 2008. – № 42. – С.12.
30. Кучма Л.Д. Освіченість, інтелект, творчий потенціал особистості – наріжний камінь прогресу цивілізації // Педагог. газ. – 2001. – №10. – С.1-2.
31. Кучма Л.Д. Україна не Россия. «Время». – М., 2003. – 560 с. – С.266-324.
32. Литвин В.М. Українська культура й освіта в контексті суспільних трансформацій // Урядовий кур'єр. – 2002. – №175. – С.4-5.
33. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М., 1975. – 253 с.
34. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М., 1979. – 320 с.
35. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. – К., 1996. – 256 с.
36. Малахов В.А. Етичний Кодекс ученого: аксіологія і практика. Вісник НАН України. – 2009. – № 5. – С. 12-19.
37. Мовчан П.І., Березанська Н.І. та ін. Етичний кодекс українського педагога (проект) // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2006. – № 1. – С. 96-102.
38. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. – М., 1981. – 191 с.
39. Ольшевська Н. Щоб урятувати націю від вимирання, треба дбати про здоров'я здорових дітей. // Ваше здоров'я. – К., 2009. – № 21. – С. 5.
40. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. – С.-Пб.: "Союз", 1997.
41. Потебня А.А. Мысль и язык. – К., 1993. – 192 с.
42. Программа КПСС. – М.: Госполитиздат., 1961. – 144 с. – С.115-116.
43. Розенберг А.Я. Педагогіка Василя Сухомлинського як цілісна виховна система // Педагог. і психол. – 2003. – №2. – С.11-19.
44. Руденко Ю. Веління часу – з'їзд педагогів. Голос України. – № 87. – С. 11.
45. Стручков В. Обговорити на з'їзді. Голос України. 2009. – Березень.
46. Сухомлинська О.В. Правда дитини в контексті історичних і сьгоднішніх реалій. Педагогічна газета. – 2003. – № 2. – С. 7.
47. Сухомлинська О.В. Знову «єдино вірне вчення». День. – 2005. – № 143. – С. 2.
48. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови // Українська мова і література в школі. – 1965. – №5. – С.47-53.
49. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 томах. – К., 1977. – Т.5. – 639 с.
50. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. – К., 1988. – 286 с.
51. Таланчук П. Навчання і виховання чи виховання і навчання. Педагогічна газета. 2003. – № 2. – С. 2.
52. Терещенко Ю. Педагогічні знання потрібні не тільки освітянам. Голос України. 2009. – Лютий.
53. Ушинський К.Д. Рідне слово // Педагог. статті. Виб. твор. – К., 1954. – Т.1. – 449 с. – С.268-280.
54. Фазлаєва К. Інтелектуальна іграшка – крок до самостійності дитини. Ваше здоров'я. 2008. – № 47. – С. 8.
55. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи. – М., 1984. – 160 с.

56. Флейвелл Д.Х. Генетическая психология Жана Пиаже. Пер. с англ.. – М., 1967. – 623 с.  
57. Чернокозова В.Н., Чернокозов И.И. Этика учителя. – К.: Рад. школа, 1973. – 176 с.  
58. Шевченко Т.Г. Кобзар. Держлітвидав. – К., 1939. – 395 с.  
59. Penfield W., Roberts L. Speech and Brain – Mechanisms. Princeton University press/-1959/-270 p.

УДК 37.03

А.В. Степанюк

### **КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ В ШКОЛЯРІВ ПРИРОДНИЧОНАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ**

*У статті проаналізовано існуючі підходи до визначення сутності понять “наукова картина світу”, “інтеграція”. Визначено дві основи інтеграції – матеріальної єдності світу та діяльності людини, спрямованої на реалізацію своїх потреб. Обґрунтовано, що: орієнтація на них при конструюванні змісту шкільної природничонаукової освіти передбачає використання змістовної та діяльнісної форм інтеграції; сформувані в школярів ПНКС можна лише за умови поєднання внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції змісту навчального матеріалу.*

*The article analyzes the existing approaches in defining the essence of such notions as "scientific picture of the world" and "integration". There are identified two bases of integration in the article – the material unity of the world and human activities that directed to the realization of human needs. The article gives prove that focusing on these two bases of integration in process of content designing of school science education foresees using the content and activity forms of integration. Also article states that forming of scientific picture of the world of the students may be provided by combination of in-subject and cross-subject integration of educational material content.*

Успіхи природничих наук у галузі фундаментальних досліджень суттєво змінюють уявлення людей про навколишній світ. Так, у сучасній природничонауковій картині світу, природа розглядається як система взаємопов'язаних підсистем різного рівня складності, між якими існує субординаційний, ієрархічний зв'язок. Модель нової саморегулюючої “творчої” картини світу охоплює і всі соціальні сфери життя, оскільки поняття “природа” поєднує всебічний взаємозв'язок всіх матеріальних, енергетичних та інформаційних феноменів, включаючи суб'єктивно-об'єктивні відносини. У вузькому тлумаченні слова під природою розуміють її творчо-організуючу силу, тобто динамічний аспект.

Наукова картина світу (НКС), що є одним із суттєвих компонентів наукового світогляду та базою для його формування, як правило, розглядається формою відображення дійсності та систематизації наукових знань. Вона акумулює в собі найбільш важливі досягнення наук і на цій основі створює узагальнений образ світу, що включає уявлення як про природу, так і про життя суспільства. НКС має конкретно-історичний характер, що свідчить про її зміни залежно від розвитку науки та суспільства [1].

У структурі НКС науковці виділяють два головних компоненти: концептуальний (понятійний) та чуттєво-образний. Концептуальний включає філософські категорії (матерія, рух, простір, час та ін.) і принципи (матеріальна єдність світу, загальний зв'язок та взаємообумовленість явищ та ін.), загальнонаукові поняття та закони (закон збереження та перетворення енергії), а також фундаментальні поняття окремих наук (поле, речовина, енергія, Всесвіт, біологічний вид та ін.). Чуттєво-образний компонент НКС – це сукупність наочних уявлень про природу (планетарна модель атома, уява про спін електрона, об'єкти живої природи тощо). При цьому дослідники чітко розрізняють складові НКС: ПНКС, котру дає природознавство, та картина соціальної реальності, що складається в галузі гуманітарних наук.

Ще В. Вернадський констатував, що зростаюча інтенсивність процесів інтеграції наукового знання в поєднанні з постановкою все більшої кількості комплексних, загальнонаукових проблем, приводить до формування деякого загального, цілісного образу світу, який включає не тільки неживу та живу природу, але й людське суспільство, яке засвоює, перетворює, використовує виділені в процесі практики за допомогою техніки, науки, мистецтва фрагменти світу. Це і є загальнонаукова картина світу, відносно до якої природничонаукова картина світу складає лише один із аспектів, який отримав найбільший розвиток [2].

Існує три напрямки у визначенні суті картини світу: 1) як специфічної форми систематизації наукових знань, що не зводиться ні до наук, ні до наукових теорій; 2) як розділу філософії; 3) як світоглядного знання. На нашу думку, між цими підходами нема суперечностей, оскільки вони є різними гранями сутності НКС. Ми розділяємо погляди тих дослідників, які вважають, що наукова картина світу – це система загальних уявлень про світ, яка включає в себе вихідні теоретичні поняття, принципи і гіпотези різних галузей науки, що характерні для певного етапу її розвитку, і побудована на основі відповідних філософських знань та ідей [3: 4].

При такому підході НКС перестає бути чисто теоретичним, внутрішньонауковим утворенням, що використовується лише певним вузьким колом ерудитів-професіоналів. Вона переходить в загальнодоступну форму дійсної картини реальності, стає призначеною для колективного користування способом освоєння природи, орієнтації та практичної поведінки в середовищі людського існування, культурно-історичним феноменом. НКС формується і впорядковується за допомогою філософських принципів і категорій, а окремі наукові картини світу є тим безпосереднім матеріалом, на базі якого складається НКС.

Проте серед філософів існують різні точки зору щодо існування локальних картин світу. Одні дослідники вважають, що існуючі в культурі світоглядні утворення, які називаються фізичною, хімічною, біологічною, астрономічною та іншими картинами світу, в дійсності не є відображенням світу, а фіксують лише певний аспект реальності і не можуть бути признаними "картинами" в гносеологічному розумінні [5, 6]. Пропонується називати їх "фізична реальність", "біологічна реальність" [4], чи говорити про картину фізичного (хімічного, біологічного, соціального і т.д.) світу, або про відповідні форми руху матерії. Інші автори визнають існування окремих картин світу, розуміючи під ними синтез знань певної наукової дисципліни [3].

Визначення вірогідності тлумачення відповідних категорій не є предметом нашого дослідження. Ми стаємо на позицію групи вчених, які вважають за доцільне в процесі шкільного навчання розглядати локальні картини світу (фізичну, хімічну, біологічну, астрономічну тощо), природничонаукову картину світу (ПНКС) та наукову картину світу як форми інтеграції (систематизації) знань учнів, що відрізняються за об'єктом висвітлення та за рівнем узагальнення знань про об'єктивну реальність.

Цілісність природного середовища як об'єкта вивчення зумовлює необхідність взаємозв'язку природничих наук, які його вивчають. Біосфера як глобальна екосистема Землі вивчається комплексом взаємопов'язаних наук, кожна з яких має свій предмет дослідження. Поєднання їх у єдиному цілісному шкільному курсі є одним із важливих завдань сучасної педагогічної науки. Його вирішення можливе лише за умови використання принципу інтеграції при конструюванні змісту навчального матеріалу. Втілення цього принципу ми розглядаємо як засіб подолання суперечності між цілісністю, системністю природи та фрагментарним характером її вивчення.

З метою розкриття сутності принципу інтеграції знань школярів розглянемо, насамперед, логіко-гносеологічні основи інтеграції. Незважаючи на обширність літератури, присвяченої дослідженню категорії "інтеграція", а, можливо як наслідок цього, її зміст, виявлення основних форм та проявів мають неоднозначне трактування. Так, поняття інтеграція здебільшого визначається як об'єднання в ціле, єдність певних елементів, відновлення будь-якої єдності, а також як об'єднання елементів, яке супроводжується

ускладненням і зміцненням зв'язків між ними. Під інтеграцією розуміється об'єднання окремих наук, виникнення узагальнюючих наукових теорій, що базуються на досягненнях кожної із наук і охоплюють суму знань, нагромаджених окремими науками, що сприяють систематизації знань [7]. Е.Басов, М. Асімов, А. Турсунов, виходячи з діяльнісного підходу до науки, розглядають інтеграцію не просто як сполучення різного роду знань (інформації), а як організацію і свідоме регулювання взаємодії між різними галузями знань [8].

Буквальний зміст поняття "інтеграція", що запроваджений в 60-тих роках минулого століття англійцем Г. Спенсером (з лат. *integratio* – заповнення, відновлення), мало відображає реальний зміст тих процесів, які визначаються цим терміном. При інтуїтивному розумінні інтеграції на перший план висувається встановлення зв'язків, і з цієї позиції інтеграція розглядається як відновлення взаємозв'язків між раніше відносно незалежними речами, процесами, явищами. Проте про інтеграцію починають говорити не тоді, коли виникають будь-які зв'язки між раніше розрізненими та незалежними явищами, а коли ці зв'язки стають для них істотними і до того ж виникають не просто зв'язки, а взаємопроникності. На цьому етапі – координації – передбачаються взаємні перебіги між різними галузями знань, запозичення термінів, образів, аналогій. Другий етап – встановлення істотних взаємозв'язків, які визначають і змінюють функціонування явищ, процесів, що інтегруються. На рівні кооперації тих чи інших компонентів наукового знання встановлюються глибинні інтеграційні зв'язки, які ведуть до формування комплексності (екологічний комплекс, природний комплекс тощо). Третій етап полягає в тому, що інтеграція пов'язується з становленням якісно нових аспектів, які з'являються в результаті утворення істотних взаємозв'язків (інтегративних властивостей). Відбувається перехід від комплексу проблем до комплексної проблеми. Таким чином, інтеграція в самому широкому розумінні трактується як процес становлення цілісності [9: 10].

Аналіз філософської літератури засвідчив, що існує дві концепції інтеграції. Перша, традиційна, пов'язує інтеграцію знань головним чином з логікою внутрішнього розвитку науки, з відображенням взаємозв'язків і системності об'єктів пізнання, матеріальної єдності світу (І. Новік, В. Салосін, О. Спіркін, В. Тюхтін, М.Чепіков та інші). Вона полягає в прояві потреби анулювати штучно висунуті, в силу обмеженості пізнання, бар'єри в науковому знанні та привести науку у відповідність з об'єктивним характером зв'язків природи та суспільства, єдності матеріального світу. Це відповідає відомому виразу М. Планка про те, що наука є єдиним цілим. Її розподіл на окремі галузі обумовлений не стільки природою речей, скільки обмеженістю можливостей людського пізнання. В дійсності існує безперервний ланцюг: від фізики до хімії, через біологію і антропологію до соціальних наук, ланцюг, який ні в якому місці не може бути розірваним, хіба що свавільно.

Представники другої концепції пояснюють інтеграцію науки виключно діяльними факторами (І. Алексеев, Г. Кікець, С. Микулинський та інші). Дослідники аргументовано доводять, що основу інтеграції, її джерело складає не сама по собі об'єктивна реальність і її властивості, а суспільна діяльність, потреби, які нею породжуються. Матеріальна єдність світу впливає на процес інтеграції опосередковано через практику. Як доказ наводиться факт, що в історії розвитку науки сам принцип єдності світу не є якоюсь статистичною основою. Його зміст відображали результати розвитку всієї системи людської діяльності. В природознавстві предметом дослідження виступає вже не природа сама по собі, а природа як об'єкт людських потреб.

На даний час філософи роблять спробу синтезувати названі концепції, вважаючи, що це дасть змогу для нового творчого пошуку. Ми повністю поділяємо погляди тих дослідників, які вважають, що існує дві основи процесу інтеграції: матеріальна єдність світу та суспільно-історична діяльність, потреби, які вона породжує. Стосовно природничонаукової освіти це означає, що існує дві основи інтеграції змісту знань школярів про природу: матеріальна єдність світу та потреби, які породжує суспільно-історична діяльність людства. Такий підхід дозволяє поєднати елементи знань з окремих картин світу (фізичної, хімічної, біологічної) і є доцільним при формуванні цілісного уявлення про

природу. Можливість конструювання змісту природничонаукової освіти школярів на основі інтеграції за суспільно-історичною діяльністю, потребами людини розкрита нами при проектуванні експериментальної програми інтегрованого курсу «Природознавство» (5-6 кл.).

Одним із аспектів інтеграції науки в цілому є синтез наукового знання. Існує декілька поглядів на співвідношення процесів синтезу та інтеграції. Більшість вчених ототожнюють ці поняття, вживаючи їх як синоніми. Проте, наприклад, М. Асімов, А. Турсун намагаються розвести поняття інтеграції та синтезу, вважаючи, що синтез – це один із результатів інтеграції, злиття взаємодіючих систем в однорідну цілісність [8]. Ми розділяємо погляди Н. Ставської, Н. Депенчук, які вважають, що інтеграція включає в себе синтез, є вищим його проявом. Синтез характерний для всіх етапів розвитку знання, інтеграція – кінцевий продукт розвитку синтезу.

Існують також деякі розходження у трактуванні дослідниками форм інтеграції. Так, О. Урсул виділяє такі форми: сукупність (множина), складність (комплексність), впорядкованість, організація і система [9]. М. Чепіков, використавши історичний підхід, подав їх у вигляді ієрархічного ланцюжка: ідея – принцип – поняття – закон – теорія – метатеорія – часткова (регіональна) картина світу – загальна картина світу – загальна (єдина) теорія науки [10]. Н. Депенчук відзначає такі форми реалізації інтеграційного процесу, що передують синтезу: запозичення термінів, проста координація, кооперація, комплексність, комплементарність і заключна форма – синтез. При цьому дослідниця відмічає, що синтезуючу функцію по відношенню до знання виконують такі пізнавальні засоби різних рівнів, як загальнонаукові поняття, з одного боку, і наукова картина світу – з другого [9].

Стаючи на позицію тих дослідників, які вважають, що інтеграція є більш загальним та багатограним у порівнянні з синтезом засобом розвитку знань, особливим різновидом пізнавальної діяльності, в якій синтез є лише певним циклом, що резюмує найістотніші її результати, ми вважаємо, що кінцевим найзагальнішим результатом або формою інтеграції знань є наукова картина світу.

Вивчення природи як цілісної системи з урахуванням ієрархічного принципу її побудови вимагає розкриття в змісті навчального матеріалу взаємозв'язку між системами різних рівнів організації. Так, у генетичному відношенні незаперечним є те, що життя на Землі виникло з неорганічної матерії, а отже, в кінцевому рахунку з більш простих утворень, із яких сформувався об'єкт хімії. В структурному відношенні теж очевидним є те, що субстрат життя має фізичний та хімічний характер, оскільки життя є формою існування певних складних систем органічних сполук, важливішими компонентами серед яких є білкові речовини.

Разом з тим, матерія системно організована. Враховуючи особливості прояву ієрархічного зв'язку між системами (при якому кожна наступна система виникає із попередньої і є безпосередньою основою системи більш високого рівня організації) та принцип субординаційного зв'язку (коли система, що розміщена вище, впливає на нижчу систему), ми прийшли до висновку, що розкрити сутність біологічної форми існування матерії можна лише на основі врахування її взаємозв'язків із нижчими (фізичною і хімічною) і вищою (соціальною) формами руху.

Стосовно шкільної освіти це означає, що при формуванні ПНКС необхідно базуватись на знаннях з фізики, хімії, біології і встановлювати зв'язки з суспільними науками. Це можливо реалізувати при використанні міжгалузевої інтеграції знань, що проявляється у міжпредметній інтеграції змісту природничонаукової і гуманітарної освіти.

Для шкільної практики найбільшу цінність мають 3 типи зв'язків між неорганічною та органічною природою: генетичний, структурний та функціональний. Генетичний зв'язок між формами руху матерії покладений нами в основу інтеграції програмового матеріалу у відповідності з висхідною лінією еволюції природи. В даному випадку, ніяка форма руху не розглядається як випадкова, а як компонент цілісної природи. В основі розкриття структурного взаємозв'язку лежить ідея матеріальної єдності світу, що трактується, зокрема, основними положеннями атомно-молекулярного вчення. Отже, в шкільній практиці

інтеграцію знань доцільно здійснювати на основі ідеї структурного зв'язку між формами руху матерії. А саме: атом – молекула – речовина (неорганічна та органічна) – життя.

Функціональний зв'язок стосується в основному різних форм руху матерії і проявляється у трьох аспектах: 1) розкритті знятості законів фізичної та хімічної форми руху матерії біологічними (наприклад, особливості протікання хімічних реакцій у процесі травлення в людському організмі, всмоктування поживних речовин тощо); 2) відображенні впливу соціальної форми руху матерії на біологічну (наприклад, обумовленість поведінки людей соціальними потребами; вплив ноосфери, психічної енергії на людей тощо); 3) висвітленні функціонування всіх природних систем на основі єдиних загальних законів.

Структурний та генетичний зв'язок між формами руху матерії доцільно взяти за основу міжпредметної інтеграції знань про природу в навчальному курсі, метою вивчення якого є створення як цілісного образу природи на основі сенсорного досвіду, так і єдиної ПНКС. Основу цих курсів складає ідея еволюції форм руху матерії. При такому підході учні мають змогу усвідомити, що всі об'єкти природи, які являють собою більш високі ступені розвитку матерії, історично виникли з об'єктів нижчих ступенів її розвитку і структурно містять в собі останні. Тобто, ПНКС постає перед школярами як цілісний і наочний образ природи, що має своїм ядром фізичну картину світу. Разом з тим, інтегрований на такій основі навчальний матеріал дає змогу розглянути явища природи з різних сторін, пояснити їх стосовно фізичної, хімічної та біологічної форми руху матерії, більш глибоко розкрити існуючі в природі взаємозв'язки. Знання, інтегровані на основі ідеї функціонального взаємозв'язку між рівнями організації матерії, дають змогу розкрити перед учнями функціональну цілісність природи загалом.

Однак аналіз змісту навчальних предметів з фізики, хімії та біології засвідчив, що не всі знання можна інтегрувати на основі запропонованого підходу. Частина з них залишається "чисто" фізичними, хімічними та біологічними. З цього випливає, що сформувати в школярфі ПНКС можна лише за умови поєднання внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції змісту навчального матеріалу. При цьому відбувається логічне поєднання підходів до конструювання процесу формування ПНКС, які запропонували С. Гончаренко (окремі наукові картини світу – це той матеріал, на основі якого створюється єдина ПНКС) та В. Ільченко (матеріалом для формування ПНКС можуть бути знання кожної теми предметів природничонаукового циклу, не дочікуючись до створення певної картини світу (фізичної, хімічної, біологічної). Тобто, формування ПНКС повинно відбуватись весь час протягом вивчення природничих дисциплін, і інтеграція предметів повинна відбуватись на матеріалі кожної теми).

Отже, для формування в школярів ПНКС принципове значення має визначення двох основ інтеграції – матеріальної єдності світу та діяльності людини, спрямованої на реалізацію своїх потреб. Орієнтація на них при конструюванні змісту освіти передбачає використання змістовної та діяльнісної форм інтеграції. Остання має місце тоді, коли здійснюється об'єднання різних видів діяльності (пізнавальної, трудової, екологічної, естетичної тощо) або їх окремих елементів. Змістовна та діяльнісна форми інтеграційних процесів часто переплітаються і їх єдність є однією з умов формування у школярів ПНКС. При цьому найбільш суттєве значення має врахування механізму міждисциплінарного синтезу (на основі системного підходу до пізнання природи) та внутрішньоміжгалузевого синтезу (поєднання фізичної, хімічної та біологічної форм руху матерії на основі законів функціонування). ПНКС є кінцевим, найбільш загальним результатом, формою інтеграції знань про природу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Степин В.С. Картина мира и ее функции в научном исследовании // Научная картина мира: Логико-гносеологический аспект. – К.: Наукова думка, 1983. – С. 80-103.
2. Вернадский В.И. Размышления натуралиста. Пространство и время в неживой и живой природе. – М.: Наука, 1975. – 174 с.

3. Гончаренко С.У. Формування наукового світогляду учнів під час вивчення фізики: Посібник для вчителя. – К.: Рад.школа, 1990. – 208 с.
4. Дышлевый П.С., Яценко Л.В. Что такое общая картина мира? – М.: Знание, 1984. – 64 с.
5. Ильченко В.Р. Формирование естественно-научного миропонимания школьников. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
6. Карпинская Р.С. Биология и мировоззрение. – М.: Мысль, 1980.–207 с.
7. Урсул А.Д. Единство и многообразие мира, дифференциация и интеграция науки // Вопросы философии. – 1981. – №10. – С. 56-71.
8. Асимов М.С., Турсунов А. Современные тенденции интеграции наук //Единство и многообразие мира, дифференциация и интеграция научного знания. – М.: Наука,1983. – С. 111-130.
9. Интегративные процессы в биологии и экологии / Н.П.Депенчук, Н.Н.Киселев, В.С.Крисаченко и др. – К.: Наукова думка, 1989. – 264 с.
10. Чепиков Н.Г. Интеграция наук. – М.: Политиздат, 1975. – 246 с.

**УДК 37.03**

**С.В. Азарова**

### ***ПРОБЛЕМАТИКА ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ***

*Стаття присвячена проблемам визначення поняття європейської ідентичності, ознакам та основам нової європейської ідентичності.*

*Article is dedicated to issues of defining notion of European identity, characteristics and fundamental basis of new European identity.*

*Постановка проблеми.* Прийняття моделі нової європейської ідентичності являється одним із найголовніших завдань, пов'язаних з дефінітивним вибором напрямку розвитку та внутрішніх перетворень Євросоюзу, тобто майбутнього об'єднаної Європи. Об'єднана Європа як проект наднаціональної структури Євросоюзу мусить мати європейську ідентичність, яка базується на моделі постнаціональної ідентичності. Натомість об'єднана Європа як проект «Європи національних вітчизн» вимагає європейської ідентичності, у якій фактори національних ідентичностей лишаються одними із найважливіших. Паралельні процеси вибору напрямку внутрішній трансформації Євросоюзу і вибору моделі ідентичності об'єднаної Європи впливають як конструктивно, так і деструктивно на реалізацію кожного з них.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Останні дослідження та статі на тему формування моделі європейської ідентичності, зокрема дослідження польських учених, зосередженні на дискусії стосовно того що має бути фундаментом європейської ідентичності – постнаціональна ідентичність або традиційні чинники національних європейських ідентичностей. Критикується погляд, який стосується відмови від національних чинників та доводиться, що формування європейської ідентичності, виключно на постнаціональному фундаменті може бути помилковим. Також обговорюється сприйняття «багатокультурності» та нового типу «європейської громадянськості» як можливої основи нової європейської ідентичності.

*Метою статті є розгляд сучасних досліджень польських та західноєвропейських учених стосовно визначення поняття європейської ідентичності, ознак та складових частин європейської ідентичності, а також різних методологічних підходів до формування моделі європейської ідентичності.*

*Виклад основного матеріалу.* Внаслідок ратифікації у 1993 році державами-членами Європейського Союзу Маастрихтської Угоди, окремі європейські держави, які були зацікавлені у процесі європейської інтеграції, зіткнулися із дилемою необхідності

перебудови картини Європи націоналізмів у Європу багатокультурності. У сьогоднішньому світі глобалізації така переміна містить у собі також і необхідність перебудови принципів, цілей та інструментів національних політик у галузі міжнародних відносин і економічного співробітництва.

Для більшості європейських суспільств і держав ефективне здійснення проекту європейської інтеграції є величезним викликом в усіх сферах суспільного життя. Адже метою європейської інтеграції – або щонайменше однією із головних її цілей – є перетворення континенту у структуру, що містить у собі національні держави, які зберігають свій політичний, економічний, культурний, освітній та інший суверенітет, та водночас є пов'язаними між собою мережею нових, міцних політичних, економічних, культурних, наукових і освітніх зв'язків, збудованих у спільноті та до сих пір невідомих у такому масштабі у міжнародних відносинах [8].

Виклик про який іде мова, стосується, передусім, побудови фундаменту ідентичності та інтелектуальності для нового типу відносин у спільноті, який здається необхідним для того, щоб інтеграційні процеси не відбувалися у вакуумі ідентичності. В оцінці європейських вчених Мануеля Кастелза, Жерара Деланті [1;2;3] власне таким фундаментом могла б стати постнаціональна ідентичність яка сприймається як форма нової європейської ідентичності. Однак будування моделі постнаціональної ідентичності і її формування для потреб «нової європейської ідентичності» ускладнюються двома головними факторами.

По-перше, необхідністю збереження виміру національної ідентифікації, який є однією з принципових умов досягнення ефективної європейської інтеграції, навіть у її найбільш глобалістичному варіанті. Адже існує згода що національна ідентичність є найкращою основою формування умов контексту громадянськості. У свою чергу, громадянськість має бути однією з найголовніших основ які утворюють постнаціональну ідентичність. Таким чином, не можемо прямувати до припинення процесів ідентичності – тобто відмовлятися від національної ідентичності як непридатної на новому етапі – але навпаки – маємо зберегти їх безперервність.

По-друге, зменшенням значення і ролі національного фактора у Європі після «холодної війни» [2]. У таких умовах збереження безперервності процесів ідентичності є надзвичайно складним, тому що національний фактор уже не сприймається як інструмент європейського захисту проти таких нових ідей і тенденцій, як глобалізація та процеси імміграції що збільшуються. Навпаки, національна ідентичність що раз то частіше розглядається як одна з «стратегій виключення» та як джерело нової дихотомії у сприйманні «себе» та «іншого».

Таким чином, взаємозв'язки національного фактору ідентичності та сучасного розуміння громадянськості знаходяться у глибокій кризі [4].

Внаслідок цього, гостро критикується така концепція європейської ідентичності, яка представляється або як своєрідна сума національних ідентичностей, або як модель постнаціональної ідентичності, що формується на зразок суто національної моделі. Така містифікація, наприклад, стосується концепції постнаціональної ідентичності у якій замість традиційних національних факторів інколи вводиться поняття неіснуючої «європейської вітчизни», або інколи міф про вищу цивілізацію [3].

Польський учений Мазуркевіч розуміє євроідентичність як тип колективної ідентичності і визначає її на два способи: як наднаціональну ідентифікацію та як постнаціональну ідентифікацію. Перша з них означає ідентичність у космополітичному характері. Її прихильники вважають, що нації є творінням штучним, побудованим протягом двох останніх століть на основі таких інструментів соціальної політики, як елементарна освіта, або обов'язкова військова служба. І саме вживаючи такі інструменти, намагаються створити «європейську націю», яка була б продовженням національної держави на вищому рівні. Метою цієї опції було б перетворення Європи на «супернаціональну державу». У вимірі ідентичності – європейська ідентичність була б тоді збором окремих ідентичностей національних. За таким принципом європейська культурна політика повинна прямувати до

занепаду національних культур, в чому могла б її допомогти освітня система (сіть «європейських університетів»), а також сіть засобів масової інформації [6: 77 – 86].

Як бачимо, концепція європейської ідентичності як наднаціональної спирається на помилкові теоретичні фундаменти, так що її здійснення у практиці було б надзвичайно складним. Тому, сутність європейськості треба шукати у вимірі який відрізняється від наднаціонального. Тим більш якщо метою процесу євроінтеграції не може бути формування держави національного типу, що сприймається холістично, яка мусила б перейняти обов'язки окремих існуючих сьогодні держав [6: 139].

Натомість Клаус Хенш, Президент Європейського Парламенту у 1994 – 1997 роках, однозначно ствердив, що «європейська ідентичність не є заміником національної ідентичності, а є її доповненням. (Ідентичність) надає позитивному націоналізму – тобто гордості за власну країну – глибшого значення і збільшує його вартість» [12: 38]. Отже, Клаус Хенш є представником і прихильником технократичної концепції європейської ідентичності, яка спирається на передумову того, що економічна інтеграція і економічне об'єднання європейських держав є найважливішим процесом, оскільки за ним неухильно ідуть процеси об'єднання ідентичності, інакше кажучи, формування європейської ідентичності.

Таким чином, технократична концепція являється найменш складною з усіх варіантів та сценаріїв формування європейської ідентичності. Однак зазначена концепція критикується з багатьох сторін, зокрема з точки зору концепції багатокультурності і пов'язаної з нею концепції європейської громадянськості. Концепція багатокультурності є однією з головних складників постнаціональної ідентичності, яка також посилається на політичні фактори і контексти. Мова ідеться про конституційний патріотизм ..., який все ж таки не обмежується конституційними питаннями, але охоплює європейську політичну культуру і її основні фактори, такі як демократія, права людини, основні свободи, і, перш за все, ідею політики як фактора культури. Отже, ідентичність посилається на універсальні принципи, що означає її винесення на рівень наднаціональний на відміну від рівня національних ідентичностей. В оцінці Мазуркевіча, цей процес є зміцненням національних ідентифікацій у пошуках фактора який об'єднує європейські нації [7: 84].

Все-таки треба мати на увазі те, що у європейських умовах багатокультурність будувалася двома способами: по-перше, як наслідок довготривалих процесів формування народів, по-друге, як результат напливу іммігрантів, які найчастіше створювали культурні енклави. У такому підході головною метою культурної інтеграції є створення багатокультурного суспільства, яке було б зосереджене навколо спільних цінностей, або навколо якогось спільного «культурного стрижня».

Адже ненаціональна або постнаціональна європейська держава, яка б сприйняла культурний плюралізм, могла б бути ідеальним відправним пунктом для формування європейської громадянськості і європейської ідентичності, як постнаціональної ідентичності. Прихильники такого розуміння концепції багатокультурності [9: 25-31] часто підкреслюють, що традиційний європейський етноцентризм є фактором який припиняє і гальмує євроінтеграційні процеси. Водночас треба пам'ятати, що таке розуміння багатокультурності означає цілісний культурний релятивізм, оскільки якщо держава визнає «рівноважну вартість усього», то тим самим відмовляється щодо визнання будь-якої вартості. Внаслідок цього створюються умови для утворення «культурних гетто», але не для культурної інтеграції.

Усе ж таки, багатокультурність не є тільки одним контекстом «спільної Європи». Наприклад, для німецького вченого Ханса Гадамера головним фактором об'єднуючим Європу завжди була і є сьогодні наука «Наука надала Європі форму у процесі її історичного творіння в межах кордонів, які визначають європейськість (...) Тільки в Європі існує така глибока диференціація людського знання, яка представлена поняттями релігії, філософії, мистецтва і науки. В інших культурах, у тому числі також і високо розвинутих, це не має жодного первинного відповідника. Чотири вищезгаданих поняття представляють суто європейський спосіб мислення» [5: 26-27]. Це є одним із головних варіантів концепції

багатокультурності, хоча треба підкреслити, що у концепції Гадамера до основних понять які визначають європейську ідентичність додається також релігія, тобто християнська думка.

На думку Жерара Деланті, європейська ідея існувала набагато раніше, ніж ідея ідентичності, та грала роль культурної рами, усередині якої формулювались етнічні ідентичності. Отже, європейська ідея, тобто свідомість того, якою повинна бути Європа йшла завжди попереду свідомості Європи як реального буття. Саме тому ми можемо говорити про «європеїзацію» і «деєвропеїзацію» Європи, залежно від того, в якому напрямку іде процес розвитку євроідентичності: чи в напрямку її здійснення, чи в напрямку її деградації.

Цей контекст приводить основне питання щодо можливості формування постнаціонального громадянства. Адже суспільство завжди функціонувало як конкретний моральний та юридичний устрій та, одночасно, було дуже міцно пов'язане з національною державою. Така держава стала ослабленою у процесі формування європейської єдності, що призвело до легітимної кризи. Тому то народилася потреба формулювання нових принципів легітимізації, таких «які замінять колишню ідею суспільства поняттям універсальної спільноти, збудованої на громадянстві» [3: 209-210].

Ідея громадянства прямо пов'язана з публічною сферою, яка гарантує автономію одиниці і захищає її перед державою. З ширшої точки зору можемо тут говорити, про громадянські права або про громадянські свободи, а також діяльності у політичному вимірі. Тобто громадянин є перш за все активною політичною одиницею. Національна держава зміцнила інституціоналізацію громадянства, тому оце поняття є від самого початку з'єднаним з поняттям свободи і принципом національності. У тому контексті Деланті пише «отже ідентичність політична одиниці є формульована менш через її належність до держави як апарату влади, але більш через націю, яка сприймається як морально-етична спільнота» [3: 211]. Інакше кажучи, не існує чіткої різниці між громадянством і національним патріотизмом, оскільки громадянин є найчастіше ідентифікований як патріот.

Здається, що відмова від традиційної національної ідентичності та спроби підміни її глобалістичними, постнаціональними і багатокультурними заміниками не є ефективним шляхом формування європейської ідентичності [11].

Можливо, що деяку надію у тому плані приносить пропозиція французького соціолога Алена Турен [10], узалежнити зміст поняття громадянськості від процесів інституціоналізації багатокультурних суспільств. Це означає потребу винесення універсальних компонентів громадянськості з національного на наднаціональний рівень. Однак, сам Турен має сумнів щодо існування сьогодні в європейських суспільствах достатньо високого рівня постнаціональної ідентифікації.

Якщо маємо на увазі громадянство міжнародного характеру, то воно не повинно в будь-який спосіб бути пов'язаним з національною культурою держави, але навпаки, має знаходитися поза окремими культурами і національностями. Громадянство постнаціональне повинно здійснюватися не тільки як політично – юридичний принцип, але як одне із суспільних прав. Причому не можна сприймати міжнародне громадянство лише як формальне конституційне право, бо воно також має незалежний вимір користування правом участі у політичному житті. В тому полягає основна різниця між громадянством національним і постнаціональним.

Деланті підкреслює, що «громадянство повинно бути визначальним фактором легітимізації формування структур інституціональних. (...) Постнаціональна ідентичність буде вимагати культурного плюралізму, який спирається на постнаціональне громадянство, що буде відноситися як для мусульман так і до християн, до європейців зі сходу і з заходу, до білих і до чорних, до чоловіків і до жінок» [3: 214].

Критичні оцінки бачення постнаціонального громадянства, яке пропонують Хабермас і Деланті стосуються перш за все дисонансу між теорією і практикою. В оцінках більшості критиків пропоноване бачення є безумовно дуже спокусливим, але тільки на теоретичному рівні, бо здійснення ідеї постнаціонального громадянства на практиці здається не можливим.

З точки зору критиків, питання полягає в тому, що дану спільноту повинен складати саме європейський демос, який насправді взагалі не існує. Якщо так, то ідея європейського громадянства лишається абстрактною та неможливою для здійснення.

Усе сказане засвідчує, що у будь-якому підході до питань формування європейської ідентичності необхідно знати зміст Маастрихтської Угоди, а зокрема параграфи статі 128, у якому окреслено розуміння елітами Європейського союзу питання багатокультурності, а також спосіб, у який вони б хотіли залучити процеси багатокультурності для формування європейської постнаціональної ідентичності:

«1. Спільнота сприяє розвитку культур – країн членів, вшановуючи їх національну і регіональну відмінність, але водночас підкреслює спільну культурну спадщину.

2. Дії спільноти спрямовані на заохочення до співробітництва між країнами – членами, а якщо це необхідне також на підтримку їх дій у наступних галузях: – підвищення рівня знання і поширення культури та історії європейських націй; збереження і охорона культурної спадщини європейського значіння; підтримка некомерційного культурного обміну; підтримка мистецької та літературної творчості, у тому числі аудіовізуальної» [13: 112].

*Висновки.* Сучасна загальноєвропейська криза ідентичності доводить, що постнаціональний фактор є у більшості європейських суспільств ще надто слабким і нерозвиненим. Тобто модель постнаціональної ідентичності не може бути вирішальною підставою для направлення європейської інтеграції у керунку формування наднаціональної структури. Формування моделі сучасної європейської ідентичності повинне здійснюватися не шляхом усунення національних чинників, але шляхом гармонійного поєднання в новій європейській ідентичності як національних, так і постнаціональних факторів.

*Перспективи подальших розвідок.* Вивчення ролей національних культур і впливу сучасних освітніх процесів та тенденцій на формування європейської ідентичності.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Castells M. "The Construction of European Identity. Statement prepared for the Portuguese Presidency of the European Union" [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.chet.org.za/constructionei.html>.
2. Delanty G. "Beyond the Nation-State: National Identity and Citizenship in a Multicultural Society" Sociological Research Online, vol.1, nr 3; [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.socresonline.org.uk>.
3. Delanty G. "Odkrywanie Europy. Idea, tozsamosc, rzeczywistosc" Warszawa-Krakow 1999.
4. Dunn J. (ed.) "Contemporary Crisis of the Nation-State?", Oxford 1995.
5. Gadamer H.G. "Przyszlosc europejskich nauk humanistycznych" w: Gadamer H.G. "Dziedzictwo Europy" Warszawa 1992, s. 26-27.
6. Markiewicz B., Wonicki R. (red.) "Kryzys tozsamosci politycznej a proces integracji europejskiej", Warszawa 2006, 139 s.
7. Mazurkiewicz P. "Europeizacja Europy" Warszawa 2001, s.77-86.
8. Milward A. et al. "Frontier of National Sovereignty" – London, 1993.
9. Taylor C. "The Politics of Recognition" w: A. Gutman (red.) "Multiculturalism. Examining the Politics of Recognition", Princeton 1994, s. 25-31.
10. Touraine A. "European Countries in a Post-National Era" w: Rootes C., Davis H. (red.) "Social Change and Political Transformation" London 1994.
11. Ziolkowska J.E. "Czy Europejczyk ma szanse stac sie obywatelem Europy?" w: Markiewicz B., Wonicki R. (red.) "Kryzys tozsamosci politycznej a process integracji europejskiej" Warszawa 2006, s. 131-145.
12. "Dylematy tozsamosci europejskiej pod koniec drugiego tysiaclecia" (praca zbiorowa), Torun 1996, s. 38.
13. "Traktat Ustanawiajacy Wspolnote Europejska, art. 128, &1-2" w: Przyborowska-Klimczak A., Skrzydlo-Tefelska E. (red.) "Dokumenty europejskie" Lublin 1996, t. I, 112 s.

**ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ЕТИЧНІ ВЗАЄМОВІДНОСИНИ»**

*Стаття присвячена визначенню поняття «етичні взаємовідносини». Проаналізовано філософську, психологічну, педагогічну літературу з метою визначення терміну.*

*The article is devoted to the defining of the notion “ethical interpersonal relations”. In the context of the theme philosophical, psychological, pedagogical researches were analysed.*

В умовах орієнтації всіх сфер суспільства на духовні й моральні цінності особливого значення набуває проблема виховання культури, етики стосунків у молоді, що є важливою умовою як морального оздоровлення сучасного кризового соціуму, так і гармонізації життя окремого індивіда в сім'ї, фаховій діяльності. Таке виховання потребує визначення сутності й змісту поняття “етичні взаємовідносини” та дослідження його структури й специфіки.

Освіта, вирішуючи сьогодні соціальні завдання виховання, прагне обґрунтувати умови морального виховання в новому соціокультурному становищі і допомогти кожному вихованцеві визначити ціннісні основи власної життєдіяльності, набуття почуття відповідальності за моральні основи власної діяльності. Одним із основних завдань цього процесу є розвиток культури спілкування, важливим компонентом якої є етичні взаємовідносини тих, хто навчається.

Метою цієї статті є визначення поняття «етичні взаємовідносини».

Психолого-педагогічні дослідження структурно-динамічних особливостей ціннісно-сислової сфери особистості аналізуються в працях Беха І., Василюка Ф., Гінзбурга М., Карпенко З., Леонтьєва Д., Титаренко Т.

Дослідженню проблеми міжособистісних взаємовідносин учнів присвячені роботи Білоусової В., Гарбузова В., Кона, І., Мудрика В. та ін. Культура міжстатевих стосунків розглядається в контексті морально-статевого виховання (Колесов Д., Макаренко А., Сухомлинський В., Черепова Е., Шалімова І., Щербань П., Юнда І.); формування уявлень підлітків про сімейне життя (Лозова Г., Шарган О., Феокрістова Н.); психосексуального розвитку та сексуальної поведінки особистості (Блонський П., Васильченко Г., Говорун Т., Голод С., Кон І.); вікової специфіки розвитку сексуальності особистості (Гурлева Т., Сфімова А., Івченкова Н., Сечейко О., Федотова В., Хрипкова А.).

Проблемам виховання гуманних взаємин школярів у процесі позаурочної діяльності присвячено праці Білоусової В., Киричок В., Мазкріної В., Сологуб Л., Столяренко О. та ін.

Етика стосунків є неоднозначним і багатогранним явищем, де поняття стосунки невід'ємне від поняття етика. Окрім того, поняття етики в даному словосполученні є стрижневим і визначає спосіб інтеріоризації норм і правил поведінки, які схвалюються і закріплюються у процесі виховання й життєдіяльності людини.

У тлумачному словнику української мови [15: 134] зазначається, що поняття відносини, стосунки, зв'язки, взаємини між ким-небудь є синонімічними. Відповідно до російсько – українського словника термін [11: 131] «взаимоотношение» перекладається як взаємозв'язок, взаємовідношення, взаємовідносини.

Філософський словник [14: 632] визначає відносини як момент взаємодії явищ, предметів, які не існують окремо від відносин. Існування будь-якого предмета, його функціонування, розвиток, властивості неможливі окремо від його відносин з іншими предметами. Більше того, самі властивості предметів проявляються тільки шляхом реалізації їх відносин з іншими предметами та процесами, Розвиток об'єкту приводить до змін його відносин з іншими об'єктами, так само, як і зміни у відносинах, в яких існує об'єкт, приводить до його власних змін. Відносини, як і речі, явища, надзвичайно різноманітні. Розрізняють внутрішні відносини (між різними сторонами об'єкта) та зовнішні (з іншими

об'єктами). Оскільки зовнішні відносини залежать від внутрішніх, є їх втіленням і реалізацією, ці два різновиди відносин взаємопов'язані.

В історичному контексті суспільні відносини завжди показують, якими були люди в якийсь конкретний проміжок часу, якими були їх потреби, умови існування. Недивлячись на те, що діяльність і суспільні відносини виступають у певній єдності, ці поняття не є тотожними. Кожна з цих категорій відносно самостійна. Так суспільні відносини складаються з певних підсистем і елементів. Вони мають свої специфічні риси та закономірності. Суспільні відносини, як самостійна ланка діалектичної єдності, можуть уповільнювати або навпаки прискорювати розвиток виробничих сил суспільства.

У повсякденному житті поняття «відносини» має досить точне визначення. Це одна з не багатьох категорій, яка має конкретне втілення в будь-яких контактах, взаємодіях людини з людиною, матеріальними та ідеальними речами та явищами. Відносини наче розфарбовують будь-які зв'язки індивіда з зовнішнім світом. З трьох головних компонентів людської життєдіяльності (діяльність, відносини, спілкування) найголовнішими є відносини, оскільки вони притаманні тільки людині. Саме відносинами характеризуються зв'язки людини з різними проявами дійсності, вони є проявом особистості. У відносинах втілюються такі функції психічної діяльності людини як емоційно-чуттєві та настановчо-вольові. З ними пов'язані емоційні процеси, почуття та переживання людини.

Через міжособистісні відносини і спілкування індивід може опосередковано включатися в систему суспільних відносин. Якщо у дитини таке включення відбувається через найближче оточення, то у дорослого межі значно розширюються. Він безпосередньо включається в різноманітні суспільні відносини, стає їх носієм.

Через відносини визначається система потреб, мотивів людини. В такому випадку відносини виступають (за Б. Г. Ананьєвим) індикатором і засобом вираження, об'єктивації всіх дій людини. Відносини – соціалізований зв'язок зовнішнього і внутрішнього у психіці людини, її зв'язок з зовнішнім і внутрішнім світом [1: 312]. Так сутність людини виражається в сукупності суспільних відносин.

У психологічному словнику взаємини або міжособистісні взаємовідносини визначаються як суб'єктивні зв'язки між людьми, які виникають в результаті фактичної взаємодії представників різних соціальних груп [6: 45]. Взаємини базуються на певних спонуках (розуміння співпраці, спілкування) і включають ту чи іншу поведінку (міміку, жести, дію тощо) емоції та почуття, пізнання, волю (витримку при відсутності взаєморозуміння, володіння собою в разі конфлікту).

Система суспільних відносин визначає спосіб життя індивіда та «забезпечує формування, трансформацію і закріплення якостей, які утворюють його психологічний склад» [7: 10]. У той же час суспільство (за Б.Ф. Ломовим) може сприяти або перешкоджати розвитку індивіда в системі суспільних відносин. Задоволення індивідуальних потреб залежить від того, як суспільство оцінює здібності індивіда, його працю і систему суспільних відносин за широтою, рівнем усвідомленості і активності, ступенем стійкості.

Взаємовідносини – це обов'язково прямі міжособистісні відносини. Вони можуть бути безпосередніми або опосередкованими будь-яким засобом сучасної комунікації; можуть бути одночасними або відстроченими (як, наприклад, під час листування), але в них завжди повинна зберігатися дійсна можливість взаємності. Тому неможливі взаємовідносини з неживими предметами, навіть такими досконалыми як комп'ютер.

За Я. Л. Коломінським.: «взаємовідносини – це специфічний вид ставлення людини до інших, в якому є можливість безпосереднього (або опосередкованого технічними засобами) одночасного або відкладеного відповідного особистісного ставлення» [5: 33]. Слід зауважити, що взаємовідносини необов'язково передбачають симетричну та актуальну взаємність. Інші можуть і не розділити мої почуття, їх ставлення може не співпадати за «знаком» з моїм ставленням. Однак реальна можливість будь-якого особистісного ставлення з боку іншого завжди зберігається.

Ми вважаємо, що визначаючи поняття «етичні взаємовідносини», необхідно торкнутися таких понять як «гуманні відносини» та «культура міжстатевих стосунків», які представлені у сучасній педагогіці та психології і пов'язані з темою нашого дослідження.

Значний внесок у розвиток педагогічної науки стосовно виховання міжстатевої культури юнаків і дівчат зробив А. Макаренко, який у “Книзі для батьків” та “Методиці виховної роботи” відстоював ідею моральної статевої просвіти на ґрунті єдності сімейних і суспільних інтересів, формування честі й гідності юнаків і дівчат, взаємної поваги і дружби, вольових якостей, тобто уміння спинитись, опанувати себе. На думку педагога, потрібно виховувати, з одного боку, почуття любові – відверте, щире від душі, а з іншого боку, – стриманість, щоб любов не підмінювалась зовнішньою формою [9].

Подальший розвиток статевого виховання пов'язаний з іменем В. Сухомлинського: “Книга про любов”, “Моральні заповіді дитинства і юності”, “Листи до сина” значною мірою актуалізували проблему підготовки молодих людей до подружнього життя. Сутність міжстатевих стосунків видатний український педагог пов'язував із вихованням у молоді глибокої поваги й любові до матері, батька; правильним розумінням ролі сім'ї в суспільстві; вихованням культури почуттів, моральних ідеалів, переконань та оволодінням позитивним досвідом моральних стосунків між представниками протилежних статей. Учений наголошував, що в основі міжстатевих стосунків лежать духовно-психологічна та морально-естетична складова, а найвища цінність кохання в інтелектуальному, естетичному взаємовідкритті та взаємозбагаченні. Водночас педагог наголошував на ідеї рівності статей, побудові педагогічного процесу на засадах егалітарності та подоланні педагогами статевих стереотипів [12; 13].

Е. Приходько, досліджуючи культурологічний аспект міжстатевих стосунків, констатує той факт, що сучасна молодь розглядає взаємини між чоловіком і жінкою як засіб самоствердження та зв'язку із близькою людиною; асоціацію сексуальних стосунків із розвагою, грою або спортом; форму протесту проти суспільного конформізму та демонстрацію “неприйняття” існуючого суспільства і моралі [10: 48].

Отже, культура міжстатевих стосунків у молодіжному середовищі характеризується синтезом як традиційних, так і сучасних цінностей, моральних вимог та статевих ролей, що часто суперечать на соціальному і особистому рівнях. Суспільна думка переважно зорієнтована на образ “жінки-матері” та “чоловіка-годувальника”, що призводить до неприйняття чоловіками андрогінних характеристик жінок, й обмеження їх самореалізації у всіх сферах суспільства. Оскільки такі зміни відбуваються повільно, то статеворольові стереотипи в основному мають консервативний характер. Нині спостерігається поступова руйнація традиційних уявлень про класичний розподіл статевих ролей, унаслідок чого статеворольовий діапазон стає все більш універсальним і надстатевим.

Розглядаючи поняття «гуманні взаємини», ми ґрунтувалися на прийнятій у психолого-педагогічній літературі їх класифікації (О.Бодальов, А.Бойко, Я.Коломинська, Н.Тарасевич).

У понятті «гуманні взаємини» ми виділяємо такі параметри: визнання людини і її прагнення до морально-духовного самовдосконалення найвищою цінністю; орієнтацію на позитивне в людях, активне і творче утвердження цього позитивного; постійну спрямованість на людину, вияв доброзичливості та добродійності щодо неї; активне заперечення асоціальних форм поведінки, неприйняття порушень принципу рівності і справедливості.

У гуманних взаєминах прийнято розрізняти об'єктивну (реалізація мети, норм, вимог) і суб'єктивну (мотиви, почуття, прагнення, переконання) сторони, єдність яких детермінує формування гуманістичних якостей особистості в процесі діяльності [3: 116, 128].

До основних структурних компонентів гуманних взаємин за систематизацією В. Киричок, входять потреби, мотиви, почуття, інтереси, ідеали, самооцінка, досвід гуманних взаємин, моральні переконання, моральні якості [4: 105 – 112].

Для визначення поняття «етичні взаємовідносини» необхідно також звернутися до поняття «етика», «етичне».

З часом поняття *етика* й *мораль* стали загальнопоширеними. При цьому термін *етика* зберіг своє первісне аристотелівське значення і досі позначає головним чином науку. Під *мораллю* ж розуміють переважно предмет науки етики, реальне явище, що нею вивчається.

Втім, у повсякденному слововжитку даної відмінності дотримуються не завжди. Ми говоримо, зокрема, про «етику вченого» або «медичну етику», маючи на увазі певні принципи поведінки вченого, лікаря тощо; ми можемо засуджувати ті або інші вчинки чи вислови за їхню «неетичність». Така термінологічна розпливчастість зумовлена тим, що між мораллю як реальним явищем і етикою як наукою про нього по суті не існує чіткої межі; хіба ж, обираючи лінію поведінки, зважаючись на вчинок тощо, ми не керуємося, хай навіть неусвідомлену, певними загальними настановами й уявленнями, не намагаємося якось обґрунтувати свій вибір та свої дії [8: 17].

Мораль, на відміну від моральності (російської «нравственности» тощо), передусім виступає як певна форма свідомості– сукупність усвідомлюваних людьми принципів, правил, норм поведінки. Що ж до моральності («нравственности»), то її здебільшого розуміють як утілення даних принципів, правил і норм у реальній поведінці людей і стосунках між ними. Природно, що таке втілення має дещо інший зміст, ніж сукупність абстрактних правил і приписів моралі.

У тому, що відмінність між мораллю і моральністю не є пустою спекуляцією, а має глибоке життєве значення, переконатися неважко. Відомі ситуації, коли в суспільстві проголошуються щонайвищі моральні принципи, кодекси, розраховані мало не на святого, тим часом реально люди живуть за зовсім іншими законами. Цілком можливий протилежний стан справ, коли саме моральність виявляється більш високою або ж принаймні людянішою, ніж офіційно проголошувана мораль. Розглядаючи дану проблему в загальнішому плані, можемо констатувати, що певна невідповідність, суперечність між мораллю і моральністю є корисною, навіть конче потрібною. Мораль справджує своє призначення тоді, коли вона чогось вимагає від людини, висуває перед нею якийсь ідеальний взірець, у чомусь перевершує реальний стан людської поведінки. Своєю чергою, реальна повнота і складність людського життя і досвіду не можуть бути зведені навіть до найдосконалішої системи моральних настанов; саме завдяки своєму потенційному багатству вони здатні згладжувати її гострі кути, пом'якшувати суперечності, робити її норми сумісними із свободою людини й придатними до реалізації. Якщо реально існуючій моральності – звичайно, за нормальних суспільних умов – власне мораль надає необхідні орієнтири, що вказують шлях людського вдосконалення, то для самої моралі як форми свідомості конкретні моральні відносини є свого роду критерієм її цілісно-людської обґрунтованості – або, точніше, камертоном, який визначає, потрапляють чи не потрапляють її вимоги в тон загальним потребам розвитку людської природи, людського буття. При цьому, як показує історичний досвід, мораль, яка не може знайти повноцінного втілення в конкретній моральності, конкретних людських стосунках і щораз заперечується ними, виявляється приреченою на загибель.

Власного морального значення будь-яка людська дія або вчинок можуть набути тільки в контексті певних стосунків між людьми – можливими суб'єктами волевияву, висловлювання і дії, тобто в контексті взаємовідносин [8: 307]. Тільки за впливом, який справляє той чи той акт діяльності на людське спілкування, людські взаємини, ми можемо судити про його справжню моральну вагу. Як моральна свідомість, так і моральна діяльність людини по-своєму акумулюють весь світ моралі, всю повноту її смислу – і все ж реальне здійснення людська моральність знаходить не у свідомості і навіть не в діяльності як таких, а лише в царині взаємин. Саме тут моральна проблематика набирає довшеної форми, повною мірою реалізовує свій духовний і гуманістичний потенціал.

Сфера людських стосунків як царина моральності свідчить, що відносини між людьми здатні набувати принципово різного значення з точки зору вияву в них моральної суб'єктивності людини. В будь-якому суспільстві існує чимало сфер і відносин, у яких люди

ставляться одне до одного саме як до об'єктів, а не суб'єктів, вважають своїх партнерів своєрідними «мислячими речами» – закінченими, нездатними до принципових змін і відповідальних рішень, такими, реакцію яких на ті або інші дії завжди можливо передбачити. На будь-якій посаді, в будь-якій соціальній ролі людині, хоча б інколи, доводиться функціонувати, тобто належним чином виконувати певні заздалегідь усталені дії, взагалі поводитися й реагувати на запити, що виникають, як свого роду об'єкт. Усе це, як зазначає Батищев Г., є цілком закономірною рисою суспільного життя, без якої останнє втратило б усяку прогнозованість і стабільність [2: 109-129].

Отже, на основі аналізу провідних категорій ми дійшли наступного висновку: «Етичні взаємовідносини – це специфічний вид ставлення людини до інших, в якому є можливість безпосереднього (або опосередкованого технічними засобами) одночасного або відкладеного відповідного особистісного ставлення, що характеризується синтезом як традиційних, так і сучасних цінностей, моральних вимог, етичних принципів, статевих ролей». Проблема етичних взаємовідносин потребує подальшої розробки. Необхідно аналізувати особливості розвитку взаємин у студентській групі з метою їх покращення.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. –Л.,1969. – 496 с.
2. Батищев Г. С. Особенности культуры глубинного общения// Вопр. философии. – 1995. – №3.
3. Каган М. С. Философская теория ценности. – С.-Пб., 1997. – 205с.
4. Киричок В. А. Формування гуманних взаємин між молодшими школярами у позаурочній діяльності//Педагогіка і психологія. – 1995. – №4.
5. Коломинский Я. Л. Психология взаимоотношений в малых группах(общие и возрастные особенности):Учеб. пособие. – 2-е изд., доп. – Мн.:Тетрасистемс, 2000. – 432с.
6. Крысько В. Г. Социальная психология: словарь-справочник. – Мн.: Харвест, 2004. – 688с.
7. Ломов Б.Ф. Соотношение социального и биологического как методологическая проблема психологи // Вопросы философии, 1974. – №4.
8. Малахов В. А. Этика: Курс лекций: Навч. посібник. – 6-те вид. – К.: Либідь, 2006. – 384с.
9. Макаренко А.С. Книга для родителей. – М.: Правда, 1986. – 448 с.
10. Приходько Е.А. Культурология. Культура семейно-брачных отношений: Учебное пособие. – Волгоград: Волг ГТУ, 2000. – 60 с.
11. Русско-украинский словарь. – Том 1 / Под ред. С. И. Головащука. – Издание второе, испр. – К.: Главная редакция украинской советской энциклопедии, 1980. – 563с.
12. Сухомлинский В.А. Письма к сыну. – М.: Просвещение, 1979. – 96 с.
13. Сухомлинський В.А. Книга о любви. – М.: Мол. гвардия, 1983. – 191 с
14. Философский словарь. – К.: А. С. К., 2006. – 1056с.
15. Тлумачний словник укр. мови: понад 12500 статей(близько 40000слів) / За ред. д-ра філологічних наук, проф. В. С. Калачника. – 2-ге вид., випр. і доп. – Х.: Прапор, 2005. – 992 с.

УДК 37.03

Г.О. Васьківська

### **ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО Й АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ В УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ**

*У статті в контексті педагогічної спадщини Василя Сухомлинського проаналізовано актуальні проблеми формування духовних цінностей в учнів старшої школи.*

*The article analyses in the context of pedagogical heritage of V.Sukhomlinsky the actual problems of forming of mental values of pupils in senior school.*

Третє тисячоліття називають новітньою ерою існування людства, яке, врахувавши всі історичні помилки свого розвитку, або перейде до якісно нового існування з утвердженням духовних цінностей, або загине від власної руйнівної споживацької діяльності. Тому для сучасного пізнання світу набувають великого значення духовні і моральні аспекти. Виникає значна необхідність цілісного філософського усвідомлення Світу взагалі, і Людини як твору і творця цього світу зокрема. Водночас для кожної людини характерні певні життєві орієнтири, які називаються цінностями. Цінність – це те, що має значення для людини, що їй дороге й важливе, на що вона орієнтується у своїй діяльності.

Можна виокремити певну систему цінностей, що виникає з ідеалів і потреб людини: головні життєві цінності (уявлення про мету та сенс життя, щастя); цінності міжособистісного спілкування (чесність, доброзичливість); демократичні цінності (права людини, свобода слова, совісті, політичні свободи); прагматичні цінності (особистий успіх, заповзятливість, прагнення до матеріального багатства); духовні цінності (світоглядні, моральні, естетичні та інші цінності).

Серед найбільш важливих цінностей для людини є проблема визначення сенсу життя. Сенс життя В.О.Сухомлинського пронизаний утвердженням справжніх людських цінностей, основу яких становлять духовні цінності, як такі, що вирізняють людину серед інших біологічних видів. Василя Олександровича часто порівнюють з Янушем Корчаком, як педагога, який заявив, що серце віддає дітям, а отже і життя. Будучи поруч з дітьми у період духовного нігілізму в суспільстві, коли особисте в людині придушувалося, а духовні цінності трактувались як служіння на благо партії, педагог намагався всіляко сприяти утвердженню добра, становленню особистості із власною гідністю: «У людському світі безліч доблестей, але одна доблесть є вершиною людяності – це почуття власної гідності» [6: 510]. Простими, майже біблійними істинами Вчитель зароджував у дітях духовність. Якби він у той час виступив відкрито проти брехні і абсурдності деяких комуністичних ідеалів, то залишився б у пам'яті ув'язненим героєм. Але б хто тоді виконував місію, яку покладав Бог на Адама і Єву – вирощування і обробіток саду? Хто зароджував би у дітях любов до ближнього, віру в майбутнє? Хто прививав би тисячі паростків любові і духовності, яка розповсюджувалася далі і дійшла до наших днів? Василя Олександровича Сухомлинського можна сміливо назвати месією духовного відродження українського суспільства: «Виховання серця – це цілий світ турбот і тривог, про які ми, дорослі, ніколи не повинні забувати. Я бачу своє найголовніше виховне завдання в тому, щоб у дитячій душі стверджувалися співчуття, жалість, доброта до всього прекрасного, що є в світі, і насамперед до людини» [5: 114].

У словниках духовні цінності трактуються як добро, віра, краса, істина, солідарність, патріотизм, пам'ять предків, моральність, милосердя та співчуття. Отже, духовні цінності – це моральний ідеал людини. В.О.Сухомлинський моральний ідеал трактував як: вміння дорожити цінностями Батьківщини як особистими цінностями; гармонійну єдність суспільного й особистого, великого і малого у духовному житті особистості; багатство духовного світу інтересів і потреб; потреба людини в людині як носії духовних цінностей; почуття людської гідності, вміння відстоювати свою гідність, моральне самовдосконалення; вміння радіти за інших; співчуття і готовність допомогти іншим людям; любов до праці. Сьогоднішній світ багатьом людям видається безсердечним, безжалісним, таким, що не вміє прощати, на якому вирізняються риси жадібності, егоїзму й бажання лише брати. Все це знищує красу особистості й віру в завтрашній день.

Водночас є незаперечним позитивний внесок науково-технічного прогресу: створення глобальних інформаційних мереж, які сприяють інтеграційним процесам у суспільстві шляхом забезпечення миттєвого зв'язку між людьми незалежно від відстані між ними; впровадження передових технологій, що надають багатьом людям нові можливості вибору; лібералізація торгівлі, що відкрила нові шляхи до процвітання, запобігання бідності й убогості. Але просування людства шляхом прогресу супроводжується також і багатьма глобальними негативними процесами, серед яких особливу тривогу викликають: поглиблення розриву між розвиненими й всіма іншими країнами, що призводить до

маргіналізації країн, що розвиваються, і поляризації суспільства, у той час як глобальний бізнес і глобальні фінансові системи, брокери на світовій сцені у своїй діяльності частіше керуються миттєвою вигодою, ніж турботою про розширення індивідуального й суспільного добробуту; відсутність можливості в окремих країнах управляти чинниками глобалізації та захищати громадян від її негативних впливів.

Всі перераховані недоліки сучасності значно впливають на становлення людини, особливо це стосується школярів, адже виникають суперечності між дійсністю і змістом освіти, який має слугувати утвердженню добра і справедливості, що у реальному житті не завжди реалізується. На життєвому досвіді учнів завжди лежить відтінок їхніх індивідуальних інтересів і потреб, особливостей навколишнього середовища, у якому відбувається взаємообмін інформацією. Цей досвід активно впливає на засвоєння предметних знань і способів діяльності у процесі навчання, оскільки навчальні знання сприймаються учнями через призму раніше придбаних знань.

Це викликає суперечності між запланованими виховними впливами і стихійним впливом довкілля: «Чим різкіший дисонанс між передбаченими, навмисними засобами виховання й засобами ненавмисними, які являють собою середовище для формування суспільних інстинктів людини, тим важче виховувати, тим важче формувати те, що в практиці зветься голосом совісті» [7: 300].

Для усунення цих суперечностей необхідно, щоб матеріальні цінності поступилися місцем першості вищим цінностям – духовним. Першочергове завдання – дати можливість кожній людині зайняти гідне місце у світі, де всі ми єдині.

Лише знання про людину дають можливість пізнати, що таке духовні та моральні почуття: «Чим більше людина дізнається про навколишній світ, тим більше вона повинна знати про людину. Зневага такого дуже важливого правила порушує гармонію між знаннями і моральністю. Це явище я б назвав моральним невіглаством. Воно є у тому, що людина, володіючи значними знаннями про навколишній світ, не знає істини людського ні в історичному, ні в суспільно-політичному, ні в духовно-психологічному, ні в естетичному аспектах. Без знання, без думки про те, що возвеличує людину над світом живого, не розвивається емоційна сфера; це призводить до примітивізму почуттів» [9: 123-124].

Кожен старшокласник має вже чималий особистий досвід зі спогадами, сумнівами, розчаруваннями, страхами, оцінками, висновками, удачами й невдачами, вирішеними та невирішеними проблемами. Старший підлітковий вік – це ще і вік максималізму, коли свої погляди видаються найправильнішими. Все це досить чітко проілюстровано у висловлюванні Марка Твена, яке сьогодні звучить як афоризм: «Коли мені було чотирнадцять років, мій батько був таким дурним, що я заледве його терпів, але коли мені виповнився двадцять один рік, я був вражений, наскільки цей старий за минулі сім років порозумнішав». Звичайно слід враховувати, що підлітки переоцінюють унікальність своїх здібностей, а також і своїх проблем.

Водночас в учнів старшої школи набувають значного сенсу процеси морально-духовної автономізації особистості, фізичного і морального вдосконалення, входження у світ суспільства, життєвого самовизначення. У цей період відбувається механізм інтеграції знань у цілісну особистісну картину світу: «Підліток, на відміну від дитини, починає узагальнювати як добро, так і зло; в окремих фактах він бачить явище; і від того які думки, настрої породжує в душі це явище, залежить його переконання, погляди на світ, думки про людей» [7].

Саме у старшому шкільному віці відкриваються широкі можливості для формування духовних цінностей через вивчення інших людей заради самопізнання, пізнання себе не лише через сучасників, але і через людей інших культур, епох, поколінь. Цей процес має бути гуманним за змістом та методами навчання; охоплювати всі природничі та гуманітарні знання; правдиво відображувати існуючі суспільні досягнення, не допускаючи ні прикрашання, ні очорнення; стимулювати логічний аналіз і порівняння різних точок зору за тими самими питаннями, широко використовуючи діалогові методи роботи на уроці;

формувати звичку мислити в широкому міждисциплінарному полі знань; ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях – повазі прав і свобод особи, дбайливому відношенні до природи й пам'яток культури, жалі й милосерді до інвалідів, здоровому способі життя; спонукувати учнів до фізичного, інтелектуального й морального самовдосконалення, постійному саморозвитку свого творчого потенціалу; інакше кажучи, активізувати творчу рефлексивну діяльність учнів; надавати учням методичні засоби для самопізнання й самовиховання; для гармонізації відносин з людьми, живою й неживою природою; для запобігання нещасних випадків; для самозахисту й виживання в екстремальних умовах перебування; формувати неприйняття соціальної нерівності людей; формувати толерантність щодо расових, національних, релігійних та інших відмінностей; сприяти вільному й раціональному самовизначенню у політичній, професійній, духовній і іншій сферах.

Формування духовних цінностей більш всього може реалізовуватись через релігійний світогляд. Однак формування релігійного світогляду в сучасній школі неможливо тому, що: багатонаціональність і як наслідок багатоконфесійність нашої країни робить скрутним виховання світогляду школяра на основі якоїсь однієї релігії; суспільна свідомість, що заперечує догматизм, часом асоціює з ним і релігійні заборони; ще має місце спадщина атеїстичної епохи. Є й ще одна небезпека, про яку писав релігійний філософ П. Флоренський: «Коли релігію нав'язують, від її відвертаються, тому що для сприйняття предметів релігії потрібні відповідні умови [3: 47]. Однак, оскільки основою світогляду є знання, то, позбавляючи учнів релігійних знань, ми прирікаємо їх якщо не на атеїзм, то на повну некомпетентність у питаннях релігії.

Адже ніякі «наукові істини» не допомагають у ситуації, яка описана В.О. Сухомлинським: «Ніколи не забуду тихого вересневого ранку, коли до початку уроків до мене в сад прийшов Костик (вихованці мої тоді вчилися у восьмому класі). У глибоких, тривожних очах хлопця я відчув якість горе. «Що трапилося, Костику?», – запитав я. Він сів на лаву, зітхнув і запитав; «Як же це так? Через сто років не буде нікого – ні Вас, ні мене, ні товаришів, ні Люби, ні Лізи... Усі вмремо. Як же це так? Чому?» Потім, після довгих бесід наших про життя, про працю, про радість творчості й слід, що залишає людина на землі, Костик сказав мені: «Напевно, щасливіші ті, хто вірить у Бога. Вони вірять у безсмертя. А нам без кінця говорять: «Людина складається з таких-то хімічних речовин, немає ніякого безсмертя, людина смертна точно так само, як і кінь. Хіба можна так говорити?» [10: 69].

Культура розмовляє різними мовами, зокрема і мовою релігії. Незалежно від свого світогляду, кожна людина повинна розуміти і цю мову, «так само, як вона повинна розуміти мову мистецтва та науки» [1: 6]. Дитина повинна бути вільна у виборі світогляду, але цей вибір повинен бути їй наданий. Поки основи релігії не викладаються в школі, цей пробіл повинні заповнити предмети гуманітарного циклу: література, історія, суспільствознавство, світова та художня культура. У розробленому нами курсі «Людинознавство» релігійний світогляд розглядається у модулі «Духовний світ людини».

Духовність людини – це її здібність орієнтуватися на вищі цінності людського буття. Лише людина прагне пізнати істину, набути знання, прагне до справедливості. Лише людина може жити у віртуальному світі; у світі мистецтва; в уявному минулому і у майбутньому; має почуття відповідальності, соромиться, має власну гідність; вірить у добро, у Бога, в ідеали, в себе; може любити; здібна до: самопожертви, творчості, створення нового, творення мистецтва. Саме духовність і здібність творити роблять людину значною силою не лише у суспільстві але і у Всесвіті. Духовний розвиток людини це виховання почуттів [2: 24].

Саме через виховання почуттів можна було, на думку Василя Олександровича Сухомлинського, реалізувати становлення людини: «Щоб запобігти безсердечності, ми виховуємо дітей у дусі сердечної турботи, неспокою про живе і красиве, про рослини, про квіти, про птахів, про тварин. Дитина, яка бере близько до серця, що в зимову холоднечу синичка беззахисна, і рятує її від загибелі, оберігає деревце, ця дитина ніколи не стане жорстокою, безсердечною і щодо людей» [8: 149].

Таким чином, духовні цінності (добро, любов, совість, честь, обов'язок, милосердя, краса тощо), прийняті як прихильниками атеїстичного, так і прихильниками релігійного виховання, могли б стати основою світогляду сучасного школяра. Керівництвом при виборі системи цінностей, можуть служити слова Блаженного Августина: «В головному – єдність, у спірному – свобода, у всьому – любов» [4: 75].

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Борисенков В.П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки // Педагогика. – №1. – 2004. – С.2-7.
2. Максакова В.И. Педагогическая антропология. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
3. Отец Павел Флоренский о воспитании: Для педагогов, родителей, школьников старшего возраста, студентов педагогических и духовных средних и высших учебных заведений / Сост.-ред. А.П. Фурсов. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 192 с.
4. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография. – Волгоград: Перемена, 2000. – 147 с.
5. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. школа, 1978. – 263 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа. – Т.1. – 1977. – 654 с
7. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибрані твори в 5-ти т. – Т.3. – К.: Радянська школа, 1977. – С.283-582.
8. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибрані твори в 5-ти т. – Т.4. – К.: Рад. школа, 1977. – С.145-385.
9. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы // Избр. соч. в 3 т. – М.: Педагогика, 1979.
10. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 227 с.

УДК 37.03

А.В. Воробьева

### ***ИДЕИ В. А. СУХОМЛИНСКОГО В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ РИТОРИЧЕСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ***

*У статті розглянуто ідеї дидактичної системи В.О. Сухомлинського та можливість їх утілення у процесі формування риторичних умінь школярів. Досліджені твори великого педагога, їх актуальність у контексті риторизації освіти.*

*The article focuses on the ideas of V. A. Sukhomlinskiy's didactic system and the possibilities of their realization in the process of forming rhetorical skills of schoolchildren. The great pedagogy's works and their actuality in the context of introduction rhetoric into educational process are considered too.*

Формирование гармонически развитой личности без интеллектуально-эстетического влияния речи невозможно. Умение произнести политическую речь, построить развернутый монолог, аргументированно дискутировать, естественно вести беседу или конструктивный диалог, найти свое место в полилоге, уважительно обратиться к собеседнику или слушателям и при этом не только самому ощущать удовольствие, но и дарить его другим, безусловно владея речью, – всему этому учит риторика.

Традиционно лингводидакты называют эту науку о законах управления речемыслительной деятельностью (Г.Сагач) комплексной, интегрирующей в себе ряд смежных дисциплин, развивающей в человеке целую систему личностных качеств.

Проблема введения риторических знаний в методике обучения языку рассматривается с разных позиций: психологические особенности развития речи школьников (Л. Выготский, Н. Жинкин, И. Зимняя, О. Истратова, А. Леонтьев, А. Лурия, В. Мухина, С. Рубинштейн, И. Сеница, Д. Эльконин); процесс усвоения языкового компонента в период обучения

(А. Беляев, Л. Вознюк, Е. Голобородько, Г. Михайловская, М. Пентилюк, В. Стативка); эффективная работа над текстом (И. Ковалик, И. Кочан, Л. Мацько, А. Мороховский, А. Потенбя); роль риторико-речевого компонента в структуре педагогической деятельности (Н. Вашуленко, И. Зязюн, А. Капська, М. Пентилюк); специфика подготовки будущего оратора (С. Абрамович, В. Вандышев, А. Волков, М. Герман, С. Гурвич, Л. Кочубей, Т. Ладыженская, Л. Мацько, Г. Сагач, Л. Спанатий); разработка методик обучения риторике в школе (С. Коваленко, О. Когут, Т. Ладыженская, А. Михальская, Н. Нечволод, Э. Палихата, В. Паращич, Л. Скуративский).

Многие ученые указывают на необходимость имплицитного введения элементов риторических знаний и формирования умений, начиная с периода обучения в школе (А. Куринная, Т. Ладыженская, М. Пентилюк и др.). Очевидно, что риторические умения призваны развивать в ученике чувство языка и живость ума. Примечательно, что это отвечает концепции „умственного воспитания” В. А. Сухомлинского. Основываясь на многолетнем педагогическом опыте, педагог называл „умения ...результатом активной деятельности ума” [8: 66] и считал основой процесса обучения симбиоз „живого слова” и „творческой мысли”.

Цель нашей статьи – рассмотреть идеи дидактической системы В. А. Сухомлинского и возможность их воплощения в процессе формирования риторических умений школьников.

Риторические умения – это владение необходимыми знаниями законов риторики и ораторскими навыками, дающими возможность применять их при решении риторических задач, возникающих в определенных речевых ситуациях.

Многие ученые пытались определить систему риторических умений для: школьников (О. Когут, А. Куринная, Т. Ладыженская, А. Михальская, М. Пентилюк, Г. Сагач), студентов (С. Абрамович, В. Вандышев, А. Волков, Л. Спанатий), определенной профессии или деятельности (Д. Вагапова, С. Иванова, М. Костючик, М. Львов, Е. Ножин, Ю. Рождественский, В. Стец, И. Стец). Основными из них исследователи называют умения:

- строить связное высказывание в зависимости от типа речи и находить словесное выражение, которое отвечает предмету обсуждения и его цели;
- конструировать беседу на какую-либо тему из круга интересов культурного, высокообразованного человека;
- свободно выражать свои мысли в письменной форме (письмо, статья);
- владеть ораторской этикой;
- возбуждать эмоции;
- владеть искусством полемики, культурой конструктивного диалога и полилога (диспут, полемика, дискуссия);
- уметь самостоятельно составлять и произносить речь;

Однако не менее важным исследователи называют умение правильно отобрать и разместить материал. Древние риторики относили этот процесс к одному из основных разделов риторического закона – «диспозиции». Именно этот этап в построении выступления отвечает за путь по направлению «от мысли к слову». Его основные правила звучат так: 1) повествование должно затрагивать только основные факты, имеющие непосредственное отношение к теме; 2) при выборе аргументов менее заботиться об их количестве, нежели их качестве; 3) ритор должен логически мыслить, чтобы уметь конкретизировать и упорядочить мысль.

В. А. Сухомлинский еще в 50-60-е годы прошлого столетия, во время спада интереса к риторике, в ряд умений, составляющих основу инструментария овладения знаниями, ставил умение отбирать, систематизировать и анализировать факты. Основываясь на опыте работы в Павлышской школе, педагог подчеркивал, что «собираение и обработка фактов является тем своеобразным умением, благодаря которому знания постоянно находятся в развитии... Ученик анализирует не только то, что вокруг него, но и свои собственные мысли. Собирая и обрабатывая факты, ученик вступает на путь умственного самовоспитания» [8: 511].

В этом аспекте много внимания уделял В. А. Сухомлинский роли книги в процессе формирования гармонично развивающейся личности. В своих сочинениях он не давал рекомендаций по использованию учебников. Педагог считал, что учебник необходим лишь для «заучивания, зубуривания правила, закона» [8: 112]. Сухомлинский, призывая к ежедневному чтению научно-популярной и художественной литературы, писал: «Одна из причин духовной пустоты – отсутствие подлинного чтения, которое захватывает ум и сердце, вызывает раздумья об окружающем мире и о самом себе, заставляет всматриваться, вдумываться в сложности человеческой души, думать над своей судьбой, над будущим» [8: 247-248].

Сегодня, в связи с необходимостью риторизации обучения, актуальным остается вопрос формирования умения школьника вдумчиво, осмысленно читать. Так Д. Александров в своем учебнике по риторике пишет, что обучать следует не только изучающему чтению (так читаются учебники), а и ознакомительному (второстепенные детали могут быть отброшены как незначительные), просмотровому (нужна ли книга), поисковому (найти заинтересовавшее место) и наиболее творческому – реферативному (выбрать главное, суммировать основное, чтобы сообщить об этом слушателям в логичном изложении). Ученый настаивает на необходимости воспитания «зрелого чтеца», который «владеет несколькими видами чтения, меняя их в зависимости от цели в получении информации» [2: 121]. Ведь только такой чтец может стать творчески мыслящим Оратором.

Говоря о «настоящем умственном труде», В.А. Сухомлинский считал, что на уроке необходимо введение „исследовательского похода” [8: 63], который подразумевает поиск причинно-следственных, смысловых связей и закономерностей. Педагог призывал учеников к вдумчивому анализу фактов живой речи, сравнению и сопоставлению, сознательному стремлению преодолеть трудность. Он утверждал, что когда «знания не пассивно усваиваются ... а добываются, приобретаются активными усилиями ... такие знания становятся убеждениями, и ученики дорожат ими» [8: 61]. Василий Александрович также писал: ”Знания, приобретенные в процессе такого труда, сохраняются в памяти значительно прочнее, глубже...” [8: 62].

Следующим важным этапом эффективной работы над будущим выступлением считается раздел риторического закона – «мемория». Его содержанием является тренировка оперативной памяти. В. А. Сухомлинский неоднократно обращался к процессу запоминания, считая его одним из главных, особым элементом повышения грамотности детей. Известны описанные им приемы запоминания 400 стилистических оборотов, 600 сказочных слов, а также 2000 слов-орфограмм, которые следовало обязательно и прочно хранить в памяти всем ученикам.

В своей статье «Тайники перегрузки» педагог дал советы по сохранению знаний в памяти школьников. Василий Александрович резко выступал против механического заучивания материала, «который должен осмысливаться как источник обобщения» [8: 236]. Он писал: «Запоминание, основанное на глубоком осмысливании – это, по существу, применение знаний» [8: 241]. Так, несмотря на то, что в риторике сегодня выделяют механический способ запоминания (зубрежку), его считают самым неэффективным. Школьников чаще всего ориентируют на овладение логическим или мнемотехническим способами. Их основными условиями являются: 1) осознание того, для чего необходимо запомнить материал; 2) полное осмысление того, что нужно запомнить; 3) создание четкой структуры и порядка запоминания.

Созвучен этим правилам широко известный методический прием В. А. Сухомлинского, направленный на облегчение процесса запоминания, – выделение «узелков» знаний. По мнению педагога, «надо продумывать материал именно с этой точки зрения – найти незаметные, на первый взгляд, «узелки», где сплетаются причинно-следственные, временные, функциональные связи, из которых рождается вопрос, а вопрос – это уже стимул, возбуждающий желание знать» [8: 390]. Этот метод отображает так

называемую «идею опоры», берущую начало в ораторском искусстве Древнего Рима. Одним же из главных моментов развития древнеримской риторики было осознание торжества слова.

«Элокуция» словесно оформляет (наполняет) логический ход мыслей. Как известно, она связана с этапом создания текста. Многие ученые (В. Вандышев, Г. Сагач, Л. Мацько, О. Мацько и др.) называют элокуцию «самым продуктивным для наукообразования разделом риторики» [5: 30], так как здесь зародилось понятие стиля, возникла семиотика, лингвистика текста. Этот раздел призван научить школьников эффективному подбору словесных форм выражения.

Именно о слове, как о движущей силе мыслительной деятельности, о необходимости передавать все его оттенки, говорил В. А. Сухомлинский. Он утверждал: «Чтобы осмыслить каждый яркий образ – наглядный или словесный, надо много времени и нервных сил» [7: 50]. Методически эффективными считаются такие приемы, как: «создания сказки», «словесного описания яркой картины природы» в «Школе под голубым небом». Названные приемы предоставляли возможность «послушать, посмотреть, почувствовать», чтобы словесно описать образ, используя собственные эмоционально-выразительные средства. «Ребенок творит словом, – писал Сухомлинский, – черпая в мире материал для новых представлений и размышлений» [7: 77].

Пример отношения В. А. Сухомлинского к «слову» является на сегодняшний день примером настоящего риторического мастерства. Сравнивая слово с «музыкой», педагог призывал к тому, чтобы в нем «трепетала, волновалась, радовалась и негодовала живая человеческая страсть» [8: 171]. В тоже время он вместе с учениками шел «в «путешествие» к истокам слова ... с альбомами и карандашами» [7: 89]. Василий Александрович советовал: «Важно... чтобы дети вслушивались в слово, как в чудесную мелодию, чтоб красота слова и красота той частицы мира, которую это слово отражает, пробуждала интерес к тем рисункам, которые передают музыку звуков человеческой речи – к буквам» [7: 89].

Изучение произведений Василия Александровича подтверждает, что в работе с учениками педагог точно и уместно употребляет риторические фигуры и тропы. Он широко использует риторические вопросы (например, «Разве можно верить во что-нибудь, не думая?» [8: 298]), риторические обращения («Советую тебе: думай об этом всегда» [8: 399], «Вдумайся в эту судьбу человеческую, доченька, и ты поймешь, что мы еще больше приблизились к главному в нашей работе» [8: 395]), риторические восклицания («До урока ли тут!» [8: 393]), риторические сравнения («семья – это та сказочная пена морская, из которой рождается красота» [8: 608], «слово – окошко в духовный мир ребенка» [8: 222], песня жаворонка, «словно кто-то звонит в маленькие серебряные колокольчики» [8: 222], поле – «желтый пшеничный ковер» [8: 224] и т.д.).

Произведения В.А. Сухомлинского можно отнести к лучшим примерам ораторской мысли. Характерная особенность языка произведений Сухомлинского – логичность и ясность изложения, эмоциональная приподнятость, порой красноречивая страстность. И, можно сказать, афористичность стиля педагога-писателя. Недаром так часто и охотно его цитируют в своих выступлениях и педагоги, и общественно-политические деятели.

Как и великие риторы древности, В.А. Сухомлинский учил говорить правду, служить истине, добру (примером служат его упражнения в «правильном поступке»). «Слово, – утверждал педагог, – должно быть вдохновенным, одухотворенным благородными чувствами» [7: 53]. В этом взгляды Сухомлинского сродни философии Сократа. Он, как и Сократ, подчеркивая роль знаний в формировании моральных качеств человека, пытался найти истину в беседе, осуждая ложный пафос. В.А. Сухомлинский, например, писал: «Пустозвонство и пустословие как ржавчина разъедают юную душу, опустошают сердце, отравляют разум ядом демагогии» [8: 257].

Итак, рассмотрев идеи дидактической системы В.А. Сухомлинского, очевидной стала необходимость их использования в процессе формирования риторических умений школьников. Исследования великого педагога, поднимающие проблемы развития мышления,

памяти и речи, требуют дальнейшего осмысления и остаются актуальными в контексте риторизации обучения.

#### **ЛИТЕРАТУРА:**

1. Абрамович С. Д. Риторика загальна та судова. – К.: Юрінком Інтер, 2002. – 416 с.
2. Александров Д. Н. Риторика: Пособие для студентов вузов. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 534 с.
3. Вандишев В. М. Риторика: экскурс в історію вчень і понять: Навч. посібник. – К.: Кондор, 2003. – 264 с.
4. Волков А. А. Основы риторики: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проспект, 2003. – 304 с.
5. Мацько Л. І., Мацько О. М. Риторика. – К.: Вища шк., 2006. – 311 с.
6. Сагач Г. М. Риторика: Навчальний посібник для середніх і вищих навчальних закладів – К.: Ін Юре, 2000. – 565 с.
7. Сухомлинский В. А. Избранный педагогические сочинения: В 3-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1979. – 560 с.
8. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: В 5-ти т. – К.: Вища шк., 1979 – 1980.

**УДК 37.034**

**В.М. Галузяк**

### ***КОНЦЕПЦІЯ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В. СУХОМЛИНСЬКОГО***

*У статті аналізуються погляди В. Сухомлинського на сутність і психологічні механізми морального виховання, розкривається оригінальність розробленої видатним педагогом концепції морального виховання, що ґрунтується на ідеї утвердження почуття власної гідності особистості.*

*In the article the looks of V. Sukhomlinskogo are analysed to essence and psychological mechanisms of moral education, originality of developed opens up by the prominent teacher of conception of moral education which is based on the idea of claim of self-respect personality.*

Проблема морального виховання особистості посідає чільне місце у багатій теоретичній спадщині В. Сухомлинського. Осмислюючи власний педагогічний досвід, видатний педагог ставив питання, які не втратили своєї актуальності до нашого часу: які фактори лежать в основі моральної поведінки особистості; яким чином формуються моральні потреби, почуття і переконання; як домогтися того, щоб дітям подобалося творити добро, щоб вони відчували емоційний стан і переживання інших людей та ін. Ці питання привертали і привертають увагу багатьох теоретиків і практиків виховання. Своєрідність підходу В. Сухомлинського до розв'язання проблем морального виховання полягає в тому, що у своїх пошуках він звертався до аналізу складних і тонких психологічних феноменів і механізмів розвитку особистості, оперував такими незвичними для офіційної педагогіки поняттями, як совість, почуття власної гідності, честь, гордість, благородство, довір'я, ніжність, чуйність, співчуття, моральна краса, емоційна культура тощо. У своїх творах В. Сухомлинський подає психологічно точний і глибокий опис феноменології особистісного становлення дитини, на численних прикладах з власного досвіду ілюструє складні механізми формування моральної свідомості вихованців. Важко знайти якийсь аспект організації морального виховання в школі, якого так чи інакше не торкався б у своїх творах видатний український педагог. Водночас така різноплановість і широта поглядів має зворотний бік: за безліччю слухних і практично цінних конкретних порад та влучних спостережень нелегко розгледіти загальні, ключові ідеї автора, які визначають специфіку його підходу до розв'язання проблем морального виховання. Причиною цього до певної міри є стиль творів В. Сухомлинського, якого більшою мірою цікавили проблеми виховної практики і пошук конкретних шляхів їх розв'язання, ніж побудова струнких і логічно довершених

педагогічних теорій. Його статті і книги не відповідають строгим канонам академічного жанру (та й, власне, він цього не прагнув): не позбавлені ліризму і гуманістичного пафосу, вони містять емоційно пристрасні роздуми автора над складними проблемами виховання, його сумніви і надії, застереження і поради. І все ж таки, незважаючи на відсутність у доробку педагога узагальнюючої академічної праці, в якій би послідовно і систематично була викладена його педагогічна теорія, можна стверджувати, що внаслідок багаторічних напружених пошуків ним була створена цілком оригінальна і цілісна концепція морального виховання особистості, яка імпліцитно міститься в його творах. Метою цієї статті є спроба визначення основоположних поглядів В. Сухомлинського на сутність, психологічні механізми і шляхи морального виховання особистості.

На наш погляд, однією з ключових ідей видатного педагога, яку він обґрунтував на основі осмислення власного педагогічного досвіду, є ідея про єдність емоційного і морального виховання. В. Сухомлинський був одним із небагатьох педагогів, які не просто декларували, а розуміли винятково важливе, фундаментальне значення емоцій у моральному розвитку особистості: «Почуття – плоть і кров моральної переконаності, принциповості, сили духу. Ось чому стежка від морального поняття до морального переконання починається з вчинку, з дії, насиченої глибокими почуттями» [2: 124]. Емоції, особисті переживання дітей виступають у В. Сухомлинського в ролі суб'єктивного психологічного чинника, який переводить зовнішні, соціальні цінності в ранг внутрішніх, особистісно значущих.

В. Сухомлинський активно використовує в своїх роботах терміни «емоційна культура», «емоційне виховання», наголошуючи на важливості розвитку емоційної сфери вихованців, їх здатності до переживання широкої гами найтонших людських почуттів. Саме емоційна культура, на його думку, лежить в основі моральної вихованості та виховуваності особистості. Він добре усвідомлював специфіку і складність емоційного виховання: «Виховувати почуття – це не значить говорити про почуття чи вчити переживати так, як вчать знати. ...Якщо штучність, нарочитість у вихованні взагалі неприпустимі, то у вихованні емоційної культури вони особливо шкідливі» [1: 482]. Почуття спонтанно виникають, пробуджуються під впливом певних обставин, в специфічних – емоційних (емоціогенних) – ситуаціях. Тому морально-емоційне виховання, на думку В. Сухомлинського, повинно полягати в спеціальному створенні або використанні педагогом стихійно виникаючих емоційних ситуацій. «Для емоційної ситуації характерна діяльність, яка виражається в душевних поривах, – діяльність мов би стихійна, яка не спонукається ніяким задумом: моральні цінності, набуті раніше, вступають у дію» [1: 485]. Оскільки емоції збуджуються лише тим, що має відношення до потреб і цінностей особистості, то у вихованні необхідно спиратися на набуті раніше, вже сформовані в структурі особистості вихованця потреби і ціннісні орієнтації. Тому В. Сухомлинський постійно твердить, що виховний вплив на дітей матиме лише особистісно значуща, одухотворена, наповнена особистісним смыслом діяльність, що відповідає їх ціннісним орієнтаціям, потребам і викликає позитивні переживання: «Ми домагалися, щоб у кожного підлітка була своя улюблена, цікава, хвилююча праця; щоб почуття, які народжуються в цій праці, переносились на навчання, на моральні відносини в колективі» [3: 516]. Таким чином емоційні переживання, які виникають в ході тієї чи іншої діяльності, зумовлюють формування нових потреб і мотиваційних ставлень вихованців: «переживання доброго почуття саме по собі стає метою і спонуканням до праці» [3: 528]. По суті, В. Сухомлинський має на увазі ті механізми розвитку мотиваційно-ціннісної сфери особистості, які в психологічній літературі називають «опредмечуванням потреб», «зрушенням мотиву на мету» (О. Леонт'єв), функціональною автономізацією мотивів (Г. Олпорт), мотиваційним обумовлюванням і опосередкуванням (В. Вілюнас). Дослідження сучасної психології мотивації дозволяють стверджувати, що саме в закономірностях функціонування та розвитку емоційно-смыслової сфери особистості знаходиться ключ до розуміння сутності морального виховання.

В. Сухомлинський розумів, що моральна поведінка не може ґрунтуватися на одному лише почутті обов'язку, усвідомленій необхідності, внутрішньому примусі, самообмеженні

та раціональному самоконтролі. Моральне виховання не повинно зводитися до формування лише цих якостей особистості. Завдання полягає в тому, щоб зробити моральну поведінку, яка в основі своїй пов'язана з певним самообмеженням, стримуванням власних бажань, привабливою і бажаною для особистості. «Майстерність виховання полягає не стільки в тому, щоб вчити дітей обмежувати свої бажання (що, зрозуміло, теж важливо), скільки в тому, щоб в сферу бажань входило важке. Це одна з найскладніших речей у моральному вихованні; нею починається і нею, по суті, завершується процес морального становлення особистості» [2: 130]. Лише тоді, коли «важке» стане «бажаним», коли моральні вчинки викликатимуть у вихованців позитивні емоції задоволення, радості, гордості, можна говорити про досягнення моральним вихованням своєї мети: «одна із найтонших рисочок педагогічного мистецтва: досягти того, щоб дитина переживала радість від доброти» [2: 528]; «дитині повинно подобатись добро у власній поведінці» [2: 454].

Яким же чином досягти того, щоб моральна поведінка сприймалася вихованцями не як прикра необхідність чи нав'язаний суспільством обов'язок, а як поведінка, особистісно значуща і суб'єктивно приваблива? Вирішуючи цю проблему, В. Сухомлинський формулює наступну досить оригінальну і фундаментальну за своїм значенням для теорії морального виховання ідею, яка має під собою глибоку психологічну основу: дотримання моральних норм і правил поведінки викликатиме у вихованців позитивні емоції (радість, гордість), коли сприйматиметься ними як засіб самоствердження, задоволення потреби у прийнятті, повазі з боку оточуючих і самоповазі. Коли моральна поведінка стає необхідною умовою самоповаги, можна говорити про формування одного із важливих аспектів тієї складної морально-психологічної інстанції особистості, яку називають совістю. За цієї умови особистість проводитиметься морально незалежно від того, присутні при цьому інші люди чи ні, стане комусь відомо про її вчинки чи ніхто ніколи про них не дізнається.

Ідея про фундаментальну роль у моральному вихованні почуття власної гідності, «прагнення бути хорошим», тобто потреби в повазі і самоповазі, є однією із центральних у працях В. Сухомлинського: «Людині властиве бажання бути привабливою. ...У цьому бажанні, якщо його правильно розуміти, невичерпне джерело високоморальної поведінки, особливо в роки отрочтва і ранньої юності. Вже дитині хочеться виявити своє духовне ество, свою внутрішню суть у чомусь такому, що привернуло б увагу інших людей, примусило б їх здивуватися, захопитися» [2: 546]. «Ми були б зовсім безсилі як вихователі, наше слово, наші повчання й настанови не доходили б до юних сердець, якби поведінка кожного не була вираженням гордості собою, власної гідності...» [2: 552]. «Покажіть мерзенність так, щоб маленька дитина засоромилася за людину і вона соромитиметься навіть думки про те, що люди могли б подумати про її причетність до мерзенності. ...Дійова нетерпимість і презирство до мерзенності, *прагнення бути хорошим* – ось де найтонший ключик, за допомогою якого можна підступитися до дитячої душі» [2: 130].

В. Сухомлинський багато разів і в різних контекстах звертається у своїх роботах до цієї закономірності, аналізуючи різні аспекти її прояву у моральному вихованні. Так, вона лежить в основі його роздумів про важливе значення у вихованні «високих» ідей, розкриття перед вихованцями краси, благородства моральної поведінки, романтизації та героїзації добра: «Ідея по-справжньому оволодіває душею людини, коли та відчуває велич і красу служіння людям, суспільству» [2: 125]; «Почуття громадянської честі і гордості починається з *естетичної насолоди високим моральним вчинком*» [3: 521]. Для практичної реалізації цього положення В. Сухомлинський підготував хрестоматію з етики, в якій були зібрані короткі оповідання, що демонстрували приклади героїчних, морально красивих і захоплюючих вчинків. Усвідомлюючи фундаментальну роль емоцій у моральному вихованні, він підкреслював: основне, щоб моральна ідея, розкрита перед вихованцями «в яскравих, хвилюючих словах, живих образах, пробуджувала глибокі морально-естетичні почуття» [2: 123]. При цьому «не треба дітям роз'яснювати, розтлумачувати висновки про моральну красу, яка викликала у них подив, захоплення. *Найголовніше – саме захоплення, з якого виникає моральне прагнення*» [2: 542]. Яскраві емоційні переживання визнання і

захоплення, викликані описаними у розповіді авторитетного педагога зразками високоморальної, соціально схвалюваної поведінки, забезпечують включення моральних дій і моральних цінностей в структуру Я-ідеалу дітей, у коло особистісних атрибутів, що сприймаються ними як засоби самоствердження і викликають прагнення до наслідування. Діти починають сприймати моральні вчинки як шлях до самореалізації, досягнення визнання і захоплення з боку оточуючих людей та самоповаги, підтвердження власної гідності. Цього можна також досягти створенням у вихованні можливостей для переживання кожним вихованцем почуття успіху, радості, гордості від самостійного подолання зростаючих труднощів: «...для формування багатого духовного світу школярів слід обирати такі способи й прийоми спонукання до активної діяльності, які розкривають перед вихованцями привабливу перспективу подолання труднощів, пробуджують у них почуття гідності, честі, самолюбства. Сама діяльність теж повинна включати в себе можливості для подолання труднощів і перепон, посилюючи для дітей даного віку» [2: 235]; «...кожен повинен пережити свою силу, мужність, благородство і з радістю подумати про те, що він сильний, великодушний, щоб перше почуття гордості дитина пережила в зв'язку з тим, що вона захистила істоту слабшу за себе. Дитяча радість повинна бути насамперед проявом цієї гордості» [2: 557].

Ідея В. Сухомлинського про фундаментальну роль у моральному вихованні дітей їх бажання «бути хорошими» – потреби у повазі з боку інших людей і в самоповазі, – знаходить підтвердження в психологічних дослідженнях розвитку моральної свідомості. Так, на думку американського психолога Л. Кольберга, ця потреба лежить в основі поведінки людей, які знаходяться на рівні традиційної моральності, – другому з виділених ним трьох рівнів розвитку моральної свідомості. Хоча більшість людей, як свідчать дослідження, зупиняються на цьому рівні, В. Сухомлинський розумів його обмеженість. Його непокоїло те, що деякі з дітей робили добро насамперед для того, щоб отримати схвалення, щоб їх благородний вчинок був помічений і оцінений оточуючими. Роздумуючи над цією проблемою, В. Сухомлинський ставить питання, які неодмінно постають перед кожним, хто прагне досягнути складні механізми морального розвитку особистості: «Як домогтися, щоб маленька людина робила щось хороше, не розраховуючи на похвалу й винагороду, а з почуття потреби творити добро? В чому вона полягає – потреба творити добро, з чого вона починається?» [3: 231]. Із співпереживання дитини іншим людям, у яких на серці горе і незгоди, – робить висновок В. Сухомлинський, виходячи з власних спостережень і глибокого аналізу мотивації моральної поведінки дітей.

Ідея про важливість розвитку у дітей чутливості до переживань інших людей, здатності відчувати їх почуття і співпереживати їм, «*відчувати душевний стан іншої людини*, вміти ставити себе на місце іншого в різних ситуаціях» [2: 480] – одна з тих, що лежать в основі поглядів В. Сухомлинського на сутність і шляхи морального виховання. «Спонукати до діяльного співчуття – ціла методика виховного впливу на юну душу», – стверджує він [2: 137]. Одне із центральних завдань виховання полягає в тому, щоб дитина «серцем відчувала, що навколо неї є люди, які потребують допомоги, турботи, ласки, сердечності, співчуття» [3: 239]. Йдеться про формування у дітей тієї якості, яка в сучасній психології називається емпатією. Саме ця якість, на думку В. Сухомлинського, лежить в основі совісті особистості, проявів у її поведінці доброти, людяності, чуйності, ніжності, милосердя, гуманності.

І в цьому випадку відкрита тонкою інтуїцією педагога закономірність морального розвитку виявилися співзвучною висновкам психологічної науки. Так, фундаментальне значення емпатії у моральному розвитку особистості, її здатності відчувати і розуміти точку зору інших людей підкреслюється і аналізується в роботах представників символічного інтеракціонізму як феномен прийняття ролі (Дж. Мід, Ч. Кулі, Т. Шибутані), а також в концепції морального розвитку дитини Ж. Піаже як здатність до децентрації.

Яким же чином у вихованні можна досягти того, щоб діти, побачивши горе іншої людини, подумки ставили себе на її місце, «щоб особистість маленької дитини ніби зливалася з особистістю людини, в житті якої страждання, щоб у людині, яка переживає

горе, дитина бачила й відчувала саму себе?» [3: 232]. Велике значення тут належить морально-емоційній культурі самого педагога, його здатності розуміти і відчувати дитячі переживання, помічати та поділяти дитяче горе, не зачіпаючи при цьому глибоко особистого, інтимного. Важливим засобом виховання емпатії є також мудре і тактовне слово вихователя, його вміння невимушено звернути увагу дитини на переживання оточуючих людей. Для того, щоб емоційна реакція дітей не закінчувалась на рівні співчуття, необхідно підвести, спонукати їх до діяльного прояву співпереживання у допомозі людині, яка перебуває в скрутному становищі. Моральне прагнення творити добро заради добра формується в активному співпереживанні, допомозі, добрих вчинках, які викликають у дитини почуття особистого задоволення. «Чим більше віддавали діти своїх духовних сил товаришеві, в якого горе, тим чутливішими ставали їхні серця», – зауважив В. Сухомлинський [3: 232].

Слід зазначити, що психологічні закономірності і механізми розвитку емпатії поки що залишаються до кінця не з'ясованими у віковій та педагогічній психології. Заслуга В. Сухомлинського полягає в тому, що він одним із перших у вітчизняній педагогіці звернув увагу на важливе значення емпатії в моральному становленні особистості, осмислив шляхи та умови формування цієї якості.

Отже, узагальнюючи погляди В. Сухомлинського на сутність і шляхи морального виховання особистості, можна виділити два основні чинники, в яких він вбачав джерело моральної поведінки дітей і на формування яких спрямовував свої виховні зусилля: *потреба у визнанні*, повазі і самоповазі (почуття власної гідності, бажання «бути хорошим») та *емпатія*, співпереживання оточуючим людям. Ці дві ідеї проходять крізь усі його твори, в яких він торкається проблем морального виховання. Сформульовані в результаті глибокого осмислення власного виховного досвіду і засвоєні на рівні особистих переконань, вони визначали стиль і спрямованість педагогічного мислення В. Сухомлинського, лежали в основі його виховної позиції.

Аналіз поглядів В. Сухомлинського на сутність і шляхи морального виховання особистості свідчить про їх співзвучність багатьом положенням сучасної психологічної науки. Завдяки тонкій інтуїції та постійним пошукам йому вдалося досягнути ряд важливих закономірностей морального розвитку особистості, які експериментальним шляхом були відкриті академічною психологією. Слід особливо підкреслити, що педагогічні висновки та рекомендації В. Сухомлинського базуються не на одних лише гуманістичних переконаннях і установках. В їх основі лежить глибокий психологічний аналіз виховних проблем, розуміння складних механізмів духовного становлення особистості. Саме цим насамперед відрізняються його твори. Для вихователя, писав він, «мало самої любові до дитини – мало закохатися у свій витвір, як закохався міфічний скульптор Пігмаліон у створену своїми руками скульптуру Галатеї. Треба знати. Треба володіти умінням логічно аналізувати причини і наслідки» [4: 150].

Педагогічні пошуки і знахідки В. Сухомлинського у повній мірі зберігають своє науково-прикладне значення і в наш час. Створена ним концепція морального виховання, що ґрунтується на ідеї утвердження почуття власної гідності особистості, є однією з найбільш глибоких і оригінальних у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. На наш погляд, сутність і виховний потенціал цієї концепції поки що далеко не повною мірою осмислені як педагогами-теоретиками, так і практиками.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Сухомлинський В.А. Избр. пед. сочинения: В 3-х т. Т.1. – М.: Педагогика, 1979. – 584 с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.1. – К.: Радянська школа, 1976. – 639 с.
3. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т.3. – К.: Радянська школа, 1977. – 618 с.
4. Сухомлинський В.О. Сто порад учителям. – К.: Рад. школа, 1988. – 252 с.

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЯК ЦІННІСНОЇ ЯКОСТІ В УЧНІВ СТАРШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті обґрунтовано теоретичні засади формування відповідальності в учнів старшого шкільного віку.*

*The article justified the theoretical basis for the formation of responsibility in students of senior school age.*

Формування відповідальності в учнів старшого шкільного віку є важливою складовою становлення їх особистості в цілому. Цей процес обумовлений багатьма факторами і перш за все взаємодією об'єктивних умов оточуючого середовища – економічних, політичних, соціальних і духовних. При цьому варто враховувати, що кожна особистість живе і розвивається як в умовах певного соціального середовища (суспільства в цілому), так і в умовах мікросередовища (свого безпосереднього оточення: сім'ї, школи, друзів і т. п.), через які переломлюються впливи усього макросередовища..

Виховання як одна із сторін соціального життя реалізується не у відриві від усіх соціальних умов, а в тісному зв'язку з ними, на їх основі. Як оточуючі обставини самі по собі не можуть сформувати відповідно до суспільних потреб особистість, так і виховання поза реальними умовами життя та діяльності не може досягти поставленої мети. Тому педагогічний процес, як слушно зазначає М.Сметанський, варто розглядати і як похідну від соціального оточення, і як один із найважливіших факторів його удосконалення. Особистість, стверджує він, це продукт не лише зовнішніх впливів, вона не тільки асимілює ці впливи, але й сама активно впливає на середовище [9].

Для ефективної організації виховної роботи по формуванню відповідальності в учнів старшого шкільного віку суттєве значення має чітка визначеність методологічних основ, загальних концепцій, на яких вибудовується весь процес виховання особистості.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні теоретичних засад формування відповідальності в учнів старшого шкільного віку.

Варто зазначити, що у науковій літературі існують різні концепції щодо можливостей і характеру педагогічного впливу на вихованців з метою формування у них тих чи інших якостей, у тому числі і відповідальності. У рамках цих концепцій виділяють три базові моделі виховання: директивну, прихованого впливу та сприяння [3]. У першій моделі (директивній) виховання розглядається як безпосереднє цілеспрямоване формування особистості відповідно до задуму наставника; у другій – як маніпуляція, прихований вплив на особистість з метою розвитку в неї бажаних з погляду вихователя якостей; у третій – як сприяння самоактуалізації особистості, створення умов для спонтанного розвитку її нахилів та здібностей.

Директивна модель виховання ґрунтується на явному визнанні за вихователем як більш зрілою, досвідченою, знаючою людиною права визначати мету виховання, а також педагогічні шляхи, способи і засоби її реалізації. В цій моделі від вихованців вимагають виконання розпоряджень і вказівок педагога, визнання його ведучої ролі як людини, що покликана спрямовувати їхній розвиток, розв'язувати важливу соціальну проблему – виховувати інших людей.

У контексті директивної моделі педагогічна взаємодія здебільшого набуває форми прямого впливу вихователя на вихованця. При цьому наставник не приховує своєї позиції ведучого. Навпаки, він гранично відверто демонструє це учневі, закликаючи і зобов'язуючи його наслідувати, підкоритися цим вимогам.

Директивне виховання за своєю суттю є нормативним. Воно покликане прилучити підростаюче покоління до тих надбань історичного досвіду людства, які необхідні для життя

в суспільстві. Його завдання полягає в тому, щоб ввести учня у світ культури, створити умови для засвоєння ним необхідних моделей поведінки, певних соціальних ролей і функцій, сформувані у нього відповідні риси і моральні переконання.

Головна проблема директивного виховання полягає в фундаментальній неузгодженості природних інтересів учнів і виховних завдань педагогічних працівників. Безпосередні інтереси і прагнення школярів часто не збігаються з вимогами педагога. В умовах директивного виховання учень відчуває певний тиск вихователя, який спрямовує його розвиток, тією чи іншою мірою обмежує її свободу. Вихованець у багатьох випадках звільняється від необхідності робити самостійний вибір, тому що за нього все вирішує вихователь. Це стримує розвиток самостійності дитини, її готовності жити в умовах свободи і відповідати за свої дії. За таких умов директивне виховання, набуваючи негативної, репресивної форми, негативно позначається на результатах виховання в цілому і в формуванні відповідальності зокрема.

Варто зазначити, що тривалий час при розв'язанні проблеми виховання відповідальності як усвідомленої необхідності в радянській педагогіці саме директивна модель виховання була методологічною основою цього процесу.

Усвідомлення проблем і суперечностей директивного виховання стимулювало пошук такої моделі виховного процесу, яка б, по-перше, виключала (чи, принаймні, зводила до мінімуму) зіткнення волі вихователя і волі вихованця, долала неузгодженість педагогічних завдань педагога і життєвих прагнень учня, по-друге, формувала у вихованців здатність до самостійного відповідального життєвого вибору, готовність жити в умовах зовнішньої свободи. Зазначені вимоги знайшли своє втілення в педагогічному підході, який був реалізований у моделі прихованого виховного впливу.

У контексті цієї моделі виховання розуміється як маніпуляція – прихований вплив педагога на вихованця з метою формування у нього бажаних якостей.

Модель маніпулятивного виховання постає як досить ефективний спосіб організації взаємин учасників виховного процесу, що позитивно впливає на засвоєння учнями норм і правил поведінки, формування відповідальності за свої вчинки. Вона аж ніяк не передбачає маніпулювання дитиною всупереч її інтересам. Навпаки, конструктивна маніпуляція у вихованні стає позитивним засобом розвитку особистості, її самосвідомості, самостійності та відповідальності.

Ідея про прихованість виховного впливу як важливу передумову його ефективності висловлювалась багатьма відомими педагогами. В. Сухомлинський, наприклад, вважав, що однією з умов високої ефективності педагогічного впливу є обстановка невимушеності цього впливу. Виховний намір повинен бути прихований обстановкою дружніх, невимушених взаємин. Зробити свій виховний задум непомітним – один із дуже важливих елементів педагогічної майстерності [10].

Дотримуючись моделі прихованого виховного впливу, педагог прагне так організувати виховний процес, щоб не ставити перед вихованцем педагогічної мети в явному вигляді, уникати прямого, нехай і відповідного його інтересам впливу, не демонструвати свою керівну роль в організації виховання. Це сприяє формуванню у вихованця самостійності, відповідальності за свої вчинки. Причому сам процес виховання сприймається ним як вияв власної активності, а не результат організаційних впливів педагога.

Вихованець у контексті маніпулятивної моделі виховання виступає і об'єктом педагогічного впливу, тому що мету і засоби його розвитку проектує вихователь, і суб'єктом, тому що суб'єктивно він діє самостійно, не усвідомлюючи, що напрямок і рамки його активності визначає педагог. Це запобігає неузгодженості прагнень учасників виховного процесу, зіткненню їхніх інтересів. У дитини формується здатність жити в умовах свободи, приймати відповідальні рішення, робити самостійний життєвий вибір, незважаючи на те, що цю свободу і самостійність програмує і спрямовує вихователь.

Маніпулятивне виховання критикується здебільшого з етичних позицій. Декого непокоїть сам факт прихованості виховного впливу, який часто асоціюється з обманом і нещирістю у людських стосунках.

Вихованець стає повноправним партнером вихователя, а їхні взаємини справді суб'єктно-суб'єктними в рамках третьої моделі виховного процесу – моделі сприяння (підтримки). В основі цієї моделі лежить віра в конструктивне, активне, творче начало людської природи, в її первісну моральність і доброту, альтруїстичну і колективістичну спрямованість, у здатність дитини спрямовувати власний розвиток, розуміти власне Я.

Сприяюча модель виховання практично виключає неузгодженість педагогічних завдань вихователя і життєвих прагнень вихованця, тому що педагогічні завдання формулюються на основі життєвих реалій і за участю самого вихованця. Відтак він сприймає їх не як нав'язані ззовні, а як свої власні. Це запобігає зіткненню прагнень учасників виховного процесу, підвищує його ефективність. При цьому позиція педагога постає як позиція старшого товариша, порадирика і помічника вихованця, приховувати її немає потреби, тому що вона є продуктом їхньої взаємодії.

У процесі сприяючого виховання педагог і вихованець виявляються рівноправними суб'єктами, співтворцями педагогічного процесу, відносини між ними набувають справді суб'єкт-суб'єктного характеру. Учитель виступає як суб'єкт, тому що саме від нього залежить, чи буде обрано дану модель педагогічної взаємодії. При цьому він налаштований на те, щоб не підганяти дитину під державні, суспільні чи свої власні уявлення про виховний ідеал, а свідомо прагне до того, щоб формувати уявлення про майбутній образ дитини, виходячи з неї самої, стимулюючи її самостійну й дедалі зростаючу участь у цьому процесі. За такого підходу дитина стає справжнім суб'єктом власного розвитку. Саме від її внутрішнього світу, її потенціалу, інтересів і проблем залежить мета виховання і засоби її досягнення. Дитина перетворюється з засобу реалізації ззовні визначених виховних завдань, як це відбувається в моделі директивного виховання, у суб'єкт і мету власного розвитку.

Слід підкреслити, що різниця між розглянутими моделями виховання відповідальності як ціннісної якості особистості полягає не в мірі симпатії, любові, поваги вихователя до вихованців, а в джерелах визначення і способах реалізації виховних цілей. У кожній з цих моделей педагоги керуються гуманними намірами, піклуються про дітей, однак по-різному бачать шляхи визначення і досягнення виховної мети. В директивній моделі виховні завдання визначаються і відкрито реалізуються вихователем за допомогою прямого впливу на дітей. У маніпулятивній моделі педагогічна мета теж визначається вихователем, однак, досягається приховано, шляхом непрямих впливів, відповідної організації предметного та соціального оточення дітей. У контексті сприяючої моделі виховні завдання визначає сам вихованець, а не педагог, який лише допомагає дитині самореалізуватися.

Закономірно виникає запитання: „Яка з розглянутих моделей виховання найкраща для виховання відповідальності в учнів старшого шкільного віку?" Приваблює відповідь на це питання М.Сметанського, який стверджує, що універсальних, абсолютно ефективних моделей виховання не існує. Кожна з них має певні переваги і сферу свого застосування. Перекручення починаються там, де позитивні моменти того чи іншого підходу переоцінюються. Тому розглянуті моделі виховання не слід вважати альтернативними, з яких потрібно вибрати „найефективнішу" і відкинути як непродуктивні всі інші. Правильніше розглядати їх як етапи єдиної виховної стратегії, що поступово змінюється одночасно з особистісним розвитком вихованців, рівнем сформованості у них відповідальності. Доцільність і ефективність тієї чи іншої виховної моделі суттєвим чином залежать від конкретних обставин, рівня особистісної зрілості вихованців, їх вікових та індивідуальних особливостей. Звісно, елементи різних моделей виховання тією чи іншою мірою можуть використовуватися на різних етапах становлення особистості. Але при цьому простежується така закономірність: чим вищого рівня розвитку досягає особистість, тим меншою стає потреба у зовнішньому керівництві, прямих виховних впливах на неї. Цьому сприяє

еволюція відносин з дорослими, які поступово втрачають елементи авторитарності, стають більш демократичними.

Отже, у процесі виховання відповідальності слід поступово переходити від прямого керування формуванням особистості (директивна модель) через приховані (маніпулятивні) виховні впливи на неї до сприяння її саморозвитку. Важливо у міру особистісного становлення вихованця поступово розширювати межі його свободи, надавати йому більший простір для вияву власної ініціативи та самостійності, готувати його до вільного відповідального вибору і самовизначення. У зв'язку з цим виникає необхідність у визначенні механізмів, які є в основі цього процесу, а також форм і методів його організації.

Відповідальність як складна інтегрована якість значною мірою відображає, наскільки особистість усвідомлює значення своїх дій і вчинків. Тому її формування тісно пов'язане з її свідомістю, самосвідомістю, мотивами, потребами, емоціями. Важливу роль у цьому процесі відіграють мимовільної форми мотивації, коли особистість цілеспрямовано і свідомо створює додаткові стимули до дії через зміну смислу дії. Це означає, що відповідальність є конкретним проявом окремого виду соціальної регуляції.

Важливим джерелом виникнення і розвитку психічних станів, а через них і такої якостей особистості як відповідальність, є життєві ситуації, які ставлять до людини певні вимоги. Необхідною умовою формування соціальної відповідальності вважаємо створення такої ситуації, яка б вимагала від особистості відповідальних дій та вчинків. У науковій літературі такою ситуацією визнається "ситуація реальної відповідальності" (Є.В.Бондаревська). Вона характеризується єдністю вимог до особистості та умов їх реалізації, її компонентами виступають:

- 1) вимоги, що ставляться до особистості;
- 2) особистість із певним рівнем моральної свідомості та професійної підготовки;
- 3) умови для реалізації цих вимог;
- 4) суспільна оцінка вчинків особистості та досягнених нею результатів [2].

За своєю природою "ситуація реальної відповідальності" збігається із поняттям, введеним болгарським соціологом В. Момовим, – "деонтична ситуація" [5]. Остання характеризується такими компонентами: соціальними нормативними вимогами (обов'язками); установкою особистості стосовно цих вимог: об'єктивними соціальними умовами реалізації відповідної поведінки. Деонтична ситуація не виникає, якщо відсутня хоч одна із названих ланок.

Ситуація такого роду виникає за активної взаємодії особистості і соціального середовища і являє собою своєрідне діалектичне поєднання об'єктивних і суб'єктивних факторів. По суті вона відображає не стан особистості самої по собі, а стан діяльності, у яку вона включена. "Деонтична ситуація" виникає в умовах, коли особистості надаються певні обов'язки, що об'єктивно визначають її відповідальність. Ці умови, на думку В. Момова, і є провідними факторами у формуванні соціальної відповідальності [5: 3-10].

Але, як слушно зазначає М. Сметанський, при характеристиці "ситуації реальної відповідальності" та "деонтичної ситуації" як спеціальні фактори не розглядаються життєві інтереси та потреби самої особистості (основна увага приділяється зовнішнім факторам). Якщо ж суб'єктивними умовами нехтувати, то суспільно значуще не стає особистісно значущим, а соціальні вимоги та норми виступають лише як зовнішні регулятори поведінки особистості.

Саме на цю особливість звертав увагу американський соціолог У. Томас. Ситуація, стверджував він, не прямо впливає на поведінку людини, а лише в тій мірі, наскільки вона має суб'єктивне значення для даного індивіда. На його думку, будь-якій діяльності передують стадія розгляду, обдумування, яку можна назвати визначенням ситуації [9: 122].

Сьогодні в психологічній науці стало фактично загально визнаним положення про те, що поведінку визначає не ситуація, яка може бути описана об'єктивно або за погодженістю думок декількох спостерігачів, а ситуація, що глибоко проникає у сферу переживань особистості, є значущою для неї [4: 133]. Це явище пояснюється перш за все тим, що людина

– істота активна, яка творить свій світ і своє оточення. Особистість завжди прагне до одних ситуацій і уникає інших. На неї впливають ситуації, в які вона попадає, але й вона впливає на те, що відбувається і постійно вносить зміни в ситуації та оточуючі умови як для себе, так і для інших. Вирішальним у цьому процесі є те, яким чином особистість здійснює вибір ситуацій, стимулів і подій, сприймає, контролює і оцінює їх у когнітивних процесах. Отже вона не просто реагує на ту чи іншу ситуацію, а визначає її, одночасно "визначаючи" і себе у цій ситуації. Фактично особистість сама створює, конструює той соціальний світ, у якому вона живе. Її поведінка переважно не є реакцією на стимули середовища, а складає ряд пристосувань до того, як інтерпретується те, що відбувається навколо. Щоб визначити свою поведінку у новій ситуації, особистість спочатку встановлює у чому полягають її власні інтереси, наскільки задана ситуація задовольняє їх, а вже потім робить все те, що може, щоб оволодіти обставинами.

Дослідження психологів переконливо засвідчують, що навіть спеціально спрямовані на особистість виховні та інші впливи можуть бути ефективними лише у тому випадку, якщо вони опосередковуються самою особистістю. Якщо ж інтереси та потреби особистості не враховуються, відповідальність формується на примітивному рівні – як система уникнення санкцій. При цьому виникають небажані психологічні ефекти. На цю особливість вказував американський психолог К. Беннет: ми відчуваємо себе вільними тоді, коли наша поведінка контролюється позитивними емоціями, оскільки це дає нам відчуття володіння ситуацією. Ми не можемо у такій же мірі відчувати свободу, коли наша поведінка контролюється негативними вчинками [11].

Оскільки ніяка діяльність не може досить довго тривати на основі примусу або самопримусу, виникає необхідність пошуків на питання: що живить почуття відповідальності, яке джерело його енергії? На думку Н. Рейнвальд, таким джерелом варто визнати любов у всіх її проявах [6: 163]. У професійній діяльності ознаками такої любові є інтерес до праці та задоволення від її результатів. Ці властивості особистості перебувають у постійному розвитку. Однак встановлено, що цей розвиток найефективніший тоді, коли створюються умови для прояву ініціативи та самостійності особистості, реалізації її можливостей [9]. Якщо ж умови для прояву ініціативи та самостійності відсутні, то відповідальність може проявлятися лише у формі самообмеження.

У той же час варто зазначити, що для формування відповідальності наява умов для розвитку ініціативи і самостійності особистості є недостатніми. Дослідження К. Абульханової-Славської засвідчують: якщо особистість проявляє активність лише через ініціативу, але при цьому не бере на себе відповідальності, не задумується над тим, що вона є відповідальною особою, то вимоги зовні теж виступають як примус. А це веде до емоційного дискомфорту, в результаті – до втрати ініціативи [1: 9].

На нашу думку, важливою педагогічною умовою виховання відповідальності є створення запропонованої М.Сметанським ситуації реальної зацікавленості особистості процесами і результатами своєї праці. Найважливішими компонентами такої ситуації виступають:

1. Вимоги, що ставляться до старшокласника.
2. Умови для реалізації цих вимог: а) внутрішня готовність особистості до діяльності (наявність не просто інтересу, але моральної потреби у її здійсненні), усвідомлення значущості результатів своїх дій; б) практична готовність особистості до виконання покладених на неї обов'язків; в) культура організації праці (створення умов для прояву ініціативи, самостійності і творчості, наявність відносин взаємної відповідальності, об'єктивна громадська оцінка досягнутих успіхів) [9].

Ситуація описаного типу створює передумови для задоволення потреби особистості в самореалізації, стимулює постійне прагнення до самовдосконалення, активізують життєву позицію.

Однією з умов створення ситуації реальної зацікавленості учнів старшого шкільного віку процесом і результатами своєї праці є демократизація всієї системи виховної роботи в школі. Вона передбачає розширення прав особистості старшокласника, надання йому можливості для творчого пошуку, вибору змісту, форм і методів роботи, залучення до різних видів управлінської діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Типология активности личности // Психологический журнал. – Т.6, 1985. – № 5. – С. 3-19.
2. Бондаревская В.А. Формирование нравственного сознания старших школьников: Дис. ... докт. пед. наук. – М., 1980. – 460 с.
3. Галузьяк В. М. Типология базовых моделей воспитания // Научные записки Винницкого государственного педагогического университета имени Михаила Коцюбинского. Серия: Педагогика и психология. – Выпуск 7. – Винница, 2002. – С.94-102.
4. Гришина Н.В. Психология социальных ситуаций. – Вопр. психологии. – 1997. – №1. – С. 121-132.
5. Момонов В. Человек, Мораль, Воспитание. (Теоретико-методические проблемы). – М.: Прогресс, 1975. – 161 с.
6. Рейнвальд Н.И. Психология личности. – М.: УДН, 1987-200 с.
7. Сартр Ж.-П. Стена: Избран. произведения. – М.: Политиздат, 1992. – 480 с.
8. Сметанський М.І. Теоретичні засади сучасних концепцій виховання // Шлях освіти. – 2004. – №3. – С. 2-6.
9. Сметанський М.І. Сметанський М.І. Формування соціальної відповідальності вчителя в системі „школа – вуз – школа”. Дис. ... докт. пед. наук. – К., 1994. – 305 с.
10. Сухомлинський В.О Народження громадянина // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. – К., 1977. – Т.3. – С. 283-582.
11. Bennelt, Carson M.A Skinnerian view of human freedom // Humanist, 1990, v.50, No4, p. 18-20, 30.

УДК 371: 37.034 – 053.6

А.В. Горлова

### **ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

*У статті розглянуті педагогічні ідеї В.О. Сухомлинського щодо виховання дітей підліткового віку. Аналізується значення положень класика української педагогіки для сучасної концепції особистісно орієнтованого навчання й виховання.*

*In the article pedagogical ideas of Suhomlinskiy about teenagers education are observed. The role of the Ukrainian pedagogic classic for modern concept of personal oriented teaching, individual treatment is analyzed.*

Сьогодні, як ніколи, стає зрозумілим, що від моральних норм, цінностей та правил поведінки, яких дотримуються члени суспільства, залежить його розвиток, його доля. З огляду на деформацію багатьох традиційних моральних цінностей, зниження рівня духовності суспільства, зростання проявів моральної незрілості молоді, що є наслідком політичної та економічної кризи, вітчизняна система виховання повинна відзначатись системністю, орієнтуватися на досягнення світової прогресивної педагогічної науки, бути оперативною, гнучкою, гуманною.

Особливої уваги потребує проблема виховання підлітків, тому що саме підлітковий вік є найактивнішим, найскладнішим періодом становлення особистості. В даному віці закладаються базові соціальні установки, самооцінка, ставлення до оточуючих. Дуже важливим є те, що в цей період створюється власна система цінностей зростаючої людини,

стабілізуються особистісні якості, формується характер, визначається лінія поведінки, складаються норми моралі. Тож від того, в якому виховному середовищі відбувається «перехід від дитинства до дорослості», залежить подальший розвиток і доля особистості.

Відповідно до Національної доктрини розвитку освіти, одним із найдієвіших напрямів реформування сучасної системи виховання є особистісно орієнтований підхід, який «має ґрунтуватися на переконливій міжособистісній комунікації (спілкуванні) як основному засобі впливу особистості педагога на вихованця. Навіювання, маніпулювання, примус розглядаються такими, що не відповідають гуманізації виховного процесу, оскільки їх цілі та зміст оцінюються неприйнятними з погляду моралі» [2:4].

У психолого-педагогічній науці проблема морального становлення підлітка висвітлювалася у працях Ш.А. Амонашвілі, В.Г. Баженова, І.Д. Беха, Л.І. Божович, І.С. Кона, В.С. Мухіної, В.А. Татенко, Д.І. Фельдштейна, М.Г. Яновської. Проте саме принципи положення класика української педагогіки В.О.Сухомлинського, запропоновані і доведені багаторічною практикою роботи з дітьми, є фундаментом сучасної особистісно орієнтованої моделі виховання.

Мета нашої статті – проаналізувати педагогічні ідеї В.О. Сухомлинського щодо виховання підлітка, які присвячені індивідуальному підходу й міжособистісній взаємодії педагога і вихованця.

Наполегливий, творчий педагог-новатор, Василь Олександрович все своє життя присвятив вирішенням проблем навчання та виховання Людини. «Людина в дитині, оце все *інше*, дитяче в людині, вміння все це збагнути, осягти, зрозуміти, відчутти – це один із найголовніших секретів виховання... Щоб знати дитину, щоб бачити в ній Людину, вихователь мусить пізнати її, дитину, серцем» [7]. Гуманістичні ідеї В.О.Сухомлинського, випереджаючи час, окреслювали велику кількість проблем, які раніше не були предметом педагогічної рефлексії в радянській системі виховання. Моральні цінності підростаючої особистості, її духовний світ, питання пізнання і самопізнання, проблеми міжособистісної взаємодії педагога та вихованця – ось далеко не повний перелік тем багаточислених творів великого педагога. Такі його праці, як «Етюди про комуністичне виховання», «Моя педагогічна система», «Серце віддаю дітям», «Павлиська середня школа», «Народження громадянина» та ін., містять ідеї та положення, які необхідно опанувати кожному, хто присвятив себе педагогічній справі. Це, насамперед, *любов, довіра і повага до дитини, звернення до внутрішнього світу дитини, розвиток творчих сил кожної особистості, опора на демократичні педагогічні засоби, звернення до емоційної сфери вихованця у процесі навчання та виховання.*

Особливу увагу В.О.Сухомлинський приділяв проблемам духовного життя людини в період отрочтва, коли «відбуваються настільки глибокі зміни в житті людини, що багато явищ її пізнання, розумової праці, поведінки, взаємовідносин з товаришами, емоційного, естетичного і морального розвитку здаються вихователеві незбагненими і таємничими» [9: 283].

Підлітковий вік, внаслідок динаміки й складності якісних та кількісних змін розвитку дитини, називають «критичним». Разом з особливими фізичними змінами в цей кризовий період відбувається становлення «Я-образу», формування самосвідомості, народження особистості. «Це немов би друге народження людини... Народившись удруге, людина заявляє...: «Не опікайте мене, не ходіть за мною, не обмежуйте кожний мій крок... Я самостійна людина... Мені необхідна підтримка старшого товариша. Я досягну своєї вершини, якщо опиратимуся на плече сильної й мудрої людини. Але мені соромно сказати про це» [9:340]. Саме у цей складний, суперечливий для дитини час, розуміння, підтримка і допомога дорослого є запорукою успішності формування повноцінної особистості.

Визначити шляхи та методи впливу на підлітка можливо лише за умови знання його психології та закономірностей морального розвитку. Педагогові у своїй роботі, стверджує В.О. Сухомлинський, обов'язково треба зважати на такі суперечності духовного розвитку підлітків:

- непримиреність до зла, неправди, готовність вступити в боротьбу, з одного боку і, з другого боку, – невміння розібратися в складних явищах життя;
- бажання бути хорошим, прагнення до ідеалу і водночас нетерпіння «оголеності» ідей виховання;
- прагнення самоутвердитись і невміння це робити;
- глибока потреба в пораді, допомозі – і водночас небажання звернутися до старшого;
- багатство бажань і обмеженість сил, досвіду, можливостей для їх здійснення;
- показне заперечення авторитетів, захоплення ідеальним і сумнів у тому, що ідеальне може бути в нашому буденному житті;
- зневага до егоїзму, індивідуалізму і... чутливе самолюбство;
- подив перед невичерпністю науки, прагнення багато знати, переживання почуття натхнення, радості інтелектуальної праці і разом з тим поверхове, навіть легковажне ставлення до навчання, до своїх повсякденних завдань;
- романтична захопленість і... грубі вихватки, «моральне невігластво», захоплення красою і... іронічне ставлення до краси.

Не треба драматизувати наявність цих суперечностей. «Їх неможливо обійти, або зовсім усунути. Умілою виховною роботою вони згладжуються, послаблюються, невмілою – поглиблюються, загострюються, приводять до конфліктів» [9: 332-339].

Підліток не завжди сприймає реальність об'єктивно, адекватно оцінює себе й оточуючих. Тому дуже часто виявляє роздратованість, тривожність, негативізм, агресію як самозахист. Не випадково В.О. Сухомлинський, підкреслюючи умови перетворення дитини у «важкого підлітка», наголошував на негативному впливі мікросередовища: «Причини, в силу яких дитина стає важкою, такою, що не встигає, відстає, в більшості випадків ховаються у вихованні, в умовах, які оточують дитину в роки раннього дитинства» [10: 107].

Але найбільш драматично типові ознаки «критичного періоду» виявляються в підлітковому віці. Саме зараз складаються норми соціальної поведінки, норми моралі. Саме в цей час існує можливість чинити педагогічний вплив, тому що внаслідок недостатнього морального досвіду моральні переконання знаходяться в нестійкому стані [3: 269]. На питання «Чому вчорашній малюк, перетворюючись у підлітка, стає грубим, різким, байдужим?», Василь Олександрович відповів, що «в підліткові зникає все добре в тому випадку, якщо воно не створювалося, якщо вихователь вважав, що все добре дається дитині від природи» [9: 288]. Особистістю, зауважує О.В. Сухомлинський, людина не народжується, а стає лише у процесі виховання. «Жива істота», маленька дитина за допомогою вихователя пізнає світ, **поступово** стає особистістю. «Підліток – це, образно кажучи, квітка, краса якої залежить від того, який догляд був за нею. Краса квітки не може впасти з неба. Її треба творити роками» [9: 290-291]. Тому найактуальнішою проблемою виховання підлітка є пошук, підтримка і формування Людини в людині, яка крок за кроком оволодіває механізмами морального саморозвитку, самовиховання, успішної взаємодії з оточенням.

Уся система поглядів В.О.Сухомлинського на педагогічний процес ґрунтується на ширій впевненості в унікальності, «неповторності людської індивідуальності дитини» [10: 449]. Тільки людина, для якої дитина, підліток є неповторним світом, здатна розуміти й виховувати. «Найточнішим визначенням було б наступне: процес виховання полягає в єдності духовного життя вихователя й вихованців – у єдності їх ідеалів, устремлінь, інтересів, думок, переживань», – пише Сухомлинський [Там само]. Саме на такому розумінні взаємовідносин між вчителем і підлітком базуються погляди на сутність виховання сьогодні, коли педагог і вихованець є партнерами, одnodумцями. Реалізуючи принципи *неповторності кожної дитини; визнання кожного учня особистістю; людяності, чуйності і тактовності по відношенню до учнів; принцип залежності розвитку особистості учня від особистості вчителя* [5: 5-11] в індивідуальній роботі з підлітками, учитель демонструє вихованцям свою ширю віру в їх унікальність, здатність до самовдосконалення. Справжній

педагог завжди виявляє єдність довіри й вимогливості, делікатне ставлення й повагу до внутрішнього світу кожного, особливо «важкого», «кризового» підлітка.

Виходячи з практики роботи з дітьми підліткового віку, можна зазначити: підлітки «групи ризику» мають безліч позитивних якостей: їм властиві життєлюбство, жага нових випробувань, активність. Більшість з них добре розвинуті фізично, загартовані, здатні до ризику. Вони частіше виявляють прагнення до справедливості, самовідданості, є надійними друзями. Отже, «якщо все це вмiло спрямувати вчасно на моральні спонуки, якщо розумно підмітити те прекрасне в характері важкого підлітка, що притаманне людському родові, то є вся вірогідність одержання найвищого виховного результату. І тут справжній педагог постійно перебуває в пошуку таких відносин з підлітком, щоб уся система їх сприяла творчому розкриттю його душі» [4: 125-126].

Як показує практика, найефективнішими методами виховання підлітків є такі, що демонструють щирість учителя в підтримці дитини, зацікавленість педагога в житті вихованця, готовність дорослого співпрацювати з учнем на засадах партнерства. Система «вихователь-підліток» є успішною, коли педагог зумів зробити дитину своїм помічником, «коли вона активно допомагає у створенні самої себе» [1: 4]. А це може відбуватися лише у тому випадку, коли між вихователем та підлітком встановлюються тонкі, інтимні стосунки, засновані на глибокій взаємоповазі, розумінні, довірі. Про ці складові педагогічної праці переконливо говорить в своїх роботах В.О. Сухомлинський: «Берегти інтимність, недоторканість духовного світу підлітка – одне з найскладніших виховних завдань... Якщо хочете, щоб підліток прийшов до вас по допомогу, відкрив перед вами свою душу, – бережіть саме ті куточки його душі, доторкання до яких сприймається боляче» [9: 310]. Василь Олександрович наголошував: брутальне втручання деяких дорослих в думки та переживання підлітка з метою «зачепити» його «за живе» залишає іноді душевні рани на все життя, притупляє емоційну чутливість, виховує товстошкірість [9: 310].

У багатьох випадках саме особистість педагога спрямовує лінію розвитку особистості підлітка. Тому до професійних якостей та особистісних моральних надбань вихователя висуваються високі вимоги. «Вирішальне значення має те, яких людей побачить у нас підліток. Ми мусимо бути для підлітків зразком багатства духовного життя; лише за цієї умови ми маємо моральне право виховувати», – пише В.О. Сухомлинський [9: 383]. Педагог повинен бути закоханим у свою справу, багато знати, вчитися впродовж всього життя, творчо підходити до розв'язання будь-якої проблеми: «Ніщо так не здивовує, не захоплює підлітків, ніщо з такою силою не народжує бажання стати краще, як розумна, інтелектуально багата й щедра людина» [Там само].

Найтоншим інструментом впливу на внутрішній світ вихованця, В.О. Сухомлинський вважав слово вчителя: «Багаторічний досвід переконує в тому, що слово вчителя пробуджує у малої дитини, а потім і в підлітка... *почуття людини* – глибоке переживання того, що поруч зі мною людина із своїми радощами й печалями, інтересами й потребами» [9: 315]. Саме за допомогою краси слова можна навчити дитину співпереживати, виявляти весь діапазон почуттів до іншої людини, яка потребує допомоги. Василь Олександрович наголошує: саме за допомогою слова «можна навчити дітей умінню бачити в людських очах найтонші відтінки переживань: горе, тривогу, образу, відчай, сум, безнадію, самотність» [9: 317]. Так починається шлях підлітка до світу взаємовідносин, коли кожен зустрічає людину, якій треба допомогти в біді, проявити співчуття й благородство. «Ніякі колективні заходи не можуть замінити цього глибокого індивідуального поруху людської душі», – наполягає В.О. Сухомлинський [Там само].

Осмислення та аналіз педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського дають змогу стверджувати, що ідеї й переконання видатного українського учителя-експериментатора, творця авторської школи, мають надзвичайне теоретичне і практичне значення для вирішення *сучасних* виховних завдань. Сьогодні незаперечну зацікавленість педагогів викликає погляд В.О. Сухомлинського на проблеми морального виховання, які повинні розв'язуватися шляхом індивідуального, особистісного підходу до учнів. Звичайно, нові

умови життя потребують і нових підходів до виховання підлітків, проте особистісно розвивальний вектор цієї важливої роботи може бути доповненим та зміцненим педагогічними знахідками видатного павлівського педагога.

Здобутки В.О. Сухомлинського в галузі гармонійного розвитку духовності підлітка, його розуму й почуттів, не вичерпуються окресленими в статті положеннями, вони є джерелом пошуку й вдосконалення майстерності вихователів, які працюють на засадах особистісно орієнтованого підходу. Наступні дослідження системи поглядів на виховання великого українського педагога ми вбачаємо в опрацюванні проблеми створення особистісного образу «Я» підлітка, гуманістичного за своєю сутністю.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості. – У 2 кн. – Кн. 1. – Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості. – У 3 т. – Т.2. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под редакцией Д.И. Фельдштейна. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 352 с.
4. Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості: навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
5. Міхелі С. Педагогічні ідеї В.О. Сухомлинського як концептуальна основа особистісно орієнтованого підходу // Початкова школа. – 2003. – №9. – С. 5-11.
6. Федяєва В.Л., Сараєва О.В. Педагогічна система В.Сухомлинського: Навчально-методичний посібник. –Херсон: Видавництво ХДУ, 2006. – 144 с.
7. Сухомлинський В.О. Моя педагогічна система: [З неопублікованої книги «Педагогічна культура»] // Радянська школа. – 1988. – №6. – С. 87-91; №7. – С. 79-84.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 1. – К.: Рад. школа, 1976. – 654 с.
9. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 3. – Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К.: Рад. школа, 1977. – 670 с.
10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 4. – К.: Рад. школа, 1977. – 640 с.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т. 5. – Статті. – К.: Рад. школа, 1977. – 639 с.

УДК 373.036.5:7

Т.С. Житнік

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ ТВОРІВ МИСТЕЦТВА ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*У статті робиться спроба теоретично дослідити психологічні особливості сприймання творів художнього мистецтва дітьми, проаналізувати значення впливу творів художнього мистецтва на розвиток художньо-творчої активності дитини старшого дошкільного віку.*

*The article gives an attempt of analysis psychologis peculiaritu child's the apprehension of work of art, to analuse the importance of inflience of work of art to the art-creative activity of personality's development senior preschooler.*

Із давніх давен мистецтво займало важливе місце у процесі формування особистості. Особливої уваги заслуговує художнє мистецтво, сприймання творів мистецтва дітьми та вплив на прилучення дитини дошкільного віку до художньої творчості, стимулювання її до творчої активності, самовираження, і, як слідство, до забезпечення гармонійного співіснування індивідуальних творчих якостей та особистісних життєвих потреб.

Роботи наукових дослідників, яких турбує проблема розвитку дитячої творчості та художньо-творчої активності дитини, ми аналізуємо в наступних публікаціях та наукових роботах: Виготський Л.С. «Уява і творчість у дитячому віці», Міщиха Л.П. «Психологія

творчості», Петрова Ю.П. «Динаміка естетичного розвитку особистості в процесі її спілкування з мистецтвом», Опалюк О.М. «Формування основ морально-естетичного світогляду молодших школярів засобами декоративно-прикладного мистецтва», Полуніна В.М. «Искусство и дети: Из опыта работы учителя», Рудницька О.П. «Педагогіка: загальна та мистецька», Кардашов В.М. «Теорія і методика викладання образотворчого мистецтва».

Сприймання художнього твору – не тільки пізнавальний акт. Необхідною умовою такого сприймання є емоційна мальовничість сприйнятого, вираження відносини до нього. Відомий радянський психолог А. В. Запорожець відзначав: «Естетичне сприймання не зводиться до пасивної констатації відомих сторін дійсності, хоча б дуже важливих і істотних. Воно вимагає, щоб сприймаючий якимось увійшов усередину зображуваних обставин, подумки взяв участь у діях героїв, пережив їхні радості і сум» [3: 133].

Звичайно, не відразу дитина сприймає твір мистецтва в якості такого. Однак зачатки художнього сприйняття проявляються вже в дошкільному віці. «Діти дошкільного віку не можуть ще оцінювати глибину високохудожніх творів та їхнє естетичне значення, але вони багато що запам'ятовують та полюбляють, а це становить ґрунт для подальшого бажання повернутися до цих та інших творів мистецтва, у них сформується інтерес і потреба спілкування з мистецтвом», зазначала В. Шацька. Намагаючись проаналізувати художні твори, дитина вже в цьому віці отримує певний досвід вражень, які впливають на її естетичний смак та на художньо-творчу активність дитини. Ось чому «художня культура актуалізує естетичні, мистецтвознавчі та культурологічні знання, здобуті під час знайомства з творами мистецтва і розвиває емоційну та інтелектуальну сферу дитини» [2: 38].

Відомо, що в дошкільному віці основним видом діяльності є гра. Тобто така собі модифікація діяльності, з усіма її можливими проявами та рисами. Малювання є також ігровим видом діяльності, адже сама гра є перенесенням освоєння дійсності. Дитина малює не те, що вона бачить, а те що вона знає, основується на своєму індивідуальному досвіді. «...З усіх видів творчості, процес художньої творчості здебільшого іраціональний (саме тому філософи античності вважали тільки художню творчість справжньою творчістю), – стверджує Г. Белова [1: 110].

Проблема відсутності творчості у дошкільному віці є патологічною, тому що для дитини характерне в цьому віці «варіативне мислення», коли вона виявляє і розкриває велику кількість можливостей для свого вираження [4: 306]. Як слушно зазначав Л. Виготський: «...Добре відомо, що в ранньому дитинстві усі діти проходять декілька стадій малювання. Малювання є характерним видом творчості раннього віку, особливо дошкільного. У цей час діти малюють з великим бажанням, інколи без спонукань з боку дорослих, а інколи досить легкого стимулу для того, щоб дитина почала малювати» [2: 36].

У цей час весь пізнавальний процес (в тому числі і сприйняття) здійснюється виключно творчим шляхом. Сприйняття навколишнього переходить в гру, а гра, в свою чергу, в творчу дію, яка здійснюється за допомогою фантазування.

«У цей період дії дитини відрізняються сильним емоційним забарвленням. Дії фізичні переважають над процесами свідомості. Продукти творчості відрізняються граничним схематизмом і, зазвичай, показують загальні символи речей. Їх зміни і дії не відтворюються. Про це або розповідається, або це показується у грі», – говорив Бакушинський [2: 72].

До кінця дошкільного віку відношення до сприйнятого міняється – з'являється здатність зайняти позицію поза зображуваним, позицію глядача.

Має значення в художнім сприйманні й ступінь близькості, доступності образу. Так, наприклад, молодші дошкільники найчастіше воліють до «позитивних» тварин з антропоморфними ознаками, середні дошкільники – тварин, казкових чоловічків, дитей-ровесників; шісти-семилітки частіше вибирають найбільш цікавий і спритний, найбільш веселий персонаж.

Тематика дитячих малюнків різнобарвна. Це може бути світ казок і фантастичних уявлень. Вона відрізняється від знань і уявлень дорослих. У малюнках яскраво проявляються сміливість, свіжість і самотність рішення різноманітних сюжетів і тем [4: 318].

У процесі розвитку художнього сприйняття в дітей з'являється не тільки інтерес до змісту твору мистецтва, але й розуміння його виразних засобів [3: 134]. У процесі розвитку художнього сприйняття зароджується й оцінка сприйнятого. «Сприймання твору мистецтва не є пасивним процесом, адже в основі повноцінного сприймання є естетичне ставлення до самого життя, яке спонукає людину водночас як до творчості, так і до потреби в ній. Важливим для сприймання мистецтва є посилення інформаційно-художнього сигналу, який змінить чи «схвилює» реципієнта. Адже автор створює нову модель образу, кожного разу демонструючи його багатомірність, об'ємність, поліфонічність і цілісність», – зазначала Т. Голінська.

До 6 років діти дають естетичні оцінки не тільки цікавому змісту, але й пейзажу, у якому захоплюючий сюжет відсутній, проявляють здатність уловлювати настрої. У процесі сприйняття творів живопису в першу чергу дитина виділяє колір або форму предмета. Опорним для неї є те, що виділено яскравою фарбою, чіткими контурами, контрастністю [6: 99].

Однак, здатність до художнього сприймання не з'являється сама по собі. Вона – результат розвитку індивіда. «Художнє повноцінне сприймання, – як вірно відзначав Б. Теплов, – це вміння, якому треба вчити» [3: 134].

Цьому сприяє розширення й зміцнення знань, уявлень дітей про навколишню дійсність, розвиток їхньої мови, мислення. Значне місце в цьому процесі займає розвиток емоційної чутливості, чуйності до прекрасного. «Мистецтво повинно не здивовувати глядача, а викликати, отже, виховувати у нього почуття прекрасного. Голий техніцизм, навіть найяскравіший, межує з невічливістю і не має нічого спільного зі світом прекрасного», – зазначав О. Дейнека [8: 5].

Позитивний вплив на розвиток художнього сприймання шестирічних дітей робить формування вміння виділяти в художніх творах елементарні засоби виразності, які використовуються для вираження відносин до дійсності (колір, колірні сполучення, форма, композиція і ін.). «Певною мірою сприймаючи твір мистецтва, відповідно, можна набути морального досвіду, причетності до різноманітних подій людського життя, усього розмаїття навколишнього світу. Така роль мистецтва набуває особливої ваги саме в наш час, коли зростаючий промислово-технічний вплив на навколишнє середовище, напружений ритм життя, лавини інформацій ускладнюють процеси вивчення справжніх життєвих цінностей, нерідко глушать здатність співвідносити вчасну активність з індивідуальними проблемами інших людей, внутрішніми закономірностями природи. Розвиваючи небайдуже, зацікавлено причетне ставлення до життя, насичуючись його глибоким ідейним змістом справді гуманної моралі, мистецтво сприяє конструктивному розв'язанню складних людських проблем», – вважає О. Опалюк [5: 46-47].

Розвиток естетичного сприймання відбувається не тільки на спеціальних заняттях, але й у ході побутової діяльності дитини. Як зазначає В. Полуніна, – «Прекрасне в оригіналі, в своєму справжньому, первородному вигляді, будь то пейзаж, стародавня споруда – зразок народної архітектури, предмети декоративно-прикладної творчості, несе з собою заряд величезної духовної енергії. Зустріч, робота з оригіналом на довгі роки зберігає в душі дитини емоційний слід, що формує його розуміння естетичного, високохудожнього і в природі, і в мистецтві, і в побуті» [7: 176].

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Белова А.А. Бессознательное как источник творческой деятельности. Дис. ... канд. филос. наук: 09.00.04./ Харьков.гос.ун-т. – Х.: 1997. – 157 с.
2. Виготський Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – С.-Пб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
3. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 190с.

4. Міщиха Л.П. Психологія творчості. Навчальний посібник для студентів ВНЗ. – Івано-Франківськ.: Гостинець, 2004. – 448с.
5. Опалюк О.М. Формування основ морально-естетичного світогляду молодших школярів засобами декоративно-прикладного мистецтва: Дис. ... к.п.н.: 13.00.01 / Київ. держ. лінгвіст. ун-т. – К., 1999. – 224 с.
6. Петрова Ю.П. Динамика эстетического развития личности в процессе ее общения с искусством//Ис-во и эстет. воспитание молодежи. – М.: Педагогика, 1981. – 166 с.
7. Полунина В.Н. Искусство и дети: Из опыта работы учителя. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
8. Юферова А. Революцией призванный // Художник. Журнал Союза художников РСФСР. – М., 1989. – № 10. – С. 2 – 19.

**УДК 37.013. – 37.017.4**

**Р.В. Ігнатівська**

### **ГРОМАДЯНСЬКІСТЬ ЯК ЦІННІСНА ЯКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті обґрунтовано сутнісні характеристики громадянськості як якості особистості.*

*The article reasonably main characteristics of citizenship as a person.*

Сучасні тенденції розвитку України як демократичної, правової держави висунули на передній план проблему громадянськості як якості суспільства та особистості. Перед освітою як соціальним інститутом поставлено завдання – виховати громадянина, найвищою чеснотою якого була б любов до Батьківщини та свого народу. На виконання цієї мети має бути спрямований весь навчально-виховний процес у всіх ланках системи освіти.

Однак у силу різних як об'єктивних, так і суб'єктивних обставин стан громадянського виховання молоді поки що залишався незадовільним. У значній її частині спостерігається нігілізм, зневага до державних проблем, песимізм і пасивність в їх розв'язанні. Підтвердженням цьому є результати соціологічних досліджень, за якими тільки 2/5 учнів старшого шкільного віку хотіли б жити в Україні, лише 58% пишаються своєю належністю до українського громадянства. А захищати свою країну у випадку війни зголосилися лише 44% юнаків. Ситуація ускладнюється тим, що у середовищі педагогічних працівників також немає однастайності у поглядах на громадянськість як стрижневу якість особистості. Соціологічні опитування засвідчили, що тільки 38% вчителів вибрали б громадянство України, якби їм була надана можливість вибору. Тільки один учитель із трьох відчуває себе громадянином України не лише за паспортом чи формально-правовим статусом, а й за цінностями, що сповідує.

Особливо актуальною є проблема громадянського виховання в юнацькому віці, коли суттєво змінюється соціальна ситуація розвитку особистості. Психологи давно вже звернули увагу на внутрішню суперечливість юнацької моральної свідомості, в якій ригоризм і категоричність оцінок парадоксальним чином поєднується з демонстративним скепсисом і сумнівами в обґрунтованості багатьох загальновизнаних норм. Доки в юнака не сформувалася власна система цінностей, він легко скочується до морального релятивізму: якщо все відносно – значить, все дозволено, все можна зрозуміти, виправдати і т. ін.

Мета статті полягає в обґрунтуванні сутнісних характеристик громадянськості як якості особистості.

Слід зазначити, що терміни „громадянськість”, „громадянський” прийшли у педагогіку із суспільних наук, де визначають прояв патріотизму стосовно держави, свого народу як дію, спрямовану „на користь суспільства, підпорядкування особистих інтересів громадянським; користування правилами і виконання обов'язків, встановлених законами держави” [13: 475].

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що громадянськість є багатоаспектним поняттям, тобто фундаментальною духовно-моральною якістю, світоглядною і психологічною характеристикою особистості, яка має культурологічні засади. Громадянськість включає всі вияви індивідуальності особистості.

У соціально-психологічному плані громадянськість є певною позицією особистості відносно своєї держави, народу, яка інтегровано проявляється у громадянському самовизначенні особи. Мовою соціальної психології громадянськість можна визначити як різновид базової соціальної установки, що виражається у готовності і здатності особистості свідомо приймати на себе обов'язки і відповідально, добровільно (не з примусу) дотримуватись законів і вимог держави. Це відчуття єдності із своєю державою і суспільством, прояв соціального оптимізму і любові до Вітчизни, рішучість і стійкість у подоланні життєвих труднощів, спрямованість у діях, відчуття соціальної і національної повноцінності, терпимість [2: 23].

Громадянськість виступає як досить складне утворення психіки, яке містить у собі знання, переживання і вчинки. Людина з високим рівнем громадянськості, як зазначає В.Поплужний, сприймає і осмислює акти державної дійсності одночасно у двох напрямках: як ці факти впливають на націю, державу і як позначаються на особистому житті [11: 33].

Проблема громадянського виховання виникла з появою перших держав і знайшла відображення у працях античних філософів: Платона („Держава”), Аристотеля („Політика”), Т.Гоббса („Левіафан”) та ін. Так, видатний мислитель античності Аристотель у трактаті „Політика” зазначав, що людина – істота політична („поліс” грецькою – держава, її члени – поліди, особи, позбавлені громадянства, – аполіди, люди, які мають подвійне громадянство, – біполіди, „політикос” – громадянський). Аристотель торкнувся суттєвих питань, які не втратили актуальності до нашого часу. На питання: „Що робить людину громадянином?” – він відповідав: „...громадянськість батьків, членство в політичному суспільстві і розподіл його законодавчих і виконавчих функцій, користування конституційними правами участі в органах законодавчої та виконавчої влади” [1].

Серед параметрів громадянської особистості важливі, на його думку, законслухняність, сумлінне виконання громадських функцій, любов до країни, повага до закону і постійне самовдосконалення особистості. Аристотель доводив, що гідність хорошої людини і громадянина полягає у добродійності, тобто поміркованості, справедливості, хоробрості і мудрості [1].

Проблеми, які піднімалися Аристотелем, важливі і для сучасної системи виховання, перед якою, як і раніше, стоїть завдання підготувати і виховати особистість громадянина. Адже громадянськість – це пріоритетна цінність, яка дає можливість індивіду усвідомити людську гідність і досягнути людської досконалості.

Аналіз наукової літератури з даної проблеми дає підстави стверджувати, що і сьогодні існують різні підходи до поняття „громадянськість”, а відповідно і до реалізації громадянського виховання. Громадянськість трактують і як особистісну, і як суспільну якість. Так, у педагогічному аспекті деякі дослідники у це поняття вкладають інтегрований комплекс якостей особистості, які визначають її соціальну спрямованість, готовність до досягнення соціально значущої та індивідуально необхідної мети у відповідності з наявними у суспільстві можливостями з дотриманням при цьому існуючих морально-правових норм (А.Беляєв, Л.Буєва, Р.Гурова, А.Томін, Г.Філонов та ін.) [2: 23].

Автор „Українського педагогічного словника” С.Гончаренко стверджує, що „громадянськість – це усвідомлення кожним громадянином своїх прав і обов'язків щодо держави, суспільства; почуття відповідальності за їхнє становище” [6: 75].

Водночас варто зазначити, що тенденції розвитку українського суспільства висунули на передній план життя проблему громадянськості й якості суспільства, й якості особистості. Тому ми повністю поділяємо думку українського політолога С.Рябова, який вважав, що „громадянськість – це морально-психологічний стан людини, що характеризується відчуттям себе громадянином конкретної держави, лояльним ставленням

до її інституцій та законів, почуттям власної гідності у стосунках із представниками держави, знанням і поважанням прав людини, чеснот громадянського суспільства, готовністю і вмінням домагатися дотримання власних прав, домагатися від держави дотримуватись власних функцій, лояльним відповідальним ставленням до своїх обов'язків перед державою, патріотизмом” [12: 13].

Як психологічне поняття громадянськість має певний, тільки їй притаманний зміст. У зв'язку з цим О.Киричук визначає її як життєву активність, гуманістичну спрямованість особистості, яка в процесі своєї життєдіяльності керується загальнолюдськими (честь, совість, людська гідність, соціальна справедливість) і культурно-національними (працелюбність, доброзичливість, волелюбність, суверенність, соборність) цінностями. Тобто всі ті цінності, які належать до цілей виховання, є властивостями громадянина, а отже, і вся система виховання, згідно із стверджуваною концепцією, зорієнтована на становлення громадянина з урахуванням індивідуальних особливостей особистості, її інтересів і потреб [9].

В.Тисячник наголошує, що громадянськість можна визначити як певну позицію особистості відносно рідної землі, народу, держави, яка знаходить свій інтегрований прояв у громадянському самовизначенні особи [14: 49].

„З погляду аксіології, – доводить Л.Крицька, – громадянськість – це орієнтація особистості на державу як на цінність, тобто на об'єкт, що має значення для задоволення її різноманітних потреб” [10: 155].

Відповідно громадянське виховання являє собою процес формування соціально-політичних, правових, економічних, екологічних, морально-етичних знань, форм практичної діяльності людини як члена демократичного суспільства і держави. Саме на основі знань і розуміння сутності, характеру, закономірностей суспільних відносин у молодого громадянина як суб'єкта соціальної діяльності формуються демократичні погляди і переконання, світогляд і морально-вольові якості, тобто те, що становить основу морально-ціннісної сфери особистості.

У наукових дослідженнях наявні різні позиції стосовно походження громадянськості. Зокрема, П.Ігнатенко, Н.Косарева, В.Поплужний виділяють дві основні точки зору у трактуванні цієї проблеми. Першою вони називають соціобіологічну. На їх думку, вона інтерпретується як притаманна кожній особистості (а відповідно і світовій людині) потреба належати до якогось державного механізму з метою виживання [7: 33].

Подібної думки дотримується і американський вчений Е.Фромм. Досліджуючи природу суспільства і людини, він дійшов висновку, що особистість у процесі історичного розвитку втратила той споконвічний в'язок з навколишнім світом, який тривав протягом віків, перетворившись на дрібну частинку державної машини, створеної її ж руками. Невпевненість і безпорадність, які з'являються при цьому в особистості, стали причиною того, що вона втратила свою сутність, відмовилася від свого „Я” і „втекла під захист держави, пристосувавшись до даного середовища” [16: 312].

Існує й погляд на появу громадянськості, який П.Ігнатенко, Н.Косарева і В.Поплужний називають конструктивістським. Згідно з ним громадянськість конструюється і реконструюється завдяки тим стосункам, які виникають у структурованому суспільстві і систематично фіксуються у свідомості особистості. Саме завдяки розумінню значущості таких стосунків у житті людини, на їх думку, і виникає потреба в існуванні державного механізму [7: 33].

Ми вважаємо за доцільне виділити ще одну точку зору на громадянськість, за якою приналежність особистості до суспільства є надзвичайно необхідною та суттєвою. Е.Фромм визначає її як суб'єктивну самосвідомість. На його думку, саме здатність людини мислити дозволяє їй і одночасно примушує її усвідомлювати себе унікальною істотою, відокремленою від природи та всіх інших людей. Людина, стверджує він, стає „індивідуумом” – і чим далі заходить цей процес, тим чіткіше перед нею постає

альтернатива: возз'єднатися з навколишнім світом у любові і творчій праці або знайти опору, пошук якої буде супроводжуватися втратою індивідуальності і свободи [16: 38-40].

На нашу думку, всі зазначені погляди на сутність громадянськості та джерела її походження мають право на існування з тієї причини, що вони не виключають одна одну.

Зокрема, розглядаючи соціобіологічну концепцію, слід зазначити, що в психіці людини завжди існував природний потяг до спільності із собі подібними. На початку людської ери це був єдиний спосіб вижити в умовах дикої природи, а з переходом до цивілізації – головна умова розвитку та самовдосконалення особистості, формування в неї громадянських якостей.

Одночасно має право на існування і конструктивістська точка зору на походження громадянськості. При цьому необхідно визнати, що питання про співвідношення громадянина та суспільства, а водночас громадянина і держави безпосередньо стосується принципів ідеології та культури, ціннісних орієнтацій суспільства на колективізм та індивідуалізм. Держава та суспільство висувають перед громадянином вимоги, виходячи з яких він формує своє ставлення до зовнішнього світу, поведінку та суспільну активність. Але якщо держава буде здійснювати заборони та обмеження, як наголошував З.Фрейд, то вона може стати ворожою особистості і приглушити її громадянськість. І тільки за умови, коли між індивідом і державою буде знайдено компроміс стосовно переведення енергії інстинктів на лібідо суспільно-державну діяльність, громадянськість стане виразною та конструктивною [15].

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує неоднозначність у трактуванні не лише самого поняття "громадянськість", але й процес її становлення. Так, на думку, О.Киричука, громадянськість слід розглядати як якість, що не надається формально, а виховується [9].

З позиції класичного біхевіоризму (засновник американський психолог Д.Уотсон) громадянські дії та вчинки особистості здійснюються механічно, як реакція на спеціально дібрані державою і суспільством стимули. Коли такі реакції адекватні державним вимогам, тобто є вірогідними, вони заохочуються, якщо не є такими або взагалі „антигромадські” – караються. Мати при цьому чітку громадянську позицію і свідомість, стверджують біхевіористи, зовсім не обов'язково, бо це негативно впливає на формування свідомого громадянина.

Точкою дотику у поглядах більшості психологів на виховання громадянськості бачиться перш за все формування свідомості особистості, а точніше, національної самосвідомості. Остання трактується як усвідомлення людиною самої себе, своїх здібностей, якостей, думок, почуттів, інтересів, дій, місця і ролі в суспільстві [16: 598].

Вченими вже була зроблена спроба охарактеризувати складові громадянськості і встановити їх ієрархічний зв'язок, а саме: усвідомлення своєї належності до конкретного суспільства, держави, нації, етносу; розуміння демократичних цінностей політичної системи суспільства (плюралізму, лібералізму, поваги до прав і свобод особистості та соціальних груп); усвідомлення своїх прав, свобод і обов'язків перед державою; усвідомлення об'єднуючої і державотворчої ролі мови; толерантне сприйняття інших культур та інших держав.

Дискусійними, на нашу думку, є погляди О.Вишневецького, про те, що „національно-патріотичне і громадянське виховання – поняття не тільки різні, але в певному сенсі протилежні, бо зміст їх ґрунтується на цінностях різних рівнів ієрархії” [5: 6-7]. Дослідник прагне довести, що виховання особистості закладене в самій природі людського суспільства і „включає п'ять ярусів: людина – родина – громада – нація (держава) – все людство. Кожен із них виробляє для себе певну групу цінностей і ставить щодо виховання людини свої конкретні вимоги. Звідси зрозуміло, що як саме суспільство, так і відповідні групи цінностей складають систему, що має чітко виражену ієрархічну структуру. Виховати людину означає ввести її в цю систему, розкрити і прищепити відповідні цінності, а відтак допомогти зрозуміти природу ієрархізму: одні цінності – важливі, а інші – ще важливіші” [4: 107].

Ми не можемо погодитися, наприклад, з тим, що інтереси „громади і нації” або „нації та усього людства” є протилежними. На нашу думку, орієнтація лише на загальнолюдські чи на суто прагматичні цінності є недостатньою без врахування національно-культурних і державотворчих ідей у вихованні громадянина. Крім того, основи громадянського виховання особистості (як і усього виховання в цілому) закладаються у сім’ї. Громадянське виховання знецінюється, якщо не відбувається усвідомлення особистістю необхідних для нації і держави пріоритетів у духовній, політичній, економічній, інформаційній та екологічній сферах, адже громадянськість – це не лише політична, а й економічна, соціокультурна

П.Ігнатенко, Н.Косарева, В.Поплужний і Л.Крицька, характеризуючи громадянськість, виділяють ряд якостей, провідне місце серед яких займають: патріотизм, орієнтація на гуманістичну ідеологію, політична, правова і моральна культура, гідність, соціальна справедливість і відповідальність, готовність до праці, до соціального і професійного самовизначення, культура міжнародних відносин [8].

Такої ж думки дотримується і І.Бех, який об’єднав громадянські якості у певний блок, що дозволило дати всебічну характеристику громадянину як патріоту своєї держави. Серед найважливіших громадянських якостей він виділяє такі: „громадянська свідомість, почуття громадянської гідності, почуття громадянської відповідальності та обов’язку, громадянська мужність, прихильність до державних інтересів, суспільна ініціативність, громадянська дисциплінованість, національна гідність, готовність захищати Батьківщину, піклування про державну мову, про природу, правосвідомість, громадянська активність, вірність, політична воля, прихильність до загальнолюдських цінностей, повага до національних традицій, державний оптимізм” [3: 4-5]. Патріотизм, вважає він, можна розглядати як морально-психологічний принцип і морально-психологічне почуття. Адже як принцип патріотизм сприяє об’єднанню, згуртуванню громадян в ім’я розвитку і процвітання Вітчизни. А як почуття, він проявляється в любові до країни та свого народу, гордості за них, готовності захищати їхні інтереси та незалежність.

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що існують різні підходи і до трактування поняття „громадянськість”, а відповідно і до реалізації громадянського виховання. Чимало дослідників намагаються надати громадянськості універсальних характеристик, позбавляючи її національного змісту, етнічних і соціокультурних обмежень, орієнтуючи на всезагальність і вселюдськість. Громадянськість при цьому розглядають як сукупність поглядів і переконань, що передбачають високий ступінь незалежності і свободи думок індивідуума щодо суспільства, інших людей і активне соціальне життя в конкретному соціумі.

Ми розглядаємо громадянськість як інтегрований комплекс якостей особистості, які визначають її соціальну спрямованість, готовність до досягнення соціальнозначущої та індивідуальнонеобхідної мети відповідно з наявними у суспільстві можливостями і з дотриманням при цьому існуючих морально-правових норм. Основою громадянськості є самовідданість, почуття національної гідності, обов’язку й відповідальності, мужність, прихильність до загальнолюдських цінностей.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Аристотель. Сочинения: В 4 т. – Т. 4. – М.: Наука, 1976. – 547 с.
2. Бабаев А.М. Педагогические условия гражданского воспитания учащихся (на примере школы русской национальной культуры): Дис. ... канд.пед. наук: 13.00.01. – Кемерово, 2000. – 206 с.
3. Бех І.Д. Психолого-педагогічні умови виховання у молоді громадянськості //Громадянське виховання молоді в умовах трансформації суспільства: Зб. наук. ст. – Черкаси, 1998. – С. 3-6.
4. Вишневський О.І. Сучасне українське виховання: Пед. нариси. – Львів, 1996. – 238 с.
5. Вишневський О.І. Ще раз про народження громадянина //Освіта. – 2002. – №8/9. – С.6-7.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.– 374 с.
7. Ігнатенко П. та ін. Громадянське виховання учнів в умовах українського державотворення: Посіб. для вчителів /П.Ігнатенко, Н.Косарева, В.Поплужний // Рід. шк. – 1996. – №3. – С.32-42.

8. Ігнатенко П.Р., Косарева Н.І., Крицька Л.В., Поплужний В.Л. Виховання громадянина: психолого-педагогічний та народознавчий аспекти: Навч.-метод. посіб. – К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1997. – 252 с.
9. Киричук О.В. Індикатори і показники громадянського самовизначення особистості //Етнонаціональний розвиток в Україні на смак української етнічності в діаспорі: сутність, реалії, конфліктології, проблеми та прогнози на порозі ХХІ ст. – К.; Чернівці, 1997.– 248 с.
10. Крицька Л.В. Громадянські ціннісні орієнтації учнівської молоді //Педагогіка і психологія. – 1997.– №1. – С. 155-160.
11. Поплужний В.Л. Громадянськість і вікові аспекти її розвитку //Рідна шк. – 1994. – №11. – С. 32-34.
12. Рябов С.Г. Політологія: Словник понять і термінів. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: КМ Академія, 2001. – 256 с.
13. Словник української мови: В 11 т. – Т.2. – К.: Наук. думка, 1971. – 582 с.
14. Тисячник І. В. Психологічні особливості громадянського самовизначення старшокласників: Дис. ... канд. психол. наук /Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 1996. – 166 с.
15. Фрейд З. Психология бессознательного. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
16. Фромм Э. Бегство от свободы; Человек для себя.- Минск: Попурри, 2000. – 672 с.

**УДК 37.036:372**

**Т.С. Інспекторова**

### ***ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ МУЗИКИ***

*У статті проаналізовано особливості естетичного виховання дітей старшого дошкільного віку та визначено музику одним із основних засобів естетичного виховання дітей, що вводить дітей у світ музичного мистецтва.*

*In the article of Inspektorova T.S. "Aesthetically Beautiful education of senior under-fives is analysed music" facilities features of aesthetically beautiful education and certainly music one of the fixed assets of aesthetically beautiful education of children of senior preschool age.*

Актуальність проблеми естетичного виховання дошкільників пов'язано з тим, що особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає прилучення дитини до творчої діяльності, переймання естетичного досвіду людства, що є основою естетичного розвитку особистості. Вирішального значення набуває осмислення конкретних питань естетичного виховання та базових теоретичних засад формування естетичної культури особистості. Так, у Національній доктрині розвитку освіти України ХХІ століття визначено основну мету освіти, яку спрямовано на естетичне виховання та всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, формування її духовних смаків, ідеалів та розвитку художньо-творчих здібностей.

Психологічні основи естетичного виховання особистості ґрунтовно розкрито у наукових працях Б.Ананьєва, Л.Божович, Л.Виготського, І.Кона, В.Моляко, Б.Теплова. Філософсько-естетичні особливості цієї проблеми розглядають Ю.Борев, І.Гончаров, М.Киященко, В.Ядов.

У естетико-педагогічному аспекті проблема естетичного виховання широко репрезентована у працях видатних українських педагогів та діячів освіти О.Аліксійчук, Л.Артемової, Г.Вашенка, Н.Ветлугіної, І.Зязюна, В.Кузя, С.Лисенкової, О.Поліщук, Н.Рогальської, О.Рудницької, В.Сухомлинського, О.Михєвої та багатьох інших.

Але залишаються не до кінця розкритими питання естетичного виховання старших дошкільників засобами музики, оскільки саме музика, торкаючись емоційної сфери людини, впливає на формування її моральних і естетичних смаків та ідеалів. Досліджувались лише окремі аспекти цієї проблеми: естетичне виховання школярів засобами народної музично-

поетичної творчості (Б.Брилін, С.Горбенко, Т.Дорошенко, Ї.Климчук, О.Лобова, В.Юцевич та інші); формування естетичної культури школярів засобами народної творчості (О.Маленицька); розвиток творчої активності у процесі навчання гри на народних музичних інструментах (В.Лабунець, І.Маринін).

Метою нашого дослідження є проаналізувати особливості естетичного виховання дітей старшого дошкільного віку та виокремити музику, як один із основних засобів естетичного виховання дошкільників, що вводить дітей у світ музичного мистецтва, знайомить з музичною культурою різних народів.

Зазначимо, що естетичне виховання розглядається вченими як процес цілеспрямованого формування якостей всебічно розвиненої особистості, що дає можливість їй сприймати природні та соціальні реалії, діяти та творити відповідно до загальнолюдських ідеалів гармонії та краси.

Основою естетичного виховання, на думку В.Сухомлинського, є краса. «Краса – це глибоко людське! Краса існує незалежно від нашої свідомості й волі, але вона відкривається людиною і осягається нею, живе в її душі, – не було б нашої свідомості – не було б і краси. ...Краса – це радість нашого життя» – наголошував педагог [8: 409].

Враховуючи особливості розвитку онтогенезу, естетичне виховання старших дошкільників спрямоване на формування здатності сприймати дитиною прекрасне у навколишньому середовищі і мистецтві, на розвиток естетичних почуттів, суджень, смаків, умінь, творчих здібностей, потреби брати участь у створенні прекрасного в житті та художній творчості.

Естетичне виховання дитини – процес, який формується під впливом різних життєвих обставин і дій, що володіють естетичними засобами. Висловлюючи свої естетичні судження про речі і явища, діти дошкільного віку переживають певні естетичні почуття. Педагогічно організований процес естетичної дії на старших дошкільників має за мету не лише ознайомлення їх із різними видами і творами мистецтва, а й передбачає освоєння дітьми прекрасного в мистецтві та довіллі, і є процесом естетично правильної організації всього дитячого життя.

Якщо естетичне виховання розглядати як процес формування цілісного сприйняття і правильного розуміння прекрасного у мистецтві та дійсності; здатність до творчого самовиявлення, то ця здатність вимагає свідомого, цілеспрямованого, планомірного та систематичного розвитку особистості.

Основою, на якій здійснюється естетичне виховання старших дошкільників є певний рівень художньо-естетичної культури особистості, її здатності до естетичного освоєння дійсності. Цей рівень виявляється як у розвитку всіх компонентів естетичної свідомості (почуттів, поглядів, переживань, оцінок, смаків, потреб та ідеалів), так і в розвитку умінь і навичок активної перетворювальної діяльності у мистецтві, праці, побуті, людських взаєминах. Формування у старших дошкільників певної системи художніх уявлень, поглядів, які зможуть допомогти їм виробити в собі дійові критерії естетичних цінностей, готовність та уміння вносити елементи прекрасного у своє життя, починається із сприймання довіллі.

Естетичне виховання пронизує всі сфери дитячого життя, воно забезпечується всіма ланками виховання і використовує багатство і різноманітність його засобів. Завданням естетичного виховання є не тільки розширення художнього сприймання почутих музичних творів, а й організація людських почуттів, духовного зросту особистості, регуляція і корекція поведінки. Методологічною основою і важливим принципом естетичного виховання старших дошкільників на сучасному етапі має стати ідея комплексного підходу, яка у реалізації системи естетичного виховання має подвійне значення.

По-перше, система естетичного виховання має будуватися таким чином, щоб різні види мистецтва постійно взаємодіяли між собою у процесі впливу на дитину, тобто наявна необхідність тісної взаємодії мистецтва на основі міжпредметних зв'язків.

По-друге, естетичне виховання як виховання засобами мистецтв (особливо музичного), так і засобами дійсності повинно стати органічною частиною будь-якого виду виховання.

Естетичне виховання відіграє важливу роль у формуванні особистості. В.Сухомлинський не лише теоретично узагальнив, але й практично довів нерозривну єдність естетичних почуттів людини з її світоглядними, моральними переконаннями. Він наголошував: «Естетичне виховання нерозривно пов'язане з формуванням ідейного обличчя особистості, естетичного і морального ідеалу дитини, підлітка, юнака і дівчини» [8: 374]. «Благородство, моральна гідність людини, – підкреслював педагог, – визначаються тим, наскільки широкий світ охоплює сфера її емоційного життя» [8: 258].

В.Сухомлинський неодноразово вказував на те, що без поетичного, емоційно-естетичного джерела не можливий повноцінний розвиток дитини: «...Добрі почуття сягають у дитинство, а людяність, доброта, лагідність, доброзичливість народжуються в праці, турботах, хвилюваннях про красу навколишнього світу. Добрі почуття, емоційна культура – це серцевина людяності. Якщо добрі почуття не виховані в дитинстві, їх ніколи не виховаєш, тому що це суто людське утверджується в душі одночасно з пізнанням перших і найважливіших істин, одночасно з переживанням і відчуженням найтонших відтінків рідного слова. В дитинстві людина повинна пройти емоційну школу – школу виховання добрих почуттів» [8: 60-61].

Серед різних видів мистецтва особлива виховна роль належить музичному вихованню, яке вводить дітей у світ музичного мистецтва, знайомить з музичною культурою різних народів, сприяє збагаченню індивіда знаннями законів музичного мистецтва, необхідними для розуміння його сутності, формуванню смаку, музичних здібностей, виробленню навичок і вмінь, які дозволять дітям дошкільного віку бути активними слухачами, вмілими виконавцями. Торкаючись емоційної сфери людини, музика впливає на формування її моральних і естетичних смаків та ідеалів.

В.О.Сухомлинський приділяв велику увагу музиці в естетичному вихованні дітей. Він стверджував: «Музика тісно пов'язана з ліричною поезією і є немовби наступною сходинкою в духовному розвитку людини. У вихованні музикою виражається єдність моральної, емоційної і естетичної сфер людини.

Музика – це мова почуттів. Мелодія передає найтонші відтінки почуттів, недоступні слову. Музика починається там, де кінчається слово. І якщо словом обмежується проникнення вихователя в потаємні куточки юного серця, якщо після слова не починається тонше й глибше проникнення – музика, виховання не може бути повноцінним. ...Твори образотворчого мистецтва утверджують в юній душі почуття величі й краси людини, підносять особистість в її власних очах...Щоб розуміти, переживати й любити живопис, людині треба пройти тривалу школу почуттів... в світі природи» [8: 553,557].

Музичне мистецтво впливає на людину вже в перші роки її життя і займає значне місце в її загальному культурному розвитку.

Музика є постійним супутником людини у всьому її житті. Стендаль писав: «Музика – єдине мистецтво, яке пронизує людське серце так глибоко, що може зобразити навіть переживання його дум». Музика близька емоційній натурі дитини. Під впливом музики розвивається її художнє сприйняття, багатшим стає переживання.

Музика – найбільше джерело естетичної і духовної насолоди. Вона супроводить людину впродовж усього її життя, викликає емоційний відгук, схвилюваність, прагнення до дії. Вона здатна надихнути, запалити людину, вселити в неї дух бадьорості та енергії, але може і привести в стан туги, скорботи або тихого смутку.

Радісна, бадьора, героїчна музика піднімає настрій, порушує, підвищує працездатність. Спокійна, лірична – знімає напругу, заспокоює, усуває гнітючу втому. Але не тільки різноманітна за своїм змістом музика може по-різному діяти на людину. Звичайно, багато в чому це залежить від підготовленості людини до сприйняття музики, від рівня розвитку її слухового досвіду, естетичного смаку, загальної культури.

Завдання і зміст музичного виховання дошкільників визначаються загальними цілями всебічного розвитку особистості і, зокрема естетичного виховання: залучення дітей до діяльності в галузі мистецтва, розвиток естетичного сприйняття та емоційної чутливості на музичні твори, виховання любові до музики, розвиток музичних здібностей, формування музичного смаку і виховання прагнення проявити себе в музичній діяльності, тобто розвиток художньо-мистецьких здібностей дітей.

Ураховуючи величезну дію музики на емоції і прагнення дитини зрозуміти і відчувати її зміст, особливо важливо використовувати музичні твори, що художньо конкретно відображають близьку і доступну їй дійсність.

Н.Ветлугіна наголошувала на тому, що музичний матеріал для дітей повинен бути ретельно підібраний: «Найбільші музиканти світу – композитори, музикознавці педагоги – зважували, якою повинна бути музика для дітей. На думку багатьох з них, творчі діячі повинні мати ясне уявлення про передові ідеали нашого часу і створювати глибоку демократичну музику, яскраву в її жанровій характеристиці: дітей, особливо маленьких, треба виховувати на народній пісні з яскраво виявленою основою ладу. Писати слід в традиційно-класичній манері, але удосконалюючи її прийоми. Разом з тим, музика для дітей будуватиметься не у відриві від тих досягнень в області мелодії, гармонії, поліфонії і ритму, якими відрізняються сучасні твори. Вона створюється професіоналами. Не можна допустити примітивізму, припускаючи, що дітям він доступний» [4].

Музичне мистецтво, відображаючи життя, затверджує моральну красу людини, цінність дружби, розкриває багатство душевного світу. Діти дуже гостро відчують прекрасне і тягнуться до нього. Сприйняття творів музичного мистецтва містить для цього необмежені можливості. В процесі систематичної роботи діти набувають уміння слухати музику, запам'ятовувати і впізнавати її, починають радіти їй; вони проймаються змістом твору, красою його форми та образів. У дітей розвивається інтерес до музики, а згодом і любов до неї. Через музичні образи дитина пізнає прекрасне в навколишній дійсності, в природі. Краса художньої форми, зрозумілий зміст музичного твору сприяють появі естетичних відчуттів художнього образу і через нього до життя, впливають на виховання художнього смаку дитини.

Завдання естетичного виховання дітей старшого дошкільного віку вимагає до будь-якого музичного твору, хай найпростішого, відношення як до витвору мистецтва. Тому кожна пісня, танець мають виконуватися емоційно, виразно, викликати у дітей радість. Недбало виконана пісня або танець втрачають свою естетичну цінність і негативно впливають на процес музичного розвитку. Виразне ж виконання викликає у дітей бажання неодноразово повторювати пісні, танці, ігри, а також внести до них щось нове, що сприяє розвитку дитячої творчості. Крім того, пізнання дитиною краси музики, її багатющої образності, засобів виразності залучають її до світу прекрасного, розвиває потребу вносити музику до свого життя.

Музика розвиває естетичні властивості особистості дитини. Співпереживання дитиною відчуттів, виражених в музиці, – шлях до формування її моральності. Звертаючись до відчуттів дитини, музика впливає на них сильніше, ніж домовленості або вказівки.

Отже, формування естетичних смаків і ідеалів – обов'язкова умова виховання всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Використання музичного мистецтва для поглиблення вражень дитинства – ось важливе завдання, яке необхідно здійснити педагогу в процесі виховання дітей дошкільного віку, користуючись музикою як одним із засобів емоційно-образного пізнання дитиною навколишнього світу та формування її особистості.

Проте залишаються не вивченими питання впливу різних видів музичного мистецтва на естетичне виховання дітей старшого дошкільного віку, що є перспективою подальшого розгляду окресленої проблеми.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемова Е.С., Чинаева О.П. Некоторые теоретические и практические проблемы эстетического воспитания // Вопросы философии. – 1987. – № 4 – С. 63-67.

2. Бекетова Ю.В. Музично-естетичне виховання молодших школярів у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського // Педагогіка та психологія: Зб. наук. праць / За заг. ред. акад. І.Ф.Прокопенка, чл. кор. В.І.Лозової. – Х.: ХДПУ, 1999. – Вип.10. – Ч.2. – С. 39-43.
3. Ветлугина Н., Кенеман А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошкольная педагогика и психология». – М.: Просвещение, 1983. – 255с.
4. Гіптерс З. Мистецтво як засіб художньо-естетичного виховання // Рідна школа. – 2001. – № 9. – С.60-63.
5. Горобець Н. Формування естетичних почуттів у молодших школярів засобами мистецтва // Рідна школа. – 1999. – № 11. – С. 46-49.
6. Зязюн І.А., Родчанін Є.Г. Морально-естетичні погляди В.О.Сухомлинського. – К.: Товариство “Знання” УРСР, 1980. – 48 с.
7. Печерська Е. Інтегрований вплив музики і природи на естетичне виховання // Початкова школа. – 2002. – № 7. – С. 29 – 32.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти томах. – К.: Радянська школа, 1977.

**УДК 372.461**

**Л.В. Іщенко**

### ***РОЗВИТОК МОВЛЕННЕВОЇ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ***

*У статті досліджується проблема розвитку дитячої творчості, висвітлено педагогічну спадщину В. Сухомлинського з розвитку мови дошкільників засобами казки.*

*The article reveals the problem of development of children's creation in pedagogical inheritance of V.Syhomlynsky.*

Сучасні дослідники підкреслюють величезний вплив творчості на становлення повноцінної особистості, здібностей дитини, її потреб та мотивів поведінки. Дошкільний вік визначається вченими як особливо сприятливий для розвитку творчості, у тому числі й мовленнєвої (Ветлугіна Н.О., Виготський Л.С., Запорожець О.В., Ельконін Д.Б., Орланова Н.П., Сухомлинський В.О., Ушакова О.С. та ін.).

У педагогічному огляді з проблеми розвитку дитячої творчості не можна обійти духовну, наукову спадщину видатного педагога В.О.Сухомлинського, оскільки ця проблема, яку вчений назвав педагогічною цілиною, посідає особливе місце в його науково-практичній діяльності.

*Об'єкт дослідження:* дитяча творчість у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського.

*Предмет дослідження:* реалізація педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського у розвитку мовленнєвої творчості дошкільників засобами казки.

*Мета дослідження:* обґрунтувати ефективність використання казки як засобу розвитку мовлення дітей дошкільного віку в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського.

*Завдання дослідження:*

1. Вивчити педагогічні погляди В.О.Сухомлинського стосовно розвитку дитячого мовлення та словесної творчості.

2. Обґрунтувати найбільш ефективні шляхи використання казки з метою розвитку мовленнєвої творчості у спадщині педагога.

3. Використання казки як засобу розвитку словесної творчості в практиці дошкільних навчальних закладів.

За визначенням В.О.Сухомлинського, творчість “у прямому розумінні цього слова – створення духовних і матеріальних цінностей високої суспільної значущості, – є вершиною духовного життя людини, показником найвищого ступеня розвитку її інтелекту, почуттів, волі” [3]. Творчість починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу, при цьому людська

особистість немовби зливається зі своїм духовним надбанням. Можна погодитися з таким визначенням творчості, беручи до уваги той момент, що на своєму життєвому шляху, на кожному віковому етапі людина досягає безліч таких вершин. Отже, з одного боку, творчість виявляється свідченням, результатом високого рівня розвитку, з іншого, – умовою цього розвитку.

В.О.Сухомлинський розумів складність дослідження проблеми дитячої творчості, пояснював, що помилка багатьох педагогів полягає в ігноруванні природної творчої організації дитини, пріоритеті творчого продукту як вищої форми прояву культури над творчим процесом, творчим зростанням особистості. Вчений усвідомлював цінність творчості передусім мовленнєвої, як засобу вираження особистісних переживань, почуттів, думок дитини, вбачав її значення саме у творчому процесі, творчій діяльності, в якій особистість удосконалюється та розквітає [3].

Видатний педагог глибоко усвідомлював значення для підростаючої особистості саме словесної творчості, адже схвильоване слово, що виникає в дитини під впливом сильних естетичних переживань, перетворюється в духовне багатство особистості; воно слугує будівельним матеріалом, з якого дитина створює щось нове, за допомогою чого самостверджується, висловлює себе. Вільне, творче мовлення дитини дає педагогові можливість (за умови уважного ставлення до кожного дитячого вислову) простежити за плином думок і почуттів, розвитком їхніх здібностей та схильностей. Дитячу казку, складену серед краси природи, талановитий педагог цілком слушно називав “цілим духовним багатством”, в якому відбито зміст і спрямованість думки, почуттів, переживань дітей. Найголовнішим завданням у розвитку творчості дітей він вважав формування морально гідної, інтелектуальної, естетично розвиненої творчої особистості.

В.О.Сухомлинський наголошував: творчості треба вчити, бо вона не приходить до дітей просто з натхнення. В основу системи навчання, вважав він, треба покласти живе слово і творчість дитини, не повторення чужих думок, а творення власних. Водночас індивідуальному процесу творчості має передувати наслідування дій педагога, відпрацювання точності й доречності у доборі слів, іншого матеріалу, який буде потрібний дитині для її творчості [3:328]. Наукові роздуми, методичні рекомендації ученого щодо організації сприятливого для розвитку дитячої творчості навчання і сьогодні мають величезне значення для теоретичного і практичного розв’язання проблеми дитячої творчості.

Одним із ефективних засобів розвитку мовленнєвої творчості дітей дошкільного віку виступає казка.

Казки – це епічні оповідання чарівно-фантастичного, алегоричного і соціально-побутового характеру із своєрідною системою художніх засобів, підпорядкованих героїзації позитивних, сатиричному відкриттю негативних образів, часто гротескному зображенню їх взаємодії [1:126].

На думку сучасних лінгводидактів, казка, – це усний народний твір, який виник у безпосередньому спілкуванні оповідача із слухачами [2:47]; зв’язний текст розповідного характеру, з вигаданим, часто фантастичним змістом, якому притаманні всі риси зв’язного тексту: тематична єдність, наявність заголовку, змістова завершеність, інформативність викладу, цілеспрямованість, інтеграція, структурна організація (приказка, зав’язка), зв’язок між частинами (казковими віхами), відпрацьоване мовлення відповідно розмовного стилю мови [2:29].

У фольклорному жанрі казка посідає почесне місце. Вона є найулюбленішим, найпопулярнішим народним твором для дітей, який розкриває „безмежний світ людської уяви, полонить серця дітей і дорослих”. Казка дозволяє дитині в особливій метафоричній формі пізнати для себе специфічні дитячі теоретичні питання про світ, про добро і зло, і вирішити проблему невизначеності (прогнозувати події, будувати власну поведінку на основі міфологічної картини світу (2).

Вважається, що казка приходить до дитини сама по собі. Але ж в дійсності з цим не можна погодитись. Казковий жанр дуже різноманітний, має багато аспектів, якісно

неоднорідний. Глибоко проникнути у світ казки, відчуті її красу, моральну силу дошкільнику буває нелегко. Мова йде не тільки про фабулу казки, її діти засвоюють досить швидко. Тому й складається враження у багатьох дослідників, що в казці все просто. Дитина неспроможна сама, без допомоги дорослого проникнути в багатомірну насиченість казкового світу, його емоційний підтекст.

Чудодійним методом розвитку мовлення дітей називав В. О. Сухомлинський казку. За його словами, це «свіжий вітер, що роздуває вогник дитячої думки і мови». Завдяки казці дитина пізнає світ не тільки розумом, а й серцем, відкликається на події та явища навколишнього життя, висловлює ставлення до них. Початкове духовне виховання дитини відбувається також у казці.

В.О.Сухомлинський дійшов висновку, що перше завдання школи “навчити дітей добре мислити і говорити”, а розпочинається ця робота вже зі старшими дошкільниками. Весь зміст навчання, характер духовного життя, розумового розвитку дитини повинен стояти на “трьох китах”: “яскрава думка, живе слово і творчість дитини” [3:339-340].

Основна мета розвитку мовлення, за В.О.Сухомлинським, озброїти дітей умінням правильно, з дотриманням високої мовленнєвої культури зв’язно висловлювати свої думки. Для досягнення цієї мети необхідно постійно працювати над усіма компонентами мови: звуком, словом, словосполученням, реченням, текстом.

В.О.Сухомлинський акцентував увагу педагогів на використанні казки як засобу розвитку творчого мовлення. За його словами, казка – це активна естетична творчість, що захоплює всі сфери духовного життя дитини – її розум, почуття, уяву, волю. Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини, неможливо уявити дитячого мислення і мови. Казка – це духовне багатство народної культури, пізнаючи яке, дитина пізнає серцем життя народу. Створення казок, за автором, – це один із найцікавіших для дітей видів поетичної творчості. Водночас це важливий засіб розумового розвитку. Якби не творчість, не складання казок, мовлення багатьох дітей було б плутаним, а мислення – хаотичним. Саме казка, на його думку, задовольняє жадобу дитячого пізнання, інтерес до навколишнього. Чарівний і дивовижний, веселий і життєстверджуючий світ казок входить у душу кожної людини з дитинства, засіваючи її першими зернами добра, краси і справедливості [3:178-190].

Казки сприяють розвитку у дітей творчої уяви, логічного мислення. Слухаючи казки, які розповідають дорослі, діти й самі прагнуть складати казки. Саме про це й писав В. О. Сухомлинський: „ Якщо мені вдавалось домогтись, щоб дитина, в розвитку мислення якої траплялись серйозні затримки, придумала казку, пов’язуючи у своїй уяві декілька предметів оточуючого світу, – значить можна сказати з упевненістю, що дитина навчилася мислити” [3:45].

Отже, великий педагог націлював увагу педагогів на використання казки як засобу розвитку творчого мовлення дітей.

Казка, вводячи дошкільника у світ фантазії, пробуджує їх до активної діяльності. Спочатку до співтворчості, а у щасливому випадку – до творчості. Дитина через емоції і почуття, викликані казкою, сприймає колорит народності в передачі казкового образу, красу рідної мови.

Бажання дошкільнят пізнати навколишнє життя, взяти в ньому активну участь, змінити його виявляється у їхньому фантазуванні. Саме тому діти дошкільного віку, люблять не тільки слухати, а й самостійно складати казки.

Ознайомлюючись із чужими казками і створюючи свої, дитина прилучається до мистецтва, як одного з видів естетичної діяльності людей. Специфіка казки надає такому прилученню природного і доступного характеру, дає змогу, навіть малцям, створювати речі, які мають певну художню цінність. У цьому виді творчості вихователь має змогу на оповідях дітей вчити їх, якими мають бути казки, яку роль відіграє в них той чи інший засіб, як казка може передати почуття автора, його ставлення до зображуваного.

Створення казок корисне для дітей. Адже дитина відчуває свою єдність з художником, переживає радість, почуття творця – дуже цінне в мовленнєвому розвитку. Важливо й те, що створюючи казку, дитина може вільно висловлювати свої думки, враження, почуття, виразити своє ставлення до героїв, виявити свої мовленнєві здібності.

Реалістичний підхід дітей до казкової фантастики формується в середньому дошкільному віці під безпосереднім впливом виховання і навчання. Складнішим етапом розумової діяльності дитини є оволодіння вмінням самостійно складати казки. Самі діти не можуть оволодіти потрібними прийомами складання казок, цього їх треба вчити. Найкраще робити це у процесі творчої діяльності дітей під керівництвом дорослого [4: 100].

Казка є одним із вирішальних факторів, що визначають розвиток словесної творчості дошкільника. Саме до казки найбільше наближуються дитячі словесні твори. Казки дітей відображають теми та зміст народних казок, герої дітей діють у нових ситуаціях, але з типовими рисами народних героїв, запозичуються специфічні казкові елементи побудови сюжету (зачин, кінцівки), мають місце класичний принцип потрібності та деякі стилістичні засоби.

У дошкільному закладі пропонуються такі види занять з казкою: читання (авторських, віршованих) казок; розповідання народних казок; театралізація-розігрування та показ казки вихователем; драматизація-розігрування в ролях знайомої дітям казки; відтворення характерних рис його героїв; інсценізація – точне й послідовне відтворення змісту казки дітьми з допомогою костюмів, різних атрибутів, декорацій; ігри за сюжетами знайомих казок; показ казок через проєкційні ліхтарі (діафільми); перегляд казок у телепередачах, кінофільмах; дидактичні ігри: «З якої казки герой?» (або «З якої казки я прийшов?»), «Добери картинку», «Подорож у дивовижний світ казок», «Лист дідуся-казкаря»; переказування знайомих казок дітьми; бесіди на морально-етичні теми за змістом казок;

В. О. Сухомлинський намагався розповідати казки дітям на лоні природи, поєднуючи спостереження з виявами фантазії. Це «Казка про Сонце», «Казка про хмари», казки «Про Бабу-Ягу», «Про жайворонка», «Про Темінь і Сутінок». Емоційне сприймання казки підсилюється і своєрідним казковим оточенням. В. О. Сухомлинський пропонує розповідати казки якщо не серед природи, то хоч би в спеціально обладнаній Кімнаті казок, щоб все тут нагадувало дитині про казку: вечірні сутінки, веселий вогник у пічці, казковий будиночок Баби-Яги, казкові персонажі, хатинка діда і баби, гуси-лебеді тощо (5: 188-200).

Самостійне створення казок – дійовий шлях розвитку творчості й дитячого мовлення. Під вмілим керівництвом педагога діти починають самостійно складати казки ще задовго до школи. Рідна природа, «подорожі до джерел рідного слова» викликають у малюків творче натхнення.

Скільки таких можливостей для розвитку дитячої фантазії таїть у собі навколишній світ. Потрібно тільки вміло спрямувати думку дітей, як одразу оживають казкові образи. „Через казкові образи, – писав В. О. Сухомлинський, – у свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками. Під впливом почуттів, що пробуджуються казковими образами, дитина вчиться мислити словами. Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттям дитини, – неможливо уявити дитячого мислення і мовлення...”. Самостійне створення дітьми казок є водночас і першим кроком у розвитку мислення дитини від живого, конкретного до абстрактного.

#### *Висновки.*

1. В.О. Сухомлинський розробив методичні рекомендації щодо організації сприятливого для розвитку мовленнєвої творчості навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

2. Найголовнішим завданням у розвитку творчості дітей він вважав формування морально гідної, інтелектуальної, естетично розвиненої творчої особистості.

3. В.О.Сухомлинський надавав великого значення навчанню дітей словесної творчості. В основу системи навчання, вважав він, треба покласти живе слово і творчість дитини, не повторення чужих думок, а творення власних. Водночас індивідуальному процесу

творчості має передувати наслідування дій педагога, відпрацювання точності й доречності у доборі слів, іншого матеріалу, який буде потрібний дитині для її творчості.

Наукові роздуми, методичні рекомендації ученого щодо організації розвитку дитячої творчості сьогодні мають величезне значення для теоретичного і практичного розв'язання цієї проблеми.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Короткий тлумачний словник української мови / Під ред. Л.Л.Глумецької. – К.: Рад.шк., 1978. – 296 с. (29-30).
2. Лингвистический энциклопедический словарь // Ред. В.Н.Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 636 с. (343-344).
3. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – К.: Радянська школа, 1977. – 341 с.
4. Сухомлинський В.О. Рідне слово / Вибрані твори: У 5-т. – К.: Рад.школа, 1977. – Т.3. – С.201-205.
5. Сухомлинский В.А. Комната сказки // Избранные произведения в 5-ти т. – К.: Радянська школа, 1980. – Т.3. – С. 188-200.

**УДК 37.035: 379.85 (045)**

**Ю.Б. Кан**

### ***ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ МІЖСОБИСТІСНИХ ВІДНОСИН УЧНІВ***

*У статті охарактеризовано основні виховні можливості туристсько-краєзнавчої діяльності щодо соціально-психологічної корекції культури міжособистісних відносин учнів основної школи.*

*The article characterizes the main educational possibilities of tourist-regional activity in relation to socio-psychological correction of culture of interpersonal relations of secondary school students.*

*Постановка та актуальність проблеми.* Розглядаючи можливості системи вітчизняної загальної освіти щодо виховання підростаючого покоління, ми погоджуємося з думкою відомого американського соціолога Д.Белла, що “провідною нацією буде та, котра створить найбільш ефективну систему шкіл і коледжів, щоб максимально розвинути потенціал своїх молодих співвітчизників” [1: 7]. Важливою умовою досягнення цієї мети, на нашу думку, є доповнення обов'язкового шкільного компоненту іншими (позакласними, позашкільними) формами виховання, зокрема туристсько-краєзнавчою діяльністю.

Беручи за основу положення Державної національної програми “Освіта” (“Україна ХХІ століття”) [2: 3], концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти [3] та такі особливості неформальної освіти, як оперативне та ефективне розповсюдження інформації, пропагування раціональних методів організації життєдіяльності, розглянемо особливості туристсько-краєзнавчої діяльності як педагогічної умови формування (корекції) культури міжособистісного спілкування учнівської молоді.

*Аналіз досліджень з проблеми.* Питання використання туристсько-краєзнавчої діяльності як форми та засобу соціально-психологічної корекції міжособистісних відносин учнів основної школи не знайшло достатнього висвітлення у наукових дослідженнях протягом останнього часу. Основна увага науковців приділена: 1) формуванню національної самосвідомості та громадянському вихованню, самовихованню та формуванню гуманістичних цінностей старшокласників загальноосвітніх навчальних закладів у процесі краєзнавчої роботи (Т.Є.Бондаренко, В.В.Лопатинська, О.Ф.Кошопал, Г.М.Гуменюк,

Л.О.Ярова та ін.); 2) педагогічним умовам соціалізації учнівської молоді в скаутських організаціях та в системі дозвілля молоді (С.Г.Діба, Ю.М.Жданович, Т.В.Палагнюк, Л.М.Устименко та ін.); 3) розвитку та корекції пізнавальної активності підлітків (С.П.Фокін; Т.М.Лазарева, О.В.Романенко та ін.).

Разом з тим, на основі наших спостережень та критичних відгуків науковців, представників різних верств суспільства у сучасних умовах спостерігається відсутність комплексних, цілеспрямованих досліджень щодо соціально-психологічної корекції культури міжособистісних відносин засобами туристської діяльності (в першу чергу в середовищі учнівської молоді), які давали б позитивний результат навчально-виховної діяльності дітей.

*Метою дослідження* є визначення педагогічних можливостей туристсько-краєзнавчої діяльності у формуванні та соціально-психологічній корекції культури міжособистісної взаємодії учнів основної школи.

*Методи дослідження.* У процесі вивчення проблеми використано комплекс методів: *теоретичні* – критичний аналіз фахової літератури; синтез різногалузевих знань, що стосуються об'єкту дослідження, їх систематизація та порівняння – дали можливість визначити та узагальнити матеріали роботи, зпрогнозувати удосконалення процесу педагогічного впливу; *емпіричні* – узагальнення власного досвіду та результатів діяльності фахівців, що працюють у даному напрямку; спостереження.

*Результати дослідження та їх інтерпретація.* В педагогічній науковій літературі на сьогоднішній час немає єдиного визначення дитячо-юнацького туризму. Ю.А.Штюрмер так характеризує цей вид діяльності як “саму масову форму активного відпочинку і оздоровлення громадян, один із важливих засобів виховання людей” [4; 3]. Більш повне визначення туристсько-краєзнавчої діяльності дає О.О.Остапеч: “Дитячо-юнацький туризм – це засіб гармонійного розвитку підлітків і юнацтва, що реалізується в формі відпочинку і суспільно корисної діяльності, характерним структурним компонентом якого є похід, подорож, екскурсія” [5: 27]. Туристсько-краєзнавча діяльність розуміється нами як інтегративна та складова форма навчально-виховного процесу, що сприяє вибору оптимального комплексу психолого-педагогічних умов і засобів всестороннього впливу на особистість учнів основної школи, зокрема на керування процесом формування культури міжособистісної взаємодії.

Основні мотиви щодо занять молоді людиною туризмом В.І.Курилова виділяє у дві узагальнені групи: 1) перша група мотивів обумовлюється потребою людини у русі, переміні місця свого перебування – мотиви міграції; 2) друга група – бажанням людей до відновлення фізичних і психологічних сил – мотив відновлення працездатності [6: 5-7].

Поряд із теоретичними навчальними предметами (класними уроками-семінарами та практичними заняттями) туристсько-краєзнавча діяльність як педагогічна форма інтегративної взаємодії та виховного впливу забезпечує реалізацію декількох аспектів навчання і виховання учнів основної школи:

1) під час класно-урочних занять є можливість для теоретичного обґрунтування та забезпечення необхідного розуміння дітьми основних тенденцій розвитку суспільства у сучасних умовах, усвідомлення свого місця у системі “людина-суспільство” та вимог щодо діяльності людини як елемента цієї структури, і зокрема, до міжособистісної взаємодії;

2) під час туристського походу учні безпосередньо залучаються до соціально спрямованої культурно-дозвілдової діяльності, тісно взаємодіють під час практичного вирішення організаційно-побутових проблем;

3) особливістю туристсько-краєзнавчої діяльності є те, що у туристському поході учні набувають практичних навичок спілкування у своєму колективі під безпосереднім наглядом і корегуванням зі сторони вчителя-педагога;

4) туристсько-краєзнавча діяльність як педагогічна форма має можливість для виховання (самовиховання) учнів через аналіз критичних (екстремальних) соціально-психологічних ситуацій безпосередньо на місці та з участю всієї групи. При акцентуванні

уваги на окремих негативних аспектах поведінки учнів, при підведенні підсумків діяльності кожної окремої дитини за день походу відбувається виховання цілої групи, всього колективу;

5) педагогічна ефективність туристсько-краєзнавчої діяльності підвищується завдяки поєднанню декількох форм виховного впливу на особистість, участі учнів з різними рівнями підготовки та активності у широкому колі організаційної, пізнавальної, природоохоронної та інших видів діяльності;

6) заняття туристсько-краєзнавчою діяльністю (в гуртках, клубах) дають змогу охопити та заповнити вільний час учня клубною діяльністю, відвернути енергію молодих людей від протиправних вчинків, переключити її на соціально значимі цілі. В зв'язку з цим ми вважаємо, що необхідно більш інтенсивно та наполегливо запроваджувати туристсько-краєзнавчу діяльність як ефективний виховний засіб в позааудиторній діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

У концепції доктора педагогічних наук професора І.П.Іванова важливе місце в системі соціально-психологічної корекції поведінки учнів займають такі положення: 1) теорія колективної творчої діяльності, в основі якої лежить суспільно важлива справа (наприклад, діяльність з охорони навколишнього природного середовища, формування в учнів культури міжособистісної взаємодії, згуртування учнівського колективу та розвиток умінь дітей спілкуватися у процесі діяльності, турбуватися і допомагати один одному у своєму колективі. Організація практичних і організаційних заходів зумовлює загальну суспільну користь і радість від такої діяльності); 2) теорія колективної організаційної діяльності, в методику якої входить колективне планування, організаційна діяльність і колективне обговорення та оцінка зробленого; 3) теорія виховних відносин товариства, співдружності педагога і вихованців [7: 1, 40].

Туристсько-краєзнавча діяльність має великі виховні можливості, але ступінь реалізації цих можливостей залежить від педагога, керівника походу. Туристсько-краєзнавча діяльність є досить ефективним засобом формування культури міжособистісної взаємодії учнів тільки в тому разі, коли цю роботу проводить досвідчений педагог. Кінцевою метою і результатом такої діяльності є не тільки високий рівень сформованості загальної культури учнів, а й їх практична та психологічна готовність до ефективної позитивної взаємодії в суспільстві.

У деяких учнів спостерігається страх перед організацією чи проведенням туристського походу, виконанням доручених посадових обов'язків. Це пояснюється відсутністю необхідних знань щодо особливостей маршруту на невідомій місцевості, стійких навичок організації та проведення туристсько-краєзнавчої роботи. Для зменшення зазначеного "психологічного бар'єру" допомагає попередній етап навчання (набуття специфічних знань для проведення туристсько-краєзнавчої роботи, самостійне вивчення і розробка маршруту, його обговорення із більш досвідченими педагогами-керівниками походів, вивчення спеціальної літератури, самостійна підготовка обладнання та його перевірка перед виходом на маршрут). Попередня підготовка до походу та виконання доручень згідно своїх функціональних обов'язків формує почуття самостійності, відповідальності, вимогливості до себе та товаришів по клубу, що сприяє росту активності учнів; у них поступово зникає страх перед невідомою діяльністю.

Цьому сприяє робота педагога зі створення і підтримки позитивного настрою протягом занять туристсько-краєзнавчою діяльністю (радісний, святковий настрій в учнів перед можливістю відпочити у поєднанні з пізнанням природи (нової місцевості), новизна природних ландшафтів, свіжість відчуттів (вражень)). На цій психологічній основі можна корегувати негативні аспекти соціально-психологічної поведінки учнів, їх неадекватного ставлення до навколишнього соціального середовища, окремих товаришів. При цьому у вихованні засобами туристсько-краєзнавчої діяльності слід дотримуватися таких принципів, як навчання та виховання від простого до складного, посиленості, доступності. Варто враховувати, що робота з максимально граничним фізичним навантаженням може відбити

бажання займатися туристсько-краєзнавчою роботою, непосильні труднощі викличуть відразу до дорученої роботи чи завдань.

У туристсько-краєзнавчій діяльності при формуванні культури міжособистісної взаємодії учнів успішно реалізуються принципи переконання, доброзичливості та вимогливості, котрі залежно від індивідуальної поведінки дитини можуть набувати форми спонукання або примусу.

Основним завданням педагога є організація здорового морально-психологічного мікроклімату туристської групи. При формуванні культури міжособистісної взаємодії учнів є досить актуальним положення А.С.Макаренка про єдність поваги та вимоги до членів туристської групи, теорія “перспективних ліній”, “завтрашніх радощів”, теорія паралельної дії, положення про опору на позитивне у людині як особистості, залучення в активну діяльність, а також ідея виховання особистості в колективі та через колектив, теорія виховання колективу.

Суть системи перспективних ліній, за А.С.Макаренком, полягає у перетворенні простих радощів у більш складні, соціально значимі. На основі нашого досвіду та рекомендацій спеціалістів для проведення туристсько-краєзнавчої роботи із учнями основної школи педагогу необхідно вибрати і дотримуватися демократичного стилю спілкування, при якому саме педагог є центром колективу групи, його душею. Відносини членів туристської групи у такому випадку базуються на взаєморозумінні, довірі, взаємовідповідальності через єдність групової мети – учні і педагог (керівник походу) несуть однакову відповідальність за успішну організацію, проведення та закінчення туристського походу (спільне проживання в однакових умовах (у наметах), однакове харчування, сумісне проходження маршруту, подолання труднощів походу).

На цій основі зовнішні умови об’єктивно примушують учня зайняти активну позицію, подолати свою інфантильність. Як ніякий інший вид позакласної діяльності, туристсько-краєзнавча робота спонукає особистість до самостійних вчинків, свідомого керування своєю поведінкою, самовиховання та її корекції згідно з нормами співіснування людини та суспільства.

Сформуванню культури міжособистісної взаємодії особистості учня – досить складна виховна мета, а об’єднати учнівську групу для вирішення конкретної соціальної проблеми – ще складніше педагогічне завдання. Використовуючи туристсько-краєзнавчу діяльність як форму педагогічного впливу на особистість і колектив, ми не тільки полегшуємо завдання педагога, а й частину цієї роботи перекладаємо на самих учнів. Як правило, учнівська молодь – це особистість, яка проходить формування, і реалізація зазначених положень та ідей здійснюється на основі їх активної участі у плануванні. О.І.Мотков зазначає, що гальмом у формуванні загальноколективних, особистісних та соціально-значенневих цінностей є старі, що склалися раніше, відношення неприязні між окремими учнями [7: I, 89]. Тому при проведенні туристсько-краєзнавчої діяльності (туристського походу) педагогу слід орієнтуватися на групу учнів із достатньо розвинутими колективістськими установками, на учнів-лідерів, котрі вільно спілкуються з усіма членами групи. Усвідомлення учнем відповідальності у своїй поведінці (згідно з завданнями-дорученнями) як життєво необхідної для забезпечення життєдіяльності групи в умовах туристського походу корегує і саму поведінку у стосунках з усіма членами групи, зокрема, і з раніше ігнорованими чи незручними у спілкуванні.

Завдання педагога з формування культури міжособистісної взаємодії особистості учня полягає у можливості переключення наявних симпатій та первинних інтересів дітей на соціально-значенневі з допомогою бесід, вікторин, конкурсів, співбесід, обговорення конкретних проблем та ситуацій. При цьому, на нашу думку, основним напрямком зазначених заходів повинна бути психологічна корекція: це пояснюється тим, що цілодобове фізичне навантаження вимагає відпочинку (зокрема і психологічного розвантаження).

У дослідженні А.П.Сідельковського “Емоційно-моральний вплив туристсько-краєзнавчої роботи на учасників трудових об’єднань школярів” туристсько-краєзнавча

діяльність на основі праці впливає на морально-естетичний розвиток особистості, прискорює розвиток колективу: формуються складні соціальні почуття, багатопланові матеріальні й духовні зв'язки та відносини з середовищем і між членами туристської групи [7: I, 21], відзначені численні переноси емоційних станів, які виникли при спілкуванні з природою, на учасників походу, товаришів по навчанню.

Взаємодія з природою не тільки впливає на міжособистісні відносини, а й згуртовує учнівський колектив, учні активніше об'єднуються для виконання поточних оперативних завдань. Сама форма туристського походу дає можливість проявити себе у багатосторонніх ситуаціях, визначити справжню ціну собі та товаришу, своє місце у колективі. Залучаючи учнів, наприклад, до природоохоронної діяльності у ході туристського походу, педагог не тільки прищеплює любов до рідного краю, а й таким чином впливає на спрямованість міжособистісних відносин, формує соціально значимі потреби та мотиви.

За нашими спостереженнями, у перші дні туристського походу молода людина начебто переходить на якісно інший (синкретичний) рівень усвідомлення того, що відбувається після звичних традиційно-цивілізованих умов та форм спілкування із навколишнім світом: людина слухає звуки природи, та усвідомлено їх не чує, бачить довкілля, але не сприймає, відчуває параметри довкілля, але не аналізує отриману інформацію. Основними причинами цього явища можемо назвати наступні:

1) зникли захисні бар'єри постійної необхідності психологічної та фізичної оборони свого життя в умовах цивілізованого місця проживання та підтримки індивідуального іміджу цивілізованої людини (освіченої особи) з відповідними соціальними гальмами поведінки;

2) навколишнє природне середовище сприяє побудові природних відносин між учнями та середовищем, не вимагається значних концентрованих зусиль волі, знань, почуттів, свідомості на відміну від цивілізованих умов проживання. Тому, на зміну попередньої "зашореності" (зацикленості) вимогами цивілізації учень стає більш розкріпаченим, йому важко зосередитися на пізнавальному компоненті сприйняття довкілля та товаришів у перші дні туристського походу. Знання цієї психологічної особливості є необхідним для внесення коректив у планування виховних заходів щодо формування культури міжособистісних відносин учнів;

3) "свіжа, нова свідомість" слугує благодатним ґрунтом для формування та корегування важливих соціально-психологічних якостей особистості учня будь-якої спрямованості через відомі засоби та методи педагогіки і психології;

4) ефективність формування чи переорієнтації соціально-моральних цінностей в учнів на соціально-важливі значним чином залежить від педагогічної майстерності керівника групи;

5) створення і підтримання керівником альтруїстського та оптимістичного настрою групи (сприятливого психологічного мікроклімату), індивідуальний підхід до формування почуття прекрасного, бережного ставлення до середовища та товаришів по походу протягом всього маршруту, постійний обмін інформацією через спілкування у формі різних вербальних ігор, обговорення краси та практичного значення обов'язків кожного члена гуртка (клубу).

Будучи ефективним засобом формування культури міжособистісної взаємодії, туристсько-краєзнавча діяльність вимагає від педагога до учнів насамперед індивідуального підходу, врахування індивідуальних особливостей дітей. Як і будь-яка людина, учень основної школи не може бути активним і показувати високі результати в усіх видах діяльності. Деколи таких учнів вважають пасивними через те, що вони не беруть активну участь у вивченні навчальних дисциплін. Туристсько-краєзнавча діяльність дає можливість випробувати себе в різних ролях згідно із дорученими чи самостійно виконуваними функціями по забезпеченні життєдіяльності групи.

Розглянемо можливості туристського походу щодо формування вольових якостей учнів як обов'язкового компоненту культури міжособистісної взаємодії. На виховання волі, мужності впливають різнопланові життєві обставини, ситуації, котрими так багата

туристсько-краєзнавча діяльність – переборення перешкод (як внутрішніх – лінь, страх тощо, так і зовнішніх (природних)). Вихід із складних ситуацій належним чином вимагає високого рівня особистісної культури, вольових якостей особистості учня. В.П.Похлебін у своїй роботі “Використання моральної ситуації у вихованні мужності у старшокласників в умовах туристсько-краєзнавчої діяльності (з досвіду А.С.Макаренка)” прийшов до висновку, що прояв волі, мужності носить в учнів ситуативний характер і найбільш чітко проявляється в екстремальних умовах [7: I, 26]. Ми приєднуємося до висновку В.П.Похлебїна, що крім вербального впливу на особистість, досвід мужності, волі формується більш за все через мужні дії, вправи.

А.С.Макаренко підкреслював, що мужність, волю не можна виховати без спеціальних вправ. Туристсько-краєзнавча діяльність надає можливості вирішення не тільки складних ситуацій, а й поряд з цим проводити велику педагогічну роботу щодня, тренувати найменш підготовлених до здійснення мужніх, вольових вчинків. Перш за все це повинна бути психологічна підготовка, а знявши бар’єри зневіри у власні сили – можна сприяти проведенню методичного аналізу подібних чи змодельованих кризових ситуацій, сумісному та колективному пошуку виходу із них.

Таким чином, ми прийшли до висновку, що туристсько-краєзнавча діяльність відповідає вимогам щодо формування волі, мужності учнів. Використовуючи потенціал різних ситуацій і обставин туристсько-краєзнавчої діяльності та виходячи із особливостей їх сприйняття учнями, педагог має широкі можливості щодо виховання в останніх важливих якостей міжособистісної взаємодії.

На підставі вищесказаного можна зробити наступні *висновки*: туристсько-краєзнавча діяльність дітей займає належне місце у системі загальноосвітньої підготовки учнів основної школи.

Туристсько-краєзнавча діяльність як педагогічний засіб та форма має значні переваги щодо виховання культури міжособистісної взаємодії учнів у порівнянні з іншими видами та засобами навчання і виховання: 1) забезпечує досягнення цілого комплексу цілей – пізнавальних, оздоровчих, комунікативних, естетичних, виховних тощо; 2) доповнює практичними знаннями інформацію з інших спеціальних навчальних предметів; 3) зумовлює отримання учнями практичних навичок спілкування (міжособистісної взаємодії) та участь у соціально-психологічній корекції учнівської групи чи окремих особистостей; 4) забезпечує наявність умов для повного розкриття (соціалізації) особистості – через виконання різноманітних доручень при забезпеченні життєдіяльності групи та власних потреб, відсутність бар’єрів психологічної оборони, які притаманні поведінці в громадських місцях для захисту свого іміджу (немає необхідності в надмірній концентрації вольових, фізичних чи розумових зусиль поряд з благотворним впливом екологічного навколишнього природного середовища); 6) сприяє дотриманню оптимістичного настрою, позитивного мікроклімату в групі, підпорядкованості всієї діяльності одній меті.

Беручи за основу позитивні особливості туристсько-краєзнавчої діяльності як педагогічного засобу, ми вважаємо, що туристсько-краєзнавча діяльність є ефективним засобом виховання учнів та має значні потенційні можливості для соціально-психологічної корекції особистості дітей.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. – К.: Центр “Магістр–S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
2. Державна національна програма “Освіта”. (“Україна XXI століття”) // Освіта. – 1993. – № 44-46. – С.2-12.
3. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти: Молодь і закон: Збірник нормативних актів і документів з проблем виховання студентської молоді / За заг. ред. Н.І.Косаревої. – К.: ІЗМН, 1997. – С.236-250.
4. Штюрмер Ю.А. Карманный справочник туриста. – М.: Просвещение, 1970. – С.3.

5. Остапеч А.А. Педагогика туристско-краеведческой работы в школе. – М.: Педагогика, 1985. – С.27.
6. Курилова В.И. Туризм: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2114 “Физ. воспитание” и № 2115 “Нач. воен. обучение и физ. воспитание”. – М.: Просвещение, 1988. – 224 с.
7. Развитие идей А.С. Макаренка в туристско-краеведческой деятельности современной школы (к 100-летию со дня рождения) / Сборник материалов Всесоюзной научно-практической конференции. – М.: ЦДТЭС. – 1988. – Ч.1-2.

**УДК 37.032: 373. 3**

**В.А. Киричок**

**ВИХОВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ: АКТУАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ  
В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

*У статті автор подає власний досвід використання педагогічних ідей В. Сухомлинського щодо виховання гуманістичних цінностей молодших школярів.*

*The author's experience of V. Sychomlinsky's ideas of primary schoolchildren's upbringing, based on the humanistic values, is lighted out.*

Життя нашого суспільства переконливо свідчить про те, що без відродження у молоді таких важливих моральних цінностей як добро, совість, відповідальність, людяність, почуття власної гідності, толерантність не можна сподіватись на покращення морально-етичної ситуації в країні, подолання духовної кризи в суспільстві.

Моральні засади особистості формуються насамперед у сім'ї. У шкільні роки виховання здійснюються цілеспрямовано, з урахуванням багажу, який дитина отримала у дитинстві. Несформованість першооснов моральної культури, особистісних новоутворень у молодшого школяра в попередні роки навчання в майбутньому може призвести до негативних наслідків поведінки, взаєминах, процесі спілкування, в контактах особистості з оточуючим світом, значно ускладнить процес її соціалізації.

Тому перед сучасною школою стоїть важливе завдання: виховати людину, для якої пріоритетом є формування вільної особистості, здатної до міжособистісної взаємодії на гуманістичних засадах, до самовизначення.

Актуалізує проблему виховання гуманістичних цінностей особистості і той факт, що за рішенням ООН ХХІ століття проголошено століттям людини. На цьому наголошував у свій час В. Сухомлинський, який вважав саме людину „найважливішою цінністю серед усіх цінностей світу”. Видатний педагог сучасності зумів в епоху тоталітаризму в середині ХХ ст. обрати і задекларувати відомий в педагогіці багатьох цивілізацій принцип гуманізму. Свою авторську систему виховання він вибудував через любов, спілкування, природу, красу, культуру, працю й моральність. За що, на жаль, був звинувачений в „абстрактному” гуманізмі, не мав можливості через чесну, відкриту дискусію відстояти свої переконання, педагогічні погляди. Але зумів таки гідно відстояти своє „Я” у програмних педагогічних працях, написаних саме в цей період, який є, по суті, його відповіддю опонентам. Це такі його праці, як „Серце віддаю дітям”, „Народження громадянина”, „Розмова з молодим директором школи”, „Як виховати справжню людину”, „Сто порад вчителю”.

Василь Олександрович у радянській педагогіці змістив акцент з проблеми успішності у навчанні дітей на важливість творення їхнього духовного світу. Взявши за основу духовного життя дитини мораль і етику, як зазначає О. Сухомлинська, „він проголосив найвищою цінністю виховання дитини її унікальність та неповторність, побудував усю навчально-виховну роботу на емоційно-моральних, естетичних імперативах цінностях,

виступив за авторитет учителя, а не за його авторитарність, увів у педагогічну науку і шкільну практику такі цінності, як совість, сором, любов, терпимість, співчуття, співпереживання, повага, шана, обов'язок, свобода тощо” [2: 7]. „Розвиваючи ідеї гуманізму, загальнолюдських та національних цінностей, підкреслює О. Сухомлинська. – Василь Олександрович став уособленням гуманізму як особистість, як сільський учитель, як директор, як педагог-дослідник” [1: 9].

Основоположні ідеї теорії цінностей відображені у філософських працях (В.О.Василенко, О.Г.Дробницький, А.Г.Здравомислов, В.В.Момов, Є.Б.Старовойтенко, В.П.Тугаринов, В.А.Ядов та інші.). Ними визначений категоріальний апарат теорії цінностей, розроблені основні методологічні положення для розгляду цінностей як взаємозв'язку об'єктивного і суб'єктивного, відносного й абсолютного. Логіко-гносеологічний, соціально-культурний і психолого-педагогічний аспекти категорії “цінності” розкриті філософами В.В.Гречаним, О.Т.Москаленко, В.П.Сержантовим та ін. Психологи (Б.Г.Ананьєв, В.М.Мясищев, С.Л.Рубінштейн, Л.І.Рувинський, П.М.Якобсон та ін.) розкрили суть оцінної діяльності як процесу ціннісного ставлення до навколишнього, його творчого освоєння.

Під цінностями розуміють предмети, явища, процеси, а також їх якості і властивості. Їхнє призначення – здійснення соціального прогресу і розвитку людської особистості.

Ті цінності, об'єктом і суб'єктом яких є представники людського суспільства, відносять до моральних. Вони, на нашу думку, є гуманістичними цінностями, якщо їх зміст наповнений, пронизаний цінностями етики добра і справедливості, гуманізму, усвідомлений індивідом суб'єктивно, а інша людина стає об'єктом його ціннісного ставлення. Це – мир, свобода, рівність, праця, істина, краса, совість, добро, гідність, обов'язок, честь. Людина виступає організуючим центром цієї системи. Вона – їх носій.

Гуманістична етика дозволяє подивитись на мораль як на унікальний спосіб духовно-практичного освоєння світу людиною (Бех І.Д., Н.І.Ганнусенко, В.О. Сухомлинський А.І.Титаренко, Ф.Н.Щербак, К.І.Чорна). Ця етика визнає цінністю саму людину, її життя й унікальність, людина для представників гуманістичної етики є “мірою всіх речей.” Вищими цінностями гуманістичної етики є любов до себе, утвердження свого власного “Я”.

Саме тому провідною метою шкільного виховання, в тому числі й морально-етичного, є створення і забезпечення умов, які сприяють розвитку особистості кожної дитини. Дитина має, нарешті, стати найвищою цінністю виховання.

Базовими в структурі життєдіяльності людської особистості є вищі цінності, вони включають особистість у суспільні відносини на основі гуманістичних принципів.

На індивідуальному рівні буття людини базовими є такі цінності як ДОБРО, СОВІСТЬ, ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ. Ці категорії взаємозв'язані між собою, взаємодоповнюють та взаємопроникають одна в одну.

Добро – по своїй суті духовне утворення, що фіксує певний стан людської душі.

Добро як передумова особистісно-гуманного підходу до людини, орієнтує до ставлення до неї як суб'єкта соціального прогресу, власного життя, на морально цінну взаємодію з різними сторонами оточуючого світу, сприйняття іншого як цілі, а не засобу для досягнення своїх власних інтересів.

Добро – це і позиція відкритості світу, прийняття світу і себе, здатність і готовність культивувати людяність в собі і навколо себе є передумовою практично дійового ставлення людини до світу.

Похідним від нього є інше моральне поняття – “доброта” (гуманність).

Знання про добро як норму життя людина отримує вже в дитинстві, беручи його з оточуючого її світу: в сім'ї, іграх із однолітками, у взаєминах з різними людьми.

Для кожної людини визначальне значення у виборі між добром і злом має характер мікросередовища (дитячий садок, школа, клас, сім'я, різні людські спільноти та ін.), пануючі в ньому моральні взаємини.

Змістовий аспект доброти – здатність людини творити добро, добродіяння. Цей моральний феномен має багатофункціональні прояви і включає такі змістові компоненти

(прості моральні якості): справедливість, повага людської гідності, безкорисна допомога, вміння прощати і просити пробачення, протидія злу і насиллю.

Складові духовно-емоційної сторони доброти: чуйність, співчуття, співпереживання, милосердя, співучасть, співрадування.

Форми вираження доброти: миролюбність, терпимість, великодушність, делікатність, поступливість, вимогливість.

Доброта може знайти дійове застосування у ставленні не тільки до людини, але й до природи, а в принципі – і до всього живого.

Визнання людини вищою цінністю з необхідністю породжує такі моральні відносини, в основі яких повага людської гідності. Можна дати два визначення людської гідності, які витікають: а) із суспільної цінності людини; б) із абсолютної цінності кожної людини.

Почуття власної гідності як особливе моральне ставлення людини до самого себе характеризує усвідомлення людиною своєї власної цінності (самоцінності) як унікальної, неповторної особистості. Вона є формою самосвідомості і самоконтроля особистості, на ньому базується вимогливість людини до самої себе. Гідність вимагає разом з тим і від інших людей поваги до неї, визнання її прав і свобод, можливостей та інтересів; поваги її переконань і поглядів на життя, толерантного ставлення до позиції людини, її культурним, релігійним традиціям та звичкам. На думку В. Сухомлинського, гідність – це „мудра влада тримати себе в руках”, яка дозволяє людині достойно жити, працювати, переживати радість і горе, це вміння визначати, що гідне і що негідне.

Важливою суттєвою характеристикою Добра є відповідальність за навколишній світ, здатність і готовність насправді відповідати за все, що відбувається навколо. Дієвий характер добра виявляється в конкретних діях, у відповідальності людини за здійснене, визнанні нею своїх помилок, своєї провини, готовності та вмінні брати на себе відповідальність, відповідати за наслідки здійсненого. Нездатний до цього не може вважатися морально зрілою, гуманною особистістю.

Для молодших школярів базовою моральною цінністю розглядається категорія добра, яка знаходить своє вираження, прояви через: 1) гуманність (людяність); 2) повагу гідності, кожна з яких, у свою чергу, має певні критеріальні ознаки.

Критеріями гуманності є: знання про добро, його прояви, вміння розрізнити добро і зло; чуйність (співпереживання, співчуття), турбота про інших; вміння безкорисливо робити людям добро.

Розглядаючи сутність поняття гуманність у ставленні до дитини, В. Сухомлинський тісно пов'язував його із справедливістю як поєднання поваги з вимогливістю. Він писав: „Гуманне ставлення до дитини означає розуміння вчителем тієї простої істини, що без внутрішніх духовних зусиль дитини, без її бажання бути хорошою немислима школа, немислиме виховання” [4: 497].

Совість – є важливою моральною цінністю людини, її внутрішньою етичною інстанцією, морально-етичним регулятором міжлюдських стосунків. Вона властива лише особистості, вона включає в себе знання (совість, вість – знання, тобто ідея, норми поведінки тощо), принципи обґрунтування цих ідей, норм, принципів.

Совість включає і ставлення (совість, со – з кимось), причому ставлення оцінне – оцінка своїх думок, вчинків, у ставленні до когось (і до себе), почуття, практичні дії і ін. Вона є внутрішнім регулятором і контролером її дій, вчинків.

Совість – особистісне утворення (особлива властивість особистості), що являє собою оцінне ставлення людини до своїх дій, вчинків, думок у її взаємодії з іншими людьми, яке характеризується єдністю знань (норм, принципів, ідей), мотивів, практичних ідей та емоційно-вольових факторів.

Найтоншою сферою процесу формування духовного світу особистості світу, В. Сухомлинський вважав виховання такої важливої цінності як совість, тісно пов'язане з внутрішнім світом людини, її мотивами поведінки, почуттями. Педагог визначав її так:

„Совість – це знання, багато разів помножене на переживання, почування, а похідними цієї дії є сором, відповідальність, обов'язок, повинність” [5: 261].

Для молодших школярів критеріальними показниками совісті є сформованість моральних якостей, які, в свою чергу, мають певні ознаки: чесність, справедливість, самооцінка:

Поняття “відповідальність” має багато взаємозв'язків з іншими морально-етичними категоріями. Так В.О.Сухомлинський розглядав відповідальність як похідну від таких важливих морально-етичних понять як: совість, обов'язок, провина і свобода. Він визнавав, що ця якість формується особистісно-індивідуальною сферою. Тому так важливо вже з раннього віку розкривати у дитини до доброти і милосердя, вміння співчувати та співпереживати, особливо до молодших однолітків, старших. Одним з перших видатний педагог вказував на тісний взаємозв'язок поняття “відповідальність” і “совість” [3: 479-480].

Співзвучними роздумам В.Сухомлинського є погляд представників гуманістичної (А.Маслоу, Е.Фромм) та екзистенційного (В.Франкл) напрямків у філософії, які підкреслювали відносність свободи та її тісний зв'язок з відповідальністю за свій вільний вибір у трактуванні поняття “відповідальність”. Вказували вони також на тісний зв'язок поняття “відповідальність” з категорією “обов'язку”. За В.Франклом сутність обов'язку полягає в готовності людини виконувати чийсь вказівки, підкорятися, а особливість відповідальності – у здатності прислухатися до голосу власної людяності, незалежно від розпоряджень. “Відповідальність”, таким чином ширше поняття “обов'язку”. Вона передбачає не лише необхідність, але й потребу діяти певним чином.

Згідно сучасних наукових досліджень вже у дітей старшого дошкільного віку (5-6 років) “зароджується відповідальність, як базова якість особистості, важливий морально-етичний регулятор міжлюдських стосунків, стимулятор активної діяльності, запорука продуктивного життя.” У цьому віці вже формуються начала совісті як внутрішньої етичної інстанції, розвивається вміння поводитись згідно моральним нормам не лише за умов контролю дорослого, а й поза ним. (О.Кононко). Усе це слід враховувати в роботі з учнями 1-4 класів.

Відповідальність як базова моральна цінність у молодших школярів може розглядатися як інтегроване особистісне новоутворення, яке для дітей цього віку виявляється у здатності усвідомлено брати на себе певні зобов'язання, виконувати певні обов'язки, чітко дотримуватись їх виконання, вимогливо ставитись до себе та інших, бути послідовним у словах і вчинках, передбачати наслідки власних дій, відчувати межу припустимої поведінки.

Учні вже 4 класу мають розрізняти відповідальність перед іншими або перед власною совістю. Істотними ознаками відповідальності також є: самостійність, справедливість, альтруїзм, самодисципліна. Молодший школяр має усвідомлювати свої обов'язки як учня у школі, сина (чи доньки) у сім'ї, громадянина у державі, виявляти при їх виконанні активність, старанність, готовність і прагнення прийняти на себе відповідальність за виконання доручених чи самостійно вибраних справ. Випускник початкової школи має бути навченим об'єктивно оцінювати власні здобутки та вчинки, а не лише роботу чи вчинки інших. Необхідно викликати у дитини бажання завжди поділитись своїми успіхами та невдачами з однокласниками, вчити їх співчувати та співрадіти невдачам чи успіхам інших. Вчитель сам має бути для вихованців прикладом відповідального ставлення до інших, до самого себе.

Практична діяльність по вихованню у молодших школярів базових моральних цінностей (добра, совісті, відповідальності) у ставленні до інших і до самих себе може бути організована за такими напрямками:

- розширення когнітивних знань, морального досвіду школярів (когнітивний компонент);
- формування практичного досвіду дітей (поведінкових вчинків, умінь і навичок у різних ситуаціях життєвого вибору);
- корекція негативного досвіду, стереотипу поведінки учнів.

Необхідною умовою виховання базових гуманістичних цінностей у дітей молодшого шкільного віку є розуміння та врахування їх вікових особливостей, врахування тих морально-етичних надбань, з якими дитина приходить до школи.

На цьому віковому етапі у дитини формується ядро особистості, її моральні почуття, цінності, переконання, дитина набуває досвід моральної поведінки. Вона вчиться не лише виконувати вимоги колективу, а й бере активну участь у постановці вимог, виборі доручень, справи, яка їй до душі. У школярів виникає ще одне новоутворення – відносно стійкі форми поведінки і діяльності, які в майбутньому становлять основу формування її характеру.

Молодший шкільний вік є сприятливим для виховання такого фундаментального для морального розвитку новоутворення, як *здібність цінувати особистість іншої людини* (І.Д. Бех).

За роки навчання в початкових класах основними її потребами мають стати: потреба у спілкуванні з людьми (ровесниками, дорослими, молодшими), в емоційному контакті, визнанні, оцінці своїх дій та вчинків, виявленні власних позицій у ставленні до інших, світу; потреба у дружбі, товариській; у повазі особистості; у самоповазі; набутті нових знань, вмінь для пізнання довкілля.

У дитини подальшого розвитку набуватимуть такі моральні почуття: провини, сорому, обов'язку, відповідальності, справедливості, власної гідності, сумління. Вони мають свідчити про перетворення зовнішніх моральних вимог до вимог особистості до самого себе: перехід від позиції “всі повинні...” до переконання “я повинен...”.

Пріоритетну роль серед методів і форм морально-етичного виховання учнів 1-4 класів мають займати активні методи, які спрямовані на самостійний пошук дитиною істини морального вибору, формування творчості, ініціативності, критичності мислення. Значне місце у роботі з дітьми має бути відведено: метод не закінченого оповідання (використовуючи твори В. Сухомлинського для дітей), речення методу створення проблемних ситуацій та їх аналізу; етичному оцінюванню та співвіднесенню з іншими еталонами гуманної поведінки; комунікативним іграм; “прожективним” методикам; етичним тренінгам; методу виявлення самооцінки з елементами бесіди, гри; іграм-бесідам; ігровим вправам; театру-експромту тощо.

Головним предметом у школі Василь Сухомлинський вважав „людинознавство”. У Павлівській школі ним були впроваджені для молодших школярів уроки „людяності, доброти”, на яких розкривався зміст основних моральних цінностей, ставлення людини до суспільства, людей, природи, до світу. На основі творчого вивчення педагогічного досвіду В. Сухомлинського по впровадженню людинознавчих курсів у практику роботи початкової школи нами були розроблені сучасні авторські програми та зміст виховних занять для учнів 1-4-х класів по вихованню гуманістичних цінностей у позаурочній діяльності. Запропоновані нами виховні заняття виконують таку важливу функцію: поступово занурюють дітей у світ етичних категорій, постійно ініціюють усвідомлення дитиною зв'язку свого особистісного „Я” з оточуючою дійсністю, здатність здійснення вибору добра на протигагу злу.

За побудовою зміст авторських програм до занять концентричний (з 1 – го по 4 кл.), враховує вікові мікроперіоди у розвитку молодшого школяра (1 – 2 кл. та 3 – 4 кл.). Навчальний матеріал виховних занять розподілено за ступенем ускладнення по класах за такими змістовими блоками: I – й – ставлення людини до самої себе (“Я – Я”), II – й розділ – ставлення людини до інших (“Я – Ти”), III – й розділ – ставлення людини до природи (“Я – природа”) та IV – й – ставлення людини до суспільства (“Я – суспільство”). Ці блоки зв'язані єдиною ідеєю, метою та завданнями: гуманістичне розуміння людини, її цілісність, гармонізація різних сторін її ставлення до світу (з собою, з іншими, зі світом природи і суспільства. З класу в клас структура етичних категорій поглиблюється і вводяться нові знання, глибше і повніше розкриваються людські взаємини, розширюється сфера застосування етичних знань в різних життєвих ситуаціях (через ситуації вибору, відповідального та вимогливого ставлення до себе на інших тощо).

Для учнів 1-4-х класів нами був запропонований цикл виховних занять з метою виховання гуманістичних цінностей, уявлень про певні моральні категорії, таких як: цінність людського життя, цінність людини, добро, обов'язок, любов, терпимість, милосердя, повага гідності, совість, відповідальність, щастя, Батьківщина, природа, праця тощо. З цією метою нами були запропоновані такі заняття: “Життя людини – найвища цінність”, “Людина – найвища цінність”, “Любов. Любов – милосердя”, “Добродійні справи людини”, “Совість”, “Гідність. Повага гідності інших. Самоповага”, “Коли я щасливий”, “Пам'ятай про інших”, “Зубів немає, а людину гризе”, “Як стати людиною”, “Кожна людина неповторна”, “Квіти людської душі”, “Як зробити правильний вибір”, “Моя Україна – моя Батьківщина, мій рідний край”.

Велике виховне значення мають у родинному вихованні українців дотримання певних усталених звичаїв, традицій, які в своїй основі були глибоко гуманістично спрямовані. Це українські національні традиції поваги, турботи, співчуття, допомоги. Своє розкриття вони знайшли також у художніх творах В. Сухомлинського морально-етичного спрямування. З цією метою нами був розроблений цикл занять на цю тематику: “Краса спілкування” (Будьмо друзями – про форму народної взаємодопомоги, толоки тощо); “Твоє родовідне дерево”, родинне свято “Шануймося, бо ми того варті” (повага свого роду, честь роду); “Мудрість людської скорботи” (про вшанування нами предків); “Для всякого народу книжка з книжок – природа” та “Щоб не виросла людина – серце як льодинка” (про турботу, співчуття, допомогу до братів наших менших), “Ми всі єдина сім'я” (про миролюбне, безконфліктне ставлення до представників інших національностей), „Моральні цінності мого народу. Традиції поваги, турботи, співчуття й допомоги людям” (ознайомлення учнів з морально-етичними звичаями українського народу, релігійними виховними традиціями в Україні – Свято Миколая, Різдва, Великодня тощо).

У ході апробації розроблених нами виховних занять було доведено, що їх ефективність значно підвищиться за умов організації цілісного виховного процесу: збоку вчителя – це дотримання у своїй діяльності гуманно-особистісного стилю спілкування, суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дітьми, впровадження діалогу у спілкуванні з вихованцями; активного залучення батьків до проведення виховних занять, їхньої педагогічної просвіти; використання виховного потенціалу дитячих, як шкільних, так і районних бібліотек, спільне проведення інтегрованих виховних занять за участю бібліотечних працівників; створення гуманного виховного середовища для дітей молодшого шкільного віку у родині, школі і класі.

Розроблені нами програми та виховні заняття з формування гуманістичних цінностей учнів 1-4 класів є орієнтовними. Творче використання педагогічної спадщини Василя Олександровича Сухомлинського залишає простір для подальших творчих пошуків, педагогічного доробку вчителів та вихователів початкової школи у напрямку морально-етичного виховання молодших школярів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Сухомлинська О. Василь Сухомлинський у зарубіжжі / Ольга Сухомлинська // Початкова школа. – 1998. – № 9. – С. 9-11.
2. Сухомлинська О. Цінності в історії розвитку школи в Україні / Ольга Сухомлинська // Цінності освіти і виховання: наук.-метод.зб. / за заг. ред. О.В. Сухомлинської. – К., 1997. – С. 4-8.
3. Сухомлинський В.О. Виховання обов'язку / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5-ти. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 479-488.
4. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. Бесіда 4 / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5-ти. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 4. – С. 491-525.
5. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5-ти. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – С. 149-416.

## **ВИХОВАННЯ КРАСОЮ – ОСНОВА СТАНОВЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ**

*Розглянуті аспекти формування екологічної культури учнів з урахуванням взаємозв'язків екологічного й естетичного виховання при аналізі естетичного виховного впливу у процесі шкільного навчання.*

*Reviewed are the aspects of shaping the ecological culture of students with due regard for interconnections between the ecological and aesthetical upbringing accompanied with the analysis of possibilities of aesthetical educative influence in the process of studying the natural sciences*

«Через красивое – к человеческому –  
такова закономерность воспитания»

В.А. Сухомлинский.

*Постановка і стан вивчення проблеми.* Головна мета екологічної освіти сьогодні – становлення екологічної культури особистості. Сьогодні необхідно отримати відповіді на питання: що людині потрібно знати, як мислити, у що вірити, щоб побудувати свою ієрархію цінностей, свій світогляд? Адже цінності формуються на основі суспільної практики, індивідуальної діяльності людини в межах певних конкретно-історичних суспільних відносин, форми комунікації і мають соціальний характер. Суспільні відносини – це та площина, де здебільшого збігаються цінності особистості та суспільства. Отже, можна говорити про естетичні цінності, які є відбитком відповідних суспільних відносин.

«Краса – мати доброти й сердечності», «Краса – джерело морального багатства людини» – це деякі афоризми Сухомлинського [4]. Якщо дитина поступово вчиться сприймати красу, захоплюватися нею – це означає, що її сприйняття стає більш емоційним, накопичуються естетичні враження, без чого неможливе облагороджування душі, розвиток людського у людині.

У педагогічній системі В.А. Сухомлинського можна виділити три константи – любов до дитини, утвердження добра і виховання красою. Для виховання дітей красою потрібно, щоб осмислення цієї педагогічної константи було нагальною необхідністю не тільки школи, педагогічної спільноти, але й всього суспільства. Розвиненість суспільства, ступінь його морального здоров'я вимірюють здатність генерувати красу в усіх її проявах.

Аналіз наукової літератури і узагальнення передового педагогічного досвіду показав, що в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі еколого-естетичне виховання сприймається як цілеспрямований процес формування творчо активної особистості, яка здатна із позицій доступного їй розуміння ідеалу сприймати і оцінювати прекрасне, гармонічне, інші естетичні явища у житті, природі, мистецтві, підготовленої для того, щоб жити, творити за законами краси [2].

Таке визначення достатньо повно відповідає і задачам формування розвиненого естетичного відношення до природи як необхідного елементу загальної, естетичної і екологічної культури сучасної людини. Естетичне відношення учнів до оточуючого світу, людей, праці, мистецтва, яке виховується школою, повинно проявлятися і збагачуватися і у взаємозв'язках із природою, в поведінці і діях, спрямованих на її збереження.

Сприйняття, оцінка, переживання естетично значимих ландшафтів, об'єктів живої і неживої природи є не тільки важливим мотивом спілкування сучасної людини із природою, її спогляданням, але й активним фактором формування його діяльнісно-гуманістичної позиції і культури поведінки. Тому розвиток навичок і потреб учнів в естетичному сприйнятті оцінки природних явищ в художніх враженнях, які збагачують духовно-змістовні мотиви відношення до природи, стимулює формування спрямованості учнів на природоохоронну активність їх екологічної культури. «Екологічне виховання як елемент в

системі виховання спрямоване на всебічний розвиток учня, становлення його як трудівника, громадянина, розумного споживача» [5]. При цьому підкреслюється значення естетичних потреб, оцінок, відношення до природи в розвитку екологічної відповідальності учня.

*Завдання дослідження.* Проаналізувавши різноманітні підходи до цілеспрямованого педагогічного впливу на виховання морально-естетичного відношення до природи, розкрити сутність екологічного виховання учнів із урахуванням взаємозв'язків екологічного і естетичного виховання на основі розгляду можливостей естетико-виховного впливу в процесі навчання в загальноосвітньому навчальному закладі.

*Результати досліджень.* Формування екологічної культури неминуче стикається із естетичним вихованням особистості. Потрібно відмітити взаємозв'язок двох виховних впливів: по-перше, це комплексний вплив на формування відношення учнів до природи в єдності екологічних, моральних і естетичних компонентів; по-друге, власне естетичне виховання в широкому сенсі з метою формування в учнів естетичного відношення до дійсності взагалі і до природи як її частини.

Виховання естетичного відношення до природи повинно вирішувати задачі формування у дітей естетичного сприйняття, оцінок і суджень, смаку та ідеалу, що припускає розвиток схильності до краси і виразності об'єктивних природних явищ, а також розуміння цінності, унікальності кожного із них.

Для педагогів, які ведуть виховну роботу із учнями на основі природної краси, необхідні глибоке розуміння характеру суспільних відношень людини до світу, знання і конкретні уявлення про задачі і шляхи формування моральних, діяльнісно-гуманістичних і естетичних оцінок природних об'єктів, про різновиди людської діяльності в природі, а також про особливості становлення особистісної духовно-змістовної позиції відносно до природи як об'єкту соціальної і естетичної цінності.

Природа повинна бути розкрита не тільки як матеріальне середовище існування людини, але і як духовне, яке входить в об'єкти наукового і художнього пізнання, а також як матерія, предмет і знаряддя його життєдіяльності. Адже людина формує матерію за об'єктивними законами краси і за соціальними нормами; відношення до природи, в тому числі естетичне, визначається суспільними потребами.

Психологом С.Л. Рубінштейном висловлюються думки щодо взаємообумовленості прекрасного і його відображення людиною: «...прекрасна природа, а не тільки переживання, сприйняття людини. Це не є її власною об'єктивною властивістю, але це здатність, яка характеризує природу в певній системі зв'язків і відношень, той, в яку включена людина» [3]. При цьому особливості взаємозв'язку між відношенням естетичним і етичним зображаються у наступному вигляді: естетичне як утвердження існування об'єкту є передумовою етичного як утвердження його значення для людини. І все ж вихідне – це «здатність бачити естетичне, прекрасне в природі, чутливість до неї» [3].

Без розвиненої здатності естетично морального сприйняття неможливе цілісне уявлення і сутність пізнання природного об'єкту, явища як естетичного, характерного, досконалого в своєму роді. Без цього неможлива його правильна оцінка не тільки із позиції вибірково-смакового відношення, але також і вирішення певних пізнавальних, трудових, творчих завдань, які стоять перед людиною.

Методологічну базу формування в педагогічному процесі почуття природи, яке є основою екологічної і естетичної свідомості людини, представляє собою теорія відображення, яка ставить в єдиний зв'язок і послідовність чуттєве і абстрактно-логічне пізнання, тобто чуттєву предметну діяльність людини. Досить важливе збереження цього принципу в єдності естетичного і екологічного виховання і освіти учнів. Дисгармонія чуттєвих і абстрактних, раціоналістичних інформацій у процесі розвитку особистості негативно вплине на результати розвитку, на поведінку особистості, її взаємовідносини із навколишнім світом, людьми, на систему ціннісних орієнтацій.

З'ясовано, що при дефіциті чуттєво-природних вражень у міського учня і при надлишку у сільського учня формується подібним чином неповноцінне відношення до

природи. В обох випадках воно позбавлено емоційно-особистісного забарвлення і не несе відображення сприйняття природи як значущої цінності, хоча причини його виникнення протилежні. Виходячи із цього, можна говорити про необхідність спеціально організованого виховного впливу в умовах ведучого виду діяльності школярів – навчального пізнання та в інших видах і формах їх діяльності.

Саме єдність пізнавальної і практичної діяльності учнів щодо покращення природи рідного краю, творення, а не споживання в діяльності особистості є ведучим у гуманістичній сутності відповідальності учнів за стан навколишнього середовища. Необхідне безпосереднє спілкування учня із природою, оволодіння навичками правильної поведінки у природі, поєднання навчальної і трудової, суспільної діяльності щодо догляду і облагородження навколишнього природного середовища.

Перед школою ставиться завдання формування екологічної культури учнів. Традиційний термін «охорона природи» лише частково торкається усього комплексу екологічних проблем сучасності, які вимагають нового філософського осмислення, докорінного перегляду ряду соціально-економічних питань, нових наукових пошуків і більш повного послідовного відображення аспектів екології в шкільній екологічній освіті. Органічне включення екологічного аспекту в загальну освіту підкріплюється психологічною характеристикою особистісних якостей, які проявляються у взаємозв'язках між відношенням людини до людини, до об'єктів навколишнього середовища і особливо до природи.

Розглядаючи можливість впливу на відношення учнів до природи, слід особливо зазначити, що автоматично бажане відношення зазвичай не формується, також як воно не виникає і при впливі природи на дітей. Адже і краса природи, на жаль, не охороняє її від руйнівних дій людини, від засмічення, нанесення шкоди живим організмам. Без педагогічного впливу не відбувається стійкого закріплення і переносу естетичного відношення в план поведінки, дій, спрямованих на збереження, гармонію елементів навколишнього середовища. Адже естетичні оцінки, естетичне сприйняття повинні супроводжуватися трудовими суспільно-корисними діями і умовами, формами відпочинку, подорожей, і навіть навчальним пізнанням природних явищ.

*Висновки і пропозиції.* Педагоги, які спрямовують пізнавальну і виховну діяльність учнів, повинні звертатися до комплексних взаємозв'язків, взаємодій людських проявів відношення до природи, її краси і цінності, формування її цілісного вивчення як складного, багатоелементного об'єкту, в якому все закономірно поєднано і залучено в процесі життя. Але це можливо тільки при постійному акцентуванні взаємозв'язків різних форм відбиття і оцінки природи людиною.

Збагачуючи запас сенсорно-гармонічних вражень учня, ми розвиваємо його оціночні здатності і готуємо до майбутніх контактів і майбутньої поведінки в природі. Тим самим дається основа для становлення ціннісних орієнтацій особистості, її морально-естетичної позиції.

У результаті впливу на формування естетичних емоцій, суджень, на активізацію творчої діяльності естетичного характеру в учнів відносно до природи виникає перенесення їх емоційно-позитивного настрою і на інші види діяльності, включаючи природні об'єкти, – навчально-пізнавальну, трудову. В цьому процесі відбувається і становлення компонентів, суттєвих для екологічної культури, що підкреслює значення естетичних мотивів в екологічній діяльності особистості.

Але, як показують численні опитування, сформувати в учнів бережне ставлення до природи може тільки вчитель, якого захоплює благородна задача охорони середовища, який відчуває постійний інтерес до краси, новизни, динамізму навколишнього середовища. Розвиваючи засобами природи духовний світ учнів, вчитель одночасно загартовує дітей фізично. Формує їх волю і характер, виховує колективізм і патріотизм майбутніх турботливих володарів рідної землі. Чим обережніше відноситься до природи сам вчитель, тим свідоміше і відповідальніше відносяться до неї його вихованці.

Сучасна школа відчуває гостру потребу у педагогах-універсалах, які глибоко знають не тільки свій предмет, але й загальні закономірності виховання відношення до природи і людей.

*Перспектива подальших досліджень.* Подальшого вивчення потребує питання оптимізації екологічного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах щодо формування мотивів бережного ставлення учнів до природи в процесі навчання на уроках природничого циклу.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 480с.
2. Лихачев Б. Т., Квятковский Е. В. Сущность, принципы и система эстетического воспитания учащихся общеобразовательной школы. – Советская педагогика, 1980. – №7. – С. 7-12.
3. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – В кн.: Проблемы общей психологии. – М., 1976.
4. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. – К.: Радянська школа, 1979.
5. Фазин А. В. Воспитание красотой. – М., 1980. – 138с.

УДК 37.013

О.С. Кольцова

### **ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ ДИТЯЧОГО ОЗДОРОВЧОГО ТАБОРУ**

*У статті розглянуті основні положення педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського з позицій можливостей практичного впровадження у виховний процес дитячого оздоровчого табору.*

*The article discussed the basic provisions of pedagogical heritage by V. Suhomlinskiy from the possibilities of practical implementation in the educational process of children's health camp.*

*Актуальність.* Виховна цінність системи літнього оздоровчого табору складається в логічному продовженні урочної діяльності й створення умов для реалізації ідеї безперервного освітнього процесу в роботі з усіма учасниками, виявлення інтелектуального потенціалу обдарованих дітей, зміцнення здоров'я, формування здатностей і інтересів, задоволення потреб у різних проявах і системах відносин, різних соціальних ролях, творчій самореалізації у спільній діяльності.

У цих умовах педагогічна спадщина славетного педагога В.О. Сухомлинського, його поради, безумовно, потребують відродження з метою створення належних умов для забезпечення самореалізації особистості школярів та виховання їх у єдності його духовної і фізичної складових, емоцій, інтелектуальної сфери, переконань, сімейного почуття.

Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського відображена в чисельних публікаціях відомих науковців О. Сухомлинської, С. Русової, Г. Ващенко, М. Фіцули, Н. Щуркової, А. Мудрика та ін.

*Мета дослідження* – актуалізувати педагогічну спадщину В.О. Сухомлинського в умовах сучасного виховання учнів.

Поставлена мета передбачала виконання таких завдань:

1. З'ясувати стан дослідження проблеми в педагогічній теорії та виховній практиці.
2. Усвідомити основні засади педагогіки В.О. Сухомлинського з позицій можливості впровадження в виховний процес дитячого оздоровчого табору.

*Результати дослідження.*

Державна політика у сфері розвитку національної освіти та виховання, що визначена в Національній доктрині розвитку освіти, полягає у створенні умов для розвитку особистості

та максимальної самореалізації і виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати й зміцнювати незалежну, демократичну державу. Пріоритетом такої діяльності є формування в учнівської молоді національних і загальнолюдських цінностей [1].

Неодноразово у своїх роботах В.О. Сухомлинський обговорює проблему виховання в дітей гармонічних взаємин матеріальних і духовних потреб, культури бажань, розкриває шляхи формування психологічної готовності до праці. Важливе значення має актуальна думка про те, що «...зв'язок праці й знань полягає в тім, що культура думки виховує культуру взаємодії людини із природою» [2: 87].

Багаторічний досвід переконав видатного педагога в тім, що «здатність бути суддею власної душі» найбільш ефективно виробляється в колективі [2: 633]. Силу колективу педагог-новатор вбачав насамперед в тім, що той сприяв виробленню об'єктивного відношення вихованців до самих себе, формуванню вміння правильно виявляти й оцінювати свою сутність.

Перебування в дитячому таборі – період значного розширення практичного досвіду дитини, час творчого освоєння нової інформації й осмислення, формування нових вмінь і здатностей, на які школа не орієнтована. Це здатності спілкування й комунікацій, життєвої хватки й моральної спрямованості особистості. Значне розширення спектру взаємодії дає нові додаткові можливості для особистісного росту кожної дитини і її самовдосконалення, що сприяє процесу соціалізації [3].

Дитячий колектив в оздоровчому таборі – це база нагромадження дітьми позитивного соціального досвіду. Як член суспільства й колективу, вихованець змушений приймати правила й норми взаємин. Він не може їх ігнорувати або зневажати ними вже тому, що хоче бути прийнятим колективом, зайняти в ньому задовольняюче його положення й ефективно здійснювати свою діяльність. Колектив дитячого табору відкриває можливості нагромадження досвіду колективної поведінки в позиціях не тільки підпорядкування, але й активного протиставлення й керівництва. В остаточному підсумку це приводить до формування таких соціально значимих якостей, як гуманізм, ініціативність, відповідальність, соціальна справедливість і ін. Тільки в колективі формуються такі істотні особистісні характеристики, як самооцінка, рівень домагань і самоповага [4].

В.О. Сухомлинський, розглядаючи питання виховного аспекту колективу, зокрема, досить ефективно проводив у життя ідею про гармонізацію особистих і суспільних інтересів. Практика переконала його в тім, що беручи участь у житті колективу й суспільства, розвиваючи економічний базис, створюючи матеріальні й духовні цінності останнього, людина разом з тим створює і саму себе [5].

Сухомлинський направляв свої зусилля на те, щоб, творячи благо, красу для інших, дитина переживала би глибоко індивідуальне почуття радості, доводила його до натхнення. Він помітив таку закономірність: чим глибше дитина переживає тривогу, хвилювання, турботу про благо, щастя, красу, радості людей, суспільства, тим більше передумов з'являється в нього для повноцінного розвитку його самосвідомості.

Відносини відповідальної залежності в процесі росту й розвитку колективу в досвіді В.О. Сухомлинського забезпечували засвоєння учнями із широкого соціального середовища суспільних цінностей і прогресивних тенденцій, що впливали на успішність соціальної адаптації кожного з вихованців відповідно до його індивідуальних можливостей і здатностей [5].

Колективна життєдіяльність школярів в оздоровчому таборі відкриває практично необмежені можливості для реалізації фізичного й художнього потенціалу особистості. Фізкультурно-оздоровча й художньо-естетична діяльність сприяє емоційному розвитку вихованців, викликаючи почуття колективного співпереживання, співчуття, спільного відчуття емоційно-моральної атмосфери і її співтворчості [4].

В.О.Сухомлинський надавав величезного значення реалізації здатності показати себе, вбачаючи в цьому стрижневий шлях до самоствердження особистості. Дитина вчиться підкоряти другорядні мотиви головним, ведучим, що зміцнює в ній почуття власної гідності. Вона «зростає» у своїх очах та робить при цьому важливе відкриття: «Моральна гідність людини, її місце в суспільстві, успіхи в праці знаходять свій прояв у суспільному визнанні» [2: 350].

Видатний педагог звернув увагу на таку закономірність: «Людина тільки тоді вдосконалює себе, коли вона виражає себе своєю захопленістю, як би висвітлюючи шлях іншим» [2: 181]. Його педагогічна система була спрямована на те, щоб викликати в кожного вихованця прагнення до вираження себе, щоб гідна поведінка одного була б прикладом для інших, а досягнення одного надихало інших.

Рішення проблеми «змусити себе», «перемогти самого себе» новатор починав з найпростішого: зі справ, що містять елементи гри. Приміром є ранкова зарядка: педагог не змушував, а радив хлопцям випробувати, перевірити свою волю щодня підніматися о шостій годині ранку (а влітку о п'ятій годині) і робити фіззарядку, а потім приймати холодний душ, а тим, хто живе поблизу ріки або ставка, купатися.

В.О. Сухомлинським була вироблена програма моральних звичок (доводити почату справу до кінця; виконувати роботу добре; ніколи не перекладати свою роботу на інших і не користуватися плодами праці інших людей; допомагати старим, слабким, самотнім незалежно від того, близькі це люди або «чужі»; погоджувати свої бажання з моральним правом на задоволення бажань; погоджувати свої радості, задоволення, розваги з потребами інших людей, не допускати, щоб мої радості доставляли комусь турботи або біль; не приховувати своїх негожих вчинків, мати мужність відверто сказати про них) [6].

Щоб спонукати дитину до самовиховання в праці й навчанні, Сухомлинський створював атмосферу самовираження, в якій дитина, підліток, юнак або дівчина «зі здивуванням» бачили «витвір своїх рук», знаходили в ньому «самого себе». Виразивши себе один раз у якомусь виді праці, підкреслював педагог, дитина неодмінно знайде в собі сили й буде прагнути перебороти труднощі в інших сферах діяльності, у т.ч. у навчальній.

У практиці Сухомлинського, потужним стимулом, що спонукає дитину посправжньому займатися самовихованням, була турбота вихованців про іншу людину, допомога старших молодшим і т.п. Педагог помітив закономірність: у дітей, які є не тільки предметом турботи старших, але й самі про когось піклуються, щось роблять для інших, добрі, піднесені почуття розвиваються швидше [2].

Досить ефективною формою організації міжвікової взаємодії є спільна трудова діяльність, в умовах якої старші вихованці передають своїм молодшим товаришам трудові вміння й навички, а в молодших спостерігаються ріст самостійності й розширення бачення [7].

Подібні ситуації складаються в діяльності, що по своїй структурі є груповими та потребують для свого виконання погоджених дій певного числа осіб. Такою діяльністю в оздоровчому таборі є різні трудові завдання, ігрові види спорту (волейбол, баскетбол, футбол), деякі елементи туризму (установка намету, подолання різних перешкод) і т.д. У різновіковій групі старший підліток, виявившись у реальній позиції старшого, прагне актуалізувати цю позицію старшинства. Реалізація такої позиції проявляється в інтеграції зусиль членів групи на виконання групового завдання. Завдяки цьому складаються передумови для збагачення ділових і емоційних відносин [3].

Нічим не замінна роль колективу в організації трудової діяльності дітей. При її організації в умовах колективу вона стимулює прояв взаємовідповідальності за кінцеві результати праці, взаємодопомоги. Через участь у трудових справах вихованці включаються в економічні відносини й стають їхніми активними учасниками. Пізнання практичної економіки, з'єднане за участю в праці на підприємствах, забезпечує виховання в дітей колективізму й творчого відношення до праці [4].

Головним стрижнем, на якому будується вся робота в дитячому оздоровчому таборі, є посилення суспільно корисної праці. В.О. Сухомлинський визначав трудове виховання, як гармонію трьох понять: треба, важко й прекрасно. Він відзначав, що виховання поза працею й без праці бути не може, тому що без праці у всій її складності й багатогранності, людину не можна виховувати [3; 4].

Принципи трудового виховання пронизують все життя дитячого табору, починаючи від створення бази табору, самообслуговування в ньому й до безпосередньої роботи на території табору, у лісництві, на морі та ін.

У процесі трудової діяльності підлітки одержують навички праці, розвивають вміння поратись з найпростішими знаряддями праці, починають розуміти суспільну цінність особистої праці, свою причетність до результатів колективної діяльності. В них перебудовується відношення до людей праці, до того, що створено їхніми руками.

У дитячому таборі праця стає умовою інтенсивного спілкування, що відбувається як у процесі безпосередньої трудової діяльності, так і при підведенні її підсумків. Принципи змагальності в процесі трудової діяльності, постійний її облік і контроль, гласність результатів змагання викликають жвавий інтерес у підлітків, розпалюють здорове прагнення до суперництва, до боротьби за якість виконаної роботи [3].

Аналіз зробленої роботи за день проходить на «загонових вогниках», де педагоги-організатори вчать підлітків аналізувати результати своєї праці й праці товаришів, освоювати навички культури спілкування й уміння його організувати. Віддаючи належне самооцінці, як важливому етапу в розвитку самосвідомості, Сухомлинський постійно вигострював цю якість у своїх вихованців [8]. Обговорення результатів трудової діяльності на засіданні штабу табору дають можливість об'єктивно оцінити як роботу зроблену колективом, так і кожним підлітком окремо, що підвищує значимість колективної праці [3].

Зазначимо, що зміст відпочинку, оздоровлення й зайнятості дітей та підлітків в оздоровчому таборі передбачає використання різноманітних форм трудової зайнятості, у тому числі й на благоустрої й озеленінні табору й прилеглої території, у виробничих бригадах, у лісництвах та ін.

Живильним середовищем для розвитку самовиховання Сухомлинський вважав колектив, де кожна «людська неповторність притягає, залучає, будить бажання наслідувати» [2: 61]. Натхнений працею в колективі, він затверджується в думках бути краще. Самовиховання як одна з індивідуальних граней особистості починає активно проявлятися тоді, коли вихованець, відчуваючи на собі продуктивний вплив колективу, докладає додаткових зусиль, щоб стати краще.

Виховна сила колективу, цілюща сила праці – все це істини виховання, але вони не піднімаються вище, якщо немає внутрішньої індивідуальної духовної діяльності, у якій формується ідеал. Моральний ідеал – це й суспільна й разом з тим глибоко серцева справа: це переломлення політичних, моральних, естетичних принципів в особистому [6].

Вплив колективу на особистість Василь Олександрович розглядав як серйозну проблему виховної роботи, адже, будучи дуже складним узагалі, з духовним розвитком особистості він ускладнюється ще більше через багатогранність і різноманітність відносин між дітьми [2: 347]. Для характеристики цих відносин педагог уперше ввів поняття «доторкання людини до людини». Саме через ці «доторкання» колектив і впливає на особистість, а вже від їх характеру залежить, яким є цей вплив: чи він збагачує, чи збіднює, чи навіть руйнує особистість, бо «життя колективу – це тисячі й тисячі найнесподіваніших і найтонших доторкань людини до людини: серця до серця, думки до думки, радості до горя, радості до радості, щастя до суму й безнадії... Тому так важливо, щоб ці "доторкання" творили красу, а не завдавали людям болю» [2: 467].

*Висновки.* Підсумовуючи погляди В.О. Сухомлинського на механізм виховного впливу колективу на особистість, вважаємо за доцільне зробити такі висновки.

1. Вивчення та відродження педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського, творче використання його плідних ідей є, безумовно, корисним підґрунтям для

модернізації спрямованого розвитку виховного процесу дитячого оздоровчого табору.

2. Використовуючи педагогічний досвід видатного педагога В.О. Сухомлинського, в основу системи діяльності літнього табору ми вважаємо за потрібне ставити:
  - колективну творчу діяльність, засновану на вільному самовизначенні дитини, створення середовища для самореалізації особистості на багатоваріативній основі;
  - освітню діяльність у рамках програмно-варіативного підходу до діяльності дитячих об'єднань;
  - ігрову діяльність – як оптимальний природний спосіб входження підлітків у життя, його соціальної адаптації.

У контексті цього, зазначимо, що роль колективу дитячого табору в розвитку особистості складається й у тім, що він відкриває можливості практичного освоєння демократичних форм організації життєдіяльності. Насамперед це реалізується через активну участь у самоврядуванні й різноманітному громадському житті.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua)
2. Сухомлинский В.А. Избранные произведения в 5-и томах. – К.: Радянська школа, 1984.
3. <http://www.geocities.com/gazetka/o-uman.html>
4. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
5. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К.Бабанский, В.А.Сластенин, Н.А.Сорокин и др. / Под ред. Ю.К.Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
6. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 136 с.
7. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива: (методика воспитательной работы) / В.А. Сухомлинский; пер. с укр. Н. Дангуловой. – М.: Молодая гвардия, 1975. – 237 с.
8. Сухомлинский В.А. О воспитании. – Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1975. – 271 с.

УДК 37.015.3.091.12:502 – 053.6

Є.В. Копилиць

### **СЕНСИТИВНІСТЬ ПІДЛІТКІВ ДО ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ**

*У статті на основі порівняльного аналізу педагогічних та психологічних досліджень розвитку ціннісного сприйняття природи в онтогенезі підтверджено й уточнено наявну в педагогіці тезу, що підлітковий вік є найсприятливішим періодом для екологічного виховання. Автор обстоює чутливість молодшого та середнього підліткового віку до виховання екологічних ціннісних орієнтацій.*

*The available in Pedagogy thesis concerning juvenile age as the most favourable period for ecological upbringing is proved and specified in the article on the basis of comparative analysis of pedagogical investigations of the development of the value perception of nature in ontogenesis. The author asserts the sensitivity of younger juvenile and medium juvenile age for upbringing of ecological value orientations.*

Усталеним у психолого-педагогічній літературі є визнання зв'язку формування системи цінностей, ціннісних орієнтацій особистості з певними віковими періодами. З огляду на першорядну значущість виховання екологічних ціннісних орієнтацій, актуальною педагогічною проблемою є визначення відповідного чутливого відрізка онтогенезу.

У педагогічних дослідженнях останніх років певного поширення набула позиція, за якою найбільш сприятливим до екологічного виховання є підлітковий вік. Зокрема, її

відстоює Б. Т. Лихачов. Фахівець наголошує, що в підлітковому віці починається усвідомлення природи й соціокультурного середовища як об'єктів ставлення та існування, формуються умови для виникнення і розвитку свідомої взаємодії на базі суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних відносин. Підлітки спроможні зрозуміти гостроту сучасних екологічних проблем і водночас готові до практичної екологічно зорієнтованої діяльності [6]. О. Ф. Дзюбенко вважає, що оптимальним для формування екологічних мотивів поведінки й діяльності є молодший підлітковий вік, оскільки в ньому закладаються основи моральних цінностей. На підтвердження своєї позиції науковець наводить висновок І. Д. Беха, що саме цей період є вирішальним у становленні і майбутньому утвердженні морально зрілої особистості. У молодших підлітків розвивається моральне усвідомлення: моральні уявлення, поняття, система оціночних суджень, якими вони починають керуватися у поведінці. Автор спирається також на дані російських дослідників, що залучення школярів до екологічно спрямованої діяльності у більш пізньому віці не формує у них відповідних особистісно значущих мотивів [3].

Проте в узагальнюючих працях, присвячених підліткам, зазвичай розглядається виключно специфіка їх суспільного буття. Типовим прикладом є фундаментальний російський підручник "Психологія підлітка" за редакцією А. О. Реана, серед авторів якого визнані у світі фахівці [9]. Попри заповнення анотації, що видання дає повне уявлення про сучасні знання в царині психології розвитку підліткового віку, в ньому оминаються питання сприйняття підлітками природи, представленості взаємозв'язків із природою у їх ціннісних орієнтаціях. Сучасними дослідженнями ціннісних орієнтацій підлітків констатовано, що пріоритетними життєвими цінностями у цьому віці виступають щасливе сімейне життя і матеріальне благополуччя, а також успіх у професійній діяльності [7; 9]. Водночас, побіжно наведені в згаданому підручнику дані зарубіжних дослідників про силу впливу подій, які викликають у підлітків стрес, засвідчують, що втрату улюбленої домашньої тварини підлітки переживають нарівні з хворобою батьків, виникненням алкогольної чи наркотичної залежності, важче за розрив з другом та виключення зі школи.

Таким чином, спостерігається певне протиріччя в оцінці науковцями сприятливості підліткового віку до екологічного виховання. Для його розв'язання вважаємо продуктивним зіставити широкий масив даних, наявних у педагогічних та психологічних дослідженнях розвитку ціннісного сприйняття природи в онтогенезі.

Мета статті – виклад результатів порівняльного аналізу педагогічних та психологічних досліджень розвитку ціннісного сприйняття природи в онтогенезі у контексті проблеми сенситивності підліткового віку до виховання екологічних ціннісних орієнтацій.

Насамперед визначимося з межами підліткового віку, оскільки в науці співіснують різні точки зору стосовно цього питання. У нашому дослідженні, виходячи зі специфіки першорядно значущих джерел [9; 14], прийнято 10–11 років за молодший (перша стадія), 12–13 років за середній (друга стадія), 14–15 років за старший (третьа стадія) підлітковий вік.

Ознайомлення з фаховими роботами засвідчує, що перші масштабні за обсягом і узагальненням результатів дослідження закономірностей формування ставлення учнів до природи у взаємодії з нею були здійснені у 1960-х–1970-х рр. А. П. Сидельковським. Результати диференціювалися за статтю, віком, місцем проживання (село чи місто) учнів. На жаль, рознесення даних за групами молодшого, середнього та старшого шкільного віку не дає змоги скласти чітке уявлення про особливості підліткового сприйняття природи: молодші й середні підлітки опинилися в різних групах. У контексті окресленої нами проблеми значущими є дані про особливо інтенсивне зростання в підлітковому (середньому шкільному) віці усвідомленості власних пізнавальних інтересів стосовно природи та становлення у підлітків відносної відособленості чуттєвого пізнання природи. Про спостереження за природою, увагу до її звуків і фарб діти згадували в переліку справ, які їх цікавлять, починаючи з 11–12 років, а пік естетичного усвідомлення природи припадає на 14–16 років. Як зазначає фахівець, розвиток інтересу до об'єктів природи тісно пов'язаний із формуванням ціннісних орієнтацій та переконань особистості. Особливо важливим для нас є

висновок А. П. Сидельковського про сензитивність підліткового віку до виховання ставлення до природи, зроблений ним на підставі аналізу різноманітності та органічності взаємозв'язків видів діяльності учнів серед природи. Порівнюючи ставлення до природи сільських та міських школярів у цілому, науковець виявив, що сільські учні глибше розуміють природу, а міські характеризуються вищим рівнем її естетичного усвідомлення [10].

На початку 1980-х рр. Т. Б. Баранова здійснила порівняльний аналіз ціннісного ставлення школярів до природи за віковими групами учнів 4–5, 6–7, 9–10 класів. Зіставивши, скільки школярів назвали значущою ту чи іншу цінність природи, дослідниця зробила висновок, що учням 4–5 класів притаманні високий рівень значущості естетичної цінності і нижча порівняно з нею значущість економічної цінності. Пізнавальна цінність природи й цінність творення (мовою оригіналу “созидательная ценность”) у цьому віці малозначущі і самостійно відзначалися респондентами вельми рідко; перша цінність була дещо вагомішою для міських, а друга для сільських підлітків. Рекреаційно-оздоровча цінність природи виражалася ще слабше, учні 4–7 класів указували на значущість лише її спортивно-ігрового аспекту. Значущість пізнавальної, рекреаційної цінностей природи та цінності творення помітно зростали у семикласників; економічна цінність стала для них менш ваговою, естетична ж лишалася домінуючою для всіх вікових груп. Науковцем не виявлено суттєвих змін значущості цінностей природи у старших класах, за винятком зростання вагомості пізнавальної цінності для учнів з високим рівнем екологічної культури. Т. Б. Барановою констатовано поглиблення з віком змісту значущості естетичної та пізнавальної цінностей природи; стосовно цінності творення це спостерігалось до 7 класу. Зміст значущості економічної цінності природи у віковому плані принципово не змінювався: його поглиблення було несуттєвим, він лише набував більш узагальненого характеру. По вибірці в цілому було зроблено висновок, що серед учнів з високим рівнем екологічної культури найменш значущою є економічна цінність природи, а серед учнів з низьким рівнем екологічної культури – цінність творення. Загалом, цінності природи є значущішими для учнів сільських шкіл. Найгармонійніше поєднання значущості цінностей природи спостерігалось в сільських школярів із високим рівнем екологічної культури [1]. Як бачимо, висновки психолога в контексті пошуку вікового періоду, сензитивного до виховання екологічних ціннісних орієнтацій, також привертають увагу до підліткового, передусім, до середнього підліткового віку.

На з'ясування вікових особливостей і рівнів сформованості ставлення до природи дітей дошкільного віку та учнів віком 7–17 років було спрямоване соціолого-педагогічне дослідження, проведене у 1980-х рр. Його результати викладені у монографії “Ставлення школярів до природи”, підготовленій співробітниками Науково-дослідного інституту змісту і методів навчання АПН СРСР. Зокрема, у дошкільників виявлено переважно споглядально-утилітарне ставлення до природи, активний пізнавальний інтерес до неї. Стосовно молодших школярів констатовано переважання емоційного й утилітарного типів ставлення до природи; водночас науковці зауважують, що характер ставлення учнів молодших класів до природи визначається їх допитливістю та емоційною чуйністю. Близько 70 % школярів цього віку виявили у відповідях морально-естетичну мотивацію. Експериментально було з'ясовано, що утилітарність сприйняття природи учнями молодших класів можливо пом'якшити за умови організації екологічно зорієнтованого навчання.

За даними дослідження, домінуючим у підлітковому віці є пізнавальний мотив ставлення до природи (понад 50 % відповідей). Він часто поєднується з рекреаційними цілями контактів з природою. Наступними за значущістю є морально-естетичні мотиви, які відображені у 28 % відповідей. Значно збагачуються гуманістичні мотиви. Аргументуючи необхідність охорони природи, підлітки оперують категоріями любові, совісті, добра, співчуття до природних об'єктів. Суттєво розвиваються патріотична, санітарно-гігієнічна мотивація ставлення до природи. Загалом, вияв особистісної потреби у спілкуванні з природою домінує над декларуванням суспільно схвалюваних мотивів обов'язку. Порівняно з попереднім віковим періодом, значно розширюються самостійні контакти учнів з

природою, зростають різноманітність і ефективність їх конкретних справ, спрямованих на охорону природи. Однак, характеризуючи ставлення до природи у підлітковому віці, науковці вказали на його неоднозначність: на цей віковий період припадає і найбільша кількість фактів негативного впливу учнів на природу, що зумовлюється складним процесом розвитку особистості підлітка. У ставленні старшокласників до природи констатовано домінування суспільної мотивації (наявна у третині відповідей), наступними за рівнем вираженості названо пізнавальний та моральні мотиви (відповідно 26 % та 24 %). Проте фахівці зазначають, що усвідомлення випускниками важливості охорони природи далеко не завжди підкріплене їх особистісною позицією, поведінкою стосовно довкілля [8].

Наведена характеристика ставлення до природи у різні вікові періоди засвідчує, що підлітковий вік вирізняється з-поміж них зростанням особистісного осягнення універсальної цінності природи, її значущості. Певні розбіжності з результатами дослідження Т. Б. Баранової (зокрема, стосовно значущості для підлітків пізнавальної цінності природи) не є принциповими у визначенні сприятливості підліткового віку до виховання екологічних ціннісних орієнтацій. Проте констатація амбівалентності поведінки підлітків у природі не дозволяє назвати цей онтогенетичний відрізок сензитивним до екологічного виховання.

Усунути окреслене протиріччя можливо, залучивши до розгляду матеріали експериментального дослідження В. А. Ясвіна, проведеного у 1989–1993 рр. на репрезентативній вибірці міських школярів 10–17 років. Дані, отримані по групах підліткового та юнацького віку, були зіставлені з результатами дотичних досліджень інших фахівців (С. Д. Дерябо, Т. К. Нестерук, Г. В. Шейніс та ін.) і доповнені наявною в літературі інформацією по решті вікових періодів, що дало психологу змогу охарактеризувати розвиток ставлення до природи в процесі онтогенезу [4; 13; 14].

Ставлення до природи у дошкільників науковець, слідом за попередниками, характеризує як суб'єктно-прагматичне–суб'єктно-пізнавальне. У молодших школярів воно втрачає утилітарність. Особливості ж ставлення до природи у підлітковому віці В. А. Ясвін узагальнив не за віковим періодом загалом, а окремо по кожній його стадії, що дозволило суттєво скорегувати висновки здійснених раніше досліджень.

За В. А. Ясвіним, на молодший та середній підлітковий вік припадає найвищий для всієї підлітково-юнацької вибірки рівень інтенсивності ставлення до природи – показника сили вияву ставлення, який відбиває ступінь значущості для особистості об'єктів природи, глибини та специфіки їх зв'язку з її потребами. Свого піку інтенсивність ставлення до природи сягає в 10–11 років, незначне її падіння до 12–13 років не є статистично значущим. Цьому ж періоду відповідає найвищий рівень домінантності ставлення до природи в системі інших ставлень особистості; він максимальний у середньому підлітковому віці. Крім того, в молодшому підлітковому віці сягає максимуму сприйняття природних об'єктів як суб'єктів. Кожен другий учень називає ті чи інші об'єкти природи у переліку “значущих інших”, а ступінь психологічної близькості з ними часом вищий, ніж із членами сім'ї. На середній підлітковий вік рівень сприйняття природних об'єктів як суб'єктів знижується (відповідно, вони фігурують у значущому колі лише третини школярів), проте лишається вищим за середній показник по підлітково-юнацькій вибірці в цілому.

Результати дослідження засвідчили, що природа сприймається підлітками 10–13 років переважно як об'єкт охорони й турботи, для цього віку характерні високий рівень готовності піклуватися про природу і брати участь у природоохоронній діяльності. У 10–11 років 38 %, а в 12–13 аж 46 % учнів висловлюють готовність брати активну участь у природоохоронній діяльності. Узагальнюючи зібрані дані, В. А. Ясвін зробив висновок, що ставлення до природи в молодшому підлітковому віці в цілому є суб'єктно-практичним, у середньому підлітковому віці – суб'єктно-етичним (у більш ранній публікації науковця характеристика ставлення до природи як суб'єктно-етичного поширюється на всю вікову групу 10–13 років [13], у спільній праці В. А. Ясвіна та С. Д. Дерябо тип ставлення до природи в молодшому та середньому підлітковому віці узагальнено охарактеризовано як вчинковий суб'єктно-непрагматичний [4]).

У віці 14–15 років ставлення до природи кардинально змінюється. Рівень інтенсивності ставлення до природи у цей період найнижчий, рівень суб'єктифікації природних об'єктів опускається нижче за середній для школярів у цілому. Лише 11 % 15-річних учнів включають природні об'єкти до свого переліку “значущих інших”. Для більшості старших підлітків природа – це передусім джерело того чи іншого матеріального продукту, їх ставлення до природи є об'єктно-прагматичним. А оскільки природні об'єкти вже не сприймаються як самоцінні, то стосовно них уможливлються дії, що раніше блокувалися внутрішніми етичними нормами. Цим пояснюється амбівалентність підліткової поведінки у природі. У 16–17 років рівень прагматизму стосовно природи дещо знижується, проте закріплюється сприйняття її як об'єкта. Ставлення до природи в юнацькому віці є об'єктно-естетичним.

Висновки психолога одержали широке визнання колег і корелюють з результатами подальших досліджень інших фахівців. Зокрема, В. І. Кротенко, підтверджуючи сензитивність підліткового віку до розвитку емпатії – осягнення емоційного стану іншого, його співпереживання, засвідчує, що значущими об'єктами емпатії підлітків, поряд з однолітками й дорослими, є тварини [5]. О. Л. Верніком встановлено, що в образі довкілля у підлітків стабільно фігурує семантичний клас “Природа”, а зміна частки об'єктів цієї групи в учнів 7–10 класів цілком узгоджується з виявленою В. А. Ясвіним динамікою інтенсивності ставлення до природи на різних стадіях підліткового та в юнацькому віці. Науковець засвідчує й те, що пік охоронної спрямованості зв'язків з природою припадає на середній підлітковий вік (він послуговувався іншою періодизацією, тому називає семикласників молодшими підлітками). Ним також підтверджено вікові особливості ставлення підлітків до об'єктів живої природи, які вперше були виявлені С. Д. Дерябо [2]. На достовірність результатів досліджень С. Д. Дерябо, Т. К. Нестерук, В. А. Ясвіна вказує і С. В. Шмалей [12].

Таким чином, здійснений порівняльний аналіз педагогічних та психологічних досліджень розвитку ціннісного сприйняття природи в онтогенезі дозволяє підтвердити та уточнити наявну в педагогіці тезу про сензитивність підліткового віку до екологічного виховання. Дані низки наукових праць засвідчують, що вік 10–13 років є онтогенетичним періодом найбільшої суб'єктивної значущості природи, у ньому активно відбувається осягнення універсальної цінності природи, контакти з природою є здебільшого непрагматично мотивованими, спрямованими на турботу про неї. Отже, саме молодший та середній підлітковий вік правомірно вважати найбільш сприятливим для виховання екологічних ціннісних орієнтацій школярів.

Зробленим висновком укотре підтверджується актуальність та вагомість думки В. О. Сухомлинського: “Багатогранне духовне життя в роки отрочтва вимагає того, щоб природа стала не якимось додатком, фоном розумових інтересів, а самою суттю життєвого середовища” [11, 543]. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці шляхів та засобів оптимальної реалізації ековиховного потенціалу молодшого та середнього підліткового віку в процесі вивчення шкільних дисциплін та у позаурочній діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранова Т. Б. Психологические особенности ценностного отношения школьников к природе (на материале 4–10 классов): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Баранова Татьяна Борисовна. – К., 1984. – 180 с.
2. Вернік О. Л. Психологічні особливості образу довкілля в свідомості підлітків: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Вернік Олександр Леонідович. – К., 2004. – 176 с.
3. Дзюбенко О. Ф. Екологічне краєзнавство як засіб виховання моральних цінностей ставлення до природи / О. Ф. Дзюбенко // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді): Зб. наук. праць. Кн. II. – К.: Педагогічна думка, 2000. – С. 60–66.
4. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология: [учеб. пособие] / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-н/Д.: Феникс, 1996. – 480 с.
5. Кротенко В. І. Психологічні особливості емпатії підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 “Педагогічна і вікова психологія” / В. І. Кротенко. – К., 2001. – 19 с.

6. Лихачев Б. Т. Экология личности / Б. Т. Лихачев // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 19–23.
7. Осьмак Л. П. Ціннісні уявлення і самоствердження підлітків / Л. П. Осьмак // Рідна школа. – 1992. – № 3–4. – С. 55–60.
8. Отношение школьников к природе: (Педагогическая наука – реформе школы) / [под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суравегиной]. – М.: Педагогика, 1988. – 128 с.
9. Психология подростка: учебник / под общ. ред. А. А. Реана. – С.-Пб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 480 с.
10. Сидельковский А. П. Человек и природа. Формирование отношений / А. П. Сидельковский // Человек и природа. Формирование отношений. – Ставрополь: Ставропольский гос. пед. ин-т, 1975. – С. 3–209.
11. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 3. – К.: Радянська школа, 1977. – С. 281–582.
12. Шмалей С. В. Динаміка суб'єктивного ставлення до природи в онтогенезі / С. В. Шмалей // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді): Зб. наук. праць. Кн. I. – К.: Педагогічна думка, 2000. – С. 154–165.
13. Ясвин В. А. Особенности личностного отношения к природе в подростковом и юношеском возрасте / В. А. Ясвин // Вопросы психологии. – 1995. – № 4. – С. 19–28.
14. Ясвин В. А. Психология отношения к природе: [монография] / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.

**УДК 37 (09) 437**

**Т.Д. Кочубей**

### ***ДУХОВНО-МОРАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В ДИТИНСТВІ***

*У статті розглядаються педагогічні погляди В.О. Сухомлинського на проблему духовно-морального розвитку особистості в дитинстві.*

*Pedagogic views of V.O. Suhomlynskyi on the problem of spiritual and moral development of a personality in the childhood are examined in the article.*

Проблема формування духовно-моральної особистості завжди знаходиться у полі зору науковців, вчителів-практиків. Адже зміст і принципи діяльності системи освіти супроводжуються ціннісними орієнтирами суспільства, в якому живе і розвивається дитина.

Сучасний стан освіти потребує нових підходів до системи цінностей, переосмислення цілей, завдань і функцій освіти, а також аналізу надбань минулого, який допоможе виявити істинно цінний досвід. Виходячи з цього, освіта майбутнього може будуватися лише на збереженні надбань минулого з гармонійним поєднанням із сучасними ефективними підходами та методами. Тому, на нашу думку, цінним буде досвід, накопичений павлівським ученим Василем Сухомлинським.

Окремі аспекти згаданої проблеми висвітлені у наукових розвідках І.Беха, М.Боришевського, В.Бутенка, І.Зязюна, М.Красовицького, В.Кузя, Б.Наумова, М.Мухіна, Н.Побірченко, О.Савченко, О.Сухомлинської та ін.

Мета пропонованої статті – висвітлити педагогічні погляди Василя Сухомлинського на проблему духовно-морального розвитку особистості в дитинстві.

Становлення дитини як особистості неможливе без її духовного зростання, її олюднення. Цій проблемі В.Сухомлинський присвятив чимало праць. Питання духовного становлення дитини, її морального виховання були постійно в полі зору педагогічної ради школи, про що свідчать протоколи її засідань. У праці “Духовний розвиток школяра” він відмічає, що протягом 25 років колектив Павлівської школи вивчав духовний розвиток великої кількості 6–10 річних дітей з різних родин [5, т.1, 247]. Результати такого дослідження дали можливість зробити висновок, що всі негаразди у роботі школи залежать, передусім, від

того, “що вчитель мало знає духовний світ кожної дитини до її вступу в школу, а життя в стінах школи, що обмежується навчанням, регламентується дзвінками, ніби нівелює малюків, підганяє під одну мірку, не дає змоги розкритися багатству індивідуального світу” [5, т.3, 18]. Крізь усі праці Василя Олександровича проходить вимога, яку він ставив перед собою і педагогічним колективом, – знати душу дитини, вивчати її душевний стан, який надзвичайно складний, вимагає дуже тонких, точно вивірених підходів до його формування. “Душа дитини – це душа чутливого музиканта. В ній – туго натягнуті струни, і якщо ви зумієте торкнутися їх – задзвенить чарівна музика” [5, т.3, 72]. Обов’язок школи якраз і полягає в тому, щоб піклуватися про те, що ми вкладаємо в душу людини. Знання відіграють чималу роль у формуванні морального обличчя людини, але разом з тим вони розвивають дитину однобічно. Тобто, знання без моралі формують бездуховну і збіднену особистість. Як не прикро, але в системі загальної освіти недооцінюються знання, безпосередньо пов’язані з душею людини, з формуванням її переконань. Уже в дошкільному, а в молодшому шкільному віці тим паче, дитина “бачить, відчуває сама себе, свій внутрішній духовний світ, і – що особливо важливо – бачить, відчуває, розуміє, переживає процес виховного впливу на себе” [6: 90]. Нерозуміння цього вчителем, ігнорування даного факта приводить до “педагогічного безкультур’я” самого педагога. Адже дуже важливо для школяра є почуття власної гідності, повага до самого себе. Тільки з цієї точки зору дитина приймає вторгнення педагога у світ її думок, почуттів, переживань.

Педагогічною філософією В.Сухомлинський називав багатство мислі педагога. Тільки духовно багата особистість вчителя зможе виховати таку ж особистість школяра. Адже вплив “особи вихователя на школяра” – “це взаємовплив двох духовних світів – ...вплив двох світів думки, мислі” [6: 90]. Він прекрасно розумів, що дитина і дитинство як період є початком становлення суб’єктивної духовності. Чому суб’єктивної? Тому, що дитина на ранніх стадіях дитинства ще не усвідомлює і не осмислює ті педагогічні впливи, які здійснюють щодо неї батьки та соціальні інститути (дошкільні заклади, школа). Вона з довірою і слухняністю сприймає все те, чого її вчать дорослі. У вихованні духовного в дитині Василь Олександрович опирався на добре начало в ній.

У молодшому шкільному віці дитина як ніколи відкрита до емоційних впливів. Тому у цей період необхідно навчити її азам загальнолюдської моралі, відкрити перед нею початкову школу духовності, яка починається з відомої формули “не чини зла іншим”. За переконаннями В.Сухомлинського, людина починається з доброти, з переживання краси в усьому – в природі, в праці, в людській душі. Вихідним в його роботі було положення: “Без доброти справжнього тепла серця, яке одна людина віддає іншій, – немислима душевна краса”. Розвиваючи у дітей сердечність і доброту, видатний педагог використовував природні ситуації, зокрема догляд за звірятами, пташками, які потрапили в біду, квітками на клумбах біля школи, на майдані села, на могилі загиблих воїнів, а також розповіді про життя людей, спілкування з тими, хто потребує допомоги. В.Сухомлинський підкреслював, що добра дитина не впаде з неба, її треба виховати. Чуйність до радощів і горя людського можна виховати тільки змалку. Адже виховання є другим народженням людини, коли “природна природа” дитини перетворюється в духовну. Тобто процес виховання є формуванням духовності особистості, коли дитина усвідомлює свої вчинки, а не в основі вчинків лежать її некеровані бажання і потяги. Отже, дитячий вчинок виступає свободним волінням і є мірилом добра чи зла, в залежності від того – виконується він з добрим наміром чи злим. А це є проявом виховання дійсної сутності людини. Тобто виховання виступає другою духовною потребою дитини, яка базується на її свободі вибору. Завдання педагога полягає в тому, щоб допомогти дитині знайти себе у виборі власних діянь на основі засвоєних нею моральних цінностей. Ще В.Зеньковський у монографії “Проблеми виховання у світлі християнської антропології” писав: “Тема дитинства є розвиток начал особистості, розвиток духовних її сил – розуму і свободи, творчості і саморегуляції” [2: 104]. Тому Василь Олександрович вважав за необхідне побудити дитину до самостійного прийняття рішень “Я повинен”. Це дуже важливо, адже до слів “Ти повинен” вона звикає і перестає на них

реагувати. Відмова від повинності, на його думку, породжує в людині спустошення, егоїзм, підлість, відсутність духовних цінностей. Моральні заповіді, принципи, правила та норми поведінки: “Десять не можна”, “Дев’ять негідних речей”, правила циклу “Соромся”, побудовані В.Сухомлинським на основі християнської та народної моралі, етики підтверджують важливість виховних впливів на дитину у її духовному зростанні. Унікальною є спеціальна етична хрестоматія, в яку ввійшло біля 550 оповідань та казок для дітей. За змістовим навантаженням вони враховують вік дитини, збагачують її внутрішній світ. Як вважав педагог-вчений, обмін духовних багатств відбувається на уроці (переказ дитиною прочитаної книжки, складання оповідання, казки), у різних гуртках.

Однією із особливостей духовного зростання дитини є те, що її духовне життя тісно пов’язане із зовнішнім світом та світом речей, тоді як у підлітковому віці – із світом ідей. Духовний розвиток дитини тісно пов’язаний з політичними, економічними та культурними умовами у суспільстві та пропагованими ідеями. Як писав В.Сухомлинський, школярі суто по-дитячому відображають ситуацію, що відбувається в державі. Результати анкетування цінні тим, що “становлять неабиякий інтерес для правильного визначення шляхів і методів виховного впливу на свідомість дитини” [5, т.1, 251]. Сучасна дитина – “розгублена”, втім, як і доросла. Немає виховного ідеалу, до якого їй слід прагнути, не сформовані цінності, якими вона має керуватися у житті. Тобто старе втрачене, нове ще не створене.

Субстанцією духовності виступає свобода, бо саме свобода породжує її. Вона виступає результатом і критерієм прогресу у становленні особистості, визначальною характеристикою дитини, її рушійною силою розвитку. Свобода, на думку Василя Олександровича, виражається у дитини у вільному самовияві, самореалізації, самоздійсненні та самовихованні. Як часто дитина не бажає займатися тим, чим заставляють її батьки, і з великою насолодою займається тим, до чого сама прагне, вибирає рід занять по своїй волі. Це і є проявом самовиховання у дитини. Вона протриває різного роду насильству над собою, несвідомо з оточуючого світу вибирає те, що їй подобається, те, що відповідає її особистим природним нахилам і відповідає її потребам самовиховання і самоосвіти. Через те часто перехід дитини із дошкільного віку в шкільний дуже важкий. У школі дитина втрачає можливість самовиховання як свою необхідну життєву потребу. Дома вона може не підкоритися волі батьків і чинити по-своєму, в школі ж ні, бо в ній панує дисципліна, режим, порядок і чинити по своїй волі в школі неможливо. Поважаючи право дитини на свободу, Василь Олександрович ніколи не чинив тиску на дитину. “Нехай, ставши учнем, дитина продовжує робити сьогодні те, що вона робила вчора. Нехай нове з’являється в її житті поступово і не приголомшує зливою вражень” [5, т.3, 96]. Водночас він застерігав вчителів, що не слід ототожнювати свободу дитини із сваволею. Одне від іншого відрізняється самообмеженням, яке виступає найважчою і найвищою формою свободи і яке вчитель повинен виховувати у дитини, починаючи з раннього віку, бо у старшому виховання буде вже малоефективним. У дитини має сформуватися здатність відмовитися від реалізації певних своїх бажань і прагнень, що є проявом її здатності до самообмеження. У Павлівській школі діяв кодекс “Десяти не можна”, “Дев’яти негідних речей”, цикл правил “Соромся”. Дитина мала право вибору чинити так чи інакше. Численні гуртки, які пропонувалися для розвитку дитини, теж давали їй свободу вибору. Тобто вибір у вихованні дитини виступав новим, вищим щаблем її самозростання. Вчинок виступає як прояв свободи, як вихідна одиниця поведінки дитини. В.Сухомлинський неодноразово наголошував, що людина в дійсності є тим, якою вона стає, залишившись один на один із собою. Сутність людини, а звідси і дитини розкривається тоді, коли її вчинками рухає не хтось ззовні, а власна совість. Вибір мети і способу здійснення вчинку приводить дитину до того, що вона вступає в новий для неї вимір буття – вимір відповідальності. Таким чином, “відповідальність діє в людському бутті як індивідуалізуючий принцип, як механізм підтримування й зміцнення свободи” [4: 177]. Павлівський вчитель висунув імператив свободи і відповідальності. Дитина повинна чинити так, щоб її дії виступали необхідним виявом самобуття й разом з тим не

обмежували можливості подальшого вибору, не завдавали шкоди свободі інших людей, свободі вибору власних вчинків на шляху самозростання.

Третьою рушійною силою розвитку дитини, на яку звертав увагу В.Сухомлинський, є феномен “дорослості”. Його він пов’язував з моральною зрілістю людини. Феномен дорослості відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні особистості дитини. “Дорослість, – писав Василь Олександрович, – не повинна приходити до людини несподівано” [5, т.1, 88]. Дорослий і дитина повинні йти по шляху подорослішання поруч. Батько, мати, вихователі, вчителі повинні поступово вводити дитину у світ “дорослих” думок, турбот, ідей. Тобто, “в людині з дитячих років треба виховувати те, що потім розвиватиметься, утверджуватиметься в ній як основа її поглядів, переконань” [5, т.5, 269]. Подорослішання дитини як у фізичному, так і духовному її зростанні повинно починатися в дитинстві. В.Сухомлинський звертав увагу на те, що коли батьки раптом зрозуміли, що їхні діти стали дорослими людьми, а самі не приклали до цього зусиль, то суспільство, як правило, отримує “двадцятирічних немовлят”, які дозріли статево і фізично, але не зросли морально. Виховання моральної зрілості (як одну із форм подорослішання) він висунув однією із найважливіших проблем всебічного розвитку особистості.

Ця думка яскраво виражена у сучасних дослідників дитинства (Ш.Амонашвілі, І.Беха). На думку І.Беха [1], визначальним чинником дорослості є самоактивність дитини. В.Сухомлинський розумів, що відчуття дорослості у дитини панує там, де існують “суб’єкт–суб’єктні” відносини в системі “учитель–учень”, “дорослий–дитина”, де панує співучасть у проведенні певних виховних заходів. Він не раз наголошував, що взаємини між учителем і учнем мають бути побудовані на основі взаємної довіри і доброзичливості. У навчальному процесі вчитель має підвести дитину до істини, але вона “сама ніби відкриває” її. Радість такого відкриття стимулює розвиток дитини, дає емоційний імпульс до пізнання, відчуття дорослості. Почуття дорослості – це і відповідальність дитини перед самою собою, адже тільки вона є творцем власної долі, тільки вона сама зможе себе самореалізувати, навчитися жити серед людей, але за активної допомоги дорослого.

На основі викладеного ми дійшли висновку, що традиційно педагогіка в процесі навчання і виховання не розглядала дитину як цілісну та рівноправну особистість. Василь Сухомлинський же сутність дитини вбачав у єдності її біологічних, соціальних і духовних чинників. Великого значення він надавав процесу виховання, який має всебічно охоплювати дитину і опиратися на гуманне ставлення до неї. Специфічними показниками цього процесу він вважав розвиток (фізичний, інтелектуальний, духовний), свободу та феномен дорослості як становлення фізичної й духовної зрілості дитини.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Зеньковский В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. – М.: Свято-Владимирское Братство, 1993. – 223 с.
3. Кузь В.Г., Руденко Ю.Д., Сергійчук З.О. Основи національного виховання: Концептуальні положення. – Умань, 1993. – 108 с.
4. Нестеренко В.Г. Вступ до філософії: онтологія людини: Навч. посібник для студ. вузів / Міжнар. фонд „Відродження”. – К.: Абрис, 1995. – 336 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти т. Т. 1-5. – К.: Радянська школа, 1976-1977.
6. Сухомлинський В.О. Моя педагогічна система // Радянська школа. – 1988. – № 6. – С. 87-91.

**ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ ПОДІЛЬСЬКОЇ ПРОСВІТИ**

*У статті на основі аналізу широкої джерельної бази визначено ціннісні орієнтації в діяльності Подільської Просвіти.*

*The article based on an analysis of the general spring base determined values of the activities Podilska education.*

Процес становлення та консолідації української нації, що розпочався в другій половині XIX століття, тісно пов'язаний із діяльністю громадських культурно-освітніх товариств під загальною назвою „Просвіти”. Засноване вперше в 1868 р. у м. Львові на громадських засадах Товариство, невдовзі перетворилося на масову організацію, що поширила свою діяльність на всю територію Галичини. Метою своєї діяльності просвітяни вбачали в пропаганді та поширенні української національної ідеї, підвищенні освітнього та культурного рівня населення, об'єднанні демократично настроєної інтелігенції та підготовку ідейного підґрунтя для подальшої боротьби народних мас за свої політичні права.

На початку XX ст. сформувався умови для утворення просвітянських товариств і на решті території України. Поштовхом для розширення географії діяльності Товариства стали революційні події 1905-1907 років. Саме під впливом революції, що сколихнула устої Російської Імперії, царський уряд змушений був дещо лібералізувати свою політику щодо українського національного руху. 4 березня 1906 р. Микола II затвердив «Закон про товариства та спілки», завдяки якому дозволялося створювати легальні національні організації. "Революційна буря розвіяла сон лихої ночі, що обняв приспану російським самодержавством Україну", – писав із приводу цієї події відомий український громадський і політичний діяч О.Лотоцький [6: 85].

21 квітня 1906 року розпочинає свою діяльність Подільське товариство «Просвіта», засновниками і найактивнішими діячами якого були представники різних суспільних станів: лікар К.Г. Солуха, вчителі В.К.Стиранкевич та С.М.Іваницький, священник та історик Ю.И.Сіцинський, бухгалтер Т.Г.Павловський та ін. Подільська „Просвіта” відрізнялась від інших товариств тим, що не обмежила своєї діяльності виключно Кам'янець-Подільським, де була зареєстрована, а вела активну роботу із розширення сфери впливу по всій території губернії.

Поліцейські чини застерігали губернатора, що відкриття в містах і селах нових просвітянських осередків "дуже не бажане, так як вони можуть служити місцем нелегальних мітингів та розповсюдження забороненої літератури..." [4: 71, 75].

З цієї причини кожне звернення керівництва "Просвіти" щодо відкриття в населених пунктах губернії нових організацій розглядалося дуже довго, а часто й зовсім відхилялося. Так, на прохання Товариства відкрити просвітянські осередки в чотирьох селах Кам'янецького та Ольгопільського повітів губерньська адміністрація після піврічної тяганини не дала позитивної відповіді.

Незважаючи на перепони з боку царської адміністрації, на весні 1906 року в багатьох містах і селах губернії функціонували філії Кам'янець-Подільської "Просвіти". Формально вони залежали від центрального Товариства і працювали згідно його Статуту – насправді ж зберігали в роботі повну автономію.

Просвітницькі товариства ставили перед собою цілий ряд навчально-виховних завдань, серед яких головне – загальноосвітня діяльність в найширших масах населення. Найголовнішими завданнями діяльності "Просвіт" були: а) розгортання мережі початкових шкіл; б) післяпочаткова освіта; в) загальноосвітня діяльність в найширших масах населення, а саме: ознайомлення з історією та культурою України; виховання патріотизму, формування

українського виховного ідеалу; налагодження видавничої справи, опікування засобами масової інформації, бібліотеками тощо.

Подільська «Просвіта» також ініціювала кампанію за викладання та вивчення у церковнопарафіяльних і двокласних школах української мови, історії та літератури. З приводу цього начальник Подільського губернського жандармського управління у своєму донесенні, датованому 20 грудня 1912 року, наголошував, що пожвавлення українського руху, крім Кам'янця, "помічається і в інших населених пунктах Поділля, де в початкових, народних та церковнопарафіяльних школах, а також в училищах працюють молоді вчителі-українці... Недивлячись на заборону, з боку місцевого єпархіального начальства відвідувати «Просвіту», молоді вчителі все ж заходили в товариство та користувались його українською бібліотекою, а інколи збиралися в інших місцях для бесід з кам'янецькими просвітянами" [10: 196-197]. Прикладом активної просвітницької роботи української інтелігенції є діяльність шкільного учителя Н.Григорієва, який під час занять розповідав дітям про українську історію, національні та культурні традиції народу.

Варто зазначити, що основними формами боротьби за українську школу продовжували залишатись: звернення, клопотання, резолюції до різних державних відомств; обговорення доповідей, рефератів на засіданнях товариств; створення та видання підручників, книжок для дітей; різні освітні заходи лекції, читання. Прагнення створити рідну школу мало здебільшого теоретичний характер вирішення, аніж практичний. І хоч воно, безперечно, значною мірою впливало на формування громадської думки: на своїх засіданнях, зборах члени просвітницьких організацій активно обговорювали реферати, доповіді, повідомлення з різноманітних проблем шкільництва, проте практичного продовження в достатній мірі не мало. Крім того, в багатьох випадках доповіді робилися російською мовою, часто їхнім лейтмотивом була необхідність запровадження української викладової мови [1: 3].

Оскільки російський уряд обмежував відкриття українських шкіл, просвітяни зосередили свою увагу на формуванні духовних і культурних цінностей населення Поділля шляхом поширення серед народних мас української літератури. Справжніми просвітницькими центрами на селі стали бібліотеки-читальні, діяльність яких була можливою завдяки послаблення цензури щодо видавництва навчальної та художньої літератури. Члени Товариства подавали посильну допомогу навчальним закладам, міським і сільським громадам у створенні бібліотек, забезпечення їх необхідною літературою.

Найбільша бібліотека була заснована "Просвітою" в Кам'янець-Подільському. Її фонд нараховував 1460 найменувань книг, серед яких було чимало заборонених урядом творів Т.Шевченка, М. Грушевського, Б. Грінченка, М. Драгоманова, М. Костомарова, В.Винниченка та ін. У березні 1907 року розпочинає роботу бібліотека-читальня в с. Ліванець. Ініціатором її заснування був лікар К.С.Степура, який, виступаючи від імені Подільської «Просвіти», частину книг для бібліотеки придбав за свої власні кошти.

Навесні 1906 року з ініціативи Товариства просвітницький рух поширюється й на територію Вінниччини. Так, зусиллями тільки Могилів-Подільської філії „Просвіти” в селах повіту було утворено вісім бібліотек-читальень. Розпочинають активну діяльність бібліотеки в Щурівцях, Куничному та Печері Брацлавського повіту. Особливою результативністю характеризувалась діяльність бібліотеки-читальні в с. Печера Брацлавського повіту. Вона була відкрита при сприянні місцевого священика І.С.Кульматицького, який взяв на себе відповідальність і поручився за її роботу [9: 16].

Книжковий фонд печерської бібліотеки був одним із найбільших на Вінниччині, він налічував 204 примірники літератури. Бібліотека-читальня стала справжнім осередком культурного життя у селі. Про її популярність і той великий вплив, який вона мала на селян, відомий наддніпрянський кооператор М. Гехтер писав: „...людність так звиклась, зжилась з читальнею, що вважає її необхідною своєю потребою. Цікаво, що звать її селяни не бібліотекою або читальнею, а просто „Просвітою”. Ця назва так вкорінилась, що другої і не почути. А молоді парубки та дівчата вважають її чимось рідним, бо звать читальню „наша

Просвіта". Це явище дуже характерне для того, як швидко селяни зживаються з тим, чого вони прагнуть. Люди з охотою читають книжки... Навіть старшина, який раніше не терпів української мови, тепер часто прохає дати йому ту або іншу книжку" [2: 14].

З метою ширшого розповсюдження української літератури серед селянства, керівництво Подільської „Просвіти” звернулося до сільської інтелігенції з проханням подати допомогу місцевим книгарням у розповсюдженні літератури українських видань. З цією ж метою Товариство закупило у видавництві „Дністер” брошуру „Шевченкове свято”, у якій були опубліковані матеріали присвячені шевченківським роковинам, відзначення яких відбулося в Кам’янець-Подільському. У с. Печері силами просвітян було підготовлено та проведено літературний вечір присвячений пам’яті Т.Г. Шевченка. Подібні заходи відбулися в багатьох просвітянських товариствах.

Однак такі дії по розширенню української книги мали в основному фрагментарний характер, тому в населених пунктах Поділля організація бібліотек-читалень залишалась незадовільною. Відчувалась відсутність освічених, патріотично налаштованих людей, пасивність, особливо сільського населення, до процесів, що відбувалися в суспільстві, давалась взнаки і нестача коштів.

Негативно впливало на цей процес і ставлення до діяльності просвітянських осередків місцевої адміністрації, яка використовувала будь-яку можливість, щоб обмежити діяльність Товариства й не допустити поширення української культурологічної роботи в робітничих та селянських масах. Так, проіснувавши трохи більше півроку, призупинила свою діяльність хата-читальня в с. Жванець, Кам’янецького повіту. На Вінниччині місцева адміністрація заборонила просвітянам влаштовувати виставку української літератури в селі Серби Могилів-Подільського повіту. Всього на території губернії було призупинено відкриття бібліотек у 24 населених пунктах. Поліція влаштовувала обшуки в приміщеннях бібліотек-читалень і в будинках членів "Просвіти", вилучаючи з їх фондів нелегальну літературу. Тільки у квартирі Н.Я. Григорієва було конфісковано біля двох возів книжок [3: 10].

В умовах зростаючого попиту на видання книг українською мовою та з метою популяризації своїх товариств Вінницька, Кам’янецька, Проскурівська та Брацлавська "Просвіти" налагодили випуск літератури, що розкривала історію державотворення в Україні, сутність таких понять як "самоврядування" та "самовизначення українського народу". Результатом таких дій стало те, що в 1917 році вийшли з друку: у Вінниці брошура Д. Донцова, присвячена розвитку української державної ідеї; у Проскурові – праця Т. Верхоли про минуле українського народу; у Брацлаві – книга Н. Лисого про українську мову.

У 1917 році, після проголошення самостійної Української держави, "Просвіти" направили свою видавничу діяльність на забезпечення навчальних закладів необхідною кількістю підручників. У цей час виходять із друку: підручники для нижчої школи з Закону Божого кийського професора Є. Семаки (1917 р.) та К. Ванькевича (1918 р.), з французької мови С. Русової (1918 р.), програма з арифметики Ю. Щириці (1917), методичні розробки з арифметики В. Островського (1919), абетка (1917).

Тільки друкарня вінницького осередку "Просвіти" здійснила протягом 1917-1919 рр. 19 видань. Високо оцінюючи діяльність вінницького осередку "Просвіти", відомий український книгознавець Ю. Меженко зазначав, що "з усіх "Просвіт" України тільки Вінницька зуміла розвинути таку широку видавничу діяльність, зібрати значний капітал, придбати неабиякий будинок, друкарню і видавати, навіть, щоденний часопис "Шлях" [7: 115].

Така активна діяльність товариств викликала тривогу в урядових колах і в місцевих органах влади. У жандармській доповідній записці: „Об украинском мазепинском движении в Подольской губернии”, датованої груднем 1913 р., зазначалося, що в губернії є досить значна кількість українців, які не належать ні до яких українських товариств, але мають „нахили до української старовини, до малоросійської пісні, театру, одягу...”. У доповідній наводився приклад, що в с. Чукові Брацлавського повіту селяни вивішують у хатах портрети Шевченка,

Котляревського, Квітки-Ослов'яненка та інших українських письменників, а також мають книжки на українській мові [1: 56].

Цікавою формою формування духовних і культурних цінностей зарекомендувала себе організація товариствами "Просвіти" концертів, масових гулянь, виступів аматорських театральних колективів. Це була не тільки організація культурного відпочинку жителів міст і сіл, а долучення населення до національно-культурних джерел духовності. Гуляння проходили досить цікаво й користувались великою популярністю у публіки, навіть і не української: виступали українські хори, виконували народні пісні та думи бандуристи та лірники, проводилися конкурси на найкращий українська одяг, влаштувалися ярмарки, на яких продавалися різноманітні вироби тощо. Вечері виступали духові оркестри, засвічувалась ілюмінація та запускались феєрверкові ракети [8: 170].

У 1911 р. з ініціативи П. Різниченка в с. Печера Брацлавського повіту, засновується самодіяльний театр, акторами якого стали найбільш активні й обдаровані члени просвітницького товариства. Силами самодіяльної трупи було підготовлено й поставлено ряд вистав, на перегляд яких збиралося чимало місцевих жителів. Акторам печерської „Просвіти” гаряче аплодували й жителі навколишніх сіл: Забужжя, Малої Бушинки, Сокільця, у яких були поставлені театралізовані вистави «Наталка Полтавка» Котляревського, „Ой не ходи, Грицю...” Старицького та ін. У виставах активну участь брав і духовий оркестр графа К. Потоцького, більшість музикантів якого були членами „Просвіти” [9: 16].

Згодом, силами печерського аматорського колективу під керівництвом П.Різниченка було підготовлено п'єсу І.Тогочинського „Борці за мрію”. Її вистава відбулася 2 травня 1910 р. і зібрала велику кількість глядачів. Успіх був таким великим, що сільські аматори вирішили розширити свій репертуар і почали підготовку до показу п'єси Л.Яновської „Повернення з Сибіру” [8: 216]. Аматорська активність печерського товариства „Просвіти” почала різко зростати. Тільки у 1911 р. силами самодіяльної трупи було поставлено 15 спектаклів.

Поряд із виступами просвітянських театральних труп потужними засобами збереження і відновлення національної свідомості виступали народні хори. Через пісню поверталася народу його історія та героїчне минуле. Народна пісня була своєрідним кодом генетичної пам'яті, що відроджувала націю, давала змогу усвідомити їй власну неповторність та самодостатність. Саме тому в багатьох просвітянських товариствах поряд із аматорськими театральними колективами одночасно активно функціонували й хорові. Деякі з вистав і концертів хорового співу були платними і прибуток, вилучений від продажу квитків, йшов на підтримку та розвиток просвітянських товариств, купівлю нових костюмів для театральної трупи, оновлення декорації та поповнення бібліотеки новою літературою.

Виступи аматорських і професійних колективів відбувались і в містах: Кам'янець-Подільському, Вінниці, Гайсині. Ці виступи користувались неабиякою популярністю серед населення губернії. Під час показу українських спектаклів зали були переповнені глядачами, а гра акторів супроводжувалась бурхливими оплесками. Це справляло особливий вплив на формування національної свідомості населення, утвердження національної культури. Під час масових гулянь, організованих „Просвітою” в містах Кам'янці та Вінниці, неодноразово виступали польські та єврейські співаки і музиканти, що не тільки урізноманітнювало репертуар, а й сприяло взаємозбагаченню культур, надавало просвітництву дійсно народного характеру [5: 8].

Таким чином, основними ціннісними орієнтаціями в діяльності подільської "Просвіти" виступали: відродження в українського народу національної самосвідомості, формування його духовності та культури, підняття загального освітнього рівня.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Березовська Д. Освітньо-виховна діяльність Київських просвітницьких товариств (друга половина XIX – початок XX ст.). К., Молодь, 1999. – 191 с.
2. Гекхер М. Українське життя в Росії в 1910 р. //ЛНВ. – 1911. – №53. – С. 14.

3. Григорієв Н. Спогади Руїника. – Львів, 1938.– С. 10.
4. ДАХО. – Ф.228. – Оп. 2. – Спр. 149. – Арк. 71, 75.
5. Книгар. 1917. – № 9.
6. Лотоцький О.Спомини про минуле. – Варшава, 1932. – С. 85.
7. Меженко Ю. Українська книга часу великої революції // Життя і революція. – 1927. – № 11.
8. Приходько В. Під сонцем Поділля. – Львів, 1931. – С. 170.
9. Яцюк О. З історії "Просвіти" на Поділлі // Вісник УВКР. – №3. – 2003. – С. 16.
10. ЦДІА України в м. Києві. – Ф. 275. – Оп. 1. – Спр. 2447. – Арк. 196-197.
11. ЦДІА України в м.Києві. – Ф. 301. – Оп. 1. – Спр. 1535. – Арк. 56.

**УДК 37.048.4**

**О.О. Малиновська**

### **ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ В УЧНІВСЬКІЙ МОЛОДІ ГОТОВНОСТІ ДО ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ РОБІТНИЧОЇ ПРОФЕСІЇ (З ДОСВІДУ ПАВЛИСЬКОЇ ШКОЛИ)**

*У статті професійне самовизначення учня розглядається як соціальна, психологічна та педагогічна категорії, вказується на актуальність питання вибору старшокласниками професії будівельного профілю, проаналізовано досвід Павлиської школи по формуванню готовності старшокласників до вибору майбутньої професії.*

*The given article considers the professional self-determination of the pupil as social, psychological and pedagogical category; it stresses the urgency of the problem of choosing the profession of building direction by senior pupils. The experience of Pavlyska's school concerning the formation of senior pupils' readiness to choose the future speciality was analyzed.*

Наукові дослідження з педагогіки та психології, соціології та економіки, а також повсякденна практика переконують, якщо професія обрана людиною за власним покликанням, особистісними нахилами та здібностями, то її праця є джерелом натхнення, приносить задоволення і радість, а також найбільшу користь нашому суспільству. За даними багаторічних досліджень, правильний вибір професії підвищує продуктивність праці до 30 %, зменшує плинність кадрів на 20 – 25 %, знижує аварійність, травматизм у 3 – 4 рази [5: 3]. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) [1], Закон України «Про освіту» [3] передбачають формування громадянина, здатного до свідомого вибору майбутньої професії.

Зокрема, актуальним є питання вибору робітничих професій. За прогнозами науковців, за умови збереження існуючих тенденцій у 2015 році потреба промисловості у кваліфікованій робочій силі у більшості регіонів України задовольнятиметься на 30 – 37 відсотків. На 2,2 млн. студентів вищих навчальних закладів III – IV рівнів акредитації в Україні припадає 500 тис. учнів професійно-технічних навчальних закладів, тобто на одного робітника маємо 4,4 фахівця з вищою освітою (2006 р.) [2: 4]. Серед робітничих професій, які користуються популярністю на ринку праці, є професія будівельника. Нестача професіоналів даної галузі розглядається як одна з нагальних проблем економіки.

Для вирішення зазначеного питання важливим кроком є професійна орієнтація старшокласників на робітничі професії будівельного профілю. Загальним теоретичним проблемам формування готовності до професійного самовизначення у майбутній трудовій діяльності присвячено ряд досліджень С. Батищева, Ф. Івашенка, Є. Клімова, Я. Коломинського, В. Чебишевої. Психолого-педагогічні аспекти проблеми формування готовності до професійного самовизначення на певні групи професій розглянуто у роботах І. Баріхашвілі, В. Барка, Ю. Гільбуха, Г. Костюка, Р.Лучечка, В. Мачуського, Є. Павлютенкова, В. Романчука, О. Тополь. Питання професійної орієнтації учнів у процесі

трудового навчання розглядає К.Іванович, В. Симоненко, М. Скаткін, Т. Сорока. Соціально-психологічний аспект особистісного самовизначення розглянуто у роботах А. Петровського, Т. Снегірєва, Т.Тітми, Г. Чередниченко, Д. Фельдштейна. В історичному аспекті проблему вибору професії досліджували В.Аванесов, А. Вихруц. Питання профорієнтації молоді на робітничі професії розглядає О.Закатнов, а саме на професію будівельника Г. Щекін. Аналізуючи літературу, можемо сказати, що орієнтація старшокласників на вибір професії будівельника потребує наукового переосмислення.

Актуальність даного питання обумовлена потребами в кадровому забезпеченні та значимістю професії, великими можливостями загальноосвітньої школи у формуванні в учнів загальноосвітньої школи готовності до вибору майбутньої професії будівельника, необхідністю підвищення якості підготовки учнів загальноосвітньої школи до вибору майбутньої професії будівельника згідно з вимогами сучасного життя та рядом діалектичних протиріч, зокрема: між суспільними потребами у підготовці фахівців будівельних спеціальностей та існуючим станом підготовки учнівської молоді до вибору професії, між необхідністю ефективної підготовки учнів до вибору професії будівельника та недостатнім обґрунтуванням педагогічних умов цього процесу.

Мета статті – розкрити актуальність проблеми, проаналізувати досвід Павлівської школи по формуванню готовності учнівської молоді до вибору майбутньої професії.

Вибір професії є важливим кроком у житті кожної людини. Від цього залежить самореалізація особистості у майбутньому. У вирішенні питання вибору професії у значній мірі допомагає профорієнтація. Профорієнтація – комплекс взаємопов'язаних економічних, соціальних, медичних, психологічних і педагогічних заходів, спрямованих на формування професійного покликання, виявлення здібностей, інтересів, придатності та інших факторів, які впливають на вибір професії або зміну виду діяльності [6]. Профорієнтація є самостійною галуззю знань, але формується на основі педагогіки, психології, соціології, економіки, філософії, медицини, права. Отже, профорієнтація має економічну, медико-фізіологічну, психолого-педагогічну, соціальну функції. Економічна функція означає покращення якісного складу робітників, підвищення продуктивності праці, економію робочого часу. Медико-фізіологічна функція – це реалізація вимог до здоров'я, необхідних для виконання роботи. Психолого-педагогічна полягає у виявленні та формуванні інтересів школяра, допомога йому у пошуку професії, яка відповідає його можливостям, визначенні умов ефективного управління професійним самовизначенням учнів. Соціальна функція профорієнтації передбачає процес засвоєння учнями відповідної системи знань, які дають змогу здійснити соціально-професійну діяльність. Мета профорієнтації на певну спеціальність визначається суспільством, його потребами.

Життєві плани є тим широким поняттям, яке охоплює значну сферу самовизначення особистості. Підготовка учня до свідомого вибору професії – одна з найважливіших соціально-педагогічних задач школи. Щоб допомогти людині у виборі професії, треба дізнатися про її інтереси, нахили, особистісні якості, індивідуальні особливості, стан здоров'я, попит на професії. З урахуванням вищезазначеного знайти такий вид діяльності, у якій людина максимально зможе себе проявити.

При формуванні готовності до вибору майбутньої робітничої професії будівельника необхідно враховувати вікові особливості учнів. Професійне самовизначення у кожному віковому періоді відбувається своєрідно. У підлітковому віці у дитини відбуваються найбільш істотні процеси, пов'язані з вибором професії, з виробленням відповідних умінь та навичок, необхідних ділових якостей особистості. Діти цього віку відрізняються підвищеною пізнавальною і творчою активністю, вони завжди прагнуть дізнатися щось нове, чомусь навчитися, причому робити все по-справжньому, професійно, як дорослі. Це стимулює підлітків до виходу за межі шкільної навчальної програми у розвитку своїх знань, умінь та навичок. Багато дітей у підлітковому віці намагаються оволодіти різноманітними професійними вміннями, причому професійно орієнтоване уподобання дітей цього віку може набути характер справжньої пристрасті, коли все останнє для дитини стає другорядним і

улюбленій справі вона присвячує свій вільний час [4: 226-227]. Інтерес до майбутньої професії зароджується у школі, вдома, у колі сім'ї, у позашкільних справах. У школі це частіше відбувається у процесі навчання і праці.

У юнацькому віці діти набувають трудові вміння і навички, від яких залежить їх професійна робота у майбутньому. Майбутні професійні успіхи дітей в певній мірі визначається трудовими вміннями і навичками, які активно формуються в шкільні роки [4: 371-372]. Вони добре розуміють, що зміст їх майбутнього життя залежить від правильного визначення професії. У роки юності у дітей відбувається активне становлення світогляду. Важливим виступає формування соціальних поглядів, економічного світогляду. Учні, які засвоїли економічні знання, в майбутньому здатні до вміння самостійно заробляти на життя. Відбувається засвоєння системи обов'язків відносно однокласників і дорослих, активний самоаналіз. У юнацькому віці в учнів виражається індивідуальний стиль. Кожен відрізняється своїми потребами, інтересами, рівнем самосвідомості. Це проявляється і у виборі життєвого шляху. Не всі старшокласники відповідально ставляться до вибору майбутньої професії, усвідомлюють необхідність старанно працювати, щоб досягти результату. У юнаків вироблені певні професійні вміння, від їх ефективного застосування залежить правильний професійний вибір. До кінця дев'ятого класу учень повинен зробити певний вибір. Існує два способи: перший – «спроб та помилок» (якщо учень несвідомо вибирає професію), другий – коли учень, ознайомившись із світом професій, знаючи свої здібності, свідомо і самостійно робить свій вибір. Не всі випускники, закінчуючи школу, свідомо обирають професію. Причиною цього є недостатні знання про конкретні особливості кожного виду діяльності, низька мотивація до цієї проблеми, невміння свої бажання підкоряти реальним можливостям та своїм здібностям. «У роки отрочтва і ранньої юності людині треба дати вміння і навички, які допомогли б їй свідомо вибрати професію, розкрити в праці свої задатки, здібності, нахили»[7: 317].

Сформувані у школяра готовність до вибору професії, виробити вміння співставляти запит суспільства на сфері діяльності зі своїми ідеалами, уявленнями про цінності та їх реальними можливостями, можливо через подальше самопізнання, самоосвіту, самовиховання і оволодіння оптимальними знаннями, вміннями з наукових основ вибору професії.

Орієнтація на професію будівельника здійснюється поступово. Значну роль у цьому процесі покликані відігравати навчальні заклади загальної середньої освіти. Для ефективного формування інтересу до професії будівельного профілю повинні створюватися педагогічні умови: програмно-цільове забезпечення зазначеної проблеми у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи, ознайомлення учнів старшого шкільного віку з необхідними знаннями про професії будівельного профілю, оволодіння учнями необхідними способами самооцінки своїх можливостей стосовно даних професій, використання різних форм навчально-виховної роботи в школі, спрямованих на профорієнтацію учнів стосовно професій будівельного профілю.

На кожному уроці у школі у певній мірі проводиться профорієнтаційна робота. На уроках математики учитель може показувати застосування знань у фізиці, механіці, електромеханіці, розрахунках з архітектури будівель і споруд, технології виробництва і т.д. На біології вивчаються фізіологічні та психологічні можливості та потреби людини, що є важливим фактором при виборі професії. На уроках української, іноземної мов, української та зарубіжної літератур та інших предметів учитель може ознайомити з твором про певну професію, запропонувати написати переказ, твір, вірш і т. д. Важливе значення у формуванні інтересу до професій будівельного профілю мають уроки трудового навчання, на яких діти отримують первинні професійні знання, вміння і навички. Звернемося до досвіду видатного педагога, директора Павлівської школи В.О.Сухомлинського. «Трудове навчання у VIII – X класах складається з теоретичних знань і праці, у процесі якої учні оволодівають уміннями і навичками. До теоретичного курсу входять такі теми, як загальна характеристика галузей виробництва в нашій країні, основні риси головних галузей промислового і

сільськогосподарського виробництва, характеристика джерел енергії, загальні принципи будови і дії двигунів та робочих машин, будова і застосування двигуна внутрішнього згорання та електродвигуна в робочих машинах, хімічна технологія в найбільш поширених галузях праці». Завдяки політехнічному характеру набутих знань і вмінь перед кожним старшокласником відкривається можливість вибрати ту спеціальність, в якій він може максимально проявити свої здібності і нахили [7: 321-322]. Профорієнтаційна робота проводиться на виховних годинах, на яких класний керівник та психолог не лише ознайомлюють з професіями, а допомагають дитині визначитися з професійним вибором відповідно до її нахилів, інтересів, можливостей, враховуючи запиту ринку праці, використовуючи різні форми роботи: розповідь, бесіду, анкетування, профорієнтаційні ігри, тренінги, консилиуми, тестування, виставки, фестивалі і т.д.

Велику роль при формуванні готовності до вибору професії відіграє проведення позакласних виховних заходів, екскурсій на підприємства, гурткової роботи. В.О. Сухомлинський важливе значення у трудовому навчанні та політехнічній освіті надавав гуртковій роботі, науково-предметним гурткам, де кожен учень займався улюбленою справою. «Улітку протягом трьох-чотирьох тижнів учні, які закінчили VIII і IX класи, виконують практикум – у шкільних майстернях, у робочих кімнатах і лабораторіях, на навчально-дослідній ділянці, у цехах ремонтно-технічної станції, у тракторній бригаді колгоспу. Учні, які закінчили IX клас і склали залік з тракторної справи, працюють у цей час змінними трактористами... Практикум з електротехніки передбачає монтування електропроводки, під'єднання до неї електромоторів і нагрівальних приладів, виготовлення генераторів змінного і постійного струму невеликої потужності і напруги. Виконання цієї роботи вимагає точності, розрахунків і є добрим засобом поглиблення знань та умінь. Кожний учень, закінчуючи VIII клас, здає в шкільний фізичний кабінет як залік діючу модель електрогенератора... Учні ремонтують електрообладнання трактора, автомобіля, самохідного комбайна, зерноочисних агрегатів, електродоїльних установок та інших машин». Учні, які захоплювалися радіотехнікою й електронікою, самостійно здобували більш глибокі знання й удосконалювали вміння [7: 324]. У школі працювало щорічно 40 – 45 гуртків в залежності від індивідуальних нахилів та інтересів дітей. «У 1967 р. всі учні I – VIII класів у нас працювали в таких гуртках: у двох гуртках юних слюсарів-конструкторів I – IV класів, у трьох гуртках юних слюсарів-конструкторів III – IV класів, у трьох гуртках юних слюсарів-конструкторів IV – VI класів, у двох гуртках юних будівельників I – III класів, у гуртку юних будівельників III– VIII класів, у чотирьох гуртках юних столярів I – II класів, у трьох гуртках юних столярів III – IV класів, у двох гуртках юних токарів III – VIII класів, у гуртку юних механізаторів I – IV класів, у гуртку юних механізаторів VI – VII класів, у двох гуртках юних механізаторів VII – VIII класів, у двох гуртках юних електротехніків III – V класів, у двох гуртках юних електротехніків V – VIII класів, у гуртку юних столярів V – VI класів, у гуртку юних столярів VII – VIII класів... Уміння і навички, набуті у одному гуртку, готують перехід дитини в інший гурток, від легшої праці до важчої, від простих інструментів і механізмів до порівняно складних машин... Завдяки різносторонній праці у гуртках кожний наш учень на момент переходу у VIII клас уже має широке коло вмінь і навичок і знаходить собі справу до душі» [7: 326-327, 331]. Важливим моментом у формуванні інтересу до професії на уроках трудового навчання, під час гурткової роботи є створення ситуації успіху. Учень проходить довгий шлях пошуків, робить спроби у різних справах. Коли він досягає найвищих показників у справі, тоді формується стійкий інтерес до даного напрямку діяльності. Зазначимо, що формування інтересу до професії у учнів у шкільних стінах починається ще з першого класу на заняттях та позаурочний час. «Різноманітні види праці, що оточують дитину з перших днів її приходу в нашу школу, – це, образно кажучи, магніти різної сили, які притягують чутливу стрілку компаса, що вказує дитині її шлях. Чим сильніший магніт, чим цікавіша праця, до якої залучається дитина, тим яскравіше розвиваються її здібності, нахили і покликання саме до цієї праці» [7: 348]. Однією з вимог до праці школяра є творчість, яка передбачає впровадження досягнень науки і техніки у

виробництво. «Виховання творчих здібностей молодих винахідників, раціоналізаторів виробництва залежить від розвитку їх технічної культури, уміння проникнути в суть будь-якої роботи» [7: 334]. Школа намагається, щоб учні знаходили всі нові можливості застосування машинної техніки, електроенергії, хімії у простій сільськогосподарській праці. «Досвід переконав, що виховати любов до сільськогосподарської праці можна лише за тієї умови, коли в роки отрочтва і ранньої юності людина власними зусиллями змінювала ручний трудовий процес машиною або механізмом, дістала від землі додаткові центнери хліба не ціною фізичного напруження, а завдяки застосуванню наукових знань. Це і є психологічна підготовка до трудового життя» [7: 336].

«Дати людині щастя улюбленої праці – це означає допомогти їй знайти серед безлічі життєвих шляхів той, на якому найяскравіше розкриються індивідуальні творчі сили і здібності її особистості [7: 341]. Метою проведення цілеспрямованого педагогічного впливу на особистість по формуванню готовності до вибору професії будівельного профілю в урочний та позаурочний час є виховання у кожній дитині любові до праці, захоплення працею, розкриття її покликання у професійній діяльності.

На допомогу школі у профорієнтаційній роботі приходять центри зайнятості, які встановили куточки, на яких щомісячно обновлюється інформація про попит на професії (барометри професій); встановлені у деяких школах, інтернатах профорієнтаційні термінали, які передбачають ознайомлення школярів зі змістом професій, вимогами до працівника, шляхами одержання професії та умовами професійного навчання, станом і перспективами ринку праці, основами трудового законодавства і т.д.; проводять ярмарки професій, зустрічі представників професійно-технічних та вищих навчальних закладів з випускниками і т.д.

Проаналізувавши досвід Павлівської школи, діяльність центрів зайнятості, стан сучасної профорієнтаційної роботи на робітничі професії будівельного профілю та актуальність даних професій можемо зробити висновок, що загальноосвітні навчальні заклади мають великі, повністю нереалізовані можливості щодо забезпечення випускників готовністю до свідомого вибору робітничої професії будівельника.

Зазначимо, що процес формування в учнів загальноосвітньої школи готовності до вибору майбутньої професії будівельного профілю є соціальним, так як при виборі професії ми керуємося потребами суспільства у кадрах. Також розглядаємо його як психологічну категорію – при професійному самовизначенні треба враховувати інтереси і можливості особистості. Формування в учнів загальноосвітньої школи готовності до вибору майбутньої професії – педагогічно регульований процес. Ураховуючи актуальність проблеми, перспективу подальшого дослідження вбачаємо у дослідженні ефективних шляхів, методів формування в учнів загальноосвітньої школи готовності до вибору майбутньої професії будівельного профілю.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття): Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896.
2. Забезпечити якісну підготовку робітничих кадрів /Матеріали і документи Всеукраїнської наради з питань підготовки кваліфікованих робітничих кадрів 3 березня 2006 року. Упорядники: Десятів Т.М., Паржницький В.В. – К., 2006. – 185 с.
3. Закон України «Про освіту» (із змінами і доповненнями, внесеними Законом України від 18 червня 1992 р. № 2477-ХІІ) – К., 1991 р.
4. Немов Р.С. Психологія: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. /Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004 – Кн. 2. Психология образования. – 606 с.
5. Професійна орієнтація молоді: стан і проблеми професійної орієнтації [Текст] / Д. О. Закатнов // Все для вчителя: Інформаційно-практичний бюлетень. – 2009. – N 7/8. – 3-8 (вкладка).
6. Словарь по экономике и финансам. Глоссарий.ру.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. – Т.4. – К.: Радянська школа, 1976. – 640 с.

## **СИСТЕМА ЦІННОСТЕЙ У НІМЕЦЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ**

*Стаття присвячена розглядові системи цінностей у німецькій педагогічній освіті. Автор характеризує основні ціннісні орієнтири в процесі підготовки педагогічних кадрів ФРН, аналізує орієнтації експлуатаційні та творчі. У роботі досліджено традиції гуманістичної етики німецької педагогічної освіти.*

*The article deals with value system of German pedagogical education. The author characterizes the main values in the process of teacher training in Germany, analyses user's and creator's positions. Research is made of the humanization ethics in German teacher training system.*

Виховання – одна з найважливіших цінностей людського суспільства. Без нього неможливий прогрес і передача всього накопиченого досвіду майбутнім поколінням. Гуманізм у вихованні – світоглядна позиція, яка в центр буття ставить людину. Мета виховання – людина, яка може зрозуміти іншу людину, поважає свій народ, свою культуру поряд з іншими культурами, спроможна самостійно мислити і приймати рішення, виходячи з гуманних мотивів. Права людини, парламентаризм, права національних меншин, лібералізація, свобода пересування, свобода отримання освіти будь-якого рівня – ці невід’ємні атрибути демократичного громадянського суспільства є тими фундаментальними цінностями західної культури, які стали ключовими орієнтирами загальноєвропейської інтеграції.

Україна прагне посісти належне місце в європейському економічному, культурному й освітньому просторі, що вимагає від неї цілеспрямованого впровадження ступеневої освіти та найсучасніших освітніх стандартів і разом з тим, активної інтеграційної освітньої діяльності в європейському і світовому інформаційному просторі. Це передбачає організацію наукових конференцій, симпозіумів, конгресів, семінарів, участь у міжнародних освітніх і наукових програмах та фондах, проведення спільних наукових досліджень, відрядження за кордон науково-педагогічних кадрів для наукової роботи, обмін інформацією між науковцями, спільне видання наукових праць тощо.

Аналіз історії розвитку освіти переконує, що механічне використання зарубіжного досвіду, пряме „запозичення” чужої моделі – неефективне і соціально невиправдане. Але всебічно проаналізувати, зіставити й визначити, що й за яких умов доцільно використати у вітчизняній теорії та практиці навчання й виховання, безумовно, необхідно.

Сучасна філософія освіти утверджує актуальність дослідження різних шляхів розвитку освіти з метою її подальшого вдосконалення. З огляду на це, знайомство з підходами до освітньої діяльності, із особливостями ціннісних орієнтирів у освіті країни, що існують у одній із найпотужніших країн світу – Німеччині, є вкрай важливим.

Ознайомлення з працями німецьких педагогів стало поштовхом до руйнації певних усталених стереотипів. Згідно з першим стереотипом, німецька педагогічна думка схильна до надмірного філософствування, абсолютизації знань та поверхневого ставлення до виховання, створює в молодості мрійників, а в старості – формалістів. Другий стереотип склався вже в радянські часи, коли про зарубіжну педагогіку було прийнято говорити й писати лише в критичному плані як про теоретичні підвалини виховання буржуазією слухняних та частково освічених членів капіталістичного суспільства. Третій стереотип пов’язаний із культивуванням у Німеччині протягом тривалого часу (кінець XIX – перша половина XX століття) ідей винятковості та зверхності німецької нації, що призвело до катаклізмів XX століття – Першої та Другої світових воєн.

У сучасній педагогіці особливості змісту та структури системи підготовки вчителів Німеччини є предметом вивчення в працях багатьох науковців (Н. Абашкіна, Г. Анісімова,

Х. Бауман, Г. Бергхорн, М. Громкова, Н. Козак, П. Лундгрєн, О. Матвієнко, Т. Мойсеєнко, О. Піскунов, Л. Писарєва, Л. Пуховська, Л. Сақун, М. Тихонова, А. Турчин, Т. Яркіна). Окремі студії А. Болотової, Л. Гребіник, Д. Саітової, Л. Чулкової висвітлюють питання ціннісних орієнтирів німецької педагогіки.

Традиції гуманістичної етичної думки в німецькій педагогічній системі сформували систему цінностей, що ґрунтується на автономії, волі, розумові індивіда, які є інструментом пізнання людиною самої себе. Вищі цінності суб'єктивної й об'єктивної етики, що була важливим напрямом німецької педагогічної системи, полягали в створенні умов, за яких весь потенціал особистості спрямований на формування її власного „Я”.

Німецький педагог І. Фіхте зазначав, що така особистість не може користуватися подібними собі істотами для досягнення власних цілей. За словами А. Шопєнгауєра, така особистість керується не наочними уявленнями, а думками і поняттями, діє послідовно і розсудливо, відповідно з логікою [2].

Виклад проблеми ціннісних орієнтирів у педагогічній системі Німєччини ґрунтується на працях Еріка Фромма, видатного німецького психолога, який емігрував до США, де й написав значну кількість своїх робіт, тому його ідеї співзвучні тим концепціям, що популярні саме у США. У своїй праці „Людина для себе” Е. Фромм детально аналізує різні ціннісні орієнтування, які домінують у німецькій педагогічній системі. Через них він виділяє неплідні рецептивні орієнтування, при яких людина спрямована на сприйняття, а не на продукування власних ідей, на бажання знайти того, хто відшукає для тебе потрібну інформацію, обробить її, здійснить узагальнення й оцінку, покаже можливе використання її в різних видах діяльності. Це призводить до залежності від авторитетів, думок інших, повної власної безпорадності у прийнятті рішень. За експлуаторського орієнтування людина не створює власних ідей, а краде їх, займається плагіатом, але відстоює їх як власні.

Нині всі ціннісні орієнтування вирішують дилему: *бути* чи *мати*. Для орієнтацій експлуаторських, накопичення, користоловства основою є принцип *мати*, коли людина є ніщо, коли вона нічим не володіє. Найвищими цінностями за такого підходу є гроші, власність, слава, успіх, влада, тобто домінують орієнтації володіння. Більша частина студентів живе і навчається за принципом володіння. Вони сприймають лекції, розуміють логіку побудови речень, конспектують текст, вивчають його і складають іспити суто формально. Лекції не стають частиною їх власного мислення, не вдосконалюють і не збагачують його. Відповіді студентів на іспиті не задовольняють лектора, який багато працював, творчо мислив, намагався створити струнку, логічну картину предмета, наукових досягнень і досліджень певної галузі знань. Інтерпретація студентів деструктує мотивацію лектора до творчого пошуку. При домінуванні такої орієнтації в різних видах навчальної діяльності її результативність є дуже низькою. Так, зміст лекції рідко викликає у студентів емоційні та інтелектуальні реакції, вони тільки накопичують певну кількість чужих висловлювань. Студенти, орієнтовані на володіння, не мають іншої мети, крім накопичення інформації, яку зберігають у пам'яті незмінною. Нові нестандартні підходи й думки їх нервують, викликають почуття невпевненості, сумнів у тій інформації, якою вони володіють.

В інших студентів, зорієнтованих на *буття*, нова інформація викликає роздуми, новизна стимулює їх інтерес, у них виникають запитання і народжуються ідеї, вони здатні до самостійного пошуку інформації, розширення її обсягу. У реальному навчальному процесі рідко збігаються орієнтування суб'єктів навчання. Домінування тієї чи іншої орієнтації визначає різницю в характері та існуванні людини, у системах культури й типах суспільства [2].

Загальним недоліком у педагогічних системах є намагання навчити володінню знаннями як майном, від якого залежить соціальний статус людини, надати конгломерат знань, де студент може знайти всебічну інформацію, не читаючи оригінальних текстів, а користуючись чужим поверхневим викладом їх змісту. Так відбувається повне відчуження знань від суб'єкта навчання.

Шляхом до виходу з такого стану представники всіх шкіл і систем вважають радикальний гуманізм, боротьбу з відчуженням, деморалізацією, саморуйнуванням культури, духовним егоїзмом, розвиток умінь жити власним духовним життям.

Ідеї гуманістичної педагогіки найбільшого поширення набули саме в Німеччині, що мотивовано низкою причин, серед яких – потужний пласт культурно-педагогічної спадщини, прагнення подолати наслідки панівної фашистської ідеології, реакція на потреби постіндустріальної суспільної свідомості, високий потенціал економічного й освітнього розвитку суспільства.

Система вищої педагогічної освіти в Німеччині дедалі більше відчуває вплив гуманістичної педагогіки. По-перше, це ціла мережа семінарів, навчальних центрів та курсів, що готують учителів. Прикладом цього можуть слугувати педагогічні семінари Вальдорфської школи, особливо поширені в землях Німеччини. По-друге, це зміна навчальних планів та програм вищих педагогічних навчальних закладів щодо збільшення різноманітних практично орієнтованих форм та методів навчання студентів, поглиблене ознайомлення із психологією особистості, педагогічною психологією, із різними методиками й тактиками психотерапевтичної роботи, методами психологічної підтримки особистості. По-третє, це зміна співвідношення фундаментальної і спеціальної освіти в університетах Німеччини (професійна спеціалізація повинна наступати лише після трьох років навчання, виділених на засвоєння студентами основ фундаментальних наук). По-четверте, певні зміни охопили політику та філософію освіти в Німеччині. Актуальна на сьогодні зміна політичної парадигми породжує і зміну парадигми освіти, що пов'язано зі зміною антропоцентричного підходу на біоцентричний в усіх сферах функціонування суспільства [1].

У Німеччині усталилася думка про те, що хоч школу й не можна звинувачувати за всі недоліки суспільства, однак саме вона є соціальним інститутом, що відповідає за підготовку культурних, гуманних людей, які натомість будуть ухвалювати адекватні рішення і втілювати їх у життя.

Теоретична підготовка, виховання професійних якостей учителя і формування умінь, необхідних для практичної роботи, базуються на конгломераті трьох положень та ідей класичної й сучасної німецької філософії, педагогіки та психології. Це ідеї емансипуючої, технократичної й гуманістичної концепцій.

Таблиця 1.

### Основні концепції підготовки вчителя [3: 94]

Педагогічна концепція	Постать учителя
Емансипуюча (Х. Гамм, К. Молленхауер, Х. Гроотхоф)	– організатор процесу, що самоактуалізується; – допомагає індивідові звільнитися від тиску суспільства.
Технократична	– зорієнтований на потреби суспільної динаміки, розвитку економіки та виробництва.
Гуманістична: 1) самоактуалізація; 2) особистісно-центрована концепція; 3) антропософська (вальдорфська педагогіка)	– критика традиційних підходів до виховання; – ідеї „самоактуалізації” виховання Ф. Шлейєрмахера; – процес самореалізації, самопізнання й розкриття істинного „Я” (К. Роджерс); – у центрі педагогічного процесу – дитина (Р. Штайнер).

Гуманістична теорія, порівняно з іншими, отримала в Німеччині винятковий статус, присутньо вплинувши на характер цілей, змісту, форм і методів професійної підготовки вчителя. У межах цього підходу виразно окреслено три педагогічні течії, специфіку яких з'ясуємо детальніше.

Домінантою першої течії – так званої „самоактуалізації” – є непримиренна критика традиційних підходів до виховання. За основу взято ідеї „самоактуалізації” виховання видатного німецького педагога Ф. Шлейєрмахера (1768 – 1834).

Друга течія базується на особистісно-центрованій концепції американського психолога Карла Роджерса (1902 – 1988), який тривалий час викладав у ФРН. Німецькі педагоги В. Хінте, Ф. Гродден, Р. Тауш, керуючись особистісно-центрованою концепцією К. Роджерса, трактують питання підготовки „гуманістичного вчителя” як складний неоднозначний процес самореалізації, глибокого самопізнання й розкриття його істинного „Я”. Такий учитель має емансипувати особистість, допомагати вихованцеві розкрити свою екзистенцію, максимально реалізуватися в боротьбі із самим собою [1].

Третя течія в межах гуманістичного напрямку пов’язана з іменем Рудольфа Штайнера (1861 – 1925), творця антропософії, розробника оригінальної педагогіки вальдорфської школи. Ця течія, що виникла в першій чверті ХХ ст., збереглася до сьогодні. Представники вальдорфської педагогіки у центр педагогічного процесу ставлять дитину, остерігаючись у процесі розкриття потенцій авторитарного втручання в її тендітний внутрішній світ [3: 95].

Уможливають поєднання всіх трьох течій в один напрям, умовно названий гуманістично орієнтованою педагогікою, такі спільні ознаки: визнання педагогічним ідеалом ідеї самореалізації людини як вищої цінності; особливий акцент на важливості саморозвитку дитини, що перебуває в центрі педагогічного процесу. Суть гуманістичної освіти віддзеркалює відома формула Ф. Фребеля: виховання є любов та приклад [1]. Справді, цей вислів найточніше характеризує стиль взаємин учителя й учня в педагогічному процесі (любов) і значущість особистості вихователя, що повинен бути взірцем для дитини (приклад).

Нині гуманістична орієнтація має великий вплив на розвиток освіти в Німеччині, особливо це стосується сфери підготовки вчительських кадрів, адже такий підхід пропонує новий ідеальний образ учителя. В основі підходу до проблеми цілей професійно-педагогічної підготовки вчителів є таке концептуальне положення: вищий навчальний заклад не формує готового вчителя, а лише забезпечує базу для виконання ним професійних обов’язків. Для розвитку в майбутніх учителів практичних умінь і навичок вирішальну роль відіграє їхній власний досвід, а не запропонований їм навчальний план. Відповідно до цього визначають цілі та організовують підготовку викладачів.

Німецькими дослідниками В. Хінне та Р. Таушем визначено такі критерії гуманістичної поведінки вчителя: учитель повинен бути відкритим і щиро сприймати ідеї, почуття, вчинки учнів, порушувати ті проблеми, які їх турбують; поведінка вчителя повинна сприяти розвитку активного мислення дітей, формуванню самостійності в оцінюванні того, що вони роблять, чого навчаються; гуманістична поведінка має бути персоналізованою, індивідуальною для кожного учня; поведінка педагога повинна бути природною, що сприятиме порозумінню з учнями [4: 82].

Таким чином, національною особливістю освіти в Німеччині завжди було виховання високоморальної особистості. Пріоритети надаються моральному становленню і вдосконаленню особистості в процесі виховання в традиціях гуманістичної етики. Ідеал німецької системи освіти – особистість, наділена: самовизначенням, доброзичливістю, справедливістю, вольовими зусиллями, внутрішньою свободою вибору, самостійністю, вмінням розрізняти добро і зло, поважати порядок, правила, закони, дисципліну, підкорятися нормам, які існують в суспільстві, усвідомленням обов’язку перед іншими, державою, суспільством.

Звернення до здобутків німецької класичної філософії, відродження гуманістичних принципів, втілення в життя теоретичних положень видатних німецьких психологів, є, на наш погляд, тим шляхом виходу з кризи вищої освіти не лише в Німеччині, а й по всій Європі, який намагаються знайти сьогодні провідні освітяни, педагоги, психологи, державні діячі.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Болотова А. К. Гуманистическая ориентация высшего педагогического образования в ФРГ [Электронный ресурс] / А. К. Болотова // Высшее образование в России. – № 3. – 1996. – 2006. – Режим доступа до статті: [http://www.informira.ru/text/magaz/higher/3\\_96/119-129.html/](http://www.informira.ru/text/magaz/higher/3_96/119-129.html/).
2. Гребінник Л. В. Національні особливості вищої освіти в Німеччині (психологічний аспект) [Електронний ресурс] / Л. В. Гребінник // Вісник психології і соціальної педагогіки. – 2006. – Режим доступу: <http://psych.kiev.ua/nma-referats/fla-refers/id-91/index.html>
3. Махиня Н. В. Реформування системи педагогічної освіти Німеччини (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Махиня. – Кіровоград, 2009. – 210 с.
4. Чулкова Л. А. Проблемы общения учителя в педагогике Германии / Л. А. Чулкова. – Бердянск: ООО „Модем”, 2006. –191 с.

УДК 371.4: 371.78

Г.М. Мешко

### **ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ТА ВЧИТЕЛІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В. СУХОМЛИНСЬКОГО**

*У статті проаналізовано погляди В. Сухомлинського на емоційне благополуччя дитини як умову її успішного навчання і виховання; на чинники, що впливають на емоційне здоров'я учнів; на шляхи покращення емоційного здоров'я вчителів.*

*V. Suhomlynsky's vision on emotional well-being of a child as a condition of his successful studying and up-bringing; on factors that influence emotional health of children; on ways of increasing of emotional health of teachers is analyzed in the article.*

Здоров'я – найбільша людська цінність. Проблема його збереження і зміцнення є однією з найважливіших та найскладніших у сучасній науці і практиці. Сьогодні ефективність роботи школи повинна вимірюватися не лише якістю освіти, а й безпекою учнів, захищеністю вчителів, турботою про їх здоров'я.

Як не прикро, але в сучасній школі не кожна дитина почуває себе затишно і комфортно, бо поки що не вистачає теплоти, людяності і поваги до учня, чуйності до його внутрішнього світу. Бракує й віри у величезні здібності школяра, розуміння того, що їх потрібно відкрити і допомогти реалізувати. Не стала наша школа «імперією почуттів», де панує психологічна безпека учнів, захищеність педагогів, розвивається їх емоційне здоров'я, яке вимірюється рівнем і рівновагою позитивних емоцій. Емоційне здоров'я – це стан емоційного, душевного комфорту і ладу, що сприяє розвитку повноцінної особистості, збереженню її здоров'я. Емоційне здоров'я дає змогу зберігати цілісне емоційне ставлення до себе і світу, перетворювати негативні емоції, породжувати позитивно забарвлені переживання [9: 41].

Усі ідеї видатного вченого і талановитого педагога-практика пронизані глибокою любов'ю до Людини, її внутрішнього світу. У них – невичерпне прагнення пошуку шляхів вирішення проблеми щастя дитини, її психологічного благополуччя, емоційного комфорту, збереження її здоров'я, а також «сил душі і серця педагога». *Мета статті* полягає в тому, щоб проаналізувати погляди В. Сухомлинського на емоційне благополуччя учнів як умову успішного навчання і виховання, на чинники, що впливають на емоційне здоров'я школярів, на шляхи покращення емоційного здоров'я вчителів.

В. Сухомлинський надавав великого значення позитивним емоціям як у процесі виховання, так і в навчальній діяльності школярів, він вважав, що виховуваною дитину роблять радість, щастя, життєрадісне світосприйняття. Справжня гуманність виховання полягає в тому, щоб берегти радість, щастя, на яке має право дитина [8: 152].

Атмосфера емоційного комфорту в процесі навчання включає такі компоненти: позитивні емоції, пов'язані зі школою і перебуванням у ній; позитивні емоції, зумовлені рівними, діловими стосунками школяра з учителями, відсутністю конфліктів; емоції, пов'язані з розумінням кожним учнем своїх можливостей у досягненні успіхів у навчанні; позитивні емоції, пов'язані з новим навчальним матеріалом; позитивні емоції, що виникають при оволодінні учнями прийомами самостійного здобування знань. Учитель, вважав В. Сухомлинський, повинен уміти створити в учнів внутрішній стан емоційного піднесення, інтелектуального натхнення, бо без цього заняття спричинятимуть тільки байдужість, а нечутлива розумова праця принесе втому [7: 111]. Він рекомендував виховувати так, щоб дитина почувала себе шукачем і відкривачем знань. Тільки за цієї умови одноманітна, напружена, втомлива праця школяра забарвлюється радісними почуттями й приносить маленькій людині переживання творця.

Почуття емоційного комфорту, радості не може з'явитися на порожньому місці. Воно виникає у результаті досягнення успіху у певній діяльності. Це дуже тонко помітив В. Сухомлинський: «Уже у віці 9–10 років дитина переживає радість від того, що вона зробила щось для людей; до моменту вступу у підлітковий вік вихованці бачать результати своєї праці, ... чим далі, тим глибше наші вихованці переживають почуття радості від думки, що світ стає кращим завдяки їх життю та праці» [6: 125].

В. Сухомлинський не уявляв собі повноцінного виховання без того, щоб кожний вихованець уже в підлітковому віці і особливо ранній юності не досяг визначного успіху в тому виді діяльності, який найповніше виражає, розкриває його нахили й обдарування. Він відзначав: «Тільки там, де маленька людина переживає почуття гордості від того, що вона в чомусь досягла визначних успіхів, виявила себе, – в індивідуальному духовному житті ми бачимо те, що треба називати енергією думки... Радість розумової праці – ось що стає доступним людині, якщо її духовне життя пройняте почуттям оптимістичної впевненості у своїх силах, почуттям власної гідності» [6: 78]. Усвідомлення того, що учень може зробити значно більше, ніж робить зараз, надихає його на вольові зусилля, додає йому бадьорості, впевненості. І, навпаки, коли у свідомості школяра зародилася думка, що він досяг межі, вичерпав свої можливості, його вольові зусилля слабнуть, найлегша справа здається йому важкою, різні перешкоди породжують смуток, розгубленість. Тоді навіть успіх, досягнутий завдяки наполегливим старанням вихователя, не принесе йому радості й задоволення.

Опираючись на свій досвід роботи, видатний педагог стверджував, що життєвий шлях від дитинства до отрочества має бути шляхом радості, бадьорості. На його думку, це одне з найважливіших правил у всій системі виховної роботи. В. Сухомлинський розглядав радість як джерело оптимістичної впевненості дитини в своїх силах і як умову того багатства дійсного ставлення до навколишнього світу, без якого неможливий духовний розвиток, особливо неможливе розкриття природних нахилів, здібностей, обдарувань. Він прагнув, щоб почуття глибокої радості дитині приносили успіхи в улюбленій справі, насамперед у навчанні. Якщо деякі діти, повчившись кілька місяців, чи навіть тижнів, зазнають гіркого розчарування, а іноді не сприймають навчання, винуватцем у цьому, на думку В. Сухомлинського, є учитель, котрий не зумів дати дитині тієї маленької, з погляду дорослих, радості, яка для дитини є могутнім джерелом енергії. Великий педагог розумів, що першокласник ще не вміє долати труднощі свідомо, тому сили для свого вольового напруження він черпає переважно з почуттів [6: 152].

Очікуванням радості має бути осяяне все життя і діяльність дитини. Радість у навчальній праці сама собою не виникає, для цього потрібен успіх. Успіх у навчанні – єдине джерело внутрішніх сил дитини, що породжує енергію для подолання труднощів і бажання вчитися. Тому створення ситуації успіху, вважав В. Сухомлинський, – це основа педагогічної взаємодії. Він відзначав, що радість успіху є могутньою емоційною силою, від якої залежить бажання дитини бути хорошою. Тому потрібно турбуватися про те, щоб внутрішня сила дитини ніколи не вичерпувалася. Якщо її немає, то, зауважував В. Сухомлинський, не допоможуть ніякі педагогічні хитрощі. Особливе місце радості успіху великий педагог

відводив у початковій школі: «...не легко було б їм (тобто дітям) навчатися, коли б турботливий педагог не зумів організувати їхні перші дитячі радощі – радощі від успіху в навчанні, в творчій праці» [2: 236].

Успіх школяра може створити вчитель, який сам переживає радість успіху. Учительський успіх складається не лише із зусиль одного педагога, в ньому сконцентровані зусилля багатьох членів педагогічного колективу, він залежить від великої сукупності обставин – об'єктивних і суб'єктивних, випадкових і закономірних, що їх навіть перелічити неможливо. Успіх учителя, передусім поняття людське, а вже потім професійне.

Без емоційної культури педагога, його психологічної пильності неможливо створити ситуацію успіху як для дітей, так і для вчителя. Емоційна культура – це своєрідний сплав із тих думок, відчуттів, емоцій, ідей, які дають педагогові змогу сприймати навколишній світ у всьому його духовному й матеріальному багатстві, знаходити в собі найкращі, найшляхетніші почуття, передати їх своїм вихованцям, спонукати їх до самовдосконалення, формувати шанобливе ставлення до людей, до моральних надбань суспільства, нетерпимість до зла, готовність боротися за торжество добра. В. Сухомлинський визначає декілька ознак емоційної культури вчителя:

- культура відчуттів і сприйнятів, без якої педагог ніколи не зможе оволодіти здатністю до емпатії;
- культура слова та емоційних станів;
- емоційна сприйнятливість до світоглядних та моральних ідей, принципів, істин.

Однією з найбільших небезпек, з якими доводиться зустрічатися у шкільному житті, видатний педагог вважав емоційне невігластво. Тому дуже важливим, на думку В. Сухомлинського, є формування емоційної культури дитини, її емоційної грамотності. Емоційне сприйняття він розглядав як азбуку будь-якого виховання. Оволодіння нею в дитячі роки забезпечує здатність швидко і свідомо читати світ людини. Від правильності емоційного виховання в сім'ї залежатиме, чи зможе учень пізнати світ, сприймати слово вихователя серцем. Особливого значення педагог надавав радості творення добра для найдорожчих людей – матері, батька, бабусі, дідуся.

Учитель, вважав В. Сухомлинський, повинен пам'ятати про немаловажну роль позитивної оцінки як засобу створення позитивних емоцій, бадьорого настрою, покращення самопочуття, що допомагають підвищити успішність і продуктивність навчання. На його думку, треба навчити дитину визнавати свою помилку, але в жодному разі не свою неспроможність. В. Сухомлинський ніколи не ставив незадовільної оцінки, якщо учень не міг через ті чи інші умови, обставини опанувати знання. У зв'язку з цим він писав: «Бо ніщо так не пригнічує дитину, як усвідомлення безперспективності: все, я ні на що не здатний. Зневіра, пригніченість – ці почуття позначаються на всій розумовій праці школяра, його мозок ніби ціпеніє. Тільки світле почуття оптимізму є цілющим струмком, який живить річку думки. Безрадісність, пригніченість приводять до того, що підкоркові центри, які відають емоційними імпульсами, емоційним забарвленням думки, перестають спонукати розум до праці, навпаки, вони мовби сковують його» [7: 62]. У своїй практичній діяльності В. Сухомлинський прагнув, щоб учень вірив у свої сили. Якщо учень хоче знати, але не може, треба допомогти йому зробити хоч би маленький крок уперед, який і стане джерелом емоційного стимулу думки – радості пізнання. Якщо дитина має про себе негативні уявлення, мета педагога – трансформувати ці уявлення в позитивні, розвивати самосприйняття і потребу в самовдосконаленні, використовуючи можливості навчання, спілкування та різні ситуації, що виникають у школі.

В. Сухомлинський радив бути дуже обережним при використанні методів виховання, щоб не зіпсувати емоційне здоров'я учнів. Він зазначав, що осуд, несхвалення – це найтонший та найгостріший інструмент виховання і користуватися ним треба дуже тактовно, щоб не поранити душу дитини. Чутливе, ніжне серце дитини потрібно оберігати від «брудних рук», «варварських» доторкань, брутальності, «сильнодіючих вольових» методів, стресів, щоб не зробити її байдужою до людей, світу, самої себе. Порушення взаємин

«учитель–учень» може бути однією з причин захворювань у школярів. Сьогодні ці захворювання називаються дидактогеніями, тобто захворюваннями з вини вчителя, що виникають внаслідок неправильних висловлювань або дій педагога і підривають емоційне здоров'я учня, травмують його психіку [1: 101]. Тому у школі, вважав великий педагог-гуманіст, повинен панувати конструктивний діалог компетентного вчителя з учнем, демократичний стиль спілкування, сприятливий психологічний клімат в учнівському та педагогічному колективах.

Звернув увагу В. Сухомлинський також на зв'язок між емоційним та фізичним здоров'ям учнів. «Здоров'я залежить від того, які домашні завдання задаються дитині, як і коли вона їх виконує. Величезну роль відіграє емоційне забарвлення самотійної розумової праці вдома. Якщо дитина береться за книжку без бажання, це не тільки пригнічує її духовні сили, а й несприятливо позначається на складній системі взаємодії внутрішніх органів», – зазначав він [3: 106]. У своїх творах педагог наводить багато випадків, коли в дитини, що переживає відразу до знань, серйозно розладнувалося травлення, виникали шлунково-кишкові захворювання. Ослаблений зір, вважає він, – це не хвороба очей, а наслідок порушення гармонійної єдності фізичного і духовного розвитку (ці погляди перегукуються із ідеями сучасної психоенергетики, психосоматики).

Аналіз творчої спадщини В. Сухомлинського дозволив нам визначити й об'єднати чинники, що погіршують емоційне здоров'я учнів. Це такі:

- перевантаженість, перевтома учнів;
- низька майстерність педагога, який «не вміє поєднати сердечність з мудрістю», його озлобленість, недобррозичливість;
- безкультур'я у вихованні почуттів;
- «духовна убогість» педагога, збідненість духовного життя школи;
- панування насилля в школі;
- постійне відчуття дитиною неуспіху;
- відсутність сприятливої атмосфери в шкільних колективах, де не панує розумна доброта і доброзичливість;
- відсутність, неправильність емоційного виховання в сім'ї;
- низький рівень емоційного і загалом професійного здоров'я учителя.

Великий педагог застерігав учителів від негативних емоцій, їх впливу на здоров'я. Він зазначав: «Прикрість, гнів, обурення – не тільки западають неприємними переживаннями в його душу, але й погіршують роботу внутрішніх органів. ... Розлад здоров'я в педагога починається з того, що він дозволяє розростися недобррозичливості, яка є небезпечною недугою душі, що позначається на серці і на нервах» [7: 425-432]. Тоді вчитель стає «жовчною, дратівливою, похмурою істотою», праця перетворюється для нього в каторгу і у нього «появляється сто виразок, сто пороків».

Щоб учителю зберегти своє здоров'я, в тому числі емоційне, В. Сухомлинський радив пам'ятати:

- любов до дітей є тим джерелом, з якого можна постійно черпати нові сили;
- оптимізм – це невичерпне джерело творчої енергії, нервових сил вихователя, вихованців, тому вчитель повинен уміти «створити у музиці дитинства насамперед світлі, життєдайні мелодії», від яких залежить і здоров'я педагога, сила його духу;
- вміння прощати учнів, інших людей – необхідна умова збереження професійного здоров'я. «Учитель повинен мати батьківську і материнську вибачливість до дитячого невміння керувати своєю волею» [5: 507];
- позитивно ставитись до інших, до себе;
- взаємна доброзичливість учителя і дітей – це ті найтонші нитки, що еднають серце і завдяки яким людина розуміє людину без слів, відчуває найтонші дотики, порухи душі іншої людини. У цьому взаємному відчутті серця, в умінні читати в душі людини – невичерпне джерело здоров'я;

- без уміння «бачити і відчувати світ дитинства з його складною емоційною гармонією» часто спостерігаються неврогенні розлади, серед них найбільш неприємним і часто грізним буває виснаження нервових сил (термін «синдром емоційного згорання» у сучасній науковій літературі);
- активізація творчого потенціалу є необхідною умовою збереження, зміцнення емоційного здоров'я педагога. Творячи багатства своєї емоційної сфери, вчитель оберігає себе від емоційних стихій – так можна назвати той стан, який оволодіває ним у час невдач і розчарувань (це стан фрустрації у педагогічній діяльності);
- необхідно довести гнучкість нервової системи до ступеня «мистецтва влади над емоціями», формувати емоційну гнучкість, займатись самовихованням почуттів.

В. Сухомлинський пропонує учителю засоби зняття емоційного напруження, збудження і роздратування, засоби зміцнення емоційного здоров'я. Це, по-перше, переключення енергії всього колективу, включаючи учителя, на справу, яка вимагає духовної єдності, колективної творчості, зосередженості; по-друге – це гумор, без якого виникає стіна взаємного непорозуміння з учнями; по-третє – поповнення нервових і духовних сил, розумне їх витрачання в процесі повсякденної праці як дуже важлива запорука здоров'я серця і здоров'я духу [7: 425–429].

Отже, педагогічна спадщина В. Сухомлинського багата ідеями, пов'язаними з питаннями збереження і зміцнення емоційного здоров'я учнів та педагогів. Творче переосмислення та застосування цих ідей, звичайно з урахуванням реалій розвитку сучасної школи, робить їх могутнім засобом вирішення надзвичайно актуальної проблеми сьогодення – створення у навчальному закладі безпечного освітнього середовища.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Боянжу М. Дидактогенія – шкільний невроз / М. Боянжу // Корекційна робота педагога [Упоряд. О. Главник]. – К.: Шкільний світ, 2002. – 112 с.
2. Сухомлинський В. О. Духовний світ школяра / В.О. Сухомлинський / Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976–1977. – Т. 1. – С. 209-402.
3. Сухомлинський В. О. Здоров'я, здоров'я і ще раз здоров'я / В.О. Сухомлинський // Там само. – Т. 3. – С. 103–111.
4. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В.О. Сухомлинський // Там само. – Т. 1. – С. 403–637.
5. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський // Там само. – Т. 3. – С. 283–582.
6. Сухомлинський В. О. Проблема виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський // Там само. – Т. 1. – С. 55–206.
7. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1988. – 310 с.
8. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976–1977. – Т. 2. – С. 149–416.
9. Тарабакина Л. В. Эмоциональное здоровье школьника в образовательном пространстве / Л. В. Тарабакина. – Нижний Новгород: Нижегород. гуманит. центр, 2000. – 136 с.

**УДК 37(09)-37.032**

**А.М. Наточій**

### ***ВИХОВАННЯ ГУМАНІСТИЧНО СПРЯМОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ***

*У статті йдеться мова про впровадження гуманістичних ідей педагогіки В. Сухомлинського у виховну практику загальноосвітніх шкіл-інтернатів.*

*There is the question about introduction of the humanism ideas V. Sukhomlynsky in educating practice of general schools-boarding-schools in the article.*

Підлітки (діти 10-11 – 14-15 років) у всі часи складали особливу соціально-демографічну групу. Це самий важкий і складний з усіх дитячих вікових етапів, це найвідповідальніший період, бо тут закладаються основи моральності, формуються соціальні настанови, ставлення до себе, до людей, до суспільства. Видатний український педагог В. Сухомлинський писав: «Підлітковий вік – це надзвичайно важливий період становлення громадянина, період, коли світ турбот, тривоги, хвилювань і сподівань Батьківщини входить у людське серце особливо бурхливо і яскраво. І від того, що саме увійде в серце наших дітей у цей період, залежить, якими людьми стануть вони» [3: 29].

Для нинішньої соціальної ситуації в Україні характерним є контрасти в індивідуальних варіантах розвитку підлітків. За екстремальних ситуацій (до них ми відносимо кардинальні зміни в політичній, економічній, духовній сферах нашого суспільства) частина з них рано дорослішає і їх особистісне формування відбувається у позитивному напрямі. Але у випадках, коли ці ситуації є джерелом стресів та зумовлених ними психологічних травм, тяжких, непосильних у такому віці переживань – передчасна особистісна зрілість йде на шкоду інтелектуальному, фізичному і соціальному розвитку. Тоді з'являються так звані проблемні підлітки. До проблемних підлітків відносяться діти віком 10-11 – 14-15 років, які мають певні відхилення у своєму розвитку, або відрізняються своєрідним шляхом дорослішання. Для них характерними є втрата почуття відповідальності, інфантилізм, егоїзм, спостерігається збільшення проявів неповаги до старших, зростає агресивність, жорстокість, цинізм, посилюється непорозуміння між дорослими і підлітками.

Становлення особистості підлітка залежить від багатьох чинників: батьків, школи, друзів, суспільства, і, в першу чергу, від самої дитини. Ось чому педагогічні помилки, батьківське нерозуміння, соціальна неприхильність – все це той фон, на якому підліток може стати «важким» не тільки для себе, але й для інших.

Метою статті є обґрунтування доцільності використання гуманістичних ідей педагогіки Василя Сухомлинського у виховній роботі з підлітками в умовах загальноосвітньої школи-інтернату.

Наші дослідження специфіки виховання підлітків (було охоплено 420 вихованців 5-9 класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів Миколаївської, Херсонської, Кіровоградської областей) засвідчили, що 62% підлітків мають суттєві відставання у соціальному та моральному розвитку; 85% з них потрапили в школу-інтернат із асоціального, духовно збідненого середовища; 42% схильні до девіантної і делінквентної поведінки; 35% у спілкуванні з дорослими та 32% у спілкуванні з ровесниками проявляють конформізм. Зазначимо, що більшість вихованців-підлітків (72%) мають завищені запити та неприборкувані потреби. Так серед життєвих цінностей на перших місцях у них матеріальний достаток: наявність грошей, їжі, одягу, прикрас. А такі цінності як інтелектуальне самовираження, рівність людей, добробут країни, краса природи та мистецтва далеко не на перших місцях. Останні місця в ієрархії життєвих цінностей підлітків посідають «гуманність», «чесність», «терплячість», «взаємодопомога» та інше. Таке розуміння цінностей вихованці шкіл-інтернатів пояснюють тим, що «в теперішньому житті нормою стає егоїстичне і насильницьке вирішення практично всіх проблем» (52% підлітків мають таку життєву позицію).

Традиційні для загальноосвітніх шкіл (особливо шкіл нового типу) цінності як творчість пізнання, активне діяльне життя практично відсутні у свідомості підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів як цінності. Особливе несприйняття викликає «активне діяльне життя». Більшість вихованців-підлітків (69%) переконані в тому, що своєю працею і талантом не можна «пробити дорогу в житті», добитися гідного становища й матеріального благополуччя. В особистому досвіді підлітків, як правило, відсутні переживання успіху як особистого досягнення, особистої перемоги, заробленої за допомогою власної активності.

Враховуючи все це, можна констатувати, що більшість вихованців 5-9 класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів складають групу проблемних підлітків.

Проблеми важких, неможливих, проблемних дітей, їх долі, умови життя, причини відхилення у поведінці цікавили багатьох учених (Л. Божович, Н. Верцинська, О. Власова, І. Дубровіна, Е. Еріксон, В. Кащенко, Б. Кобзар, О. Кочетов, В. Крутецький, А. Макаренко, В. Сухомлинський, В. Оржеховська, С. Подмазін, М. Фіцула, Д. Фельдштейн і ін.). Учені визначили, що детермінація важковиховуваності має соціальний, конкретно-історичний характер і являє собою комплексне явище, коли в тісній єдності переплітаються як соціальні, так і педагогічні й психологічні передумови деформації духовного світу дітей підліткового віку. Виховна практика засвідчує, що при виборі форм і методів виховання проблемних підлітків в школі склалася дві протилежні концепції. Перша, найбільш поширена, характеризується тим, що важкого підлітка вважають поганим, невинуватим. До нього ставляться недоброзичливо, постійно фіксуються його порушення у поведінці, його засуджують і карають. На позитивних рисах особистості увага практично не зосереджується. Внаслідок цього у підлітка з'являється озлобленість, жорстокість, бажання помститися педагогам, що його скривдили і ровесникам за байдужість до його проблем. Такий підхід Е. Натанзон називає «тактикою байдужого фіксування і засудження вихованців» [1]. Друга концепція передбачає, що у кожного вихованця-підлітка є прагнення до хорошого, а погане його самого пригнічує і викликає в нього страждання. Але підліток неспроможний самостійно зосередити свої зусилля на виправленні помилок. Він потребує допомоги доброго і вдумливого педагога. Крім того, у свідомості підлітка весь час відбувається боротьба позитивних і негативних тенденцій. Включення підлітка у здійснення морально-цінних вчинків сприяє посиленню позитивних тенденцій і безболісному витісненню негативних. Така концепція була реалізована в педагогічних системах С. Шацького, В. Сороки-Росинського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, О. Захаренка, О. Католікова і характерна для кращих педагогів сучасності. Наш аналіз виховної роботи з проблемними підлітками у загальноосвітніх школах-інтернатах свідчить про те, що педагогічні колективи більше уваги приділяють першій концепції.

Педагог-гуманіст В. Сухомлинський вважав, що виховання дітей, а особливо важких – найскладніша справа. Він писав: «Розмова про важких дітей велика і нелегка. По суті, це одна з найскладніших проблем виховання, за байдуже ставлення до якої доводиться розплачуватися дорогою ціною» [4: 525]. У своїх працях «Важкі долі», «Сім'я нескорених», «Вірте в людину», «Розмова з молодим директором школи», «Мудра влада колективу», «Народження громадянина», «Серце віддаю дітям», «Батьківська педагогіка» та ін. Василь Олександрович глибоко й усебічно висвітлює причини появи важких дітей і підлітків. Видатний педагог радив вдумливо, уважно, терпляче досліджувати, вивчати розумовий, емоційний, моральний розвиток підлітків, шукати й знаходити причини, за якими дитина стала важкою; застосовувати такі виховні впливи, які б ураховували складність і особливості індивідуального світу людини, всіляко унеможлилювати грубощі, приниження, покарання, оскільки «якщо дитина зазнала потрясіння, пов'язаного з покаранням, в її душі послаблюються внутрішні сили, які самою людською природою призначені для самовиховання. Чим більше покарань і чим вони жорстокіші, тим менше самовиховання» [3: 238].

Слід зазначити, що Василь Олександрович вважав: «звичайні методи і прийоми виховання, які дають добрі результати з основною масою дітей, до важких дітей застосовувати марно, треба шукати якісь інші, особливі методи і прийоми виховання» [4: 509].

Ми повністю поділяємо людинознавчий підхід педагога-гуманіста у вихованні Людини.

Виховний процес у загальноосвітніх школах-інтернатах вимагає перебудови з традиційної площини на особистісно зорієнтовану, щоб вихователі і вихованці мали можливість для виявлення максимальної активності і самостійності в діях, щоб їхні стосунки

будувались за принципом, сформульованим А. Макаренком, – якомога більше поваги до людини і якомога більше вимог до неї.

У педагогічній спадщині В. Сухомлинського ми знаходимо поради щодо форм і методів виховання важких підлітків. Серед основних настанов виділяємо такі: 1) створення для цих підлітків атмосфери доброзичливості, любові, розуміння, співчуття; 2) сприйняття складного підлітка таким, яким він є, сприяння розвитку в нього всього найліпшого; 3) побудова взаємин з підлітками на основі глибокої поваги й високої вимогливості до них; 4) створення системи педагогічно доцільних дій, які дадуть можливості вивести педагогічно занедбаних підлітків з пасивного стану та спрямовувати їх до активної діяльності, життя в колективі; 5) переконання батьків важких підлітків у потребі корекцій та зміни своєї поведінки, свого способу життя.

Серед найголовніших складових педагогічної технології мудрого впливу педагога на вихованців В. Сухомлинський виділив наступні: 1) виховання словом (роз'яснення моральних понять, цінностей, норм і правил поведінки; етичні бесіди; переконання; роздуми над життям тощо); 2) виховання прикладом (відношення до себе, до людей, природи, Батьківщини, людства на Землі); 3) система методів організації діяльності і формування досвіду гуманної поведінки (вправління; організація спеціальних виховних ситуацій; доручення гуманістичного спрямування, створення ситуацій успіху тощо); 4) методи стимулювання й оцінювання вчинків, поведінки, діяльності дітей (похвала, заохочення, примус, осуд, нагляд, заборона, моральна підтримка та ін.).

Як відомо Василь Олександрович виокремив дві групи засобів впливу на вихованців: 1) засоби підтримки, захисту та стимулювання внутрішніх духовних сил дитини; 2) засоби підкорення. Користуючись засобами впливу першої групи, необхідно пам'ятати про дотримання почуття міри, стимулювання діяльності вихованця таким чином, щоб добро робилося безкорисливо; слід знаходити хороше, гідне схвалення в кожній дитині, але неприпустимим є заохочення «кращих серед гірших». До засобів підкорення відносимо примус і покарання (вираз недовіри, догану, осуд, несхвалення). Педагог повинен оволодіти всіма тонкощами застосування цих засобів і підходити до кожного суто індивідуально.

«Гуманізм педагогіки полягає в тому, щоб людина, якій непосильне те, що посилює переважній більшості людей, не почувала себе неповноцінною, відчувала високу людську радість – радість пізнання, радість індивідуальної праці, радість творчості» – стверджував видатний педагог [4: 511]. І далі: ... «Нам педагогам треба пам'ятати, що наша місія полягає в тому, щоб кожний наш вихованець обрав той життєвий шлях, ту спеціальність, яка б давала не тільки хліб насущний, а й радість буття, почуття власної гідності» [4: 515]. Невипадково одним з блоків гуманістичної системи В. Сухомлинського є вимоги до діяльності вихователів: 1) Любити дітей і кожну дитину такою, якою вона є, проектуючи в ній краще, захищаючи її від лихого, навчаючи бути щасливою. 2) Знати дитину – без знання душі, прагнень, можливостей дитини, виховання сліпе. 3) Піклуватися про всебічний розвиток дитини. 4) Поважати дитину, її гідність, особистість, бо кожна дитина – неповторна. 5) Вірити в дитину, в її талант до певної діяльності, в її добре начало. 6) Розуміти дитину. 7) Дбайливо ставитися до природи і духовного світу дитини. 8) Розвивати почуття власної гідності дитини. 9) Включати дитину в життя інших людей, починаючи з рідних і близьких. Саме такі вимоги до вихователів висвітлені в працях В. Сухомлинського «Людина неповторна», «Народження громадянина», «Проблеми всебічно розвиненої особистості», «Як виховати справжню людину», «Сто порад учителеві», «Павлиська середня школа», «Розмова з молодим директором школи» і ін. Зокрема, у роботі «Як виховати справжню людину» йдеться про моральний гуманістичний ідеал. Педагог розкрив конкретні принципи, істини, повчання, настанови, рекомендації щодо гуманістичного виховання (14 законів дружби, 10 правил «Не можна», 10 негідних речей і т.д.) [5]. Тільки в роботах великого гуманіста є такі розділи, як «Розуміння життя, добра і зла в ньому», «Відношення до рідних і близьких», «Важкі діти», «Наші традиції» тощо.

Кінцевою метою, вершиною виховання дитини В. Сухомлинський вважав самовиховання. Гуманістична основа у спадщині педагога-новатора ґрунтується на положеннях про безумовну цінність людини, її індивідуальну свободу і гідність, на створенні умов для всебічного розвитку кожної особистості.

Важливо підкреслити, що В. Сухомлинський незаперечно довів, що дитина не народжується важкою, такою вона стає під тиском усіляких впливів – неправильного виховання, психолого-педагогічної нестійкості сім'ї, нездорових умов, які оточують дитину в ранньому дитинстві.

Отже доцільно будувати виховний процес у загальноосвітній школі-інтернаті на органічному поєднанні різноманітних, різнопланових методичних способів впливу на дитину. В основі такої моделі виховного процесу має бути гуманістична педагогіка видатного педагога-гуманіста В. Сухомлинського.

Наша експериментальна робота з виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка в умовах загальноосвітньої школи-інтернату показує, що найефективнішою є така структурно-логічна модель виховного процесу, яка передбачає чітку постановку мети, завдань і визначення основних педагогічних умов та способів підвищення його ефективності.

Зміст виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка ми визначаємо як систему моральних знань і переконань, ціннісних орієнтацій, спрямованих на формування гуманної поведінки, потреби довільного прийняття морального рішення, розвиток почуттів людяності, милосердя, доброти, толерантності тощо.

Домінуючими принципами організації виховного процесу ми визначили: визнання людини найвищою цінністю; гуманістичної спрямованості; віри в людину; центрування виховання на особистості; пріоритету загальнолюдських цінностей; опертя у вихованні на внутрішній світ підлітка.

Виховний процес будуємо на основі: поваги до особистості підлітка, довіри до нього; прийняття його мети, запитів та інтересів; створення сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей і можливостей вихованця, його повноцінного життя в школі-інтернаті.

Поряд з такими традиційними методами й формами виховання підлітків, як: етичні бесіди («Азбука ввічливості», «Культура поведінки», «Про такт і делікатність», «Про красу Людини»); години спілкування («Про доброту і повагу до людей», «Як бути відповідальним», «Ціна слова» та ін.); рольові ігри («Як я діятиму в такій ситуації», «Дорога в безодню» тощо) ми запровадили і нові: заняття-практикуми («Зовнішня культура людини», «Захист самохарактеристик», «Еталон поведінки» та ін.); тестування («Чи добрий ти?», «Чи подобаюся я людям?», «Який ти друг?»); моделювання ситуацій морального вибору («Сказати правду чи змовчати?», «Відкрито захистити товариша від несправедливості чи тихенько поспівчувати йому?», «Самооцінка свого вчинку» та ін.); брейн-ринги, інтелектуальні аукціони, тренінги, правові ринги, мета яких сформулювати глибокі знання про людину, про її взаємодію з навколишнім світом. Повні знання про самопізнання, самовдосконалення, саморегуляцію підлітки можуть отримати на заняттях спецкурсів «Психологія особистості», «Познай себе», «Людина серед людей».

Організаційно-педагогічна робота з виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка передбачає залучення його до різних видів діяльності: пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, екологічної, трудової, суспільно-гуманістичної, художньо-естетичної, організаторської, предметно-перетворювальної тощо.

Ефективними виявилися і психологічні практикуми-тренінги спілкування. У школі-інтернаті можуть функціонувати учнівські об'єднання: «Здоров'я», «Справедливість», «Дружба», «Оберіг». Також можуть бути створені центри: «Духовна культура», «Інтелект», «Дозвілля» і ін. Обов'язковою передумовою виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка, її становлення й розвитку є благодійна діяльність. Вона має ґрунтуватися на особистій ініціативі, мотивована потребою турботи про іншого. Посильна допомога людям похилого віку, ветеранам війни і праці, інвалідам, вітання з різними святами та ін. Саме в такій практичній діяльності вихованці набувають досвіду гуманного ставлення

до людей, повсякденно проявляють турботу, співчуття і надають допомогу, вчаться взаєморозумінню, співпереживанню, милосердю і великодушності.

Організуючи вихованій процес з дітьми і підлітками у загальноосвітній школі-інтернаті ми рекомендували педагогам використовувати такі нові підходи, як: людинознавчий (завдяки йому підлітки глибше розуміють багатогранний і внутрішній світ людини, закономірності й особливості її теоретичної та практичної діяльності); особистісно-гуманний (створює умови для глибокого вивчення педагогом душі підлітка, рівня сформованості його якостей, характеру, світогляду); системний (забезпечує єдність, взаємозв'язок і взаємозалежність основних понять педагогічного процесу та їх реалізацію в єдності).

Головна методологічна позиція педагога загальноосвітньої школи-інтернату має полягати в тому, що в центр уваги ставиться цілісна особистість, яка прагне реалізувати свої можливості, відкрита до сприймання нового досвіду, здатна на свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Натанзон Е.Ш. Индивидуальный подход к трудным учащимся. – Кишинев, 1980.
2. Оржеховська В.М., Виноградова-Бондаренко В.Е. Дитяча бездоглядність та безпритульність: історія, проблеми, пошуки: Навч. посібник. – К., 2004.
3. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К., 1978.
4. Сухомлинський В.О. Вибр. твори: У 5 т. – Т.4. – К., 1976.
5. Сухомлинський В.О. Вибр. твори: У 5 т. – Т.2. – К., 1976.

**УДК 37.032**

**О.Ю. Осадча**

### ***ВАЛЕОПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ В ТВОРЧОСТІ ВАСИЛЯ ОЛЕКСАНДРОВИЧА СУХОМЛИНСЬКОГО***

*Ця стаття присвячена творчості В.О. Сухомлинського, його ідеям стосовно природовідповідності виховання та навчання, суворого дотримання режиму праці та відпочинку, необхідності виховання у дітей доброти, співчуття, відповідальності, духовності.*

*This article is devoted to the creative work of Sukhomlinsky V. A. and his ideas concerning upbringing and education of children in conformity with nature, ideas of strict maintenance of procedures of work and rest, and ideas of necessity of cultivating in children of kindness, compassion, responsibility, and spirituality.*

У сучасному світі коли мова йдеться про здоров'я дитини в першу чергу говорять про медичне обслуговування, екологію, добре коли занепокояться її харчуванням і лиш на останок, можливо, хтось згадає про умови в яких дитина перебуває в дитячому садку, чи школі (по суті проводячи там більшість свого часу), психологічний клімат сім'ї та дитячого колективу, виховання у дитини ціннісного ставлення до свого здоров'я. Тому й ідея виховання та навчання без нанесення шкоди здоров'ю, а також формування у дітей поняття здорового способу життя, в останні роки стала однією із провідних у педагогіці.

На жаль, шукаючи нові ідеї виховання ми відкидаємо те, що було вже створено. Часто навіть не задумуючись, а, можливо, слід поглянути на все іншими очима, з позиції сучасності.

Згадуючи про здоров'я та здоровий спосіб життя, автори здебільшого посилаються на професора І.І.Брехмана, як засновника валеології. Між тим хочеться звернути увагу на той факт, що ще в 50-70 роки минулого століття в роботах Василя Сухомлинського представлена

модель збереження та зміцнення здоров'я дітей, чітко простежується взаємозв'язок духовного світу дитини з її самопочуттям.

«Турбота про здоров'я – найважливіша праця вихователя. Від життєрадісності, бадьорості дітей залежить їх духовне життя, світогляд, розумовий розвиток, міцність знань, впевненість у своїх силах. Якщо виміряти всі мої клопоти і занепокоєння відносно дітей впродовж перших чотирьох років навчання, то значна частина їх – про здоров'я» [2: 55].

У роботі з дітьми у Василя Олександровича на першому місці завжди були збереження та зміцнення здоров'я дітей, збагачення духовного світу кожної дитини в процесі навчання та виховання.

Не менш вагомими в роботах Василя Сухомлинського виступають санітарно-гігієнічні умови в школі та вдома, харчування дітей та створення зон екологічно безпечного середовища. Значну увагу автор приділяє загартуванню дітей – прогулянки пішки (до 6 кілометрів!), ходіння в теплу погоду босоніж та в легкому одязі, купання в річці, перебування протягом значного часу на свіжому повітрі в усі пори року. «Рухатися якомога більше – одна з важливіших умов фізичного загартування» [1: 53].

Василь Сухомлинський наполегливо рекомендував батькам висаджувати під вікнами волоський горіх та жито, бо вони виділяють фітонциди, що не лише відлякують комах, а й очищують повітря від хвороботворних мікробів. Наполягав щоб кожна сім'я завела бджіл, бо мед це – шматочок сонця на тарілці, а також мала в своєму садку фруктові дерева, і діти вживали фрукти цілий рік [2: 55].

Одночасно в таких порадах-вимогах проявлялася велика майстерність педагога в роботі з сім'єю. Василь Сухомлинський підкреслював, що батьки, передусім, мають бути вимогливими до себе самих. Адже відомо, що медицина зберігає здоров'я лише на 10%, все останнє залежить від способу життя (50%), екології, генетичних структур організму. Досить часто замість того, щоб змінити власний спосіб життя, батьки занадто захоплюються ліками, та мають надію лише на клінічне лікування, не приділяючи достатньої уваги профілактиці хвороби, не звертаючи увагу на загартування, правильний розпорядок дня дитини. Іноді батьки просто не здогадуються, що для того, щоб дитина добре себе почувала – добре їла та швидко засинала, була у гарному настрої, менше хворіла, їй просто необхідно забезпечити певний (відповідно віку) чіткий розпорядок дня (сталий за будь-яких умов), а також не намагатися навчити дитину всьому й одразу, нехтуючи і її віковими можливостями, і схильністю до певного виду діяльності, і, навіть, жертвуючи прогулянками та іграми.

Аналізуючи свої спостереження, Василь Сухомлинський виявив, що є зовсім недопустимою напружена розумова робота в останні 5-7 годин перед сном. «Якщо дитина продовж кількох годин перед сном виконує уроки, вона, врешті-решт, починає відставати в навчанні. Пасивність розумової праці на уроках – це, частіше за все, результат того, що дитина просиджує за книгою ті години, які вона має проводити на свіжому повітрі – в саду, граючи в сніжки» [2: 59]. Відновлююча функція сну залежить не лише від його тривалості, але й від того, яку частину ночі дитина спить, як вона працює протягом дня. Краще за все себе почувать ті діти, які звикли рано засинати, сплять достатньо часу (за останніми дослідженнями сон дитини має тривати 9-11 годин), рано прокидаються та їх інтенсивна розумова праця припадає на перші 5-10 годин після пробудження (в залежності від віку). В останні години перед сном інтенсивність праці повинна послаблюватися. Ми ж часто спостерігаємо зовсім інше – діти часто засиджуються за уроками до пізньої ночі або ж дитину з дитячого садка батьки везуть ще на додаткові заняття з математики, читання тощо. В роки, коли жив та працював Василь Олександрович, дітям ще не ставили діагноз – депресія, зараз це досить розповсюджене явище. І коріння його саме в несталості режиму дня, перевантаженні дітей, величезній кількості інформації яку дитині намагаються «втиснути в голову» дорослі.

«Величезну роль відіграє емоційне забарвлення процесу самостійної розумової праці. Якщо дитина береться за книгу з небажанням, це не лише пригнічує її духовні сили, але й негативно відбивається на складній системі взаємодії внутрішніх органів. Я знаю багато

випадків, коли у дитини, яка відчуває відразу до занять, виникають розлади травлення та шлунково-кишкові захворювання» [1: 112].

Велику увагу приділяв Василь Сухомлинський вихованню дітей з уразливою психікою (таких в наш час, на жаль, значно більше ніж було в роки роботи Василя Олександровича). Так у роботі «Серце віддаю дітям» вперше вжито поняття «медична педагогіка» та визначаються її головні принципи:

- берегти легко вразливу психіку дітей;
- всім укладом шкільного життя відволікати дітей від похмурих думок та переживань, збуджувати у них життєрадісні почуття;
- ні за яких обставин не давати зрозуміти дитині, що до неї ставляться як до хворого, коли виникає така потреба [1: 56].

Єдиною правильною профілактикою багатьох хвороб Василь Сухомлинський вважав раціональне поєднання праці та відпочинку, довготривале перебування на свіжому повітрі, виправдане та чітко дозоване фізичне навантаження, своєчасне засинання при відчиненому вікні, повноцінне харчування.

Він жорстко критикував тих педагогів, які намагаються заповнити кожен хвилину навчанням, «виплескуючи» на дитину велику кількість знань, що необхідно засвоїти та ще й при цьому тримаючи її постійно за столом, без прогулянки та рухливих ігор [1: 52]. «Дитина – жива істота, її мозок – найтонший, найніжніший орган і ставлення до нього має бути турботливим й обережним. Надати дитині початкову освіту за три роки можна, але за умови постійної турботи про здоров'я дітей і нормального розвитку дитячого організму. Джерело повноцінної розумової праці не в її темпі й напруженості, а в правильній та продуманій її організації, у здійсненні всебічного фізичного, інтелектуального, естетичного виховання» [2: 59].

Дитина не може засвоїти більше, ніж те, що відповідає її віковим та індивідуальним особливостям. Обсяг набутих нею знань не залежить від того, скільки часу вона сидітиме за партою. Знання набуваються дітьми в активній діяльності, і їх тривалість та міцність залежить від яскравості вражень викликаних педагогом. А постійно сидячи за партою, виконуючи по декілька годин поспіль завдання, дитина лише шкодить власному здоров'ю. На думку Василя Сухомлинського, кожний учитель має проводити свою роботу з урахуванням того, що виховання, навчання та здоров'я – взаємопов'язані та взаємообумовлені категорії.

Сучасні вчені виділяють три складові здоров'я – фізичну, психічну, духовну. В роки, коли працював Василь Сухомлинський, про здоров'я говорили лише як про відсутність хвороби, саме він вперше в Радянській Україні заговорив про невід'ємність самопочуття дитини від її настрою, душевного стану.

Василь Олександрович велику увагу приділяв розвитку духовного світу дитини, гармонічному поєднанню в процесі навчання таких методів та прийомів, які б не лише сприяли кращому засвоєнню знань дітьми, а й сприяли їх духовному зростанню, становленню їх особистості.

«Без радості неможлива гармонія здорового тіла и здорового духу. Якщо дитина, зачарована красою полів, сяйвом зірок, безкінечним цокотінням коників й ароматами польових квітів, складає пісню, це означає, що вона знаходиться на вершині цієї гармонії. Турбота про здоров'я людини, а особливо про здоров'я дитини – це не лише комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил, не звіт вимог до режиму, харчування, праці, відпочинку. Це, перш за все, турбота про гармонійне наповнення та поєднання всіх фізичних і духовних сил, і вершиною цієї гармонії є радість творчості» [1: 115-116].

Важливим аспектом виховання Василь Сухомлинський вважав уміння педагога пізнавати духовний світ дитини, розуміти в дитині особистісне. Величезна частина роботи Василя Олександровича була спрямована саме на виховання духовності. Це й прогулянки на природі, коли діти залишалися на самоті з оточуючою їх красою, і прослуховування класичних музичних творів, що знаходили свій емоційний відгук у свідомості дітлахів. Ні з

чим не порівняти той досвід лагідності та доброти який здобували діти в «Пташиній лікарні», ходячи в гості до самотнього дідуса, вирощуючи квіти. Адже піклування про інших, менших, слабших народжує в дитячій душі людяність, доброту, любов, що в свою чергу веде до гармонійного розвитку особистості, її повноцінного життя, а отже і здоров'я духовного, фізичного, соціального.

Читаючи твори Василя Сухомлинського, дивуєшся, наскільки його ідеї стосовно збереження здоров'я дітей у процесі навчання й виховання випереджали свій час, а інколи навіть суперечили радянській ідеології. Проте його новаторства знайшли великий позитивний відгук у дітей та батьків, а також активну підтримку останніх. Саме мати однієї з учениць Василя Олександровича назвала школу — «Школою радості».

Отже, плануючи свою роботу з валеовиховання, а чи не слід ще раз перечитати «Серце віддаю дітям».

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко М.С. Валеологический словарь. – Харьков; ХНУ, 1999. – 316 с.
2. Горохова Е.И. Валеология: Словарь. – М.; Флинта: Наука, 2000. – 240 с.
3. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / Избранные произведения в пяти томах. Том 3. – К.: Радянська школа, 1979.
4. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1985. – 270 с.
5. Сухомлинский В.А. Хрестоматия по этике. – М.: Педагогика, 1990. – 304 с.
6. Сухомлинский В. Мудрость родительской любви. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 303 с.
7. Сухомлинский В. Не только разумом, но и сердцем... – М.: Молодая гвардия, 1990. – 141 с.

УДК 316.47:372.3

І.Ю. Підлипняк

### **МІЖСОБИСТІСНЕ СПІЛКУВАННЯ ДІТЕЙ У РІЗНОВІКОВІЙ ГРУПІ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*У статті «Міжособистісне спілкування дітей у різновіковій групі дошкільного закладу» розглянуто алгоритм впливу на формування взаємин дошкільників у різновіковій групі під час різних видів діяльності.*

*Pidlipnyak I.Y. in the article of intercourse of children in the riznovikoviy group of preschool establishment the algorithm of influence was considered on forming of mutual relations of under-fives in a risnovikoviy group during the different types of activity.*

Актуальність дослідження пов'язана з вирішенням найскладніших виховних завдань міжособистісних взаємин в різновіковому об'єднанні дітей та формування навичок позитивного спілкування в системі «дитина – дитина іншого віку». Як зазначається в Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні: «Спілкування – один із провідних видів діяльності у дошкільному віці, якому, на жаль, традиційно відводилася, так би мовити, обслуговуюча, а отже, певною мірою, другорядна роль: у режимі дня не передбачалося для нього спеціального часу, для розвитку мовлення дитини пропонувалися спеціально організовані заняття, а не вільне спілкування, мовлення в контексті живої тканини буття дитини» [2: 243].

Спілкування дітей різного віку в процесі спільної діяльності та його вплив на їхній загальний розвиток досліджували Т. Маркова, В. Нечаєва, Л. Пен'євська та ін.; ефективність впливу педагога на дошкільників за допомогою старших дітей вивчали А. Давидчук, І. Дьоміна та ін.; О. Тихеева, О. Соловійова з'ясовували переваги різновікового складу дошкільної групи над одновіковою у розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку. Теорію мовленнєвої діяльності розробляли такі вчені, як А. Богущ, Н. Гавриш,

Л. Виготський, І. Зимня, О. Леонт'єв, Т. Рябова та інші. Проте специфіка міжособистісного спілкування дітей дошкільного віку в різновікових групах дошкільного закладу в цих дослідженнях не розглядалася, тоді як педагогічний досвід свідчить, що ускладнення у роботі такого об'єднання дітей відкривають широкі можливості для міжвікового спілкування. Спільна діяльність вихованців містить значні резерви: в ній здійснюється взаємовплив дітей різного віку, взаємодопомога, навчання молодших старшими. Постійне спілкування молодших дітей зі старшими формує їхні дружні взаємини, турботу, самостійність. Особливого значення набуває приклад старших для молодших.

Метою цієї статті є обґрунтування засад позитивного спілкування дошкільників у різних видах діяльності в різновікових групах та створення умов для гармонійних міжособистісних взаємин.

В.О.Сухомлинський обґрунтував життєздатність і доцільність різновікових колективів вихованців: «...Мають бути не тільки одновікові, а й різновікові групи дітей», «у колективі з різним віком вихованців можуть бути такі ж багаті спільні інтереси, як і в колективі одного віку» [9: 58]. Педагог неодноразово зазначав: «людина найкраще виховується тоді, коли вона дбає про інших» [7: 132]. Цей принцип добре реалізується в різновікових дитячих колективах, коли старші діти опікуються молодшими. З іншого боку, Василь Олександрович наголошував, що «педагогові працювати в таких колективах досить складно, позаяк діти різного віку мають різні рівні розвитку» [6: 56]. Тож у край необхідні вміння втілювати новітні ідеї виховання у конкретні технології, володіти гнучкою методикою організації діяльності дітей у різновікових угрупованнях, системно підходити до реалізації освітньо-виховних завдань.

Формування навичок позитивного спілкування можливо лише за умови спільної діяльності дошкільнят. Для цього необхідно забезпечити внутрішні і зовнішні чинники, які активізують таке спілкування. До внутрішніх чинників відносимо вдосконалення мовлення дітей як важливий засіб спілкування та актуальність потреби у спілкуванні для кожної дитини. Зовнішніми чинниками спілкування є створення в різновіковій групі розвивального середовища, яке сприяє активній взаємодії молодших і старших.

Особлива роль у навчанні дошкільника належить дорослому. Він є для дитини основним джерелом знань, зразком для наслідування. В.О.Сухомлинський, ставлячи великі вимоги до педагога різновікової групи, одним із основних його умінь вважав вміння проникнути в духовний світ дитини: «Деся у найпотаємнішому куточку серця в кожній дитини своя струна, вона звучить на свій лад, і щоб серце озвалось на моє слово, потрібно самому настроїтися на тон цієї струни» [8: 103-104].

Отож всебічний розвиток особистості дитини у процесі навчання визначається взаєминами дітей і педагогів, а також дітей між собою. Взаємини дітей різного віку формуються під час їхньої спільної діяльності.

У дошкільних навчальних закладах взаємини вихователя з дітьми носять, як правило, або діловий, або ігровий характер. У діловому спілкуванні головним є інтерес дитини до предметів і дій з ними. Ситуативно-ділове спілкування – провідна форма взаємин з дорослими у молодших дошкільників. У старшому дошкільному віці воно виходить за межі безпосередньої ситуації, стає неситуативним – діловим або особистісним. Мотивом спілкування є пізнання предметного світу і світу людських стосунків. На всіх етапах дитинства важливе місце займає емоційне ситуативно-особистісне спілкування дитини з дорослим. Довіра дитини до вихователя, їхня емоційна близькість є обов'язковою умовою успішності ділових взаємин. У грі взаємини дітей і дорослих носять характер партнерства. І в тому, і в іншому випадку вихователь може здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив на кожну дитину, враховуючи вікові та індивідуальні психологічні особливості дошкільників, характер їх ігрових, ділових і міжособистісних взаємин.

У дошкільних навчальних закладах використовуються фронтальні, групові та індивідуальні форми організації педагогічного процесу, які дозволяють по-різному будувати взаємини педагога з дітьми та дітей між собою. Фронтальні форми роботи дають можливість

педагогу одночасно впливати на велику кількість дітей. На перший план тут виходять взаємини: вихователь – група, коли стосунки між дорослим і дитиною позначені багатьма факторами. Завдання, які пред'явлені усім дошкільникам, кожна дитина повинна зрозуміти і сприйняти як особисте звертання до неї. В умовах різновікових груп важко так сформулювати учбове завдання, щоб воно відповідало рівню всіх дітей. Молодші діти, як правило, погано сприймають завдання, які до них особисто не звернені, а якщо й сприймають, то не завжди вірно їх розуміють, тому часто замінюють своїми. У зв'язку з цим при фронтальних формах роботи в умовах різновікової групи ділові взаємини встановлюються у педагога тільки з частиною дітей, як правило, найбільш активних і самостійних. Інші діти або виконують завдання на основі наслідування, або підмінюють своїм. Хоча діти частково засвоюють матеріал, однак процес розвитку їх здібностей може утруднюватись.

В умовах різновікової групи можливості використання фронтальних форм роботи мають обмеження. Вихователь повинен враховувати особливості дітей різного віку, тобто в полі його зору мають бути не тільки група в цілому, а й вікові підгрупи. Найбільший педагогічний ефект у цих умовах дають форми роботи, які охоплюють невеликі вікові підгрупи дітей. І хоч така організація навчання дещо ускладнює роботу вихователя, вона дозволяє досягти значних результатів, оскільки створює сприятливі умови для взаємодії педагога з дітьми та дітей між собою.

Різний стиль взаємин і взаємодія педагога з дітьми залежить від форм організації навчання. Фронтальне навчання, як правило, породжує авторитарний тип спілкування, тому що можливості прямого контакту з дітьми дуже обмежені. При груповому навчанні, яке охоплює вісім – дванадцять дітей, існує більш тісний зв'язок, що будується на діалозі педагога з дітьми.

У різновікових групах створюються сприятливі умови для спілкування молодших дітей зі старшими. В групах, укомплектованих таким чином, дитина два роки знаходиться в ролі молодшої і два – старшої за віком дитини. Це надзвичайно важливо для розвитку дошкільників, які у молодшому віці потребують індивідуального спілкування з більш старшими. В зв'язку з цим особливого значення як засіб спілкування набуває цілеспрямоване формування дитячого мовлення.

Особливо цінним є міжвікова взаємодія дітей, яка дає змогу використовувати фактор взаємонавчання. Взаємонавчання може бути більш дієвим, ніж прямий вплив на дітей з боку педагога.

При об'єднанні дітей різного віку, коли старші вже мають певний досвід, знання, уміння, а молодші тільки набувають та оволодівають таким досвідом, виникають умови для взаємонавчання та взаємовиховання. Краще за все це відбувається у грі. Відомо, що одна і та сама іграшка може спричинити суперечку, а може об'єднати дітей. Це залежить насамперед від умілого керівництва грою з боку дорослого. Не можна забувати, що у всіх дошкільнят, не зважаючи на вік, інтерес до іграшки залишається однаково великим, а вміння поступатися, ділитися одразу не приходить. Для успішного розвитку мовлення дітей потрібне продумане керівництво діяльністю дітей з боку вихователя, роль якого значно зростає. Тож вихователь має передбачити такі спільні ігри, де б старші малята привчалися керувати іграми менших, піклуватися, щоб у них були іграшки, і всім без винятку було весело та цікаво. Але й тут зауважимо: дітям старшого віку важко знайти для менших партнерів доцільну й посильну роль у грі. Тому конфлікти можуть спалахувати і через різне ставлення дітей до правил самої гри. Меншим подобається процес ігрових дій, а старші потребують, щоб були дотримані певні умови. Без допомоги педагога тут не обійтись.

Згуртуванню групи також допомагають іграшки, які діти приносять з дому. З'являються нові грані спілкування. Власник іграшки в певний спосіб починає впливати на сюжет гри.

Спільні ігри, інші види дитячої діяльності, радість від можливості бути разом і цікаво проводити час є основою гармонійних стосунків дітей. Коли все гаразд, молодші діти охоче

покладаються на допомогу старших, чекають на їхнє схвалення, посилаються на них, як на авторитет. А старші діти опікуються молодшими, граються в їхні улюблені забавки. Статус дівчаток у різновіковій групі вищий за статус хлопчиків. Дівчат частіше вибирають для спільної діяльності, самі вони легше й охочіше вступають у контакт з молодшими дітьми. Люблять вибирати собі «підшефних» дітей, допомагати їм, опікуватися ними. Тому в практиці дошкільного закладу педагога частіше спираються на допомогу дівчаток.

Сприяє налагодженню взаємодії між дітьми і конструктивна діяльність. Її зміст будують на доступних усім дітям засобах дій. Це наприклад, уміння розміщувати елементи конструктора в різному просторовому положенні, що дає змогу створювати різноманітні конструкції. Попередній розподіл матеріалу забезпечує взаємини, основані на рівноправній участі в спільній діяльності старших і молодших дітей. Крім того, розподіл матеріалу робить доступним зміст роботи для обох партнерів. Наприклад, старша дитина розпочинає будівлю (будує фундамент будинку, опори мосту тощо), тобто виконує найбільш складний етап роботи, а далі її продовжує молодша. Таким чином налагоджується співробітництво дітей різного віку. Безумовно, таким типом співробітництва діти повинні оволодіти під безпосереднім керівництвом дорослого. Найбільш простий засіб, що допоможе побудувати взаємини різновікових дітей, – це конструювання за зразком. Зразок дорослого і пояснення до нього дозволяють регулювати зміст діяльності: від простих до найбільш складних форм. Поступово, оволодівши засобами взаємодії, діти навчаються будувати гру самостійно.

Характер взаємодії дітей проявляється в особливостях їх спілкування між собою та здатності узгоджувати свої дії у процесі спільної діяльності. Взаємодія, що ґрунтується на співпраці, взаємній симпатії та прихильності, не лише робить діяльність ефективною, але й сприяє особистісному зростанню кожної дитини групи, тоді як навіть окремі прояви зверхності, домінування, агресивності, суттєво порушують загальну атмосферу.

Правильно організоване різновікове спілкування дітей між собою глибоко впливає на хід їх психічного та соціального розвитку. Стосунки старших дітей з молодшими сприяють формуванню товариських взаємин, взаємодопомоги. Спілкування дітей у групах з контрастним комплектуванням складається більш сприятливо, ніж у групах одновікових дітей. Діти-погодки частіше конфліктують, оскільки зовнішньо вони мало чим відрізняються один від одного, а їхні можливості досить різні. В зв'язку з цим часто виникають ситуації, коли старша дитина ставить завишені вимоги до молодших товаришів. У групах з контрастним комплектуванням різниця можливостей очевидна самим дітям. У цій ситуації старші з задоволенням надають допомогу молодшим, захищають їх. Цей факт є одним із аргументів на користь контрастного спілкування дітей в різновікових групах. Постійний соціальний статус дошкільника у різновіковій групі урізноманітнюється водночас позицією як старшого, так молодшого серед дітей, що важливо для формування соціальних навичок взаємодії, вміння радитись і отримувати допомогу від старших, а також допомагати меншим. Педагогічне керівництво навчально-виховним процесом у різновікових групах спрямовується на організацію спільного життя дітей, їхнє спілкування, взаємодію, що впливає на моральне виховання, сприяє формуванню товариських взаємин. Василь Олександрович наголошував: «Дружба з малюками – дуже важлива сторона виховання моральної самосвідомості» [7: 238].

Реалізуючи освітній напрям, варто передусім звернутися до розмов з дітьми. Ефективними є не лише фронтально організовані бесіди. Розмови з окремими дітьми, підгрупою, що мають неформальний характер здатні здійснити суттєві зрушення в осмисленні дітьми того чи іншого явища. Будь-яка дитина краще сприймає слова, безпосередньо звернені до неї, а не до всього гурту. У різновіковій групі індивідуальне спілкування особливо важливе. Якщо вихователь мало звертає увагу на взаємини у різновіковій групі, це приведе до негативних наслідків: старші зверхньо ставитимуться до менших, почнуть керувати ними. Щодо поведінкового напрямку, то варто використовувати будь-які режимні процеси для постійних вправлянь дітей у шанобливому ставленні один до одного.

Перебування дітей у різновіковій групі при вдалому педагогічному керівництві позитивно позначається на розвитку мовлення. Діти молодших підгруп, завдяки здатності до наслідування, легко переймають розмовну мову старших дітей, оволодівають новими словами.

Молодші дошкільники охоче спілкуються із старшими дітьми, тому вихователь повинен частіше спрямовувати молодших дітей на таке спілкування. Якщо дитина молодшої підгрупи звертається із запитанням до вихователя, в окремих випадках її можна відіслати до старшої дитини, і як зазначає В.О.Сухомлинський: «Вони піклуються уже не тільки про те, щоб підопічні запам'ятали слова й правильно вимовляли фрази, але їх хвилює і успішність своїх «вихованців»» [7: 238].

Перебування в різновіковій групі також позитивно впливає на розвиток мовлення старших дітей. Діти розуміють, що для молодших вони є авторитетом, зразком для наслідування. Старші дошкільники відчувають відповідальність перед молодшими.

Організуючи спілкування дітей під час нескладних трудових дій, особливу увагу приділяли ситуаціям, коли робота дошкільнят стає потрібною, корисною для інших. У цьому випадку характерним є інтерес менших до нової – більш складної, а тому привабливої для них діяльності. Малята хочуть все робити «як великі діти». Бажано, щоб вони могли задовольнити своє бажання. Тому для самообслуговування, прибирання іграшок чи шаф об'єднували маленьких дітей зі старшими. Зрозуміло, що такі «наставники» самі мають бути організованими, охайними, працелюбними. Неприпустимо перекладати на старших дітей обов'язки молодших або навпаки. Взаємодопомога має насамперед виховну мету.

Намагаючись сприяти виробленню партнерських взаємин у діяльності, педагог має взяти до уваги такі моменти:

1. Об'єднуючи дітей для спільної діяльності, вихователь повинен орієнтуватися на їхні бажання. Разом з тим, щоб урізноманітнити дитячі об'єднання, поглибити інтерес один одного доцільно вдаватися інколи до випадкового добору дітей у підгрупи. І як зауважував В.О. Сухомлинський: «Різновікові колективи повинні бути справою добровільною. Тут недопустиме будь-яке прикріплення одного до другого» [6: 596].
2. Якщо підгрупа дітей різного віку виконує якесь одне завдання, необхідно допомогти визначитися із тим внеском у спільну справу, який має зробити кожен, особливо це важливо для дітей молодшого віку.
3. Обговорюючи з дітьми результати роботи, варто наголосити, що успіх став можливим завдяки спільній роботі всіх членів команди, провести «хвилинку подяки».
4. Надзвичайно результативною є робота дітей у парах: молодша і старша дитина. У такому складі вони можуть виконувати різні трудові доручення, гратися, навчатися. При цьому важливо враховувати психологічну сумісність учасників пар.

Отже, якщо педагог зуміє правильно налагодити дитячі взаємини, у різновіковій групі дошкільнятам буде навіть краще й цікавіше, аніж у гурті однолітків. Головне, щоб кожний член дитячого гурту почувався, так би мовити, на своєму місці. І розумів: його люблять, поважають, без нього будуть сумувати. Правильно організоване спілкування дітей між собою глибоко впливає на їх психічний розвиток та створення умов для гармонійного спілкування дітей у різновікових групах. І як радить нам видатний педагог, Василь Олександрович: «Піклуватися про те, щоб у колективі панувала атмосфера співучасті, співчуття до лиха, незгод, прикрощів...» [5: 128].

Загалом же, з погляду В.О. Сухомлинського, виховна роль колективу в сучасних історичних умовах не тільки не зменшується, а, навпаки, зростає; інша річ, що «механізми» і колективного, і індивідуального впливів на вихованців мають стати тоншими, складнішими, гармонійнішими [5: 43].

Проте залишаються не вивченими питання формування взаємин дошкільнят різновікової групи в процесі сюжетно-рольових ігор, що є перспективою для подальшого розгляду проблеми.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Давидчук А.М., Тамбовцева А.Г. Форми організації навчання в різновіковій групі дитячого садка – К., 1992. – 36 с.
2. Коментар до Базового компонента дошкільньої освіти в Україні: Наук.-метод. посіб. / Наук. ред. О.Л.Кононко. – К.: Ред. жур. «Дошкільнє виховання», 2003.
3. Русан Л., Колосінська Г. Різновікова група в дитячому садку. – К., 2007.
4. Смольникова Г. Всі разом дружать, як долоньки // Дошкільнє виховання. – 2000. – №11. – С.10-11.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – К.: Радянська школа. 1976. – Том 1.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – К.: Радянська школа. 1976. – Том 2
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. – К.: Радянська школа. 1976. – Том 5.
8. Сухомлинський В.А. Методика виховання колектива. – М., 1981.
9. Сухомлинський В.О. Праця і моральне виховання. – К.: Радянська школа. 1962.

УДК 373.5.035.6

Н.І. Ревнюк

### **В.О. СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ВИХОВНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ**

*У статті висвітлено значення виховання для процесу формування особистості, проаналізовано творчу спадщину В.О. Сухомлинського у забезпеченні всебічного розвитку особистості, виокремлено і охарактеризовано основні чинники формування особистості, обґрунтовано умови їх реалізації у сучасному виховному процесі.*

*The value of education for the process of forming of personality is reflected in the article, the creative inheritance of V.O. Sukhomlinskogo is analysed in providing of comprehensive development of personality, the basic factors of forming of personality are selected and described, grounded terms of their realization in a modern educate process.*

Древні мудреці говорили, що виховання – це наука, яка навчає наших дітей обходитися без нас, тобто інтерпретація сьогодення – добре знати себе, використовувати власний потенціал, вміти створювати ситуації успіху, писати й реалізовувати власний сценарій.

В умовах розвитку української державності формування особистості набуває нового змісту в контексті української перспективи. З одного боку, молода держава повинна створити всі умови для виховання свідомих громадян, з іншого – духовно й матеріально багату Українську державу збудують лише її патріоти, об'єднані національною ідеєю – ідеєю незалежності й державності.

Зміцнення і утвердження Української держави потребує вирішення надзвичайно важливого і невідкладного завдання – виховання свідомого громадянина й патріота рідної землі. У контексті творення національної системи освіти особливого значення набуває науково обґрунтоване розв'язання виховних завдань, а саме: формування особистості українця, його ментальності та національної свідомості.

Якщо людина досягає такого рівня розвитку, який дозволяє вважати її носієм свідомості і самосвідомості, здатним на самостійну перетворювальну діяльність, то таку людину називають особистістю.

Виховання – суттєвий фактор розвитку і формування особистості. Воно коректує вплив спадковості й середовища з метою реалізації соціальної програми розвитку

особистості; це процес впливу на особистість, здійснюваний протягом її життя з метою передачі досвіду представників свого роду, етносу, народу, світової громадськості, частіше цілеспрямований і планомірний, організований шляхом взаємодії вихователя і вихованця, під час якої відбувається вплив на пізнавальну, мотиваційну, емоційну, вольову та інші його сфери з метою розвитку світогляду (у тому числі й наукового), духовно-моральних, етичних, ділових якостей.

Формування розглядається як результат розвитку особистості, включаючи її становлення, набуття сукупності якостей і властивостей.

Першочерговим у формуванні особистості є вплив на її свідомість. Результатом цього впливу повинні бути знання, погляди, переконання, які стимулюють вчинки вихованця, моральну впевненість у суспільній необхідності й особистісній корисності певного типу поведінки; формують готовність активно включатись у передбачену змістом виховання діяльність.

У сучасних умовах державотворення в Україні зростає роль гуманістичного виховання підрастаючого покоління. У Державній національній програмі «Освіта» метою освіти визначено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу [1: 23]. Дійсно, соціалізація дітей та молоді немислима без їх виховання на національних та загальнолюдських цінностях, які сприяють утвердженню в свідомості, почуттєвій та вольовій сферах людини ідеалів правди, добра, віри, краси та совісті, справедливості, людяності та гідності. У молодих громадян України повинна бути сформована моральна готовність та вміння боротися зі злом, утверджувати культуру та духовність, дбати про трудову та естетичну освіченість і вихованість. Розвиваючи у молоді індивідуальні здібності та талант, сучасне виховання як ніколи покликане задовольняти різнобічні потреби людини, забезпечуючи умови її самореалізації засобами рідної мови, традицій та обрядів, народного календаря, фольклору, декоративно-прикладної, етнографічної та краєзнавчої діяльності, родинного виховання.

Велика роль у цьому процесі належить вчителю, адже школа й учителі повинні формувати особистість відповідно до вимог сьогодення. Носієм культури у новій школі повинен бути педагог нової формації – особистість, яка поєднує в собі інтелігентність, моральні якості, високий професійний рівень і активну громадянську позицію, спрямовану на перебудову культури життя свого народу.

В Україні вчитель завжди був втіленням найвищих духовних прагнень народу, а особистість педагога наділялася особливими духовно-моральними якостями: мудрістю, справедливістю, добротою, розумом і т.і. Безсумнівно, що й особистість вчителя і його професійна діяльність повинні наповнюватися високими ідеалами та прагненнями, які відповідають потребам саморозвитку і необхідності удосконалення оточуючих, насамперед, учнів. Справжній учитель прагне пізнати і зрозуміти духовний світ дитини, щедро ділиться з нею своїми цінностями.

З цією місією можуть впоратися тільки національно свідомі, високоморальні і професійні педагоги. Освіта є тією силою, яка може і повинна зробити своїх випускників спроможними компетентно й відповідально брати участь у житті суспільства. Випускник вищої школи, проявляючи національну самосвідомість, має бути не пасивним, а повноправним, відповідальним і активним учасником вирішення політичних, соціально-економічних, морально-етичних, культурно-освітніх, екологічних та інших проблем. З метою виховного впливу, професорсько-викладацький склад з різних галузей науки, що вивчаються у ВНЗ, повинен зробити все, аби показати пріоритетні здобутки українських учених, представників освіти, культури, мистецтва та державотворення.

Вивчення фундаментальних історико-теоретичних першоджерел переконливо свідчить про те, що протягом століть і тисячоліть українська національна система освіти і

виховання нагромадила цінний матеріал, виробила систему формування громадянина, в якій усі складові перебувають у тісному взаємозв'язку.

Педагогічна наука сьогоднішня і майбутня спирається на минулу, формується на її основі.

Зразком формування особистості, їх громадянських якостей та життєвої соціальної позиції слугує сьогодні спадщина видатного українського педагога, гуманіста, демократа Василя Олександровича Сухомлинського (1918-1970).

В.О. Сухомлинський був сміливим новатором у галузі оновлення змісту освіти. Навчально-виховний процес у Павлівській середній школі він органічно інтегрував з усім найкращим у досвіді української народної педагогіки. У своїй освітньо-виховній діяльності педагог «...оперував не тільки науковими категоріями, а й художніми образами», підніс науку про виховання до мистецтва виховувати [2: 49].

Передусім це стосується навчання, виховання і розвитку особистості у лоні рідної материнської мови, природи, праці, національної культури, історії родини та України з поступовим залученням до загальнолюдських вартостей. Педагогічну спадщину великого педагога пронизує ідея проектування людини. Для того, щоб педагогіка виконувала таку функцію, вона має спиратися на психологічні знання, відійти від емпіричних узагальнень, у досягненні цілей навчання й виховання використовувати цілепокладання, моделювання, технологію активного перетворення педагогічної дійсності. Головною метою, якої має прагнути виховання, є всебічний розвиток особистості. Його можна досягти залученням її до різних видів діяльності, постійним і планомірним формуванням пізнавальних здібностей.

У новаторській методиці формування особистості В.О. Сухомлинський розвинув ідеї народної педагогіки, а саме: національних та загальнолюдських цінностей – втілював гуманістичну ідеологію у вихованні громадянина, совісної, дисциплінованої, відповідальної людини; обґрунтував шляхи формування досконалої особистості, залучаючи до збагачення цінностями культури нації, виховуючи совість, працелюбство, якості громадянина; органічно поєднував у впливах на особистість національне (рідну мову, природу, літературу, український фольклор) із загальнолюдськими вартостями (Людина, Мудрість, Мораль, Освіта, Духовність, Культура).

Кожна людська особистість неповторна, тому «... Виховати особистість, сформувати душу людини можна, тільки зрозумівши цей світ, пізнавши всі його тайники» [4: 204].

Василь Олександрович вважав, що виховання – це творення Людини з метою якомога більшого розкриття її задатків і здібностей, її самореалізації на користь іншим людям і самій собі, це прагнення зробити людину щасливою [3: 453].

Багаторічний досвід Василя Олександровича переконує в тому, що слово вчителя пробуджує у малої дитини, а потім і в підлітка, юнака, дівчини відчуття людини – глибоке переживання того, що поруч із нами завжди є людина зі своїми радощами, печалями, запитами, потребами.

У формуванні духовного обличчя людини велику роль відіграють поведінка, взаємини в колективі, суспільно-корисна праця. Однак і поведінка, і взаємини, і праця – все залежить від складних процесів, що відбуваються в душі, найважливішим засобом впливу на яку є слово.

Надзвичайно актуальними і в наш час залишаються й ідеї В.О. Сухомлинського про те, що «...у вихованні всебічно розвиненої людини взагалі немає нічого другорядного, все тут важливе, і коли що-небудь упущено або зроблено неправильно, руйнуються основи гармонії, якою є всебічний розвиток як єдине ціле» [5: 83].

Дуже важливим для виховання особистості є особистий приклад учителя, особливо з урахуванням того, що дитина найбільше схильна до наслідування всього, що їй до вподоби. Тому духовне обличчя дитини насамперед залежить від того, який учитель веде її по «першій стежці життєвого шляху» [7: 362].

З вуст учителя дитина часто чує моральні повчання і настанови, як стверджував В.О. Сухомлинський, усе це набуває авторитет в очах дитини лише тоді, коли вона бачить у

своєму вчителеві людину одухотворену, закохану в свою працю: «Приклад вчителя – це не тільки те, що вчитель вмiє робити своїми руками (хоч і це має велике значення), це весь уклад його духовного життя, це його одухотвореність усім, що він робить. Разом з дітьми, усім, що приносить дітям радість» [7: 382].

Вчителю треба бути не тільки добрим, чуйним, а й суворим, непримиренним до лінощів, обману, лицемiрства, жорстокості. Однією з істин, що сягає своїми коренями в багатовіковий досвід народу, є: чим більше людині дається, тим більше з неї треба питати. Цю істину, за переконанням Василя Олександровича, потрібно втілити в норми й правила життя, втілити її у стосунки між дітьми і старшим поколінням. Виконання учнем свого обов'язку перед батьками й суспільством – це насамперед навчання, оволодіння знаннями.

Саме про це писав В.О. Сухомлинський у «Розмові з молодим директором школи»: «... Майстерність виховання полягає в тому, щоб індивідуальні риси виявлялись у вольовій спрямованості особистості, в глибоко розвиненому людському достоїнстві, у здоровому самолюбстві» [8: 520].

Потреби – великий двигун людської історії, людської особистості. Поки люди живуть у суспільстві, де задоволення їхніх перших життєвих потреб залежить тільки від заробітку, матеріальний стимул не може втратити для них значення, і тому будувати розрахунок тільки на моральних стимулах значило б відриватися від життя. Для Василя Олександровича це не було чимось ганебним. Виховання культури потреб – дуже важлива проблема всебічного розвитку особистості. Завдання полягає не тільки в тому, щоб виховати різнобічні матеріальні і духовні потреби. Значно складніше домогтися гармонійного розвитку матеріальних і духовних потреб, і особливо того, щоб у житті людини була діяльність, спрямована на становлення і задоволення потреб вищого порядку – потреб духовних. Багаторічна педагогічна діяльність приводить В.О. Сухомлинського до оптимістичного переконання, що матеріальні потреби далеко не завжди ставляться молоддю на перший план. Таким чином, педагог, не заперечуючи важливості матеріальних потреб, пріоритет віддавав потребам якісно іншого порядку, розуміючи, що не хлібом єдиним жива людина. Спрямованість особистості людини, її устремління залежить багато в чому від навколишньої дійсності, духовності суспільства, характеру, цілей і засобів виховання й освіти. В.О. Сухомлинський добре це розумів. І він не обмежувався аналізом тільки матеріальних потреб і потреб пізнання. Вищою потребою людини він вважав «потребу людини в людині як носії духовних цінностей; виникнення, розвиток цієї потреби на основі духовної спільності людей, їхнього прагнення до володіння духовними цінностями» [4: 85]. Тому головна задача народного вчителя, на думку Сухомлинського, зробити так, щоб найважливішою необхідністю кожного вихованця була його потреба в іншій людині.

Матеріальні потреби, потреба в пізнанні, і, нарешті, потреба в іншій людині, у спілкуванні з іншими людьми – така ієрархія потреб. Головний зміст виховання для Сухомлинського в тому, щоб взаємне людське спілкування і духовне збагачення були джерелами повноти і багатогранності.

Як відзначав Р. Арцишевський, творча спадщина Василя Олександровича Сухомлинського й сьогодні не просто сторінка в історії нашої педагогіки, не архів, а арсенал, який вкрай необхідний педагогам для творення справжньої Людини.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Державна національна програма «Освіта». Україна ХХІ століття – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.
2. Ликов В.Н. Народна мудрість педагогіки В.О. Сухомлинського: [Монографія]. – Кіровоград: Народне слово, 2003. – 212 с.
3. Сухомлинський В.О. Людина – найвища цінність // Вибрані твори в п'яти томах. – Т. 5. – К., 1977. – С. 446 – 472.
4. Сухомлинський В.О. Людина неповторна // Вибрані твори в п'яти томах. – Т. 5. – К., 1977. – С. 80 – 96.

5. Сухомлинський В.О. На нашій совісті – людина // Вибрані твори в п'яти томах. – Т. 5. – К., 1977. – С. 203 – 217.
6. Сухомлинський В.О. Павліська середня школа // Вибрані твори в п'яти томах. – Т. 4 – К., 1977. – С. 7-390.
7. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості // Вибрані твори в п'яти томах. – Т.1. – К., 1977. – С. 53 – 206.
8. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи // Вибрані твори в п'яти томах. – Т.4 – К., 1977. – С.393 – 628.

**УДК 378.18"3752"**

**Н.В. Руденко**

### **ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

*У статті проаналізована проблема міжособистісних взаємин підлітків у навчально-виховній роботі навчального закладу у спадщині видатного українського педагога В. О. Сухомлинського. З'ясовано роль інтелектуальних і моральних якостей вихованців на формування особистості.*

*In the article the problem of teenagers' interpersonal attitudes in the educational activity of educational institution in the heritage of well-known Ukrainian teacher V. Syhomlinskiy has been analyzed. The role of intelligent and moral qualities of learners to the personality forming has been revealed.*

*Постановка проблеми.* Педагогічна творчість В. О. Сухомлинського багатогранна і невичерпно багата. Василь Олександрович увійшов в історію української і світової культури як видатний педагог і письменник, як патріот і прихильник найгуманніших ідей у вихованні, як політичний і громадський діяч, безмежно відданий своєму народові. Усі твори видатного педагога пройняті безмежною вірою в людину, щедрість і благородство її душі, невичерпне багатство інтелектуальних і моральних сил і в ті величезні виховні можливості, які створює суспільство. Учений-педагог ставить у своїх творах найрізноманітніші проблеми виховання. Це передусім проблеми морального і естетичного виховання, розумового розвитку, формування світогляду, проблеми всебічного гармонійного розвитку особистості та громадянського виховання.

Актуальність дослідження проблеми формування міжособистісних взаємин обумовлена тим, що виняткову роль у формуванні особистості відіграють взаємостосунки вихованців у навчальному закладі. Навчальний заклад – це світ людських відносин, де кожний виражає себе по-своєму в своїх переконаннях, поглядах, сумнівах, думках, почуттях, переживаннях, у ставленні один до одного, у вчинках. Саме вони є основним соціальним середовищем, в якому забезпечується всебічний розвиток особистості, виховуються її потреби, розкриваються її задатки. У колективі, з його багатогранними міжособистісними взаєминами, завдяки спільній діяльності всіх його членів, відбувається підготовка молоді до активної участі в суспільному житті.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* У дослідженнях педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського вітчизняними науковцями вивчалися такі проблеми: виховання моральних цінностей у школярів (Л. Бондар, А. Кузьмінський, Л. Прокопенко), підготовка учителів початкової школи (В. Собко), проблеми шкільного підручника (З. Беркита), ідеї формування в учнів наукової картини світу (В. Кузьменко), технологія виховання особистості в учнівському колективі (Г. Бучківська), ідея дбайливого та гуманного ставлення до дитини (В. Ликов), вправи з риторики для учнів (Л. Жадан), погляди В. О. Сухомлинського на проблему управління процесом шкільного навчання (М. Антоненко),

виховання особистості школяра (О. Білюк), проблеми естетичного розвитку особистості дітей дошкільного віку (Н.Тарапака) та інші.

Багато дисертаційних досліджень присвячено проблемам виховання школярів та підлітків: ідеї розвивального навчання молодших школярів (Н. Безлюдна), формування творчої особистості молодшого школяра (Г. Бондаренко), розвиток пізнавального інтересу в молодших школярів (М. Дубінка), самовиховання школярів (О. Дуда), проблема патріотичного виховання підлітків (В. Кіндрат), виховання школярів засобами мистецтва (І. Наливайко), розвиток ідей В. Сухомлинського з формування творчої особистості школяра (Ю. Новгородська), форми організації позакласної навчально-виховної діяльності учнів (Т. Остаповська), виховання моральних цінностей молодших школярів (А. Семез), педагогічне забезпечення успіху в навчанні молодших школярів (Л. Ткачук).

*Мета статті.* Як свідчить аналіз результатів проведених досліджень з проблеми формування міжособистісних взаємин, у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях недостатньо розкрито сутність, зміст, способи реалізації міжособистісних взаємин підлітків, молоді у виховній роботі навчальних закладах в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. Тому мета статті полягає в уточненні особливостей виховання особистості в навчальному закладі, розкриття проблеми взаємин між особою і колективом у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського.

*Виклад основного матеріалу.* “Жити серед людей, пише видатний педагог, – все одно, що ходити в казковому саду, де навколо тебе найтонші пелюстки квітів з тремтячими краплями роси, і треба так іти і так торкатися до квітів, щоб не впала жодна крапля” [1: 157]. На жаль, за буденними справами поточного життя часом втрачаються тонкощі людських взаємин. Розуміти ці взаємини – перший обов’язок вихователя. *Як бачить* кожний вихованець людину, що відкриває в ній, що бере від неї в своє серце і що дає їй – це в сто разів важливіше, вважає В.О. Сухомлинський, ніж те, виконав він чи не виконав домашнє завдання. По суті, виховання є тривалою, багаторічною підготовкою вихованців до усвідомлення істини: людина – найвища цінність. Духовне життя колективу має базуватися не лише на визнанні, а й на розвитку, зміцненні індивідуальності, особистої гідності кожного підлітка. Завдання вихователя полягає в тому, щоб помітити у вихованцеві його найзначніші духовні якості, розкрити їх в міжособистісних стосунках, дати підліткові можливість осмислити свій внесок у життя інших.

В. О. Сухомлинський стверджував, що основним принципом впливу на підлітка з боку оточуючих і педагога має бути спонукання до активного виявлення духовних сил, до активної творчої діяльності. Вихованець завжди повинен відчувати, що його розум і воля не пригнічуються, не ігноруються, а заохочуються.

За думкою В.О. Сухомлинського взаємозв'язок індивідуального й колективного в духовному житті підлітків становить серйозну проблему виховної роботи. Вплив міжособистісних взаємин на особистість, це дуже складний процес, а з духовним розвитком особистості він ще більше ускладнюється. Якщо в молодшому шкільному віці дитина не усвідомлює ще узагальнюючого характеру моральних норм, то в підлітковому віці взаємозв'язок індивіда і відносин у навчальному закладі починає змінюватися. Правильна духовна взаємодія колективу і особистості в підлітковому віці передбачає чуйні, тактовні, делікатні міжособистісні стосунки у ставленні до всього суто інтимного. Уміти правильно визначити грань, за якою починається недосяжна для стороннього втручання інтимна сфера, – це і є великим мистецтвом вихователя. Чим вищий інтелектуальний рівень і глибші, чистіші моральні переконання вихованця, тим ширша ця сфера, тим багатшим має бути духовне життя колективу, щоб особистість могла знайти в ньому джерело свого подальшого розвитку [2: 347].

Відомо, що лише в діяльності виявляють себе й розвиваються ті індивідуальні здібності, нахили, обдарування, які згодом визначають неповторну людську індивідуальність і від яких залежить повнота духовного життя людини. Правильно організувати виховання в підлітковому віці означає добитися, щоб кожний підліток виявляв себе саме в тій діяльності,

яка найбільше відповідає його нахилам. Але, труднощі виховання підлітків полягають ще й у тому, що нахили і здібності безмежно різноманітні, звідси й різноманітність видів діяльності. У вихованні молоді немає нічого гіршого, як примушувати усіх робити одне й те саме. Невдачі багатьох вихователів, які нарікають на неміцність міжособистісних стосунків у підлітків, саме й полягають у тому, що багатогранні запити вихованців втискуються у вузькі рамки одноманітних «заходів». У практиці своєї виховної роботи В.О. Сухомлинський виходив з того, що людина неповторна, і ця неповторність особливо виразно виявляється в отроцтві. Один підліток може виявляти нахил до творчості, другий – проявляти організаторські здібності, третьому подобається брати активну участь у різних заходах. Але виховні заходи можуть зацікавити підлітка, та надовго привернути його увагу лише за умови, коли праця не одноманітна, коли поєднуються найрізноманітніші види занять. Треба прагнути до того, щоб кожний підліток знайшов свою улюблену справу.

Особистість по-справжньому щаслива, стверджував педагог, якщо задоволення її інтересів і потреб дає користь суспільству. Гармонія ця досягається тільки тоді, коли бажання виникають і утверджуються на ґрунті високоморальних потреб. Порушення гармонії між потребами й інтересами, з одного боку, і бажаннями, з другого боку, духовно спустошує стосунки, вони перетворюються в середовище для розваг. Розважальна спрямованість усього, що відбувається між вихованцями, вносить у життя підлітків і особливо юнацтва зубожіння, обмеженість: особистість спустошується, у неї немає багатих духовних потреб, а бажання пов'язуються головним чином з придбанням матеріальних цінностей і розвагами [1: 163].

Наше повсякденне життя складається з вчинків, тому у вчинках виявляється моральна суть людини. У ставленні до інших людей немає нічого випадкового вважає педагог. Вчинок завжди визначається діяльністю моральної свідомості. Якщо багато розмов і словесних повчань про добрі вчинки, стосунки, а добрих вчинків немає, сили духу педагогічного колективу ітимуть на боротьбу з проступками, розум і воля викладача будуть зайняті розглядом, хто що зробив, хто винуватець. Там, де моральне не живе в благородних вчинках, буває багато потерпілих і важко знайти винуватців [2: 280]. В. О. Сухомлинський писав, що скромність – це дисципліна людських відносин, вчинків, бажань, думок і почуттів, волі й характеру. Бути скромним – значить бути терпимим до дрібних вад людей. Якби кожний умів не тільки вимагати, а й не помічати, вибачати, прощати, взаємини та стосунки між людьми були б легше для кожного з нас. Багато лиха буває від того, що міра вимогливості до інших у багатьох людей зовсім не та, якою вони міряють вимогливість до себе, – звідси зіткнення, конфлікти, сімейні трагедії, «несхожість характерів». З малих років і протягом усього довгого шляху отроцтва і юності кожного свого вихованця В. О. Сухомлинський прагнув, щоб серед життєвих цінностей на першому місці стояли не матеріальні блага, не піклування про одяг, квартиру, смачну їжу, а радощі інтелектуального життя. Він стверджував, що в молодості людина повинна бути ідеалістом – у кращому розумінні цього слова.

Успіх виховання вирішальною мірою визначається тим, в яких умовах, за яких обставин ця діяльність відбувалась. Можливо стверджувати, що одне з найбільших недоліків виховання у будь-якому навчальному закладі – невідповідність умов, обстановки, обставин тим зусиллям, які робляться для «правильного» виховання. Йдеться про умови, що створюються насамперед самим закладом у навчально-виховному процесі. Нерідко буває що той чи інший виховний метод або прийом не дає бажаних результатів тому, що до цього не було зроблено чогось належним чином, вихованці не були внутрішньо готові, щоб стати виховуваними. Якщо викладач задалегідь знає, що запланований захід навряд чи залишить будь-який слід у душі вихованців, – руйнуються самі основи виховного процесу. Бути мудрим вихователем – означає насамперед розуміти причинно-наслідкові зв'язки в усьому, що ми повсякденно бачимо, робимо, чого ми чекаємо. Тому що виховання починається вже тоді, коли дитина, підліток тільки переступає поріг закладу.

Спільність, багатогранне переплетення інтересів вихователів і вихованців, взаємне збагачення і постійна передача духовних багатств – ось неодмінні риси міжособистісних стосунків. Там, де вихователі забувають цю істину, навчання стає для молоді важким тягарем.

Насамперед в вихованцеві треба бачити людину, а не сховище знань, які треба засвоювати. Знання лише тоді стають благом, коли вони народжуються із злиття внутрішніх духовних сил людини і пізнаного світу [2: 334]. Навчання, виконання завдань, постійне одержання оцінок ні в якому разі не повинні стати єдиною і всепоглинаючою міркою, якою вимірюється, оцінюється особистість. Вона на власному досвіді повинна переконатися, що її вимірюють багатьма мірами, до неї підходять з різних боків. Особистість не повинна бути учнем, студентом у вузькому розумінні цього слова. Якщо вона для викладача тільки істота, якій треба дати, вкласти знання, – вона не стане всебічно розвиненою особистістю. Особистість немислима, якщо людина не заявляє про себе, ... якщо вона не утверджує себе в діяльності і – це винятково важливо – в успіхах, якщо вона не переживає своєї гідності творця [1: 74].

Багатство думок, переконань залежить, звичайно, від обсягу знань, набутих під час навчання. Але якщо ці багатства вичерпуються тільки тим, про що дізнається вихованець на заняттях і з підручника, то духовний світ його буде не повним. Ідейно збагачується він головним чином в активній громадській, суспільній діяльності навчального закладу. Ідейний рівень не повинен відставати від рівня освіченості, а навпаки – випереджати його.

Отже, важливою умовою створення успішних міжособистісних взаємин є постійне умноження інтелектуальних багатств. Різноманітне інтелектуальне життя навчального закладу – важлива ділянка виховної роботи. Від того, що думають вихованці, які інтереси їх хвилюють, як утверджується й розвивається потреба в знаннях, яке місце в житті вихованців посідають міжособистісні взаємини, засновані на інтелектуальному спілкуванні, залежить дух життя навчального закладу, виховна сила відносин, стосунків. Адже головне завдання викладачів – це, головним чином, формування і утвердження понять і переконань у вихованців. Постійно жити розумовим життям, утверджуватися в переконаннях, виховувати самого себе в дусі поваги до знань – все це вимагає від людини великих зусиль. Досвід переконує, що джерелом цих зусиль є інтелектуальне збагачення міжособистісних стосунків, невинне множення розумових багатств у відносинах між тими хто навчається, між вчителями й молоддю, – у відносинах, що виходять за рамки занять, підручників.

Великої шкоди завдає суспільству те, що в багатьох школах, професійно технічних училищах, інститутах, університетах, колективах порушується гармонія між інтересами і потребами, з одного боку, і бажаннями – з другого.

*Висновки.* Смісл процесу виховання і майстерність вихователів полягає в тому, щоб глибоко досліджуючи, вивчаючи, враховуючи взаємообумовленість і взаємозалежність розвитку міжособистісних взаємин й розвитку особистості, знайти максимально сприятливі умови для становлення особистості, для повного розкриття всіх її нахилів, здібностей, обдарувань, талантів.

На думку В. О. Сухомлинського, знання не повинні бути кінцевою метою, щоб вони не перетворювалися в нерухомий, мертвий багаж, а жили у взаєминах між людьми, у тому живому і безперервному процесі обміну духовними багатствами, без якого не можна собі уявити повноцінного інтелектуального, морального, емоційного, естетичного розвитку особистості.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. – Т. 1. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості; Духовний світ школяра; Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський; [редкол.: О. Г. Дзевєрін (голова), М. М. Грищенко, С. П. Заволока, Г. І. Сухомлинська та ін.]. – К.: Радянська школа, 1976. – 654 с.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. – Т. 2. Формування комуністичних переконань молодого покоління; Як виховати справжню людину; Сто порад учителям /

- В. О. Сухомлинський; [редкол.: О. Г. Дзеверін (голова), О. В. Киричук, С. П. Заволока, Г. І. Сухомлинська та ін.]. – К.: Радянська школа, 1976. – 670 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. – Т. 3. Серце віддаю дітям; Народження громадянина; Листи до сина / В. О. Сухомлинський; [редкол.: О. Г. Дзеверін (голова), М. М. Грищенко, С. П. Заволока, Г. І. Сухомлинська та ін.]. – К.: Радянська школа, 1977. – 670 с.
  4. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. – Т. 4. Павлиська середня школа; Розмова з молодим директором / В. О. Сухомлинський; [редкол.: О. Г. Дзеверін (голова), М. М. Грищенко, С. П. Заволока, Г. І. Сухомлинська та ін.]. – К.: Радянська школа, 1977. – 638 с.
  5. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: В 5 т. – Т. 5. Статті / В. О. Сухомлинський; [редкол.: О. Г. Дзеверін (голова), М. М. Грищенко, С. П. Заволока, Г. І. Сухомлинська та ін.]. – К.: Радянська школа, 1977. – 639 с.

УДК 372.3.033

І.О. Січко

### **ФОРМУВАННЯ У ШКОЛЯРІВ ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.СУХОМЛИНСЬКОГО**

*У статті розглядається вплив педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського на формування у школярів емоційно-ціннісного ставлення до природи.*

*Influence of V.O.Sukhomlynsky's scientific and pedagogical heritage on the formation of the emotionally –valuebl attitude to the nature of schools*

В умовах розбудови національної держави, відродження духовної культури українського народу постає гостра потреба у вихованні всебічно розвиненої особистості, здатної спрямовувати свою життєдіяльність у русло гуманістичного розвитку суспільства і саморозвитку на підґрунті засвоєння загальнолюдських цінностей.

Сучасний розвиток педагогічної науки в Україні передбачає обґрунтування і реалізацію нових методологічних засад виховання. Законами України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", державними національними програмами "Освіта" та "Діти України" визначено, що центром виховного впливу має стати дитина, а метою – формування соціально активної, творчої, гуманістично спрямованої особистості.

У Концепції екологічної освіти України серед завдань виховання визначено формування основ екологічної культури, морально-ціннісної орієнтації особистості. Відомо, що цінності є необхідною передумовою розуміння сутності природи, переосмислення власної поведінки в межах гуманістично спрямованих орієнтирів щодо природи. Відтак, ціннісне ставлення індивіда до природи важливий компонент екологічної культури особистості.

Ідея формування в особистості ціннісного ставлення до природи має давнє історичне коріння. Вагомий внесок у розвиток її загальних положень зробили Я.Коменський, Ж.-Ж.Руссо, Й.Песталоцці, А.Дістервег, Г.Сковорода, К.Ушинський, С.Русова та ін., які прозорливо попереджали про небезпеку, що несе в собі нехтування законами природи.

В екологічному полі педагогіки проблема формування в школярів ціннісного ставлення до природи розглядається в різних ракурсах багатьма вітчизняними вченими. Серед них В. Бровдій, А. Волкова, Н.Дежнікова, Н.Лисенко, Г.Ковальчук, Г.Пустовіт, Н.Пустовіт, Л.Різник, Г.Тарасенко, та ін.

Першочергового значення сьогодні набуває впровадження в педагогічну практику досягнень психології, педагогіки і перспективного педагогічного досвіду. В становленні освіти важко переоцінити значення спадщини В.О.Сухомлинського. Вона, розкриваючи

найважливіші проблеми навчання і виховання, є нині надійним підґрунтям розбудови національної освіти України.

У працях видатного педагога висвітлюється багато актуальних для сьогодення ідей щодо формування у дітей емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього середовища. «Ми виховуємо у своїх вихованців, – писав він, – погляд на природу як на народне багатство, що передається з покоління в покоління, цінність якого ні з якими іншими цінностями порівняти й зіставити не можна [5: 547].

Педагогіка В.Сухомлинського спрямовує вихованців на розуміння того факту, що природа не може бути тільки об'єктом людського впливу – вона повинна стати рівноправним суб'єктом плідної взаємодії. Видатний педагог гостро виступав проти хижацького, антигуманного ставлення до довкілля. Педагогічна спадщина В.Сухомлинського наскрізь пройнята тривогою за збереження землі як унікальної екосистеми – одна з його заповідей, звернених до дітей, провіщає: "Щоб зірвати одну квітку, треба виростити десять" [3: 556]. Основою гуманістичного виховання педагог вважав усвідомлення взаємозумовленості всього живого на планеті. Він виступав проти вузькості, фрагментарності мислення щодо природи, намагався формувати людину поза догматичною схемою "можна – не можна", на основі глибокого особистісного зв'язку з усіма формами життя на землі. В.Сухомлинський підкреслював, що, розглядаючи квітку чи окрему пелюстку, крильце метелика чи пушинку тополі, дитина не повинна забувати важливу істину: природа – це єдине ціле, якому притаманна своя гармонія взаємозв'язків і залежностей, яке є джерелом і суттю нашого життя, яке ніколи, ні за яких умов не можна відділити від людини [3: 554].

Видатний педагог писав, що „світ, що оточує дитину, – це насамперед світ природи: з його безмежним багатством явищ, з невичерпною красою", саме тут, у природі, "міститься вічне джерело дитячого розуму". Причому з кожним роком, підкреслював автор, зростає роль тих елементів середовища, які пов'язані із суспільним ставленням людей, з працею. Тому дуже важливо забезпечити, щоб перші в своєму житті наукові істини дитина пізнавала саме в навколишньому світі, щоб „джерелом думки були краса та невичерпна складність природних явищ, щоб дитину поступово вводили у світ суспільних відносин, праці" [4: 18].

Талановитий учитель нагадував, що "людина була та завжди залишиться дитиною природи", тому в навчально-виховному процесі все те, що "споріднює її з природою" необхідно ефективно використовувати для залучення дитини до багатства духовної культури людства [4: 16]. Причому природа є важливим засобом виховання людини в будь-якому віці, дозволяючи з року в рік поступово вдосконалювати, шліфувати у неї естетичне сприйняття світу.

В.Сухомлинський писав про те, що на початку професійної роботи його турбували випадки байдужого та часто навіть жорстокого ставлення дітей до квітів, тварин чи птахів. Педагог прийшов до висновку, що для руйнування такого ставлення необхідно виховувати в дітях почуття прекрасного, допомагати усвідомити красу навколишнього світу. Причому він вважав, що милування красою природи є лише першим паростком у дітей їх добрих почуттів до живого, які треба розвивати, „перетворюючи в активне прагнення до діяльності" [4: 53].

Протягом усієї своєї професійної діяльності В.Сухомлинський цілеспрямовано вдосконалював власну педагогічну технологію формування у дітей ціннісного ставлення до живої природи, прагнення активно працювати для її відтворення, поширювати світ краси. Перечитуючи його роботи, переконаєшся, що вони виступають невичерпною скарбницею передового навчально-виховного досвіду, який можна ефективно використовувати для сучасного виховання. Важливо відзначити, що видатному педагогу вдалося на практиці гармонійно поєднати розумове, моральне, трудове, естетичне та фізичне виховання, забезпечити всебічний розвиток кожної особистості.

Слід зазначити, що В.Сухомлинський не визначав терміна «екологічне виховання», але прийоми, методи, засоби виховання емоційно-ціннісного ставлення учнів до природи, напрями педагогічної діяльності колективу Павлиської середньої школи дають нам змогу виділити цей елемент.

Тривалий час у Павлівській школі під блакитним небом проводився педагогічний експеримент, метою якого було формування емоційно-ціннісного ставлення учнів до природи, виховання любові до навколишнього середовища, недопущення дій, які задають шкоди довкіллю, подолання негативних наслідків впливу людини, а також роз'яснення та пропагування законів про охорону природи. Запорукою успіху цієї роботи стало «активне взаємодіяння учнів з природою», яке викликало в дітей потребу у природоохоронній діяльності та забезпечувало реальний внесок дитини у справу збереження довкілля.

Ретельне вивчення спадщини В.Сухомлинського дає можливість проаналізувати його системний підхід щодо комплексного використання різноманітних методів та засобів: пізнання природи, мистецтво, праця, спостереження, екскурсії, уроки милування, свята тощо.

Особливо ефективним засобом розвитку творчої особистості дітей молодшого віку, на думку В. Сухомлинського, є природа. В ній він вбачав джерело виховання найважливіших якостей особистості – доброти і милосердя, вважаючи, що естетика починається з краси переживань і не визнавав емоційного убозтва. Він вводив малюків у навколишній світ так, щоб вони кожного дня відкривали в ньому щось нове, а кожен їхній крок був мандрівкою до джерела мислення й мови – до чудової краси природи. Дбав, щоб кожен вихованець зростав мудрим мислителем і дослідником, щоб кожен крок пізнання облагороджував серце й гартував волю. Прагнув до того, щоб перш, ніж розгорнути книжку, його вихованці прочитали сторінки найпрекраснішої в світі книги – книги природи. Він зробив висновок, що дітей не можна відгороджувати від живого емоційно-чуттєвого сприйняття оточуючого середовища. Школа не повинна позбавляти дітей дитинства, обмежуючи їх стінами класу, а, навпаки, збагачувати навчально-виховний процес емоційно-естетичним спілкуванням з природою, з оточуючим світом.

В.Сухомлинському вдалося гармонійно, не завдаючи шкоди дитячій психіці, поєднати перехід від дошкільного до шкільного віку. Таким ланцюжком, яким він з'єднав ці два періоди, є «Школа радості» для шестирічок. Уроки в школі під блакитним небом – своєрідна творча лабораторія, в якій йде складний процес фізичного загартування, розумового розвитку, духовного становлення емоційно-естетичного росту, трудового гарту, ідейного пробудження дітей. Головним засобом педагогічного впливу тут виступає природа, мова, творчість, праця. Перші «уроки мислення» починалися не в школі, не в класі, не перед дошкою, а серед природи. В.Сухомлинський вводив дітей до невичерпного й вічного нового джерела знань – у природу: в сад, ліс, на берег річки, в поле. "Вони бачили, як цвіте яблуня, як гудуть навколо неї бджоли. Чули, як у синьому небі співає жайворонок й до самого небокраю вітер колише безмежне пшеничне поле" [4: 32]. Це не відхід від уроків, навчання; ці уроки серед природи збагачували, поглиблювали знання учнів, розширювали їхній кругозір, уявлення про навколишній світ.

На першому етапі роботи по розвитку творчої особистості молодших школярів педагог радив широко використовувати багатющі можливості природи. З урахуванням психолого-педагогічних особливостей дітей молодшого шкільного віку, він розглядав можливості природи, як силу, що дає емоційне наповнення думці і слову.

Особливо точною і яскравою була думка В.Сухомлинського: "Ми, вчителі, маємо справу з найніжнішим, найтоншим, найчутливішим, що є в природі, – з мозком дитини. Коли думаєш про дитячий мозок, уявляєш ніжну квітку троянди, на якій тремтить крапля роси. Яка обережність і ніжність потрібні для того, щоб, зірвавши квітку, не зронити краплю. Ось така обережність потрібна нам щохвилини: адже ми торкаємося найтоншого і найніжнішого в природі – мислячої матерії організму, що росте. Якщо ж ізолювати дітей від природи, якщо з перших днів навчання дитина сприймає тільки слово, то клітини мозку швидко стомлюються і не справляються з роботою, яку пропонує вчитель. А цим клітинам треба розвиватися, міцніти, набиратися сил", – визначає Василь Олександрович. "Ось де причина того явища, з яким багато вчителів часто зустрічаються в початкових класах: дитина тихо сидить, дивиться тобі в очі, немов би уважно слухає, але не розуміє жодного слова, тому що педагог розповідає і розповідає, тому що треба думати над правилами, розв'язувати задачі, приклади – все це абстракції, узагальнення, немає живих образів, мозок стомлюється... Тут і

виникає відставання [4: 33-34]. За результатами своїх досліджень педагог зробив висновки, що діти, які проводили багато часу на свіжому повітрі, майже не хворіли, їх фізичний та психічний стан суттєво змінювався на краще [2: 117].

Проте, на думку В.Сухомлинського, природа сама по собі не може виховувати. Дитина стане розумною, моральною, прекрасною, доброю і непримиренною до зла за умови активного "взаємодіяння" з природою. Якою ж повинна бути взаємодія школярів з природою? В Сухомлинський так відповідає на це запитання: "Активно впливати на природу, але при цьому залишатися сином її, бути вінцем її творіння і водночас володарем її сил, по-синівському бережливо ставитися до неї – ось яку позицію треба виховувати в учнів у процесі їх взаємодіяння з природою" [3: 554].

Проводячи подорожі, екскурсії, походи, видатний педагог намагався роз'яснити школярам, що природа складається із взаємопов'язаних компонентів, що зміна одного з них неодмінно спричиняє зміну інших. Саме тому використання природних багатств, втручання в природне середовище вимагають обов'язкового врахування цього закону природи.

В.Сухомлинський також наголошував, що під час екскурсій в учнів формуються навички спостережливості, орієнтації в позитивних та негативних явищах у природному середовищі, відповідальність за її стан. "Під час екскурсій, взагалі під час кожної зустрічі дітей з природою, – писав він, – ми намагаємося показати їм світ таким, щоб вони задумалися над тією істиною, що природа – це наш дім, і якщо ми будемо безтурботними марнотратцями, ми зруйнуємо його; природа – частинка нас самих, а байдужість до природи – це байдужість до власної долі" [3: 555].

Подорожі у світ природи проводились в усі пори року. Для того, щоб діти бачили, як змінюється природа, вони здійснювали подорожі за одним і тим самим маршрутом. Кожен раз учні помічали нові відтінки у забарвленні листя, новому освітленні дерев тощо. Ці подорожі приносили дітям дивовижні відкриття, на які вони раніше не звертали увагу. В.О.Сухомлинський послідовно вчив дітей милуватися і захоплюватися красою, співчувати і співпереживати природі. На таких уроках діти з подивом дізнавалися про те, як земля "дихає", як небо "посміхається", як весняний садок "пахне життям" [5: 542-543].

Неабиякого значення надавав педагог художньому пізнанню природи. Вважаючи мистецтво образною філософією природи, В.Сухомлинський тонко підводить дітей до розуміння краси навколишнього світу через осягнення її художнього образу. Діти слухають музику природи: співають чарівні народні пісні, які відкривають перед ними красу світу; імпровізують на сопілці, наслідуючи голоси природних стихій, – і все це збагачує об'єктивний образ природи, що народжується в їхній свідомості.

Отже, працюючи в "Школі радості", педагог зробив висновок, що поетична творчість починається з бачення краси. Краса природи загострює сприймання, пробуджує творчу думку, наповнює слово індивідуальними переживаннями. Без поетичного, емоційного струменю неможливий повноцінний розумовий розвиток дитини. В.Сухомлинський наголошував на тому, що вже в роки дитинства кожен має вчитися відкривати красу природи, щоб "духовне життя дитини і природа немовби поєднувались інтелектуальними, емоційними, естетичними, творчими нитками. Важливо, щоб джерелом думки й почуттів було пізнання явищ природи, її краси" [1: 557].

Аналіз творчої спадщини В.Сухомлинського доводить, що взаємодія молодшого школяра з природою не обмежувалася спостереженнями і розповідями. Дітей повинен оточувати світ праці й творчості. Адже краса людини найяскравіше розкривається в праці. Одним із важливих виховних завдань сучасної школи В.Сухомлинський вбачав у тому, щоб творча праця самих дітей розвивала, поглиблювала потяг до красивого, до насолоди естетичними цінностями. Педагог був переконаний в тому, що єдність праці й творчості досягається тим, що людина, пізнаючи світ працею, створює красу, утверджуючи цим у собі почуття краси праці, творчості, пізнання. Він дбав про те, щоб кожен підліток знаходив у праці багатий, радісний світ особистого емоційного й естетичного життя. З його ініціативи в Павлівській школі було започатковано багато цікавих традицій: кожен учень початкових класів на своїх присадибних ділянках саджав Яблуню Матері, Яблуню Батька, Яблуню

Бабусі; створювалися Сади троянд, Сад Подяки – ці куточки були для дітей ще одним віконцем, через яке відкривається емоційно-естетичний світ людини. Учитель дбав про те, щоб у дитячі роки праця облагороджувала почуття його вихованців, відкривала перед ними красу навколишнього світу. Важливими традиціями були також День першого снопа, Свято першого хліба, Свято птахів.

В.Сухомлинський вважав обов'язковим засобом формування в дітей емоційно-ціннісного ставлення до природи вивчення історії свого народу, його культури. Важливе місце тут займають народні звичаї, традиції, фольклор. Як відомо, однією з головних цінностей українського народу, причому не лише в матеріальному, а й у духовному плані, завжди вважалася Земля. У значній кількості народних свят відображалися тісні зв'язки народу із природою, причому багато рослин і тварин набували символічного значення для людей.

Отже, проаналізувавши відомі праці В.Сухомлинського, ми знайшли багато корисних для сучасних учителів ідей, які доцільно використовувати для формування у молодших школярів емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього середовища. На наш погляд, особливий інтерес у цьому плані являють такі ідеї видатного педагога, як: цілеспрямоване пробудження в дитини любові до природи, відчуття її краси: залучення вихованців до соціально корисних справ, поступове формування у них ціннісного ставлення до природи, прагнення захищати кожен живу істоту та активно діяти для збереження й відтворення довкілля; забезпечення в тісному взаємозв'язку фізичного, естетичного, морального та трудового виховання молоді на лоні природи, поступового поширення почуття відповідальності у молоді з масштабу маленьких справ, коли діти доглядали за птахою чи рослиною, до масштабу турботи за усіх людей, усвідомленого прагнення сумлінно працювати на благо своєї Батьківщини та людства в цілому.

Підводячи підсумки дослідження педагогічної спадщини В.Сухомлинського, можна зазначити, що видатний педагог для виховання емоційно-ціннісного ставлення до природи використовував цілісну систему різноманітних педагогічних впливів, а не окремі засоби (так як кожний із них має свою специфіку, по-різному впливає на розвиток дитини). Він виявив необхідність та важливість вирішення проблеми гармонії педагогічних впливів.

У своїй педагогічній творчості В.Сухомлинський проявив глибоке розуміння причинно-наслідкових зв'язків у навчально-виховному процесі, взаємозалежності і взаємопроникнення всіх сторін, елементів, складників виховання: його завдань, змісту, форм організації, засобів, методів, прийомів. Якщо, доводив він, у цілісній системі педагогічного діяння знехтувати хоча б одну якусь ланку, органічна єдність цієї системи порушується. Педагог зазначав, що у вихованні всебічно розвиненої особистості немає нічого другорядного, все важливе, і якщо щось упущено, або зроблено неправильно, то руйнуються основи гармонії, якою є всебічний розвиток як єдине ціле.

Отже, видатний український педагог В.Сухомлинський запропонував багато цінних порад, дотримання яких допомагає сучасним педагогам результативно виховувати у молодших школярів емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього середовища, глибоко усвідомлювати тісний зв'язок людини з природою, формувати у неї почуття відповідальності за її збереження та прагнення сумлінно сприяти відтворенню довкілля.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. – Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 3 – К., 1977 – 557 с.
2. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа. – Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 4 – К., 1977 – 117 с.
3. Сухомлинський В.О. Природа, праця, світогляд. – Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 5 – К., 1977 – 556 с.
4. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. – Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 3 – К., 1977 – 18 с.
5. Сухомлинський В.О. Школа і природа. – Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 5 – К., 1977 – С. 542-543.

## **ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ТУРИСТСЬКИХ ПОДОРОЖЕЙ ЯК НАЙВАЖЛИВІША УМОВА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ПРИРОДНОГО СЕРЕДОВИЩА**

*У публікації розглянуто один із численних аспектів педагогічної роботи В.О. Сухомлинського – формування дбайливого ставлення дітей до природного середовища в процесі їхнього спілкування з природою. З урахуванням досвіду роботи вченого дано деякі рекомендації працівникам туристської галузі щодо екологічного виховання школярів у процесі туристських подорожей.*

*This published work deals with one of the numerous aspects of pedagogical work of V.A. Sukhomlinskiy – formation of children's care of natural environment in the process of their communication with nature. Subject to working experience of the scientist, some recommendations for travel agency clerks are given regarding ecological education of pupils during their travelling.*

*Постановка проблеми.* В останнє століття проблема збереження природного середовища набуває глобального характеру. Зростання екологічної напруженості в усьому світі, і в Україні в тому числі, примушує суспільство серйозно думати про можливість подолання екологічної кризи. Практика свідчить, що вирішити цю проблему неможливо лише технічними методами, необхідні методи педагогічні. Як відзначає М.М. Моїсеєв, „найбільш ефективним шляхом виходу з екологічної кризи сьогодні є не лише технічне переобладнання суспільства, але й розробка та впровадження значної кількості соціальних програм – освіти й перебудови суспільства, його потреб, менталітету й вироблення морального імператива” [2]. Ми цілком згодні з думкою багатьох авторитетних учених, що однією з умов, які сприяють вирішенню екологічних проблем глобального й регіонального масштабу, є екологічне виховання населення. Особливої актуальності набуває екологічне виховання, здійснюване в умовах безпосереднього спілкування з природним середовищем, такою умовою є й туристська подорож.

Аналіз наукової літератури, а також власні спостереження показали, що сучасний туризм є одним з найефективніших засобів екологічного виховання, оскільки надає широкі можливості для набуття будь-якими категоріями туристів досвіду формування й розвитку ціннісного ставлення до навколишнього світу з паралельним набуттям знань у різних галузях: біології, екології, географії, краєзнавстві й загальній історії в умовах відірваності від стереотипів техногенного середовища. Таким чином, сучасний туризм має значні можливості для формування екологічної культури в різних верств населення. Особливо важливою, на нашу думку, є робота фахівців галузі туризму зі школярами в процесі туристичних подорожей, оскільки саме в шкільному віці формується усвідомлення людиною її місця в природі, почуття власної відповідальності за наслідки своїх дій. Екологічне виховання в процесі туристських подорожей є важливою умовою формування екологічного світогляду школярів, їхньої екологічної культури, активної екологічної позиції й у кінцевому підсумку ціннісного ставлення до природи.

У контексті нашого дослідження значний інтерес викликають педагогічні праці В.О. Сухомлинського, у яких висвітлено деякі аспекти виховання школярів в умовах безпосереднього контакту з природним середовищем. „Природа, – говорив Василь Олександрович – благодатне джерело виховання людини” [3: 139]. Учений зробив вагомий внесок у теорію й практику виховання в молодого покоління дбайливого ставлення до природи, підкреслюючи у своїх роботах, що вплив природного середовища на формування й розвиток особистості дитини величезний. „Природа – багатюще джерело думки, творчого, допитливого розуму. Осягаючи її закономірності, дитина стає людиною, тому що вона поступово усвідомлює сама себе як найвищий щабель на довгих сходинах розвитку

природи” [3: 242]. В.О. Сухомлинський вважав природу першоджерелом знань, до яких зверталися діти під час уроків мислення, організованих педагогом у „Школі радості”. „Я прагнув того, щоб усі роки дитинства навколишній світ, природа постійно живили свідомість учнів яскравими образами, картинами, сприйняттями й уявленнями, щоб закони мислення діти усвідомлювали як струнку будівлю, архітектуру якої підказала ще більш струнка споруда – природа” [3].

*Аналіз наукових досліджень.* Аналіз наукової літератури в контексті означеної проблеми показав, що питаннями екологічного виховання школярів займалися А.Н. Захлебний, І.Д. Зверев, І.Т. Суравегіна, Г.П. Пустовіт, В.В. Червонецький та ін. Досвід педагогічної роботи В.О. Сухомлинського аналізувало багато вчених у різних напрямках: дослідженням деяких аспектів проблем виховання в позаурочній та позакласній роботі займалися Л.С. Бондар, І.Г. Слюсаренко, Н.І. Черв’якова; ідеї розвивального навчання у творчій спадщині В.О. Сухомлинського розглядала Н.В. Безлюдна; проблемами формування творчої особистості молодшого школяра в наукових роботах педагога-новатора займалася Г.Л. Бондаренко; феномен „педагогіки успіху” В.О. Сухомлинського досліджувала Л.В. Ткачук; гуманістичні принципи теорії й практики виховного процесу розглянуто в роботах І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало, О.В. Сухомлинської та ін.; творчу спадщину В.О.Сухомлинського з позицій виховання школярів за допомогою методу переконання аналізувала Л.А. Шульга; проблемами всебічного розвитку особистості, вивченням особистісно орієнтованого підходу, а також дослідженням психології школярів у різних вікових групах займалися М.Й. Боришевський, Л.А. Дворнікова, М.І. Мухін та ін.

*Мета статті.* Метою цієї публікації є обґрунтування необхідності екологічного виховання школярів у процесі туристських подорожей, виявлення ролі педагогічної діяльності В.О. Сухомлинського у формуванні в дітей ціннісного ставлення до природи, розробка деяких рекомендацій щодо організації екологічного виховання учнів під час туристських подорожей з урахуванням досвіду роботи педагога.

*Виклад основного матеріалу.* У зв’язку з тим, що сьогодні екологічна криза набула планетарного масштабу, а Україна потрапила до списку країн з найбільш несприятливою екологічною обстановкою, стали потрібні докорінні зміни в усіх сферах життя. За останні 20 років на державному рівні в нашій країні прийнято кілька законодавчо-правових актів, які сприяють урегулюванню екологічних проблем. За ці роки практично створено нове природоохоронне законодавство, яке містить Земельний (1992), Лісовий (1994), Водний (1995) кодекси та Кодекс про надра (1994). Було прийнято закони України „Про охорону навколишнього природного середовища” (1991), „Про природно-заповідний фонд” (1992), „Про охорону атмосферного повітря” (1992), „Про тваринний світ” (1993), „Про екологічну експертизу” (1995), „Про використання ядерної енергії та радіаційну безпеку” (1995), „Про поводження з радіоактивними відходами” (1995), „Про відходи” (1998), „Про рослинний світ” (1999), „Про зону надзвичайної екологічної ситуації”, „Про захист населення й територій від надзвичайних ситуацій природного та техногенного характеру”, „Про об’єкти підвищеної небезпеки” (2000) та ін. Відповідно до статті 9 Закону України „Про охорону навколишнього природного середовища” кожен громадянин України має право на безпечне для його життя й здоров’я навколишнє природне середовище, вільний доступ до інформації про стан навколишнього природного середовища (екологічна інформація), вільне отримання, використання, поширення й збереження такої інформації, за винятком обмежень, установлених законом, і на отримання екологічної освіти. Однак, незважаючи на активізацію роботи на законодавчому рівні, спрямовану на збереження природи, екологічна ситуація в більшості регіонів України погіршується з кожним роком. Численні дослідження показали, що найважливіша місія в справі охорони природи належить екологічному вихованню й освіті населення. У цьому контексті особливий інтерес становить Концепція екологічної освіти, яку було прийнято у 2001 році. У документі зазначено, що метою екологічної освіти є формування навичок, фундаментальних екологічних знань, екологічної обізнаності й екологічного мислення, на основі ставлення до природного середовища як до унікальної

цінності [1]. Саме ціннісне ставлення до природи є запорукою успішної взаємодії з нею. Недаремно педагогічна проблема взаємостосунків людини й природи знайшла своє відображення в працях багатьох учених задовго до нашого часу.

Особливу педагогічну цінність зміцнення гуманних почуттів дитини засобами природи підкреслювали такі видатні педагоги, як Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Г. Песталоцці, Ф. Дістервег та ін.

Ідеї педагогів минулого про виховну цінність спілкування дитини з природою розвинули й узагальнили А.Я. Герд, А.П. Павлова, К.Д. Ушинський та багато інших.

Значну цінність для нашого дослідження становлять численні роботи В.О. Сухомлинського, оскільки учений надавав особливе значення впливу природи на формування й розвиток особистості дитини. Ці переконання достатньо детально відображено в його педагогічних працях. „Людина була й назавжди залишиться дітям природи, і те, що ріднить її з природою, має бути використано для її прилучення до багатства духовної культури. Світ, який оточує дитину, – це передусім світ природи з безмежним багатством явищ, з невичерпною красою. Я вбачаю виховний сенс у тому, щоб дитина бачила, розуміла, відчувала, переживала, осягала, як велику таємницю, прилучення до життя в природі...” – говорив педагог [3: 16].

В.О. Сухомлинський, приділяючи значну увагу проблемі виховання дітей за допомогою їхнього спілкування з природним середовищем, був твердо переконаний, що підготувати й провести екскурсію в природу – справа більш складна, ніж провести урок, тому організації екскурсій, на його думку, треба приділяти не менше, а, можливо, й більше часу, ніж організації уроку. У „Школі радості” учений систематично проводив екскурсії, і в процесі цього вчив дітей бачити красу природи, турбуватися про неї, любити все живе, виховував у них добрі почуття. У книзі „Серце віддаю дітям” Василь Олександрович підкреслює, що екскурсію не треба перевантажувати розмовами, необхідно створити умови, за яких дитина може осмислити побачене й почуте. „Дітям не треба багато говорити, не треба набивати їх розмовами, слово не забава, а словесне пересичення – одне з найбільш шкідливих пересичень. Дитині треба не лише слухати слово вихователя, але й мовчати; у ці миті вона думає, осмислює почуте й побачене. Не можна перетворювати дітей у пасивний об’єкт сприйняття слів. А серед природи дитині треба дати можливість послухати, подивитися, відчути”, – писав учений [3: 32 – 33].

Усі ці цінні поради педагога необхідно враховувати й під час проведення туристських подорожей. В.О. Сухомлинський неодноразово відзначав, що сама природа не виховує, виховує лише активний вплив у ній.

У Василя Олександровича знаходимо рекомендації щодо формування вміння відчувати природу, виховання любові до неї й благородного ставлення. „Краса природи відіграє значну роль у вихованні духовного благородства. Вона виховує в душі підлітка здатність відчувати, сприймати тонкощі, відтінки речей, явищ, порухи серця. Природа є джерелом добра, її краса впливає на духовний світ людини лише тоді, коли юне серце облагороджується найвищою людською красою – добром, правдою, людяністю, співчуттям, непримиренністю до зла”, – говорить педагог. „Краса природи виховує витонченість почуттів, допомагає відчувати красу людини. Своє виховне завдання я вбачав у тому, щоб емоційно-естетичні багатства, здобуті в процесі спілкування з природою в роки дитинства, у підлітковому віці входили в духовне життя як одна з найглибших людських потреб, щоб пізнання краси природи глибше, ніж у дитинстві, сприяло пізнанню красивого, високого в самому собі, утвердженню людської гідності [4]. Василь Олександрович вважав, що „краса природи загострює сприйняття, пробуджує творчу думку, наповнює слово індивідуальними переживаннями” [3: 45]

Цікавим і важливим етапом роботи В.О. Сухомлинського в „Школі радості” були „Уроки мислення серед природи”. Педагог проводив заняття на природі, застосовуючи різні форми роботи з дітьми. Ураховуючи досвід педагога, ми вважаємо за необхідне фахівцям з туризму, які працюють зі школярами, застосовувати у своїй діяльності різноманітні форми

роботи, спрямовані на екологічне виховання школярів у процесі туристських подорожей. Ними можуть бути:

- еколого-психологічні тренінги, які становлять комплексну форму екологічного виховання, що ґрунтується на методології соціально-психологічного тренінгу й спрямована на корекцію екологічної свідомості особистості;
- екологічні вечори – під час підготовки цієї форми екологічного виховання можна включати інформацію про природні об'єкти, а також елементи народознавства, така форма сприяє формуванню національної свідомості громадянина України;
- екологічні патрулі – робота екологічного патруля в процесі екологічного туру спрямована на збір інформації про різні види негативної поведінки й діяльності учнів у природі, результатом цієї діяльності можуть бути випуск газет, дружніх шаржів тощо;
- екологічні ігри – метою цієї форми екологічного виховання є формування потреби в спілкуванні з природою, оволодіння нормами екологічно грамотної поведінки, відчуття себе частиною природи. Ця форма екологічного виховання спрямована на розвиток основних видів діяльності особистості: фізичної, психічної й інтелектуальної. Ігри доцільно об'єднувати в три основні групи: рухливі, інтелектуальні, духовно-естетичні;
- екологічні журнали та газети – це форма масової художньо-пропагандистської роботи з охорони природи. У журнал доцільно внести ілюстрації, фотоматеріали, репортажі, інтерв'ю, бесіди, плакати, карикатури – усе, що зроблено в екологічному турі.
- рольові ігри – засіб психологічної підготовки школярів до реальних екологічних ситуацій.

Ці форми роботи, використовувані безпосередньо під час туристських подорожей, сприяють не лише екологічній освіті школярів, але і їхньому загальному розвитку, більш глибокому пізнанню природи. На думку В.О. Сухомлинського, „природа стає могутнім джерелом виховання лише тоді, коли людина пізнає її, проникає думкою в причинно-наслідкові зв'язки”.

Василь Олександрович багато писав про педагогічну й професійну культуру вчителя, у тому числі й екологічну, яку вважав запорукою успішної професійної діяльності, а також висував високі вимоги до рівня його професійної компетентності. Вивчаючи творчу спадщину педагога, В.О. Кравцов виділив основні положення екологічної культури як складової професійної культури вчителя:

- світоглядні переконання в контексті космічної єдності людини, природи й суспільства;
- переконання в потребі розумного співіснування людини й природи, дбайливого ставлення до навколишньої дійсності;
- глибоке знання психологічних, фізичних та інших природних особливостей учнів;
- практичні вміння організувати природоохоронну діяльність, здатність до естетичного сприйняття природи [5: 31].

Виділені положення не менш актуальні й щодо фахівців галузі туризму, які здійснюють екологічну роботу з дітьми шкільного віку.

Отже, очевидний той факт, що в сучасних умовах необхідно здійснювати екологічне виховання дітей не лише в умовах школи, але й у процесі їхньої туристської діяльності. Екологічне виховання школярів ми розуміємо як комплекс заходів (соціальних, культурних, виховних), що впливають на почуття, свідомість і погляди учнів та спрямовані на формування їхнього екологічного світогляду, підвищення рівня їхніх екологічних знань і культури з метою подолання в них споживацького ставлення до природи, розвитку почуття турботливого ставлення до неї, формування активної екологічної позиції, усвідомлення особистої відповідальності за свою діяльність щодо природного середовища. „Мене вражало, що захоплення дітей красою перепліталось з байдужістю до долі красивого”, – писав Василь

Олександрович, стикаючись з байдужим, а часом і жорстоким ставленням дітей до живих істот під час екскурсії” [3: 53]. Гуманістичне виховання школярів, вважав В.О. Сухомлинський, полягає в спонуканні їх до постійної віддачі душевних сил конкретній живій істоті – людині, рослині, тварині...” [6: 424]. Для того щоб досягти нехай не такого високого рівня ставлень до природи, а хоча б елементарної відповідальності дітей за їхні вчинки щодо всього живого, необхідні умови, до яких ми відносимо:

- готовність школярів засвоювати екологічну інформацію;
- наявність відповідної наукової, методичної літератури з екологічного виховання школярів під час туристських подорожей;
- професійна готовність фахівців галузі туризму до екологічного виховання учнів у процесі туристської діяльності.

*Висновки.* Отже, у процесі дослідження ми проаналізували наукові праці педагогів-новаторів, присвячені екологічному вихованню, формуванню ціннісного ставлення до природи за допомогою спілкування з нею. Особливо цінними в контексті нашого дослідження є роботи Василя Олександровича Сухомлинського: „Серце віддаю дітям”, „Народження громадянина”, „Сто порад учителям”, „І ліс, і кожне дерево”, „Школа і природа”. Ми розглянули лише деякі аспекти наукових напрацювань В.О. Сухомлинського, пов’язані з вихованням школярів за допомогою спілкування з природою. Але навіть такий короткий огляд показує ту величезну увагу, яку педагог приділяв цим питанням.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Концепція екологічної освіти України. Затверджена рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України (протокол № 13/6-19 від 20.12.2001 р.). – К., 2001. – 24 с.
2. Моисеев Н. Н. Историческое развитие и экологическое образование / Н. Н. Моисеев. – М.: МНЭПУ, 1995. – 32 с.
3. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К.: Рад. шк., 1988. – 272 с.
4. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М.: Молодая гвардия, 1971. – 136 с.
5. Кравцов В. О. Вимоги до професійної культури вчителя в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського / В. О. Кравцов // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 21 – 31.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад шк., 1976 – 1977. Т.4. – С. 424.

**УДК 37.034**

**І.А. Чабаненко**

### **ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮБОВІ ЯК СКЛАДОВОЇ СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

*У статті розкрито погляди В.О. Сухомлинського на роль любові як складової статевого виховання молодого покоління.*

*The views of V.O.Sukhomlinsky to the role of love as a component of the young generation's sexual education are showed in the article.*

Розбудова Української держави, турбота про її майбутнє висувають на чільне місце проблему статевого виховання. Адже стабільність і могутність держави залежить від її громадян, від рівня їхньої культури, освіти, загальнолюдських цінностей. Пошуки оптимальних шляхів розв’язання проблеми статевого виховання спонукають нас до вивчення педагогічної спадщини видатного педагога В.О. Сухомлинського. Одним із напрямків у творчості Василя Олександровича, який зробив великий крок у майбутнє, була підготовка юнаків та дівчат до дорослого життя. Опікування про збереження роду, вважав видатний

педагог, – величезне моральне багатство народу, яке створювалося тисячоліттями. Результатом статевого виховання є ціннісне ставлення до любові: «Любов людська – це висока людська культура. По тому, як людина любить, можна зробити безпомилковий висновок про те, яка ця людина. Тому що в любові найбільш яскраво проявляється відповідальність за майбутнє нашого суспільства, за його моральні устої...» [3: 180].

Багату та плідну спадщину залишив нам В.О. Сухомлинський. Його творчість багатопланова й різноманітна, а ідеї, думки і рекомендації витримали випробування життям і часом, знайшли творче застосування в практиці тисяч освітян і здатні слугувати наступним поколінням. Саме ціннісне ставлення до любові у сучасної молоді є досить актуальним в наш час, коли повно порнографії та проституції, коли молодь нерозбірлива у статевиx стосунках.

Метою статті є висвітлення ідей в спадщині В.О. Сухомлинського щодо формування ціннісного ставлення до любові як складової статевого виховання.

Найважливішою проблемою сьогодення залишається протікання процесу соціалізації особистості юнаків та дівчат в сучасних умовах. Однією з базисних категорій для побудови нової парадигми процесу соціалізації особистості, за нашим переконанням, може стати категорія цінності. «Цінність» відноситься до числа таких загальнонаукових понять, методологічне значення якого особливо велике. Будучи одним із ключових понять сучасної суспільної думки, воно використовується у філософії, соціології, психології і педагогіці для позначення об'єктів і явищ, їхніх властивостей, а також абстрактних ідей, що втілюють у собі моральні ідеали і виступають як еталони належного. В даний час, коли йде процес об'єднання людства у вирішенні глобальних проблем сучасності, теорія цінностей переживає своє відродження в зв'язку з новими соціальними, науково-технічними реаліями дійсності, оскільки все більшу роль у змісті світовідчуття, світогляду нових поколінь починають грати категорії миру, життя людини її особистого самоствердження. Філософи стверджують, що наукова необхідність категорії цінність виникає тоді, коли встає питання про особистість і оточуючий її матеріальний і духовний світ, а ширше – про співвідношення діяльності суб'єкта (будь то особистість, група, клас, нація) і тих об'єктивних умов, у яких він діє.

Питання, що пов'язані з розкриттям проблеми формування ціннісних орієнтацій дослідженні та проаналізовані в роботах Н. Є. Бондар, Є. С. Волкова, І. В. Дубровіної, О. І. Зотової, М. І. Бобнєвої, Л. І. Мороз, В.В. Павленко, В.В. Пічуріна. Ряд важливих висновків про характер співвідношень виховання і процесу соціалізації особистості, що розкривають природу її ціннісних орієнтацій розглядається в роботах К.А.Абульханової-Славської, Г.М.Андрєєвої, Л.І.Божович, Б.С.Братуся, М.М.Бобнєвої, Л.П.Буєвої, А.Г.Ковальова, В.А.Крутецького, І.С.Кона, А.М.Матюшкіна, В.С.Мерліна, Б.Ф.Ломова, К.К.Платонова. В інших роботах В.Г.Асєєва, В.К.Вилюнаса, В.І.Додонова, К.М.Волкова, Л.Г.Фридмана розкритий зв'язок ціннісних орієнтацій з потребо-мотиваційної та емоційною сферами особистості. М.К.Мамардашвілі як вищу цінність називає людину, що, на думку філософа, є відправною крапкою в шкалі загальнолюдських цінностей. Цю ж, точку зору у свій час висловлював М.М.Бахтін.

Притаманна кожній людині ієрархія цінностей не лишається незмінною протягом життя: на неї впливають життєві обставини, вік, успішність чи неуспішність у досягненні життєвих цілей. Особистість не формується частинами. Не можна готувати людину окремо до сімейного життя, окремо – до виявлення активної життєвої позиції. Але й нехтувати специфікою кожної сфери життя людини також не можна. О.В. Сухомлинська наголошує, що домінування будь-яких цінностей може мати негативні наслідки й призвести не лише до знецінення цінностей, а й перетворення їх у протилежність або ж абсентеїзму (ухилення).

Вибір життєвої мети, планів, перспектив людина здійснює на основі пізнання обставин і самого себе, постійно оцінюючи, порівнюючи і зіставляючи і себе, і інших людей, звертаючись в минуле, живе в сьогоденні, орієнтуючись на майбутнє. Погоджуємося, що «з єдності поглядів на майбутнє витікає єдність уявлення про ідеал морального обличчя людини, про ідеал людства»[2:91]. Ціннісні орієнтації особистості, таким чином, забезпечують стрижень, загальну лінію, що врівноважує вчинки, поведження, діяльність, що

відхиляються в ту чи іншу сторону від загального стрижня, лінії, спрямованості. Деякі автори відмічають, що в процесі здійснення життєвих планів молодь зустрічається з певними труднощами, і її ціннісні орієнтації формуються під суперечливим впливом різних факторів. Серед всієї різноманітності факторів, що впливають на ціннісні орієнтації молоді: система освіти, діяльність політичних організацій, трудового колективу, засобів масової пропаганди, ідеал, місце проживання, рівень політичних знань, професійна зацікавленість, твори мистецтва і літератури, психологічні характеристики особистості, виділяють і підкреслюють роль сім'ї. Також на формування ціннісних орієнтацій молоді більш відчутно починають впливати такі фактори, як телебачення, радіо, кіно, вивчення суспільних наукових дисциплін, самоосвіта.

Сучасна молодь є найбільш бездоганною категорією для сприймання та утвердження будь-якої інформації. Ця інформація може мати словесну чи наочно-образну форму – особистий приклад, визначена ситуація, у якій молода людина є діючою чи спостерігачем. Ефективною у виховному відношенні виявиться та інформація, що залишиться не на рівні запам'ятовування, а торкне особистість. Для цього необхідно, щоб ця інформація впливала на почуття, викликала визначені емоції. Інформація, що повідомляється підліткам, повинна знаходитися на доступному розумінню рівні, бути природною по характеру, з акцентом на моральну сторону, цікавою і досить вичерпаною, щоб молодь була задоволена і не шукала інших джерел інформації, коректною за формою, навіть якщо запитується що-небудь не цілком пристойне, з погляду педагога, за своїм характером що спонукує, тобто зухвале прагнення довідатися що-небудь нове, задуматися про моральну сторону відносин представників чоловічої і жіночої статей. Слід зазначити, що характерною рисою ранньої юності є формування життєвих цілей, планів. Безпосередній вплив на життєві цінності особистості справляють цілі та інтереси суспільства, ідеологічні установки, моральні та правові норми, соціальні цінності. Юнаки більшою мірою покладають великі надії на власні здібності, на вдачу, ініціативність та на адаптивні характеристики, вони частіше від дівчат ігнорують роль освіти та роль грошей для забезпечення успіху. Зазвичай вони у цьому віці (15-16 – 19-20 років) ще недооцінюють значення грамотного спілкування та «світських» манер. Як не дивно, юнаки цього віку продовжують покладати значні надії на поміч батьків та близьких людей в своєму становленні. Життєві плани молоді формуються на основі її уявлень про об'єкт вибору, із врахуванням значимості для неї професійного самовизначення, а також самої праці. В юності проходять глибокі зміни в системі життєвих цінностей, відбувається ломка уявлень, відмова від ілюзій, з'являються нові погляди, переконання, оцінки. Юність потребує від особистості знання власних можливостей та перспектив. Серед домінуючих цінностей переважають «вічні» для цього віку: «цікава робота», «дружба», «щасливе сімейне життя», «любов». Юнацька мрія про кохання висловлює жадобу емоційного контакту, розуміння, душевної близькості. В.О. Сухомлинський приділяв у своїй роботі вихованню почуття любові в молоді багато уваги. «Сфера любові – самий чуйний, вірний показник моральності: кохаючи, людина одночасно показує відношення і до самого себе, і до інших людей, і чим глибші, сильніші його думки та переживання під впливом любові, тим помітніше для оточуючих розкривається його душа»[3:11].

Педагог-гуманіст стверджував: «Серед почуттів, які грають досить суттєву роль в моральному становленні та подальшому прогресі особистості, в ствердженні високих якостей моралі нової людини, на першому місці стоїть почуття любові» [3:10]. Дійсно, «любов – це найсуворіший екзамен людяності, до цього екзамену ми повинні готувати людину з дитячих років». Саме тому важливою задачею суспільства є формування високоморального, благородного почуття любові. О.О.Блок безумовно був правий, коли писав: «Тільки закоханий має право на звання людини». А.С.Макаренко стверджував: «Навчити любити, навчити впізнавати любов, навчити бути щасливим – це означає навчити поважати самого себе, навчити людської гідності»[1:227]. К.Д.Ушинський писав, що ми можемо сильно любити людину, з якою постійно живемо, і не відчувати цієї любові, доки яка-небудь біда не покаже нам усю глибину нашого почуття. Індуси стверджують, що любов

складається з трьох захоплень: захоплення душі народжує дружбу, захоплення розуму – повагу, захоплення тіла – пристрасть. Коли три захоплення об'єднуються, народжується любов. А В.О. Сухомлинський бачив в любові одну з основ проблеми становлення особистості та приділяв їй особливе значення. Він був впевнений, що любов повинна назавжди, на все життя залишатися для людини найяскравішим, найінтимнішим та найнедоторканішим почуттям. «Моральна сила почуття любові звеличує людину, утверджує в неї найпрекрасніші якості – людяність, чуйність, відвертість, непримиренність до приниження людської гідності, готовність віддати свої духовні сили створенню загального щастя – щастя мого та щастя моєї коханої істоти» [3:10].

У своїх працях Василь Олександрович стверджував, що виховання почуттів одна з найважчих задач формування духовного обличчя людини, а «зрозуміти любов – це зрозуміти душу людини»[3:23]. Самоповага й повага до протилежної статі є тим моральним гальмом, яке регулює взаємини між статями, а справжня любов виливається в самовиховання, постійне самовдосконалення, в процесі якого людина стає «чистішою, мужнішою, певнішою, вірнішою високим ідеалам людяності». Виходячи з потреби врахування особливостей статі в підготовці молоді до сімейного життя, В.О. Сухомлинський відзначав, що хлопці повинні отримати «чоловіче виховання» (загартування, важчі роботи, допомога старшим і дівчатам тощо). Нагадування: «Ти чоловік» сприяє вихованню лицарського ставлення до дівчини». «Народження чоловіка відбувається, висловлюючись образно, в більших муках, ніж народження жінки, хоча, здавалося б, повинно бути навпаки»[3:76]. У свою чергу, дівчата мають отримати «жіноче виховання». При цьому строгість дівчини, її вимогливість і нетерпиме ставлення до зла і несправедливості, прагнення бути самобутньою, яскравою, незалежною особистістю є своєрідним засобом виховання в юнаків якостей чоловіка. «Виховання стійких, мужніх, незламних, непримиренних до зла жінок – це одне з найважливіших завдань формування людини». Підліткам слід прищеплювати повагу до представників протилежної статі, особливо до жіночої, щоб юнак бачив у ній дівчинку, подругу, майбутню дружину, матір своїх дітей, а не лише біологічно протилежну стать. «Народження в підлітку чоловіка чи жінки – це така велика подія в особистому житті, така відвертість, що, здивований, вражений ним, підліток зовсім іншими очима вдивляється в оточуючий світ, в людей, в самого себе. Немає абстрактного підлітка, як часто звикли називати людину цього віку, є конкретна людська особистість – чоловік чи жінка, які народжуються на наших очах»[3:71]. Педагог вважав за потрібне прищеплювати учням думку, що «в дівчинці, дівчині, жінці втілена найяскравіша людська краса, тому що вона – творець нового життя, нової людини. Необхідно відточувати цю духовну красу відносин, щоб хлопчик і юнак переживали радість від того, що вони приносять радість дівчаткам і дівчатам». «Твоє ставлення до дівчини – це дзеркало твоєї душі», – наголошував В.О. Сухомлинський в своїх «Моральних заповідях дитинства і юності».

Ми зупинилися лише на деяких аспектах наукового доробку великого педагога, пов'язаних зі складовою статевого виховання. Утім, в умовах відродження національної школи України, навіть такий короткий огляд має важливе значення використання педагогічної спадщини В.О. Сухомлинського і засвідчує ту велику увагу, яку педагог приділяв цьому питанню.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Макаренко А.С. Собрание сочинений в 4т. – М., 1987. – Т. 4. – 575с.
2. Сухомлинский В.О. Рождение гражданина. – М., 1971. – 336с.
3. Сухомлинский В.О. Книга о любви. – М., 1983. – 191с.

## **ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ЯК ЧИННИК ДУХОВНО-ПРАКТИЧНОГО ОСВОЄННЯ ДІЙСНОСТІ**

*Ураховуючи багатоаспектний характер проблем довкілля найбільш важливим на сучасному етапі у формуванні природоохоронних цінностей і орієнтацій, розкритті взаємовідношень людини і природи є екологічне виховання. Розглядаються питання ціннісно-орієнтованого навчання та компетентності педагога.*

*Taking into account multidimensional character of problems of environment most essential on the modern stage in forming of nature protection values and orientations, opening of mutual relations of man and nature there is ecological education. The questions of the valuable focused teaching and competence of teacher are examined.*

Пошук та визначення цінностей освіти й виховання в умовах сучасної цивілізації зумовлено потребами суспільства, оскільки існує реальна загроза проголошення шкідливих цінностей істинними за відсутності нових [2]. Від того, які цінності стають значущими для особистості й визначають її життєві цілі, поведінку, вчинки, а також від її здатності цілеспрямовано досягати поставлених завдань, скеровувати розвиток своїх здібностей відповідно до обраних ідеалів, залежить спрямованість особистості, зміст її життєвого шляху. Саме особистість організовує й регулює свій життєвий шлях. Вона не реагує пасивно й механічно на зовнішні впливи, а виявляє власне ставлення до різних сфер буття й самостійно приймає рішення, що змінюють напрям і процес її життєвого шляху. Так, Т.І. Левченко [1] вважає, що на перший план гуманітарних та соціальних наук сьогодення виводить проблему цінностей та ідеалів, теорії й практики виховання [2].

Ураховуючи багатоаспектний характер проблем довкілля, найбільш важливим на сучасному етапі у формуванні природоохоронних цінностей і орієнтацій, розкритті взаємовідношень людини і природи, є екологічне виховання.

Екологічне виховання – це неперервний процес навчання, виховання, самоосвіти, накопичення досвіду і розвитку особистості, спрямований на формування ціннісних орієнтацій, норм поведінки і спеціальних знань щодо збереження навколишнього середовища і природокористування, реалізованих в екологічно грамотній діяльності [3].

Грунтовному вивченню проблем екологічного виховання та освіти були присвячені праці багатьох українських педагогів. Філософські питання екологічного виховання розглянуто у працях М.І. Хилько [4], М.М. Кисельова [5], В.С. Крисаченка [6] Г.П. Пустовіта [7] та ін. Екологічне виховання студентів вищих навчальних закладів відображено в працях О.П. Мітрасової [8], Н.А. Негруци [9] та О.В. Плахотник [10]. На взаємозв'язок естетичного, морального, екологічного звернула увагу В.О. Скребеш [11] та О.Л. Пруцакова [12]. Теоретико-методологічні основи екологічного виховання у школі відображаються в працях П.П. Бачинського [13], І.Г. Павленко [14], С.М. Старовойт [15] та ін. Споживацькому відношенню людини до навколишнього середовища та його наслідкам присвячені роботи Г.О. Білявського [16]. Формування активної екологічної позиції підростаючого покоління розкрито в дослідженнях О.М. Лазебної [17], О.В. Крюкової [18], С.В. Сапожникова [19], Н.В. Немченко [20] та ін.

Серед провідних результатів досліджень слід вказати на обумовленість екологічної освіти наявністю або відсутністю в певні періоди розвитку суспільства суспільного екологічного світогляду, які піднімаються у працях В.Г. Кременя [21] та В.С. Крисаченка [6]. Теоретичні та методичні засади системи екологічної освіти і виховання учнів у процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу ґрунтовно осмислювались у дослідженнях С.В. Шмалей [22]. Питання оптимізації та гармонізації взаємовідносин суспільства та

природи, стратегічні напрямки та засоби її подолання шляхом залучення та інтеграції екологічних дисциплін розкриваються в працях О.І. Салтовського [3].

Отже, *актуальність* проблеми зумовлена необхідністю вирішення питань виховання та всебічного розвитку підрастаючого покоління, залучення її до створеної людством системи цінностей та пріоритетів.

*Об'єкт дослідження:* природоохоронні ціннісні орієнтації та їх вплив на моральну позицію особистості щодо охорони навколишнього середовища.

*Предмет дослідження:* педагогічні умови виховання ціннісного ставлення учнів.

*Мета дослідження* полягає у вивченні напрямків формування екологічних ціннісних орієнтацій як духовно-практичного освоєння дійсності педагогічними працівниками в процесі екологічного виховання.

Відповідно до об'єкта, предмета і мети були поставлені такі *завдання*:

- вивчити та проаналізувати літературні джерела з проблем формування ціннісних орієнтацій у системі екологічного виховання;
- з'ясувати найголовніші ознаки ціннісно-орієнтованого навчання у процесі організації екологічного виховання;
- узагальнити вплив формування екологічних ціннісних орієнтацій на розвиток екологічних компетенцій особистості.

Одним із найактуальніших завдань екологічного виховання є формування у природокористувачів, кожного громадянина і у суспільства в цілому стійких установок на раціональне природокористування, вміння бачити за вирішенням окремих проблем віддалені екологічні наслідки втручання в природні процеси, почуття відповідальності перед нинішніми та майбутніми поколіннями за вплив власних дій на здатність природи бути середовищем існування людини.

Рівень освіти, виховання, інтелектуальний та моральний потенціал народу залежить від вихованості, освіченості, морального та інтелектуального рівня розвитку вчителя. Цінність сучасного вчителя полягає не в транслюванні знань, а в тому, що його моральна позиція має величезний вплив та значення. Особистість вчителя, його майстерність є головними складовими професії [23].

Екологічне виховання не повинне зупинятися на стадії простої поінформованості, а виходити на складні й вічно проблематичні процеси цілеспрямованого формування особистості. На цьому шляху багато залежить від доступності та якості екологічної інформації, способів її подачі та спрямування. Важливою стає здатність учителів змінюватися, активно діяти, швидко приймати рішення, самовдосконалюватися, саморозвиватися впродовж усього життя. Для формування екологічної компетентності під час організації навчально-виховного процесу доцільне впровадження різноманітних ігрових, рольових, інтерактивних, проектних та інших ефективних методів навчання та виховання [3].

Навчальна екологічна компетентність передбачає, що учень вміє:

- застосовувати різноманітні стратегії навчання;
- мислить критично, вміє аналізувати й оцінювати хід своїх думок і дій, критично приймає рішення стосовно будь-яких думок чи поглядів;
- здатний аргументовано дискутувати;
- може проводити та презентувати дослідницьку роботу чи проект.

Готуючись до уроку, вчитель має проаналізувати, які саме методи для певного навчального матеріалу найдоцільніше використати для розвитку в учнів екологічної свідомості (лекції, семінари, диспути, творчі майстерні, екскурсії, імітаційні ігри). Принципи педагогічного управління емоційним і раціональним сприйняттям природи, застосуванням елементів гри, сформульовані В.О. Сухомлинським, педагогічні ідеї якого є неоціненним здобутком у теорії і практиці екологічної освіти й виховання [24].

Необхідно пам'ятати, що в процесі своєї діяльності особистість у певній формі повертає суспільству те, що вона в процесі свого формування одержала від нього і зробила своєю природою. Саме з цієї точки зору екологічне виховання є важливим кроком на шляху

формування нового ставлення до природи, біосфери в цілому, а отже і до самої людини. У процесі екологічного виховання потрібно закладати в свідомість переконання, що все в нашому житті – від економіки до суспільної свідомості і культури – так чи інакше пов'язане екологією, з умінням поліпшувати навколишнє середовище [6].

Екологічна свідомість повинна ґрунтуватися на високоморальному принципі: “Природа – це мати, я її оберігаю не тому, що вона мені буде потрібна в майбутньому, не тому, що я можу її “доїти”, насолоджуватись нею, а тому, що я її частина, я рівний їй у цьому розумінні, і тому, що вона в цьому розумінні вища за мене: я знаходжусь у ній не для того, щоб користуватися нею, володіти нею, господарювати в ній, а для того, щоб злитися з нею й у своєму власному житті, й у житті своїх дітей і нащадків”. Екологічне виховання, спрямоване на формування саме такої установки, ми можемо розглядати як суттєвий чинник формування екологічної культури, що визначає норми поведінки людини стосовно природи. [25].

Формування особистості поза світом природи неможливе. Перші уроки пізнання природи дитина одержує від батьків у ранньому дитинстві. І як сказав великий український педагог В.О. Сухомлинський “... коли добрі почуття не виховати в дитинстві, їх ніколи не виховати, бо істинно людське в душі людини стверджується одночасно з пізнанням світу” [24].

Духовно-практичне освоєння дійсності – суть світогляду, універсальна форма самосвідомості й самовизначення людини в системі суспільної життєдіяльності та природному світі. До світогляду належать узагальнені уявлення про світ і саму людину, про духовні цінності та сенс її життя, ставлення людини до довкілля, історичну долю та майбутнє людства. Це – система поглядів, переконань, принципів, смислосназначених цінностей, норм та ідеалів особистості. І саме такий спосіб ставлення до дійсності – духовно-практичний – нині зазнає потужної екологізації. Цей процес має такі головні виміри:

- 1) утвердження аксіологічної самодостатності (тобто їхньої цінності) системи традиційних регулятивів відносин людини з природним довкіллям;
- 2) застосування інноваційних моделей ставлення до довкілля, спричинених цивілізаційним поступом;
- 3) комунікативний обмін світоглядно-екологічними надбаннями між різними культурами, верствами населення й формування системи універсальних, глобальних норм та ідеалів відповідного спрямування [6].

Реалізуючи природоохоронну цілеспрямованість своєї професії, вчитель як вихователь і організатор навчального процесу не обмежується оцінкою навченості учнів, а стимулює їхні особисті досягнення. Найголовнішими ознаками ціннісно-орієнтованого навчання є багатоваріантність методик, уміння організувати навчання одночасно на різних рівнях складності, утвердження всіх засобів цінності і гідності дитячої особистості. Потрібно зазначити, що ціннісні орієнтації – надзвичайно важливий компонент структури особистості.

Під ціннісними орієнтаціями як компонентами спрямованості особистості взагалі та майбутнього фахівця-педагога треба розуміти матеріальні та духовні цінності, які викладач приймає та розділяє внутрішньо, схильність до сприйняття умов життя та діяльності в їх суб'єктивній значущості. Іншими словами, ціннісні орієнтації педагога розуміються як вибіркове ставлення людини до матеріальних та духовних цінностей, що визнаються нею в якості стратегічних життєвих цілей та загальних світоглядних орієнтирів [26].

Ураховуючи те, що мета освіти на сучасному етапі не в тому, щоб учень запам'ятав певну суму знань і відтворив її на іспитах, а в тому, щоб він усвідомив, яку цінність особисто для нього дані знання представляють, яке майбутнє йому забезпечує навчальна діяльність, екологічну освіту слід включити в процес викладення всіх дисциплін. Потрібна інтеграція всіх навчальних предметів. У кожному з них закладений свій екологічний потенціал. Виявити його і змусити працювати – завдання викладачів усіх дисциплін. “Усеприсутність екологічних аспектів практично в усіх дисциплінах, що викладаються в школі і вузі, хоча

дещо й утруднює “дидактичну орієнтацію” на екологічну освіту, зате є доброю передумовою для об’єднання раніше розрізнених зусиль педагогів – предметників з метою ефективнішого формування цілісного матеріалістичного світогляду та екологічної культури вихованців” [27].

Ціннісний компонент міждисциплінарного змісту екологічного виховання розкриває:

- екологічні орієнтації людини на різних етапах історії суспільства;
- мету, ідеали, ідеї, що характеризують людину й природу як універсальні цінності;
- поняття економічної оцінки навколишнього середовища, витрат, необхідних на її відновлення й запобігання негативних збитків та втрат.

Міждисциплінарний підхід в області екологічного виховання припускає взаємне узгодження змісту й методів розкриття способів, принципів і законів оптимальної взаємодії суспільства із природою на всіх рівнях екологічних знань, які включають різні навчальні предмети. Для рішення завдань екологічного виховання необхідні міжпредметні зв’язки, які створюють умови для досягнення єдиного виховного результату – формування таких властивостей особистості, як готовність і здатність активно діяти по захисту, відтворенню й поліпшенню навколишнього середовища. Екологічне виховання тільки тоді може бути ефективним, коли різні аспекти його змісту розкриваються у взаємодії всіх шкільних дисциплін [27].

На думку А.К. Маркової, професійна компетентність припускає сформованість у праці вчителя наступних характеристик: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування й особистість. Педагогічна діяльність – це “технологія” праці вчителі, а педагогічне спілкування – це клімат і атмосфера цієї праці, а особистість – ціннісні орієнтації, ідеали, внутрішній зміст роботи вчителя. Ефект виховання у учнів екологічної культури багато в чому обумовлений тим, наскільки екологічні цінності сприймаються педагогом як життєво необхідні і які мотивами він керується у роботі з дітьми. Якщо вчитель у своїй діяльності керується мотивом “змушений”, то ефект варто очікувати низький, якщо ж він спонукуваний мотивом “хочу” або “не можу інакше”, результативність виховання екологічної культури значно зростає [28].

*Висновки.* Таким чином, підсумовуючи, важливо відзначити, що ефективне формування екологічних ціннісних орієнтацій в учнів сприяє:

- створенню вичерпної інформаційно-культурної бази для забезпечення учнів повноцінними знаннями, навичками й ціннісними орієнтаціями, необхідними для формування особистих основ екологічної культури;
- максимальному розвитку творчих здібностей учнів;
- повноцінному ознайомленню з розмаїтістю живої природи й активному характеру шляхів підтримки цілісності природи;
- демонстрації навичок і вмінь неруйнуючої взаємодії із природою й максимально ефективного використання її ресурсів;
- залученню учнів до спільної екологічно грамотної діяльності у вирішенні різних локальних проблем;
- створенню й підтримці позитивного емоційного настрою при здійсненні учнями зусиль над розвитком власної особистості.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Левченко Т.І. Спільні соціально-культурні підходи до розвитку різних педагогічних систем: тези доповідей міжнародного форуму [“Мовна освіта: шлях до євроінтеграції”]; за ред. С.Ю. Ніколасвої, К.І. Онищенко. – К.: Ленвіт, 2005. – С. 9–10.
2. Слюсаренко Н.В. Виховання учнів у середніх навчальних закладах Великої Британії / Н.В. Слюсаренко, Н.С. Мороз.: Навчальний посібник. – Херсон: Айлант, 2008. – 178 с.
3. Салтовський О. І. Основи соціальної екології: [Навчальний посібник] / Салтовський Олександр Іванович. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 382 с.
4. Хилько М.І. Екологічна культура: стан та проблеми формування / Микола Іванович Хилько. – К.: Знання, 1999. – 36 с.

5. Киселев Н.Н. Мирозрение и экология / Николай Николаевич Киселев. – К.: Наукова думка, 1999. – 130 с.
6. Крисаченко В.С. Екологія. Культура. Політика: концептуальні засади сучасного розвитку / В.С. Крисаченко, М.І. Хилько. – К.: Знання, 2001. – 481 с.
7. Пустовіт Г.П. Філософсько-культурологічний аспект у екологічній освіті / Григорій Петрович Пустовіт // Шлях освіти. – 2002. – № 3. – С. 2–7.
8. Мітрясова О.П. Формування системи знань з хімічних основ екології у студентів сільськогосподарських спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О.П. Мітрясова – К., 2000. – 19 с.
9. Негруца Н.А. Формування екологічного світогляду студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації аграрного профілю у процесі вивчення економічних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Н.А. Негруца. – К., 2003. – 19 с.
10. Плахотник О.В. Психолого-педагогічні засади ціннісного ставлення особистості до природи // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць. Випуск XII / [Плахотник О.В., Безносюк О.О., Колонкова О.О., Спирина Т.П.] / за загальною редакцією професора В.І. Сенченка. – Слов’янськ: Видавничий центр СДПІ, 2004. – С. 320–328.
11. Скребец В.А. Экологическая психология: Программа изучения дисциплины. / Скребец Василий Алексеевич. – К.: МАУП, 2000. – 26 с.
12. Пруцакова О.Л. Формування основ екологічної культури учнів 5–8 класів засобами дидактичної гри: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.07 / Пруцакова Ольга Леонідівна. – К., 2002. – 191 с.
13. Бачинський П.П. На шляху створення системи екологічної освіти школярів та студентів / П.П. Бачинський // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 106–112.
14. Павленко І.Г. Формування екологічної культури молодших школярів засобами мистецтва: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / І.Г. Павленко. – Луганськ, 2002. – 20 с.
15. Старовойт С.М. Професійна підготовка фахівців з охорони та захисту навколишнього середовища у вищих навчальних закладах Великої Британії: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Старовойт Світлана Миколаївна. – К., 2005. – 230 с.
16. Білявський Г. О. Основи екології: підручник / Г. О. Білявський, Р. С. Фурдуй, І. Ю. Костіков. – К.: Либідь, 2004. – 408 с.
17. Лазебна О.М. Формування активної екологічної позиції підлітків: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.07 / Лазебна Ольга Миколаївна. – К., 2004. – 219 с.
18. Крюкова О.В. Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / О.В. Крюкова. – К., 2005. – 20 с.
19. Сапожников С.В. Екологічне виховання студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації будівельного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / С.В. Сапожников. – Дніпропетровськ, 2006. – 19 с.
20. Немченко Н.В. Формирование экологического мировоззрения старшеклассников лицея медико-биологического профиля: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.07 / Немченко Наталья Владимировна. – К., 2007. – 266 с.
21. Кремень В.Г., Ткаченко В. Україна: шлях до себе: Проблеми суспільної трансформації: навч. пос. [для вузів.] / В.Г. Кремень, В. Ткаченко – К.: Друк, 1999. – 446 с.
22. Шмалей С.В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-наукового циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / С.В. Шмалей. – К., 2005. – 44 с.
23. Пассов Е.И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация / Е.И. Пассов // Иноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 3 – 16.
24. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра // Вибрані твори у 5 – ти т. / Сухомлинський Василь Олександрович. – К.: Радянська школа, 1976. – Т.1. – С. 209 – 396.
25. Заблуждающийся разум: Многообразие венаучного знания. – М.: Политиздат, 1999. – 342 с.
26. Психологический словарь [под общей ред. Ю.Л. Неймера]. – Ростов–на–Дону: Феникс, 2003. – 584 с.

27. Киселев Н.Н. Мирозрение и экология / Николай Николаевич Киселев. – К.: Наукова думка, 1999. – 130 с.
28. Маркова А.К. Психологическая культура учителя / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Просвещение, 2000. – 37 с.

**УДК 37.018.2**

**В.Ю. Щербина**

### ***В.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ВИХОВАННЯ ЦІННОСТЕЙ СІМ'Ї***

*У статті на основі спадщини В.Сухомлинського розглядаються особливості формування сімейних цінностей у дитини у результаті виховання.*

*In the article on the basis V.Sukhomlynsky's heritage peculiarities of forming the family values of the child in the result of upbringing are considered.*

Орієнтація на педагогічні цінності сім'ї значною мірою визначає сьогодні державну політику України в галузі освіти і виховання дітей та молоді. У програмних документах про школу, наукових концепціях сімейного виховання чітко прослідковуюється лінія на визнання зростаючої ролі сім'ї у формуванні особистості.

Таким чином, виховання дитини в сім'ї стає одним із природних прав, успішність реалізації якого, з одного боку, гарантується юридичними й економічними законами нашої держави, а з другого, забезпечується результатами наукових і практичних досліджень з питань сімейного виховання, створенням нових технологій виховання дитини в сім'ї.

Уперше в педагогіці В.Сухомлинський обґрунтував неповторну концепцію, яка базується на глибокому психологічному аналізі сімейних відносин, принципах гуманізму, визнанні дитини вищою цінністю, визначив місце сім'ї в цілісному процесі формування особистості, розробив і перевіряв на практиці ідею співдружності сім'ї і школи у вихованні дітей тощо. Його наукові напрацювання, практичний досвід були і залишаються базовими для подальшого розвитку теорії і практики сімейного виховання в Україні.

Розкриття В.Сухомлинським сутності таких понять, як: «цінності сімейного виховання», «педагогічна культура батьків», «проекування людини в сімейному середовищі», «шкільно-сімейне виховання» та ін. дає можливість прослідкувати особливості і тенденції їх розвитку.

Разом з тим, якщо уважно проаналізувати стан освоєння і використання спадщини В.Сухомлинського з питань сімейного виховання, маємо констатувати, що означений аспект науково-практичної діяльності вченого залишається малодослідженим і потребує подальшого вивчення і поцінування, а розроблена ним методика, висновки і рекомендації щодо виховання дитини в сім'ї, формування основних сімейних цінностей в дитини не використовуються належним чином ні в теорії, ні в практиці родинного виховання.

Мета публікації – на основі спадщини В.Сухомлинського дослідити найважливіші цінності сім'ї, які мають сформуватися і усвідомитися дитиною у процесі виховання; довести, що сім'я для дитини – основна цінність, основа для розвитку і становлення її як особистості.

«Сім'я в нашому суспільстві, – писав В.Сухомлинський, – це первинний осередок багатогранних людських відносин – господарських, моральних, духовно-психологічних, естетичних, виховних. Однак могутньою виховною та облагороджуючою силою для дітей вона стає тільки тоді, коли батько і мати бачать високу мету свого життя, живуть в ім'я високих цілей, що звеличують їх в очах дитини» [3: 414]. В.Сухомлинський глибоко досліджує внутрішній світ дитини, закономірності її розвитку, залежність формування її мотивів, потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій від впливу сімейного середовища, зусиль вихователя і вихованців.

Мету сімейного виховання педагог формулював у дусі тих вимог, які ставляться перед загальною системою виховання особистості взагалі. Адже зусилля сім'ї і школи, інших виховних інституцій мають діяти в одному напрямі. Не потребує доказів і той факт, що В.Сухомлинський високо підніс роль і значення сім'ї у вихованні підростаючого покоління. У величезному педагогічному доробку українського педагога важко навіть знайти праці, в яких би він не оспівував, не опоетизовував сім'ю, не піклувався її проблемами. Вражає не тільки наукова виваженість і переконливість його тверджень і висновків, але їх емоційність і художність. Сім'я, в інтерпретації педагога, – це казкова піна морська, з якої народжується краса, і якщо немає таємничих сил, які породжують цю людську красу, функція школи завжди буде зводитися до перевиховання» [1: 3].

Виховання дітей, наголошує Сухомлинський, вимагає від батьків величезного напруження сил, веде не лише до гармонійного розвитку дітей, але й до самовизначення батьків, утвердження їх людської гідності. «Є десятки, сотні професій, спеціальностей, робіт, – зазначає педагог, – один буде залізницею, інший зводить житло, третій вирощує хліб, четвертий лікує людей, п'ятий шиє одяг. Та й науніверсальніша, найскладніша і найбагатродніша робота, єдина для всіх і водночас своєрідна, неповторна в кожній сім'ї – це творення людини» [3: 413].

Успіх досягнення поставленої мети В.Сухомлинський безпосередньо пов'язував із пріоритетністю в підході батьків до виконання своїх виховних обов'язків: «Яка б у вас відповідальна, складна, творча робота не була на виробництві, – знайте, що вдома на вас чекає така ж відповідальна, так ж складна, така ж тонка робота – виховання дитини. Скрізь вас можна замінити іншим працівником – від сторожа на тваринницькій фермі до міністра; справжнього ж батька не замінить ніхто. І якщо перед вами вибір – іти завершувати роботу, за яку – ви це точно знаєте – вас представлять до високої нагороди, чи йти до школи, рятувати сина, з яким нещастя, – ідіть до школи, рятуйте сина» [3: 411].

Виховання дітей – це віддавання духовних сил. Людину ми творимо любов'ю – любов'ю батька до матері і матері до батька, любов'ю матері і батька до людей, глибокою вірою в красу і гідність людини. Чудові діти виростають у тих сім'ях, де батько і мати по-справжньому люблять одне одного і водночас люблять і поважають людей. «Я відразу бачу дитину, в якій батьки глибоко, сердечно, красиво, віддано люблять одне одного. У цієї дитини – мир і спокій в душі, глибоке душевне здоров'я, щиросердна віра в добро, віра в красу людську, віра в слово вихователя» [3: 413]. Вплив сім'ї на дитину настільки великий, що людина відчуває, несе в собі протягом усього життя. Починає дитина пізнавати світ людини з батька і матері, далі учитель разом із батьком і матір'ю веде її по першій стежці життя, потім у дію вступають інші виховні інституції, активізується процес саморозвитку.

В.Сухомлинський займався різноманітними проблемами сімейного виховання. Серед них – сім'ї і сімейне виховання у житті дитини, формування її як особистості. Педагог із нових позицій підходить до оцінки життєвої позиції і ролі дитини в сім'ї. Діти в сім'ї – це не тільки слухняні виконавці волі батьків і старших, вони рівноправні члени сім'ї, активні учасники всіх сімейних справ, вони можуть чинити взаємний позитивний вплив на сім'ю, поведінку батьків і старших, їх ставлення до своїх сімейних і громадських обов'язків. Вони не повинні відчувати своєї нерівності, неповноцінності, приниженої гідності. В.Сухомлинський активно відстоював право дітей втручатися в сімейні справи. Він указував на необхідність єдиних уявлень у батьків щодо виховання дітей, а звідси впливає єдність їх вимог.

Сім'я – це справжня школа виховання сердечності, душевності, доброзичливості. Це начало всіх начал, той виховний інститут, де закладаються основи всебічного розвитку особисті. У роботі «Павлиська середня школа» В.Сухомлинський писав: «Сім'я – це перша школа інтелектуального, морального, естетичного і фізичного виховання, що батько й мати, старші брати і сестри, дідусь і бабуся є першими вихователями дітей і залишаються ними тоді, коли їх вихованці пішли в школу» [7: 52]. Влада сім'ї безмежна. І не враховувати цю владу не можна; потрібно вдумливо і серйозно ставитися до сімейних впливів на дитину.

Вона повинна бути більше в сім'ї, проявляти піклування про своїх батьків, дідуся і бабусю, молодших братів і сестер. «Ми вчимо своїх дітей, як приносити радість рідним і близьким. Ми радимо: на присадибній ділянці посадить Материнське дерево, Материнський кущ винограду. Посадить Яблуню батька і Яблуню діда, Яблуню бабусі і Яблуню сестри. У дітей ця порада завжди викликає захоплення. Вони беруть у шкільному розсаднику саджанці яблунь і винограду, несуть їх додому. Копають ямки, саджають Яблуню матері і Виноградний кущ матері. Саджають деревця батькові, бабусі і дідусю, брату і сестрі. Як багато чистих та світлих відчуттів у цій дитячій праці, скільки радості дає він і дітям, і старшим рідним. Прийшла весна, діти ідуть дивитися: чи скоро розпустяться бруньки на Материнській яблуні, чи не вимерз виноград. Влітку поливають дерева, оберігають їх від шкідників. Перший цвіт на яблуні, перша зав'язь плодів – нова і нова радість. Чекає, не дочекається дитина, поки дозріють яблука. А достигли – ціле свято. Бере дитина тарілку, зриває плоди, приносить їх матері, батькові, бабусі, дідусю, братові і сестрі. Так дитяче стає благородним» [2: 80]. Дитина, яка принесла гроно винограду матері з куща, посаженого власними руками, ніколи не забуде матері, не забуде свою колиску.

Особливу роль педагог відводив матері. В.Сухомлинський у своїй школі створив культ матері, дух високого ставлення до жінки. Мати для В.Сухомлинського була джерелом людського життя і краси, найсвятішим і найпрекраснішим у житті людини. У розумі, почуттях, душевних пориваннях матері полягають перші витoki моральності. Розумна, духовно багата, горда людина, яка вміє дорожити своєю духовною володаркою і повелителькою в сім'ї. Від її авторитету залежить авторитет інших членів сім'ї. Важливо, щоб у школі і сім'ї виховувалося у дітей благородне ставлення до жінки-матері. У Павлиші народилася прекрасна традиція – восени і навесні відзначати Свято матері. «У життя нашої школи ввійшли традиції, завдяки яким праця для сім'ї викликає у дітей надзвичайно радісні і хвилюючі почуття. Одна з таких традицій – Свято матері. Кожна дитина готує подарунок матері, бабусі. Найкращий подарунок – квіти, вирощені в теплиці або у куточку живої природи. І чим більше сил віддають діти для того, щоб серед зими зацвіли, проліски, тим більше радості отримують від своєї праці, тим дорожче, рідніше стає мати.

На Свято матері ми особливо запрошуємо тих матерів, яких знає і поважає все село. Культ матері – творця всього самого найкращого і самого величного – має господарювати в школі – це одна із заповідей нашої системи виховної роботи», – писав В.Сухомлинський [2: 82]. Немає любові сильнішої материнської, немає ніжності, ніжнішої ласки і турботи матері, немає тривоги, тривожнішої за безсонні ночі і розплющені очі матері. «Якщо в серці сина загориться іскра в тисячу разів менша за факел материнської любові, то і тоді ця іскра буде все життя горіть непогасним полум'ям» [2: 82]. Діти жаліли і оберігали серце матері. При вході в школу в очі кидався стенд: «Мати, пам'ятай, ти головний педагог, головний вихователь. Від тебе залежить майбутнє суспільства»

Значну роль В.Сухомлинський відводив батьку. Його роль визначалася єдиним словом – відповідальність. Справжній батько – особистість сильна, яскраво виражена, людина мужня і мудра. Мужність чоловіка, батька, на думку В.Сухомлинського, полягає в умінні захищати і оберігати жінку і дітей [6: 438]. Могутня духовна сила виховання закладена в тому, що діти вчаться дивитися на світ очима батька, вчаться у батька поважати, шанувати матір, бабусю, жінку. «Батько прийшов з роботи – і перше, про що він запитує – як здоров'я його бабусь – матері і жінки» [6: 438].

Мистецтво виховання в сім'ях полягає в тому, що моральне багатство твориться взаємовідносинами, де тісно переплітаються добро і любов з суворим обов'язком і працею, з особистим прикладом. «Поважайте, діти, матір і батька, дорожте ними, бережіть їх; вони дали вам життя, вони творять для вас радість і щастя – цю думку ми внушаємо дітям, розповідаючи про їм про працю і тривоги матерів і батьків, про безсонні ночі біля дитячого ліжка» [2: 79]. Серце дитини дуже ясно уявляє собі картини, які відображають цю дійсність. Дитині хочеться принести матері і батьку радість. Це бажання має велику силу. «Не можна прогавити золоті роки дитинства – нехай саме в ці роки дитина не тільки насолоджується

радістю, створеними для нього батьками, але і сам приносить радість для батька та матері; нехай з юності в його серці живе турбота про рідну матір, батька, дідуся і бабусю; нехай хвилюється та переживає дитяче серце, коли у батьків якісь негаразди, нехай вночі не спить дитина, думаючи про батька та матір» [2: 80].

Найперша умова існування щасливої родини – любов між батьками. «Подружня любов – це ті найтонші корінці, що живлять дерево батьківської і материнської мудрості. Любити дружину – це значить шанувати її, берегти, боготворити її, вірити розумом і серцем, що вона – найкраща з усіх жінок світу, тому що вона твоя дружина і мати твоїх дітей, отже, не зраджуй її навіть у думці» [3: 413].

Немає для батька і матері більшої радості, чим подяка їх дітей, і немає нічого гіршого для материнського і батьківського серця, ніж відчуття байдужості, невдячності; вони відчули, що забули про все добре, зроблене для них рідними. Невдячний син, невдячна дочка – у народній етиці це найгостріше, найглибше осудження людських вад. «Якщо ви, батьки і матері, прагнете, щоб ваш син хотів бути хорошою людиною, дорожив своєю гідністю, щоб слово і воля батьківські і материнські були для нього непорушним законом, – навчіть його в дитинстві бачити все дерево життя – від найтонших коренів до відмираючих гілок, які відходять у небуття» [5: 581]. Повага народжується із спільності духовного життя батька, матері, дітей. Повага – це не просте знання занять батьків. «Нерідко буває, що син надто вже добре розуміє, скільки здоров'я, енергії вкладає в нього мати, але безсердечно, байдуже ставиться до неї. Поважати батьків – це означає виявляти в чомусь самого себе, бачити себе в чомусь» [4: 445].

На думку В.Сухомлинського, батьки, які все дозволяють своїм дітям, позбавляють їх щастя, яке неможливо купити, продати, передати в спадок і т.д. Не треба задовольняти всі потреби і бажання дитини, а необхідно їх окультурювати. «Культура людських бажань – це стовпова дорога сімейного виховання. Ми переконуємо матерів і батьків, що дати дітям щастя – це зробити їх бажання морально виправданими» [4: 442].

У сім'ї найтоншими доторканнями батька і матері до дитячого серця і розуму пишеться наймудріша, найскладніша і водночас найпростіша – тому, що вона доступна кожному батькові і матері – сторінка книги, яка називається суспільством.

У процесі сімейного виховання у дитини формуються основні цінності, якими вона має дорожити, – любов до батьків, рідних, взаємоповага, бажання прийти на допомогу у будь-яку хвилину. Діти вчаться цінувати бажання і прагнення батьків. Любов дітей до матерів і батьків – це радість затрати духовних сил в ім'я того, щоб принести щастя улюбленій людині.

Як писав В.Сухомлинський: «Любов – це велика сила, це ніжне, тендітне, вередливе дитя мужності. Продовжувати себе у своїх дітях – означає бути мужнім у любові» [5: 584].

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Сухомлинский В.А. Мудрость родительской любви. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 303 с.
2. Сухомлинский В.А. Родина в сердце. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 174 с.
3. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка // Вибр. тв. у 5 т. – К., 1977. – Т.5. – С.410 – 414.
4. Сухомлинський В.О. Лист молодому батькові // Вибр. тв. у 5 т. – К., 1977. – Т.5. – С.440 – 446.
5. Сухомлинський В.О. Ми продовжуємо себе в дітях // Вибр. тв. у 5 т. – К., 1977. – Т.5. – С.578-584.
6. Сухомлинський В.О. Моральні цінності сім'ї // Вибр. тв. у 5 т. – К., 1977. – Т.5. – С.436-440.
7. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа // Вибр. тв. у 5 т. – К., 1977. – Т. 4. – С.7-390.
8. Ханбиков Я., Попова А. Родительская педагогика В.А.Сухомлинского // Нар. образование. – 1988. – №7. – С.80-82.

## **ДОЗВІЛЛЯ ШКОЛЯРІВ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ПРОСТІР ЦІННІСНО СПРЯМОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ-ВИХОВАТЕЛЯ**

*У статті автор розглядає проблему взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля як ціннісно-орієнтований процес.*

*In article the author considers problem of interaction of the teacher with pupils in sphere of leisure as value focused process*

Зміст життєдіяльності людини визначається спрямованістю особистості на осмислення, пізнання, актуалізацію загальнолюдських цінностей, які є конструктами культури.

З позицій соціальної антропології культура визначається як ціннісно відібраний і символіко-семіотично організований (структурований) досвід безлічі людей, що сприяє успішному вирішенню суспільних і особистісних проблем [4].

Час дозвілля є проявом соціокультури, якому притаманні відповідні для певного суспільства якості, до яких відносяться і звичаї, і поведінка, і уявлення про правильне і неправильне, і ставлення до свого буття.

Взаємодія вчителя-вихователя зі школярами у сфері дозвілля надає змогу передати власний досвід осмислення, пізнання загальнолюдських цінностей і міри їх представленості у соціокультурному просторі дозвілля сьогодення.

Виходячи з цього, метою статті стало висвітлення взаємодії вчителя-вихователя зі школярами у сфері дозвілля як ціннісно спрямованої і особистісно значущої.

Передумовою й умовою відтворення і передачі загальнолюдських цінностей є існування програм поведінки, спілкування і діяльності, що у своїй сукупності утворюють історичну соціальну пам'ять, що розвивається. Ці програми представлені зразками, розпорядженнями, знаннями, навичками, ціннісними орієнтаціями, цільовими настановами, ідеалами і нормами діяльності і т. д. Вони і складають саму культуру, яка їх зберігає, транслює, а також генерує як результат людської творчості.

У кожному типі культури є специфічний для неї категоріальний склад свідомості, що поєднує у своєму змісті як моменти абсолютного, постійного (що відтворює глибинні інваріанти людського буття, його атрибути), так і моменти відносного, історично мінливого (що відтворюють особливості культури історично визначеного типу суспільства, властиві йому форми і способи спілкування і діяльності людей, збереження і передачі соціального досвіду, прийняту в ньому шкалу цінностей) [4: 290].

Відносно цього, категорія “дозвілля” виражається не тільки у визначеннях, які подаються в роботах філософів, соціологів, культурологів. Дозвілля як категорія культури насамперед включене в тканину повсякденної мови, коли ми несвідомо користуємося цією категорією, яка організує зміст слова. Як універсалія культури, дозвілля функціонує у повсякденних уявленнях людини про відповідну форму життєдіяльності. На підставі цього ми можемо зробити висновок, що зміст поняття дозвілля відрізняється в його тлумаченні різними поколіннями людей. Для сучасних школярів дозвілля сприймається як вільний від настанов дорослих час, час, який вони мають право використовувати за власним бажанням, за своїм баченням щодо його наповнення. З іншого боку, дозвілля школярів у сучасних соціокультурних обставинах зазнає значних змін, які, перш за все, пов'язані зі змінами просторових способів спілкування й поширенням інформаційних зв'язків, що теж має як позитивний, так і негативний характер розвитку особистості. Базуючись на тому, що характерною ознакою дозвілля школярів у сучасних умовах є спілкування, ми вважаємо, що компетентність учителя у взаємодії зі школярами у сфері дозвілля спроможна спрямовувати особистісний розвиток дитини на осмислення цінностей буття.

У взаємодії (спілкуванні) вчителя-вихователя і школярів у сфері дозвілля здійснюється узгодження цінностей, норм, ідеалів, почуттів, настроїв і всіх інших атрибутів світу людини, зокрема, школярів. У цьому процесі відбувається зміна властивостей як суб'єктів взаємодії, так і об'єктів узгодження (цінностей, норм і т.д.).

Зазначимо, що дозвілліве спілкування в сучасних соціокультурних умовах значно розширює особистісний світ школярів, які пізнають не тільки цінності буття, а й негативні явища, які взмозі вплинути на антиціннісні орієнтації молоді (прагнення до влади будь-якою ціною, агресивність, зневажливість до інших тощо). Взаємодія вчителя-вихователя зі школярами у сфері дозвілля з метою розвитку дитини передбачає, перш за все, розуміння її внутрішнього світу, сприйняття його як данності. Це можливо, якщо взаємодія заснована на діалозі. У теоретичному, й у художнім мисленні – відзначає В.С.Біблер – формується нова всезагальна орієнтація розуму на ідею взаєморозуміння, спілкування через епохи, а класична орієнтація на «чоло століття освіченого», що піднімається сходами пізнання, усе більш виявляється не домінантою, а тільки однією зі складових нового розуміння. Можна, загострюючи, сказати так: розум, що повинен обґрунтувати ідею «знання-сила!», іде в тінь (у власному русі до межі він замикається «на себе», відсторонюється від самого себе в усій своїй цілісності і завершеності) перед розумом, орієнтованим на інші форми розуміння світу, і людей. (Галілей не менше знає про світ, ніж Ейнштейн, а Аристотель – не менше, ніж Галілей (у чомусь більше знає один, у чомусь – інший). Вони мають різні смисли розуміння, актуалізують у нескінченність різні грані і можливості нескінченного можливого буття [2: 306-307]. Виходячи з цього, позиція вчителя-вихователя повинна базуватись на суб'єкт-суб'єктній взаємодії, яка забезпечується взаєминами значущості (референтності). «Лише за особистісного плану взаємодії з вихованцем педагог транслює свою індивідуальність, реалізуючи власні потреби і здатність бути особистістю і, у свою чергу, формуючи відповідні потреби і здатність у вихованця» [1: 187].

Особистісна взаємодія вчителя зі школярами у сфері дозвілля є процесом суб'єкт-суб'єктних відносин, у якому формується Я-Концепція людини, її ставлення до себе, до оточуючих, співвіднесення образу «Я» з відношенням інших до себе, що мотивує особистість до самовдосконалення, особистісного росту. Вчитель у процесі особистісної взаємодії спирається на власні ціннісно-сміслові установки своєї діяльності, займає осмислено аргументовану позицію щодо цілей взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, що пов'язано з відповідним рівнем самореалізації у педагогічній діяльності.

Н.І.Сарджеладзе, зіставляючи якісні розходження суб'єкт-об'єктних і суб'єкт-суб'єктних стосунків, звертає увагу на принципово важливу полярність мотивацій: «якщо мотиваційним джерелом суб'єкт-об'єктного ставлення є прагнення «мати» («володіти»), то при суб'єкт-суб'єктному ставленні до іншого в цій якості виступає спонукання «бути» у своїх диференційованих смислових значеннях, таких, як «бути з іншим» і «бути для іншого» [5: 164]. Представлений аналіз дає змогу осмислити цінність особистісної взаємодії і спроможність бути значимою особистістю в процесі розвитку дитини. Конативний компонент суб'єкт-суб'єктних стосунків визначає як поведінкову готовність до діалогічного спілкування, прислухання до «голосу» іншого, надання допомоги у випадку певних утруднень, альтруїстичне поведіння. У такому контексті культура особистісної взаємодії вчителя зі школярами у сфері дозвілля предстає як ціннісно-смісло-орієнтована діяльність, що надає змогу як вчителю, так і вихованцю знаходити не тільки сенс взаємодії, а і сенс власного життя.

Особистісна взаємодія вчителя зі школярами у сфері дозвілля актуалізує більш глибоку рефлексію власного світу та його збагачення світом іншої людини, у нашому дослідженні, школяра. Для того, щоб учитель досягав результатів в особистісній взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, йому необхідно володіти певними якостями особистості. Найбільш важливими, на наш погляд, є: відкритість, рефлексивність, емпатійність, конгруентність. Виділені якості особистості вчителя-вихователя, з одного боку, обумовлені рівнем культури особистісної взаємодії, з іншого, виступають як вихідні положення

саморозвитку особистості вчителя, його професійної компетентності. Саме ці якості надають змогу вчителю-вихователю з'ясувати ті смислові конструкції, які є суттєвими для школярів, моделювати програму взаємодії, що надає можливість спрямовувати особистісний розвиток школярів у ціннісно-смислового напрямі.

У процесі особистісної, діалогічної взаємодії в просторі дозвілля школярів субкультури педагогів і учнів проникають одна в одну, збагачуються значеннєвими моделями, узгоджуються в системах цінностей.

При цьому зазначимо, що субкультура школярів являє собою значеннєвий простір цінностей, установок, способів діяльності, форм спілкування, здійснюваних у дитячих співтовариствах і, найбільш яскраво, проявляється у сфері дозвілля, тому що вона (сфера) найменш регламентована дорослими, педагогами. Субкультура дітей також передбачає, що для кожного віку характерна своя культура, обумовлена тим, що може засвоїти дитина, що може стати змістом її розвитку як особистості. З одного боку, дитина є носієм певної субкультури, з іншого боку, вона – результат впливу соціокультури (соціум, у якому він живе і розвивається).

Субкультура педагога, який взаємодіє з дітьми у сфері їхнього дозвілля предстає як сукупність специфічних ціннісно-смислових, емоційно-оцінних і комунікативно-поведінкових особливостей, що утворюються на межі професійної і повсякденної культури [3].

Виявляється субкультура вчителя-вихователя через культуру особистісної взаємодії, яка проявляється у певній позиції вчителя-вихователя щодо взаємодії зі школярами, а саме:

- допомогти школяру у самовизначенні, саморозвитку;
- створити умови для становлення толерантних, відкритих стосунків у середовищі школярів, яке є простором розвитку ціннісно-смислової сфери кожного;
- сприяти розвитку поліваріативності світосприйняття та оцінки явищ з позиції загальнолюдських цінностей;
- підтримувати школярів у проявах власної індивідуальності та індивідуальності інших.

**Висновок.** Узагальнення викладеного матеріалу дозволяє говорити про те, що особистісна взаємодія педагога з дітьми в розглянутому середовищі життєдіяльності дитини являє собою ціннісно-спрямоване спілкування, у якому зустрічаються культурні практики вчителя-вихователя і школяра і де по'єднуються різні культурні середовища. Суттєво важливим при цьому стає відношення вчителя-вихователя до особистісної взаємодії у сфері дозвілля школярів, яке сприймається вчителем-вихователем як смислоутворюючий фактор педагогічної діяльності. Допомогти дитині у пошуках смислу життя, смислу дозвіллевого часу як особистісної цінності для розвитку, розкрити перспективи особистісного розвитку, самореалізації в індивідуально обґрунтованій тректорії життя робить педагогічну діяльність вчителя-вихователя смислознаходженням.

Самовизначаючись у змісті спілкування, педагог орієнтується на основні культурні цінності, намагаючись передати їх школярам.

## **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч.-метод. видання. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Библер В.С. Человек. Культура // Человек в системе наук. – М.: Наука, 1989. – 504с.
3. Духова Л.И., Подымова Л.С. Профессионально-педагогическая культура и субкультура учителя // Педагогическое образование и наука, 2004. – № 5.
4. Минюшев Ф.И. Социальная антропология. – М., Межд.Ун-т Бизнеса и управления, 1997. – 198 с.
5. Сарджеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой/ АН ГССР, Ин-т психологии им. Д.Н.Узнадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 204 с.

## **Розділ 4**

### **Теорія і методика професійної освіти**

## **ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

*У статті розглянуто актуальну проблему сучасної педагогічної освіти, реалізація якої відбувається за умови впровадження в навчально-професійну діяльність студентів позиційно-ситуативного підходу, принципів ізоморфізму, інтеграції, саморозвитку, альтернативи, розвитку індивідуальності, єдності у професійній та науковій діяльності, професійної спрямованості, проблемності.*

*This article observes an actual problem of modern pedagogical science which can be realized into professional teaching activity through positional and situational approaches, principles of isomorphism, integration, self-development.*

Процес формування та розвитку студента – це тривалий процес, що починається не з нуля й не закінчується на момент одержання диплома. Сутність людини полягає в постійному розвитку її як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності. Сенса формування студента як професіонала полягає в тому, щоб не тільки сформувати палітру професійно значущих рис і якостей психіки й особистості, а й надати процесу самовдосконалення сутності всього його подальшого життя, прищепити професійно й життєво важливу спрямованість свого існування на подальший прогрес. Такий погляд на студента як на мету навчання вимагає якісної перебудови його професійної підготовки, психологізації процесу навчання, посилення його розвивальної функції.

Професійна підготовка як цілеспрямований процес має забезпечувати не тільки формування професійних знань і вмінь, а й розвиток професійно значущих рис і якостей психіки студента. Це можливе за таких умов:

- знання викладачем сутності індивідуальності студента;
- знання властивостей і функцій у професійній підготовці;
- уведення в процес професійної підготовки спеціальних ситуацій;

Спільним у характеристиці життєвих позицій є уявлення людини про себе, свою екзистенційну сферу (здатність до самосвідомості, самооцінки, порівняння та ідентифікацію себе з іншими людьми). Загальною характеристикою життєвої позиції постає цілісна «Я – концепція», котра має низку виявів, зумовлених відповідними сферами діяльності – професійного, соціального, сімейного, подружнього, побутового тощо.

У навчальній діяльності прийнято виділяти дві основні позиції – об'єкта й суб'єкта діяльності. Вчені (С. Рубінштейн, Б. Ананьєв, Б. Ломов та ін.) пов'язували позицію суб'єкта діяльності з індивідуальністю людини. Такий підхід характерний для андрагогіки, де позиція дорослого суб'єкта зумовлюється різновидами його досвіду діяльності, поведінки, спілкування, рівнем розвитку сфер психіки.

Звернемо увагу на три основні позиції, в яких студент перебуває впродовж навчання у вищому навчальному закладі: 1) той, кого навчають; 2) той, хто навчається; 3) той, хто навчає.

У позиції «кого навчають», студент постає людиною несамостійною в навчальній і професійній діяльності, у котрій ще не розвинені уявлення про свої можливості, слабо виражені мотиви поступу в навчанні й професійній діяльності, не розвинені здатності до самоаналізу, самооцінки, рефлексивні процеси, відсутній образ-Я (Я-студент, Я-учитель, Я-людина, Я-громадянин тощо), відсутня система освітніх та професійних цінностей. Студент не прагне до вибору змісту і способів діяльності, до прийняття власних рішень, хоча в нього достатньою мірою можуть бути розвинені пізнавальні здатності (увага, пам'ять, мисленнева діяльність тощо). Переважає патогенне мислення, схильність до негативних емоційних станів у стресових ситуаціях; нерозвиненість екзистенційної, саморегуляційної, емоційної сфер,

заважає продуктивно здійснювати самооцінку, створювати уявлення про себе як студента й учителя-початківця, обирати свої шляхи саморозвитку, приймати рішення в певних ситуаціях. У цей час важливо підтримувати пізнавальні, професійні мотиви та мотиви досягнення мети, ціннісні орієнтації.

Позиція студента «хто навчається» поки ще не збігається з професійною психолого-педагогічною позицією вчителя за ступенем виявлення професійно значущих рис і якостей педагога. Тут важлива спрямованість студента на оволодіння педагогічною майстерністю, на саморозвиток професійно важливих компонентів власної індивідуальності. Набувають поступового розвитку екзистенційна, регулятивна й емоційна сфери, так необхідні у професійній діяльності. Початкові уявлення про себе як учителя, мають прогресувати, але йому обов'язково притаманне прагнення в перших виявах педагогічної діяльності, випробуваннях себе в різних професійних ситуаціях й умовах, щоб зрозуміти, чи правильно обрана професія, чи дає вона впевненість у собі, чи відбиває покликання і домагання. За прогресуючих екзистенційної, регулятивної й емоційної сфер студент прагне до уточнення своєї Я-концепції в різних професійних ситуаціях до самооцінки своєї діяльності до визначення резервів самоактуалізації.

Процес професійної підготовки за своєю природою може ставити студентів водночас і в позицію того, кого навчають, і в позицію такого, хто навчається – усе залежить від розвитку сфер індивідуальності й тих вимог, що ставляться завданнями професійної підготовки. Завдання вищого навчального закладу й полягає в тому, щоб забезпечити становлення позиції того, хто навчається, якнайшвидше (що сприятиме скороченню терміну адаптації, розвитку самооцінки, самоактуалізації, самовдосконалення).

Для розвитку екзистенційної сфери, сфери саморегуляції та емоційної сфери мають певне значення висунуті К. Роджерсом три принципи: а) кожна особистість має безумовну цінність і заслуговує поваги до себе; б) кожна особистість здатна бути відповідальною за себе; в) кожна особистість має право обирати цінності та цілі, здійснювати самостійні рішення.

Формування ціннісно-сміслового ставлення до професійної діяльності можливе у проблемно-діяльнісній ситуації, у ситуаціях з протиріччями і конфліктом цінностей. Це, у свою чергу вимагає формування особливого типу рефлексії, пов'язаної зі здатністю роздумувати над тим, що ти робиш, давати самооцінку своєї діяльності.

Н. Ключова зазначає, що спроби зрозуміти ситуацію через здійснювані в ній дії зумовлюють її зміни, і змінюють її розуміння здійснюваних у ній дій. Розвиток професіонала передбачає не лише усвідомлення ним власних можливостей, а й включення у "внутрішню роботу" із набутими знаннями та переживаннями, що врешті решт започатковує зовнішню активність.

Становлення позиції того, хто навчає (учителя), відбувається в процесі навчально-професійної діяльності студентів. Ситуації, призначені для переходу на цю позицію, орієнтують педагогів на виявлення самостійності в педагогічній діяльності як професійній. Однак для того, щоб у майбутнього педагога виникло бажання виявити професійну самостійність, він повинен відчувати в собі сили, потенції, впевненість у своїх можливостях, підтримці. У нього мають бути сформовані властивості та якості екзистенційної сфери (поряд із психолого-педагогічними та методичними знаннями й уміннями). Це стає можливим за певних умов, у спеціальних ситуаціях, що активізують саме екзистенційну, регулятивну, та емоційну сфери.

Категорія «ситуація» широко використовується у психології.

Л. Виготський виділяв соціальну ситуацію розвитку дитини. П.Гальперін запропонував три типи навчальних ситуацій за критерієм типів орієнтування. Д.Толлінгерова розробила таксономію навчальних ситуацій на основі навчальних завдань. У педагогіці та психології навчання основна увага приділялася та приділяється проблемним (Т. Ільницька, Т. Кудрявцев, А.Матюшкін, М. Махмутов та ін.) і конфліктним ситуаціям (М. Рибакіна та ін.). До навчальних ситуацій звертаються Н. Алексєєв, Т. Машарова, В.Сериков та ін.,

вбачаючи в них резерв для удосконалення взаємодії вчителя й учнів, посилення розвивального впливу навчання на дитину. Висловлюються різні ідеї, пов'язані із ситуаціями: стимулювання за допомогою ситуації успіху (Ш.Амонашвілі, В. Сухомлинський); ситуативної домінанти в організації навчальної діяльності (Т. Машарова); поєднання в навчальній ситуації життєво значущого завдання, діалогу і гри (В. Серіков); створення ситуації навчання, у якій би учням певною мірою дозволялося взаємодіяти з важливими для них особисто проблемами, що вони хотіли б розв'язати (К. Роджерс); самостійного проектування вчителем ситуацій навчання на основі типу психічного розвитку учнів, особистісних можливостей і особливостей педагога, психологічно адекватного уявлення для того, хто вчиться, специфіки предмета (Н. Алексєєв); формування суб'єктного досвіду (І.Якиманська) та ін.

У теорії вищої освіти категорія «ситуація» висвітлена в низці праць із проблем навчальної діяльності студентів. Спеціальна увага соціальній ситуації розвитку особистості студента приділяється тому, що остання «служить становленню та здійсненню особливого типу випереджального управління навчально-професійною діяльністю – саморегульованого смислу – і цілевизначення». Головним в якій є уявлення про важливість специфічних для професії вчителя властивостей і якостей психіки й особистості, здатності рефлексувати, виробляти уявлення про себе як про майбутнього вчителя, вміння характеризувати свою навчальну та професійну позицію. Надання студентові можливості виявити себе в оцінці й аналізі педагогічної діяльності чи аналізі й оцінці педагога відіграє вирішальну роль у розвитку екзистенційної сфери (незважаючи на те, що студентові може не вистачати знань і вмінь здійснювати аналіз та оцінку). Усвідомлення майбутнім учителем своїх бажань, з одного боку, і своїх реальних можливостей задовольнити свої бажання – з іншого, виконує роль механізму розвитку самосвідомості, самооцінки, прагнення до самовдосконалення, самоактуалізації. У цьому процесі важливо, щоб викладач зумів забезпечити сприятливу для взаємодії емоційну атмосферу допоміг їм побачити позитивне навіть у тому випадку, коли майбутній учитель не реалізував свої прагнення.

Особливість спеціальних педагогічних ситуацій, що вирішуються майбутнім учителем іноземних мов у процесі професійної підготовки, ми вбачаємо в тому, що переданий студентам досвід містить не тільки психолого-педагогічні знання й вміння, а й виявлення викладачем (і студентом) професійно значущих властивостей і якостей психіки й особистості. Такий погляд на процес професійної підготовки майбутнього вчителя висуває нові вимоги до викладача вищого навчального закладу: суб'єктність викладача в педагогічній діяльності, спрямованість на самореалізацію, пов'язану зі створенням власної авторської концепції професійної підготовки майбутнього вчителя; спрямованість на інтеграцію соціального досвіду у взаємодії зі студентами, на зміщення акцентів зі змістової («знаннєвої») основи на професійно ціннісну; на самовдосконалення, досягнення вершин свого росту в професійній діяльності.

Діяльність викладача під час професійної підготовки спрямовується та регулюється принципами, що відбивають закономірності розвитку психічних властивостей і якостей, новотворів, які виникають під впливом професійної підготовки.

Викладач не тільки формує навчальну (навчально-професійну) діяльність студента, а й тим самим впливає на мотиваційну, інтелектуальну та предметно-практичну сфери як основні і традиційно необхідні в процесі навчання. Йому важливо забезпечити вплив і на екзистенційну, саморегуляції, емоційну. Тому принцип ізоморфізму орієнтує викладача на організацію таких психічних процесів у студентів, що можуть забезпечити самопізнання, самосвідомість, самооцінку як майбутніх учителів.

У професійній підготовці студентів значення мають такі групи зв'язків: між дисциплінами психолого-педагогічного та методичного циклів; навчальною та професійною діяльністю студентів; навчальною, навчально-дослідницькою та науково-дослідною діяльністю майбутніх учителів; навчальною та науково-дослідною діяльністю студентів і викладачів; усіма видами аудиторних і поза аудиторних занять, усіма видами практик.

Принцип інтеграції орієнтує викладача на встановлення зазначених зв'язків, оскільки це сприяє ефективнішому формуванню та розвитку видів діяльності й суб'єкта цих діяльностей – студента. Обмін досвідом, зіставлення досвіду старшого та молодшого поколінь, його аналіз, оцінка, прогнозування на основі професійної діяльності – саме на це звертає спеціальну увагу викладач у процесі професійної підготовки, саме це забезпечує інтеграцію навчальної діяльності студента та професійної діяльності викладача.

Принцип саморозвитку ґрунтується на віковій особливості розвитку психіки студента. Як доросла людина, він прагне виявляти самостійність у багатьох життєвих і навчальних ситуаціях. Акмеологія й андрагогіка довели закономірність впливу самостійності на процес удосконалення людини. Найважливішою закономірністю виховання, на думку акмеологів, є залежність творчого самовиховання як особливої сфери психологічної реальності від сукупності об'єктивних і суб'єктивних факторів соціального життя особистості. Існує взаємозв'язок між соціальним замовленням суспільства у сфері духовного розвитку особистості і психологічною реальністю. Вони позитивно впливають на якість спільного творчого результату та формування ціннісних орієнтацій особистості у самовихованні. Цей принцип орієнтує викладача на дії щодо забезпечення самостійної продуктивної діяльності студента. Його реалізація можлива за умови створення спеціальних ситуацій, завдань і задач, пропонує на заняттях. Їх відмінність від традиційно використовуваних у навчальному процесі педагогічних закладів вищої освіти в тому, що завдання та задачі утворюють визначені блоки – психологічний, методичний і науково-дослідницький.

До першого блоку належать завдання, виконання яких передбачає використання студентами в будь-яких ситуаціях знань психології (загальної, вікової, педагогічної), а також завдання на саморозвиток. Перша група включає такі завдання: визначити та порівняти індивідуальні стилі діяльності різних учителів у ході перегляду відеозаписів уроків; запропонувати свої варіанти дій під час обговорення діяльності вчителя на уроці або свого колеги; дібрати завдання для індивідуальної роботи учнів з різними навчальними можливостями; проаналізувати урок із погляду урахування вікових особливостей учнів; дібрати педагогічні засоби для керування на уроці мотиваційними станами учнів, для розвитку інтелектуальних умінь, процесів пам'яті тощо; під час аналізу вчинку учня назвати й обґрунтувати передбачувані мотиви його поведінки; назвати різні передбачувані суб'єктивні причини оцінювання вчителем результатів і дій учнів (стосовно конкретної навчальної ситуації), здійснити психологічну самооцінку тощо. До другої групи входять завдання на саморозвиток педагогічного мислення та його якостей, педагогічної рефлексії, емоційної сфери і т. ін.

Другий блок охоплює завдання на застосування знань дидактики і методик викладання, наприклад: розробити конспект уроку на одну тему в кількох варіантах з урахуванням різних навчальних можливостей учнів або на основі різних навчальних програм; продумати вибір і використання на уроці різних методів навчання під час вивчення однієї і тієї ж нової теми; розробити різні засоби контролю знань і вмінь з предмета; обґрунтувати визначені цілі уроку.

До третього блоку належать завдання, пов'язані з розв'язанням навчальних (або наукових) проблем, а саме: визначити ефективність різних поєднань наочності зі словом учителя у своєму досвіді під час шкільної практики; перевірити вплив проблемних питань на активність і самостійність дітей, з'ясувати ставлення дітей до різних видів діяльності на уроці, розробити свій варіант дидактичної гри та перевірити її ефективність; пізнати та проаналізувати свій настрій і його впливи на діяльність на уроці тощо [5].

Особливістю наведених блоків завдань є психологічний аналіз їх виконання, що дозволяє студентам здійснити рефлексію, самоаналіз, самооцінку й тим самим включитись у процес самому керувати саморозвитком.

Принцип альтернативи впливає із закономірного зв'язку між потребами та мотиваційними станами людини і їх задоволенням: діяльність, спрямована на задоволення власної потреби, виконується ефективніше, з великим бажанням і старанням, що призводить

до активізації інтелектуальної, емоційної, предметно-практичної, екзистенційної, вольової і регулятивної сфер. Правило принципу звучить таким чином: забезпечити студентів можливість вибору змісту, форми, виду, способу діяльності та часу її виконання. Значення попереднього й даного принципів полягає в тому, що вони дають можливість побічно керувати навчальною і навчально-професійною діяльністю студента [5].

Розв'язання зазначених суперечностей уможливорюється за дотримання певних вимог, умов і правил реалізації принципів розвитку індивідуальності з принципами індивідуалізації навчання, що доповнюють один одного. Їх взаємозв'язок можна виразити тим, що сфери, властивості і якості психіки студента повинні формуватися з урахуванням рівнів їхнього розвитку, відповідно до принципів варіативності, саморозвитку, альтернативи.

Принципи розвитку індивідуальності пов'язані також із принципами забезпечення єдності в науковій і навчальній діяльності майбутніх учителів, професійної спрямованості, проблемності. Їх регулятивна функція обмежується забезпеченням змістової та процесуальної основ професійної підготовки студентів, а також впливом на пізнавальні процеси студентів. На наш погляд, варто звернути увагу на принцип педагогічного прогнозування, пов'язаний з плануванням різних видів діяльності студентів [5].

Наукове передбачення, передбачення майбутнього – це випереджаюче віддзеркалення дійсності, це пізнавальна діяльність, спрямована на визначення, опис тих чи інших явищ педагогічної системи, які відсутні чи невідомі на момент їх існування, але можуть виникнути або бути вивчені й відкриті в майбутньому. Б. Гершунський пропонує класифікацію методів наукового прогнозування, яка містить методи експертних оцінок, методи екстраполяції тенденцій, моделювання, метод публікації прогнозування [5].

У педагогіці планування діяльності передбачається проектування можливих педагогічних ситуацій і пов'язаних з ними педагогічних завдань вірогідності та їх можливих рішень. У розробленій Л. Спіріним технології розв'язання педагогічних завдань, вони розподіляються таким чином: завдання етапу педагогічної діагностики, педагогічного цілевизначення, педагогічного планування (прогнозування) майбутньої роботи, практичного здійснення розробленого плану, завдання аналізу результатів виконаної роботи. Особливий інтерес викликають розроблені автором ситуації педагогічної допомоги: допомога в ситуації довірчого контакту, підтримки, розгубленості, успіху, агресії, емоційного вибуху тощо. В. Загвязинський називає серед найважливіших функцій передбачення спонукальну, пізнавальну, керівну. Розглядаючи педагогічну діяльність як цілеспрямовану та мотивовану систему дій і операцій, що передбачають досягнення заздалегідь запланованого результату, він виокремлює разом із відомими етапами діяльності і самостійний етап прогнозування [5].

Значна відмінність сучасних підходів до педагогічної освіти від традиційного способу полягає у зміні ціннісних орієнтацій, у настанові на рефлексивне, творче засвоєння нових знань, продуктивне їх упровадження та творче використання у процесі самооцінки та самоактуалізації.

Щодо мети діяльності викладача у професійній підготовці студента, то на першому етапі, основні цілі діяльності викладача полягають у формуванні у студентів навчальної діяльності в єдності всіх її компонентів; розуміння значущості навчальної діяльності для успішності майбутньої професійної діяльності, для саморозвитку своєї індивідуальності; ціннісних орієнтирів у навчальній діяльності (формування екзистенційної, емоційної та регулятивної сфер); адекватного розуміння своїх навчальних можливостей, прагнення до їх саморозвитку, прогнозування й моделювання самооцінки та саморозвитку, створення своєї «Я – концепції», прагнення до позиції суб'єкта навчальної діяльності. На другому етапі, мета діяльності викладача спрямовується на визначення професійно значущих компонентів сфер.

*Науковими підходами до розв'язання проблеми виступають:*

**Індивідуально-творчий** (індивідуально-орієнтований) підхід (створення умов, що "запускають" внутрішні механізми саморозвитку та самореалізації особистості вчителя, виявлення й розвитку його творчих можливостей, власних педагогічних поглядів, своєїрідної технології діяльності). Аналіз наукових праць (Н. Бакшаєва, О. Вербицький та ін.) показує,

що важливими засобами формування мотивації у вищих навчальних закладах є проблемність у навчанні, використання інтерактивних методів, групові форми навчання, інформаційні технології, спільна творча діяльність, які сприяють розвитку моральної самосвідомості, адекватної самооцінки, рефлексії, самоаналізу, творчої уяви, формування у студентів ідеального педагогічного образу власного «Я»: яким я повинен стати, щоб бути педагогом-майстром, педагогом-творцем.

*Особистісно орієнтована освіта.* Дослідники по-різному підходять до реалізації гуманістичної парадигми освіти та пропонують різні моделі особистісно орієнтованої освіти: культурологічна (Є. Бондаревська), антропологічна (Л. Рахлевська), людиноконцентруюча (К. Роджерс), психолого-дидактична, на принципі суб'єктивності (І. Якиманська), позиційно-дидактична (В. Сериков), проєктивна особистісно орієнтованого навчання (М. Алексєєв), ситуативної домінанти в навчальній діяльності (Т. Машарова), рефлексивно-ціннісного підходу (Н.В. Ключєва) та ін.

Андрагогіка вивчає та формулює основні закономірності діяльності тих, хто навчається, у процесі навчання, і тому обґрунтовує ті особливості, що властиві технології навчання дорослих. Такого роду особливості виражені в основних андрагогічних принципах навчання, що становлять фундамент теорії навчання дорослих: пріоритет самостійного навчання; принцип кооперативної діяльності; принцип опори на життєвий досвід того, хто навчається; індивідуалізація навчання; системність навчання; контекстність навчання (термін А. Вербицького); принцип актуалізації результатів навчання; принцип елективності навчання; принцип розвитку освітніх потреб; принцип рефлексивності.

Закономірності професійної зрілості дорослої особистості на всіх етапах її професійного становлення вивчає професійна акмеологія (О. Бодаєв, Н.Вишнякова, Ю. Гагін, Н. Кузьміна, Г. Данилова, З. Сіверс та ін.). Предметом професійної акмеології є процеси професійного становлення, саморегуляції і самоактуалізації особистості у професійній сфері діяльності на різних вікових етапах онтогенезу особистісної зрілості фахівця: від професійного самовизначення, одержання професійної освіти до самоактуалізації в самостійній професійній діяльності й розвитку творчої індивідуальності.

У дослідженнях Г. Дубчак вивчені кризи професійного розвитку особистості майбутнього вчителя. Перша криза пов'язана з виникненням нової для студента ситуації розвитку, що відрізняється від шкільної. Період його найбільш ймовірної появи – кінець 1 курсу – 2 курс. Криза супроводжується різким зниженням показників професійної ідентичності (задоволеність результатами навчальної діяльності з обраної професії, професійна самооцінка) і навчальної продуктивності (академічна успішність, експертна оцінка знань). Основні новоутворення, що виникають у результаті подолання кризи: різке зростання показників професійної ідентичності, навчальної продуктивності; перетворення шкільної форми навчальної діяльності в академічну, найбільш адекватну змісту навчання у ВНЗ, перетворення структури інтелекту відповідно до нового змісту освітніх завдань, розв'язуваних під час навчання у вищому навчальному закладі [4].

Друга криза пов'язана з виникненням реальної ситуації професійного розвитку. Найбільш ймовірний період її вияву – 4 курс (у ході педагогічної практики). Криза починається з усвідомлення того, що сформовані предметні знання не можуть бути безпосередньо реалізовані в ході навчального процесу без відповідного методичного аранжування. Криза супроводжується зниженням навчальної продуктивності, однак показники професійної ідентичності не зменшуються. Основні новотвори, що виникають у результаті кризи: підвищення навчальної продуктивності, перетворення академічної форми навчальної діяльності в начально-професійну, котра сприяє надалі формуванню професійно-педагогічної форми діяльності, друге перетворення структури інтелекту відповідно до виникнення освітніх завдань нового типу.

Криза, що складається в реальній професійній ситуації, зумовлена не лише усвідомленням методичних утруднень у студентів. Невідповідність виникає за рахунок того, що навіть за відмінної підготовленості з вивченого предмета й методичного його

аранжування у студентів виникає так званий психологічний бар'єр, коли вони не можуть установити з учнями взаєморозуміння, не можуть реалізувати свої психологічні знання й уміння, комунікативні й організаторські здібності. Саме такі утруднення свідчать про слабкий розвиток у студентів таких професійно важливих властивостей, як педагогічна рефлексія, педагогічна увага тощо.

Професійна діяльність у цілому, кризові ситуації, що складаються в ній, задають напрям розвитку особистості. Психологічний механізм цього процесу залежить від подолання почуття незадоволеності позитивним мотиваційним станом (зацікавленості в успіху, досягненнях і т. ін.). Закономірні зв'язки між емоційно-почуттєвою та мотиваційною сферами «спрацюють» за певних умов, за визначеної організації навчально-професійної діяльності студента, спрямованої на зміну ролей студента.

Виділяють соціально-психологічні фактори досягнення професіоналізму: фактори управління, фактори спільної діяльності, факти внутрішньо групових відносин, факти професійної діяльності, факти навчання професії, фактори соціального середовища.

В андрагогіці виділені особливості організації навчання дорослих людей, у яких відзначаються такі фактори, що позитивно впливають на позицію того, хто навчається: а) прагнення дорослого до самостійності, самореалізації і самоврядування; б) наявність життєвого досвіду (сімейного, побутового, соціального тощо) як джерела пізнання; в) прагнення до вирішення важливих для себе проблем; г) спрямованість на невідкладне застосування отриманих знань або сформованих якостей.

Представники професійної креативної акмеології (О.Бодалев, Н.Вишнякова, Ю. Гагін, А. Дергач, Є. Климов, Н. Кузьміна, Г. Данилова, О.Дубасенюк, В. Гладкова, О. Гура, З. Сіверс та ін.) виділяють акмеологічні умови як обставини, від яких залежить досягнення високого професіоналізму діяльності. Акмеологічні умови поділяються на внутрішні і зовнішні. Спектр внутрішніх умов представлений як уродженими, так і набутими властивостями особистості. До числа зовнішніх умов досягнення високої професійної майстерності відносять загальну сприятливу ситуацію соціального розвитку [1].

Саме спеціальні ситуації сприяють реалізації цього процесу, сприяють поступовому єднанню цих позицій, які можуть застосовуватися у різних формах навчання, зокрема в навчальному співробітництві, груповій формі діяльності.

Для педагога робота над собою – необхідна передумова набуття і збереження професіоналізму. Складовими його формування є розвиненість на достатньому рівні професійних якостей (педагогічна діяльність, самоосвіта, професійне самоусвідомлення, професійна спрямованість, педагогічна майстерність, педагогічне мислення, відповідальність, професійна усталеність, ціннісне ставлення до майбутньої професії) та індивідуальних якостей (спрямованість на професію вчителя, любов до дітей, організаторські схильності, комунікативні схильності, соціальні якості, самооцінка, самовиховання, саморозвиток, емоційно-вольові якості) студента вищого навчального педагогічного закладу.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Акмеологические проблемы подготовки преподавателей / Под ред. Н.В. Кузьминой. – М., – Шуя, 1999. – 199с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 – ти томах. – М.: Просвещение, Т.3. – 1982.
3. Заболотська О.О. Формування індивідуальності майбутніх учителів іноземних мов: Монографія. – Херсон, Айлант, 2006. – 244 с.
4. Дубчак Г. М. Внутрішньоособистісні конфлікти студентів у період навчання у ВНЗ: Дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01. – Чернівці, 2000. – 244 с.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / Отв. ред. Е. В. Шорохова. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
6. Слостенин В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 279 с.

**ДИНАМІКА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА**

*Стаття присвячена аналізу динаміки ціннісної самосвідомості сучасної студентської молоді. Виявлені мобільність, індивідуалізація, пріоритет мікросоціальних цінностей – інституту сім'ї, здоров'я, любові, матеріального добробуту, які сприяють вільному саморозвитку.*

*The article is devoted to the analysis of dynamics of valuable consciousness of modern student's youth. Mobility, individualization, priority of microsocial values – institute of family, health, love, a material prosperity which promote free self-development are revealed.*

Зміни суспільного устрою в Україні створили принципово нову, важко прогнозовану ситуацію в сфері виховання та соціалізації молоді. Особливістю цього процесу є те, що він відбувається поза чітко визначеними рамками соціальних і ціннісних орієнтирів, за умов відсутності реалістичної концепції реформування суспільства, невизначеності моделі майбутнього [5].

Вивчення цінностей і їх еволюції дають можливість з певною вірогідністю прогнозувати спрямованість активності в майбутньому різних груп населення, передбачити соціальні явища та процеси, майбутнє суспільства в цілому [3]. Учнівська й студентська молодь у цьому плані є найбільш прийнятним об'єктом дослідження.

У дослідженні, в якому протягом 2007–2009 рр. брали участь 420 респондентів-студентів інституту природознавства Херсонського державного університету, використовувалася класифікація цінностей, запропонована О. Вишневським. У модифікованому варіанті вона виглядає таким чином: абсолютно вічні, національні, громадянські та сімейні цінності особистого життя.

Результати опитувань свідчать, що найбільшою популярністю серед студентської молоді користуються цінності сімейного життя (табл. 1), (середній показник складає 61,5%), далі йдуть цінності особистості – 52,4%, абсолютно вічні – 50,5% і лише на останньому місці – національні – 28,4%. Ці дані підтверджують результати інших емпіричних досліджень [2: 15-18].

Таблиця 1.

**Рівень значимості для молоді цінностей сімейного життя**

Шкала важливості (%)						
За п/п	Сімейні цінності	Зовсім неважливо	Неважливо	Не зовсім важливо	Важливо	Особливо важливо
1	Вірність, довіра	2,8	3,7	10,2	21,5	61,5
2	Турбота про дітей	0,7	0,6	2,4	17,3	79,0
3	Турбота про батьків і старших у сім'ї	0,4	0,4	3,1	17,3	78,8
4	Злагода між членами сім'ї	0,4	0,4	1,6	16,5	81,1
5	Здоровий образ життя, заняття спортом	0,4	0,4	13,7	37,1	48,4
6	Працелюбність	1,2	4,0	18,3	38,6	37,9
7	Гостинність	0	3,2	10,9	44,2	41,7

Розглянемо рівень значимості для молоді цінностей особистого життя (табл. 2). Особливо важливими частіше за все називають злагоду між членами сім'ї – 81,1%, далі – турбота про дітей – 79%, турбота про батьків і старших членів сім'ї – 78,8%, вірність, довіра – 61,5%, здоровий образ життя, зайняття спортом – 48,4%, гостинність – 41,7%, працьовитість – 37,9%. З чисельності зовсім незначних у першу чергу називають вірність та довіру – 61,5%. Серед цінностей особистого життя найбільш важливими є: цілеспрямованість – 65,3% самостійність – 63%, воля – 58,1%, оптимізм – 56,4%.

Серед абсолютно вічних цінностей особливо важливими для більшості студентів називають кохання – 74,5% опитаних, свободу – 55,3%, справедливість – 52,4%, доброту – 52,1%, великодушність і милосердя в числі цінностей назвали лише відповідно 24,9% та 34,7%.

Щодо національних цінностей встановлено, то студенти не досить важливими визначають: патріотизм, готовність до захисту Вітчизни.

Таблиця 2.

**Рівень значимості для молоді особистого життя**

Шкала вагажливості (%)						
за/п	Цінності особистого життя	Зовсім неважливо	Неважливо	Не зовсім важливо	Важливо	Особливо важливо
1	Воля	0	4,0	8,9	29,0	58,1
2	Мужність	0,5	2,4	13,4	42,5	41,2
3	Оптимізм	0,9	2,0	10,9	29,8	56,4
4	Вихованість	0	0,9	6,4	30,2	62,5
5	Підприємливість	0,4	0,8	9,3	35,9	53,6
6	Цілеспрямованість	1,2	0,1	5,2	28,2	65,3
7	Самостійність	0,8	1,6	6,9	27,4	63,3
8	Самокритичність	2,4	6,5	21,6	31,0	38,5
9	Здатність тримати	0,8	1,6	8,9	34,8	53,9
10	Розвиток естетичних смаків і здібностей	3,6	5,3	18,3	40,9	31,9

Наведені у табл. 2 дані свідчать про те, що найбільш важливими респонденти вважають: цілеспрямованість (65,3%), самостійність (63%), волю (58,1%), оптимізм (56,4%). Зовсім неважливими – розвиток естетичних смаків і здібностей – 3,6%, самокритичність – 2,4%. І це не випадково: спостерігаючи нестабільність соціальних інститутів у сучасній Україні, молодь орієнтується на створення свого дому-фортеці.

Як бачимо, в ієрархії цінностей сімейне й особисте життя знаходяться не набагато вищому рівні, ніж національні цінності. Як відомо, у сучасних західних країнах цей показник займає поважне місце та складає основу духовності.

Аналіз рейтингу популярності рис, котрі необхідні, на думку опитаних, для досягнення стану задоволення життям (рис. 1) виявив, що основне місце серед захоплень молоді мають риси, які не відповідають уявленням про високі моральні цінності.

Якості, що характерні для сучасної молоді, формуються під впливом оточуючого середовища міста і тому на перших позиціях впевнено почувають себе інтереси до придбання речей, турбота про зовнішній вигляд, агресивність, схильність до вживання наркотиків. Десятиріччя відірваності від національної культури, духовності, моралі призвели до здатності молодих людей вживати лише привабливі вироби масової культури.

Для визначення загальної орієнтації студентів щодо майбутнього в анкеті було поставлено питання: "У чому мета вашого життя сьогодні?" Отримані відповіді було поставлено в такій ієрархії (% до числа опитаних): 1) мати добру сім'ю – 73; 2) кохати та бути коханим – 53; 3) мати хороших друзів – 50; 4) мати добрий матеріальний стан – 46;

5) мати добре здоров'я – 43; 6) мати цікаву роботу – 41; 7) бути корисним людям – 32; 8) мати гарну освіту – 17; 9) бути багатою людиною – 16; 10) реалізувати свій творчий потенціал – 14; 11) обіймати високу посаду – 12; 12) жити, як хочеться – 11; 13) мати можливість жити за власними принципами – 8; 14) займатися бізнесом – 7; 15) мати можливість керувати людьми – 6; 16) мати солідний капітал – 5; 17) служити Богу – 4; 18) здійснити політичну кар'єру – 4; 19) досягнути популярності та слави – 3; 20) брати участь у будівництві незалежної України – 2; 21) активно займатися політичною та суспільною діяльністю – 1.

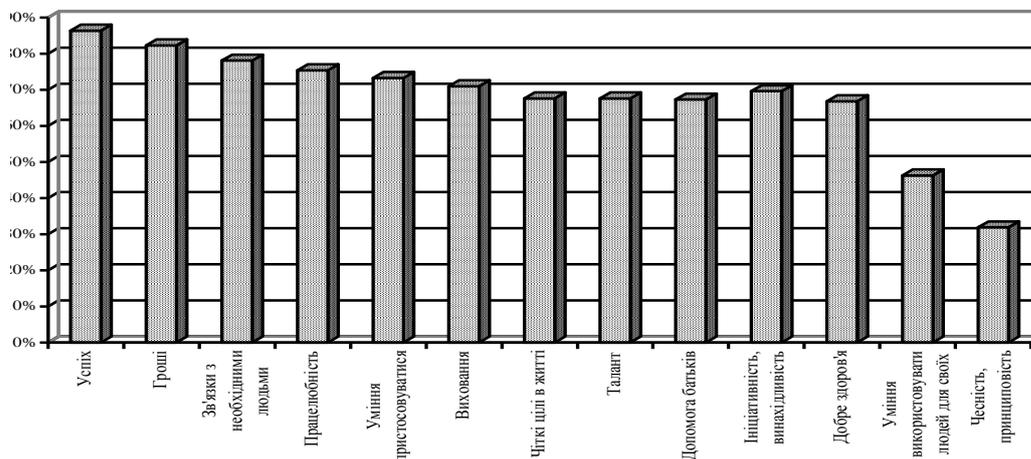


Рис. 1. Рейтинг популярності рис, які необхідні для досягнення стану задоволення життям.

Бажання мати гарну сім'ю ввійшло в перелік найбільш важливих цілей життя. Значно відстає за рівнем популярності група цінностей морального та соціального порядку: можливість бути корисним людині, мати добру освіту, реалізувати свій творчий потенціал.

Найбільш диференційованою виявилася третя група цінностей. В ієрархії її очолює така ліберальна й близька до анархізму цінність як бажання жити, як хочеться.

У більшості студентів майже повністю відсутній інтерес до особистої участі в діяльності політичних і суспільних організацій. Однак певну орієнтацію на ідеологічне спрямування мають 61% респондентів, а рейтинг популярності цих напрямів у опитаних студентів мають вигляд наведений на рис. 2 (у % від опитаних).

Про структуру ціннісних орієнтацій сучасних студентів свідчить і рейтинг престижності професій: 1) економіст, 2) юрист, 3) програміст, 4) бізнесмен, 5) бухгалтер, 6) дипломат, 7) журналіст, 8) фермер, 9) лікар, 10) інженер, 11) учений, 12) священник, 13) соціолог, 14) мільйонер, 15) водій, 16) токарь, 17) учитель, 18) шахтар, 19) мистецтвознавець, 20) офіцер.

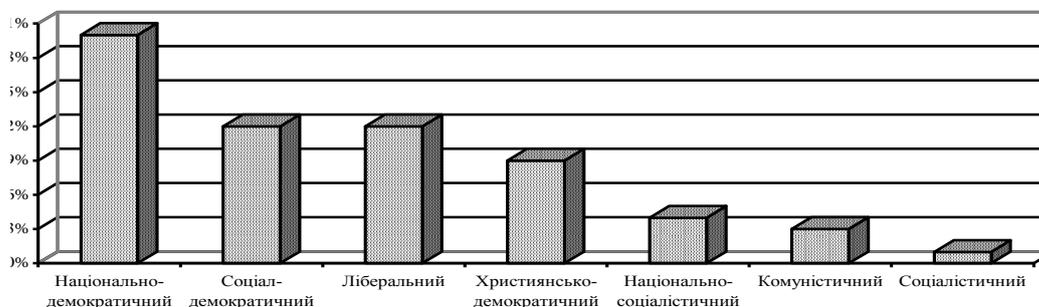


Рис. 2. Рейтинг популярності політичних напрямів серед студентської молоді.

Привертає увагу той факт, що найбільш престижними називають професії складної розумової праці, що пов'язані з ринковими відносинами в суспільстві.

Найбільш популярними серед форм дозвілля є спілкування з друзями, читання художньої літератури, переглядання розважальних та інформаційних передач, відвідування естрадних концертів та дискотек.

Специфічним показником характеру цінностей студентської молоді є визначення найбільш важливих свят. Кожен міг обрати кілька, але не більше – трьох свят. Як бачимо (рис. 3), у рейтингу лідирують ідеологічно нейтральні свята.

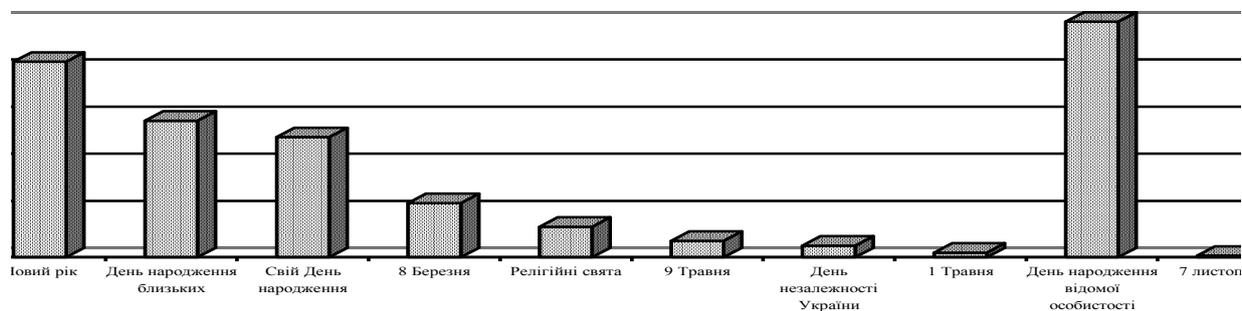


Рис. 3. Рейтинг популярності свят серед студентської молоді.

Ієрархія окремих людей, які найбільш впливають на формування цінностей, на думку студентської молоді, має такий вигляд: 1) мати, 2) батько, 3) кохана жінка (чоловік), 4) друзі, 5) викладачі, 6) рідні, 7) історичні особистості, 8) служителі церкви, 9) політичні та державні діячі, 10) бізнесмени. Виходячи з відповідей, статеві відмінності не впливають на думку респондентів з даного питання.

Що ж стосується соціальних інститутів, то визначальну роль у формуванні підростаючого покоління продовжують відігравати, на думку респондентів, сім'я – 89%, навчальні заклади – 79%, засоби інформації – 57%. З наведеної таблиці 3 видно, як впливають на культурний і духовний розвиток студентів інші фактори.

У дослідженні були виявлені зміни в ієрархії базових цінностей і соціальних норм. Так, творча робота змістилася на шосте місце в ієрархії.

У ході анкетного опитування респондентам було поставлене питання: "Що в сучасних умовах Вас більше всього хвилює?" Кожен п'ятий відповів, що більше всього його хвилює зниження рівня життя, далі за поширеністю йде падіння моралі – 15% опитаних, відсутність віри в майбутнє – 14%, загроза безробіття – 11%, низький інтелектуальний рівень суспільства – 9%.

Таблиця 3.

**Ступінь розповсюдженості якостей, властивих для сучасної молоді  
(% від кількості опитаних)**

Інші фактори	Сильно впливають	Скоріше так, ніж ні	Скоріш ні, ніж так	Зовсім не впливають	Важко дати відповідь
Відродження традицій української та національної культури	12	31	34	18	5
Знайомство з кращими зразками сучасної західної культури	25	47	12	7	6
Знайомство з культурними досягненнями народів СНД	8	34	30	16	12
Демократизація суспільного життя в Україні	12	35	21	17	15

У рейтингу цінностей у дослідженні релігія посідає шосте місце. Біля 40% молоді вважає, що саме релігія завдяки своїм гуманістичним ідеям змогла б об'єднати суспільство,

позбавити його від моральних недоліків. Дані дослідження показують, що робота на благо суспільства має найнижчий ранг – 15 місце з 16 запропонованих.

Настанова на успіх в житті сучасного студентства помітно зростає. 60–70% студентів ставлять ці цінності в групу найбільш важливих для себе уподобань.

Істотних змін зазнало поняття «успіх». У словнику С.І. Ожегова визначено, що успіх – це удача в досягненні чого-небудь, суспільне визнання. На даний момент успіх – це досягнення, перш за все, матеріального достатку за допомогою кар'єри, отримання високого соціального статусу. В останній час саме освіта, на думку студентів, стає все більш значимим фактором досягнення успіху.

Про процес розмивання традиційної ціннісної свідомості студентів можна судити, наприклад, по їх відношенню до таких понять як індивідуалізм та колективізм. Перший привабливий більше як для двох третин опитаних, другий – лише для однієї третини.

Комерціалізація всіх сфер суспільства породила морально-етичні проблеми, які доведеться вирішувати молодій людині. Бізнес, з їх точки зору, – це чесне (в ідеалі) заробляння грошей, а спекуляція – нечесна. Виявилось, що кожен п'ятий опитаний (20,1%) припускає будь-які джерела прибутку та навіть готовий порушити закон.

Таким чином, у нинішнього студентства проглядаються різноспрямовані вектори ціннісних орієнтацій, що приводить до релятивізму.

Студенти відповідали на 46 питань анкети з проблеми: "Ціннісні орієнтації сучасної молоді", які були згруповані в п'ять блоків відповідно з основними аспектами проблеми: світоглядні, моральні, соціально-політичні, культурно-естетичні орієнтації [2]. На пряме питання: «Як ви ставитеся до науки та релігії?», більшість студентів (63,6%) вибрали відповідь: наука – істинна у своїй сфері, релігія у своїй. Лише 3,4% відповіли, що в усьому орієнтуються на науку. Ці дані однозначно свідчать про те, що наука у свідомості суспільства втрачає роль незаперечного судді з питань світогляду. Таке ставлення підтвердилося відповідями на питання "Як, на вашу думку, мають будуватися відносини між релігією та наукою?" 62,8% опитаних відповіли, що наука й релігія не суперечать одна одній, 16% респондентів не мають з цього приводу своєї думки. Питання про відношення науки та релігії дублювалося питанням – "Чи вважаєте ви себе віруючою людиною?" Відповіді розподілилися таким чином: 49,5% заявили, що вважають себе віруючими, 17,8% – невіруючими, 32,7% – не дали певної відповіді. Наступне питання мало вивчити, що являє собою релігійність тих, хто вважає себе віруючими. Воно було сформульоване так: "Якщо ви вважаєте себе віруючим, то в якій формі проявляється ваша віра?" 57% відповіли, що вірять у Бога й систематично відвідують церкву, 69,8% обрали відповідь "моя віра залишається внутрішньою справою та стороннім не видна", 36% опитаних вважають себе віруючими тому, що мають стійкий інтерес до релігії та церкви, а 5% взагалі не змогли визначити, у чому полягає їх віра. В основному релігійність виступає як сумніви в усемогутності науки та світогляду, що базується на ній.

Загальна картина світогляду доповнюється відповіддю на питання про світ та людину. На питання – "Яким вам представляється світ?" 29,8% відповіли, що у світі панують природні закони, 23,1%, що все відбувається з божої волі, 23,1% не мають загальної думки про це, 66,1% вважають, що людина може багато, але не все. 23,1% думає, що все, що робить людина, вона робить з божественної волі, лише 16,5% усе ж вірять у всесильність людини, в її можливості.

Емпіричний матеріал розкриває мозаїчність і нестабільність ціннісних орієнтацій студентства, відкритість їх світогляду. Необхідно відзначити суттєву відмінність ринкової й антиринкової людини, яка в кінцевому рахунку відображає дві моделі: авторитарну та демократичну. Отже, маються на увазі орієнтації молоді на патерналізм і на самостійність. Наші дослідження показали, що вихід України з кризи бачиться 52% студентів шляхом переходу до ринкових реформ. У студентському середовищі зароджуються нові стереотипи позитивного ставлення до бізнесу, підприємницької діяльності. Кожного п'ятого студента сьогодні життя влаштовує повністю, 70% – тією або іншою мірою, і лише 12% не влаштовує

зовсім. Однак, 1/3 студентів суспільство уявляється по суті невизначеним та сумним. 80% респондентів мають додаткові заробітки. Можливість залишитися безробітним після навчання турбує кожного другого студента.

Студентська спільнота ніби розкололася на дві суспільні групи. Перша більше схиляється до індивідуалістичної системи західного типу, друга орієнтується на традиціоналістську ціннісну систему, пов'язану з українською ментальністю.

Необхідно відзначити, що культура стабільних епох – це культура консервативна, репродуктивна, що акумулює досягнення попереднього періоду розвитку суспільства та забезпечує механізм культурної спадкоємності. Панування колективних цінностей свідчить про пріоритет соціального цілого над особистістю. В той же час, порядок, єдність, мир, могутність, що декларується стабільним суспільством, не забезпечують ні щастя, ні спокою, ні безпеки людей [1].

У перехідні періоди історії відбувається процес оновлення традиційних цінностей культури й установа нових, що відображають зростання свободи людини. На перший план виступають особистісні й групові цінності, тісно пов'язані з універсальними. У перехідні періоди реноваційні й інноваційні процеси протікають суперечливо та швидко [4].

Сучасне українське суспільство знаходиться в стані плюрального пошуку нових ціннісних пріоритетів. Отже, даний період часу характеризується наявністю трьох найбільш істотних взаємопов'язаних тенденцій майбутньої цивілізації: 1) глобалізацією суспільного розвитку як зростаючої цілісності світу; 2) плюралізацією всіх форм життя чи становленням багатомірності світу; 3) зростаючим значенням індивідуального фактора. В сучасному українському суспільстві складається нова форма людства – взаємопов'язаний, взаємозалежний цілісний світ із характерними для нього глобальними, уселюдськими проблемами та відносинами.

На основі схожості й відмінності психологічної та поведінкової реакції молодих людей на кризу цінностей можна виділити певні типологічні групи.

Перша група включає в себе молодих людей, які прагнуть до створення власного острова в морі нових цінностей. Їм властиві зовнішнє пристосування до нових цінностей, віра в можливість повернення до пануючого положення попередніх.

Друга група об'єднує молодих людей, які констатують розпад старих цінностей, але не прагнуть до їх капсулювання, здатних до корекції за умови збереження ціннісного ядра.

Третя група включає в себе людей, об'єднаних негативним ставленням до минулого. Для них характерна нетерпимість до всіх ціннісних орієнтирів, окрім власних. Ці молоді люди прагнуть будувати нове суспільство.

Четверта група являє тип, який дослідники позначають як реально радикальний. Вони шукають реальні можливості для конструктивної дії на основі нових цінностей.

П'ята група – це ті молоді люди, для яких криза цінностей виражається в повній руйнації. Вони перебувають у стані фрустрації, тому що зруйноване змістове ядро особистості.

Внутрішній світ особистості молодої людини в сучасній ситуації зазнає значних змін. З одного боку, відбувається процес усвідомлення власної індивідуальності, її значимості, здобуття нових ступенів духовної свободи, пов'язаної з громадянськими правами, політичними та філософськими переконаннями, правом на віросповідання, на вибір напряму наукової й художньої творчості, форм самовизначення та самоутвердження. З другого боку, спостерігається деградація, розпад особистості, яка проявляється в криміналізації свідомості, масовому долученні молоді до алкоголю, наркотиків, збільшення кількості психічних відхилень тощо.

Результати аналізу ціннісних орієнтацій молоді дозволяють зробити висновок про те, що з'явилася певна частина молодих людей, які знайшли духовну опору в гуманізмі, центром світогляду якого є людина. Спрямованість їх ціннісних уподобань одночасно на два ряди цінностей – самоздійснення та служіння надособистісним цінностям – дає підстави сподіватися на позитивність діяльності. У той же час дослідження показують певну

індиферентність більшої частини молодого покоління до цінності активної перетворюючої діяльності та її схильність до діяльності споживацької з переважною орієнтацією на цінність матеріальної забезпеченості. В ієрархії цінностей знижується статус духовності, яка акумулює вищі людські цінності. Відбувається маргіналізація та ірраціоналізація духовного світу молоді. Виявлені тенденції значною мірою зумовлені тим, що суспільство в своєму деструктивному стані витісняє молодь з різних сфер соціального реформування (економічної політичної, соціальної), позбавляючи її можливості активної участі у суспільному процесі, у той час як проведений аналіз свідчить, що ціннісні орієнтації молоді можуть сформуватися лише в тому випадку, якщо молодь буде включена в активну предметну перетворюючу діяльність.

На наш погляд, специфіка молоді в ставленні до ціннісних орієнтацій визначається такими факторами: 1) висока зацікавленість у змінах (віковий революціонізм); 2) настанова на майбутнє, віра у власні сили та можливості (єгоцентричний оптимізм); 3) поєднання юнацького максималізму з готовністю до моральних компромісів для досягнення своїх цілей.

Отже, сучасна реальність трансформується в нові настанови та ціннісні орієнтації молодого покоління. Понад третина молоді вважає, що люди самі мають нести відповідальність за те, щоб себе забезпечити, 60% підтримує конкуренцію і вбачає у ній стимул до розвитку, близько 43% підтримує надання більшої свободи підприємствам з боку держави і 35% визнає необхідність збільшення частки приватної власності в бізнесі та виробництві.

Таким чином, аналіз ціннісного світу молоді свідчить, що сучасне молоде покоління віддає безперечно перевагу цінностям мікрорівня перед сферами суспільного, національного, а також макрорівня. У суспільному житті виявляється тенденція прагнення до успіху, здобуття авторитету, позиції лідерства, значною мірою єгоцентричні та прагматичні орієнтації. Слід підкреслити, що створення щасливої сім'ї для молодих людей є найвищою цінністю й відіграє роль тієї ніші, що уможливорює збереження гармонійності життєвого світу.

Сучасна студентська українська молодь віддає перевагу активній життєвій позиції. Переважна більшість (три чверті) молодих людей відзначили, що у своєму житті найбільшою мірою вони покладаються на особисті знання, здібності й сили, оскільки схильні вважати, що долю людини визначає головним чином вона сама, а не зовнішні обставини. Це засвідчує достатню зрілість вітчизняної молоді у сенсі самостійного покладання на особисті здібності й сили, готовність до активного будування свого життя та щастя. Вивчення ціннісних орієнтацій молоді доводить, що на сьогодні майже 60% молоді віддає перевагу свободі особистості перед принципом соціальної рівності.

Можна стверджувати, що для сучасного студентства характерний світоглядний індиферентизм. Проведене дослідження дозволило виявити наявність таких тенденцій:

- ціннісна структура молоді характеризується різким і стійким посиленням ваги індивідуальних цінностей;
- значимість цінностей, які раніше високо оцінювалися (як бути корисним людям і суспільству, займатися активною політичною діяльністю), а також цінностей, які складають перш за все цілі людського життя (реалізація творчого потенціалу, цікава робота) набули другорядного характеру;
- реалізація ціннісних орієнтацій студентської молоді сфокусована через вузький соціальний інститут сім'ї;
- підвищилася значимість конкретних цінностей здоров'я, кохання, матеріального достатку;
- молодь стала більш високо цінувати свободу та незалежність як можливість вибору життєвого шляху та життєвих стилів, морально виправданих форм соціального життя, які сприяють саморозвитку особистості в контексті нових глобальних взаємозалежностей;
- ціннісні орієнтації молодого покоління відрізняються мобільністю.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Борисова Ю.В. Традиціоналістські та модерністські цінності в структурі молодіжної ціннісної свідомості: соціологічний аналіз / Автореф. ... дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц. наук. – Харків, 2001. – 20 с.
2. Гиллон А., Швидкая Л. Эволюция ценностных ориентаций студенческой молодежи // Грани. – 2001. – № 3. – С. 15 – 27.
3. Носенко Э.Л., Фролова Н.В. Трансформация ценностных ориентаций молодежи на современном этапе развития общества (психологический аспект). – Днепропетровск: Навчальна книга, 1999. – 168 с.
4. Человек. Культура. Синергия: Учебное пособие по курсу философии для студентов и аспирантов / Под ред. проф. Ю.А. Харина. – Мн.: БГУИР, 2000. – 83 с.
5. Шохин В.К. Проект персонологической антропологии и философии ценностей // Вопросы философии. – 2002. – № 6. – С. 112 – 118.

УДК 377.112.4

Н.І. Алendarь

### **ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СІЛЬСЬКОГО ВЧИТЕЛЯ**

*У статті розкриваються проблеми професійної підготовки вчителя сільської загальноосвітньої школи.*

*The problems of professional preparation of teacher of rural general school open up in the article.*

Перед сучасною сільською загальноосвітньою школою стоїть низка складних завдань, які полягають, насамперед, у виховуванні учнів з глибоко усвідомленими загальнолюдськими цінностями і пріоритетами, розвинутою громадською позицією, почуттями національної свідомості та самосвідомості, формуванні в них цілісної системи наукових знань про природу, людину, суспільство, вмінь самостійно засвоювати і застосовувати знання в практичній діяльності, готовності до вибору свого місця в житті. Успішне розв'язання цих складних завдань значною мірою залежить від професійної майстерності, загальної і педагогічної культури вчителя, його особистісних рис і якостей. Тому очевидною проблемою сьогодення є підготовка висококваліфікованого вчителя.

Метою нашої статті є аналіз змісту та педагогічних умов професійної підготовки вчителя до роботи в сільській загальноосвітній школі.

На основі аналізу наукових джерел, ми з'ясували, що зміни в змісті й структурі загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують розв'язання проблеми підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, вміє досягти нових педагогічних цілей. Під цим кутом зору роль учителя полягає не лише в тому, щоб забезпечити трансляцію знань, а й бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін. Домінантною стає підготовка педагога, діяльність якого не обмежується викладанням власного предмета, а фахівця, здатного до здійснення міждисциплінарних зв'язків, який усвідомлює значущість професійних знань у контексті соціокультурного простору [4].

Освіту, як невід'ємну ознаку людського буття та провідну форму культурного існування суспільства і людини, неодмінно пов'язують із визначенням якісної характеристики вчителя – носія культурних норм і еталонів у сфері суспільного життя.

У широкому розумінні „вчитель” – це особа, яка навчає чому-небудь. У педагогічній термінології поняття „вчитель” визначає людину, яка має спеціальну підготовку і професійно займається педагогічною діяльністю. В офіційному визначенні суті вчительської праці

міститься та визначна роль у суспільстві, яка відводиться вчителю. Адже на нього покладена відповідальність за долю кожного учня, підростаючого покоління, суспільства, держави. Звідси, яким буде вчитель – такими будуть результати його праці, отже – сучасне і майбутнє життя нашого суспільства.

Питання, яким повинен бути сучасний педагог, визначає, перш за все, суспільство. Так у сучасній науковій літературі зроблена спроба визначити ідеальну модель сучасного вчителя. Це насамперед, професіонал, носій громадських, виробничих і особистісних функцій, сформованих на найвищому рівні. Ідеальний педагог – зразок для наслідування, орієнтир для підготовки та еталон для порівняння [3]. В сучасному цивілізованому суспільстві педагог є фігурою, що вимагає особливої уваги, і там, де його місце займають недостатньо професійно підготовлені люди, в першу чергу, страждають діти, причому втрати, які тут виникають, звичайно непоправні. Це вимагає від суспільства створення таких умов, щоб серед учителів і вихователів були люди, які найбільш підготовлені інтелектуально й морально до роботи з дітьми.

Як свідчать результати дослідження, важливим фактором особистісного розвитку дитини є сам педагог, який бере на себе роль учителя й вихователя. З огляду на це, підготовка вчителя до роботи в сільській школі зумовлена особливостями її діяльності. Соціальний зв'язок сільської школи з родинами учнів, сільською громадою вимагає від учителя особистої моральної відповідальності, вміння та готовності жити і творити в цьому соціокультурному середовищі.

Сільський учитель не обмежується самим тільки викладанням предмета. Він здебільшого виконує багато соціально-педагогічних функцій, зокрема, педагогічної просвіти батьків та оздоровлення виховного середовища школи, пропаганди духовно-моральних традицій народної педагогіки, правового та психологічного захисту дітей від насильства, підтримки дитячих і молодіжних об'єднань, допомоги дітям з дезадаптованих сімей.

Проблеми сільської школи цікавлять українських науковців (О. О. Бражнікова, І. С. Волощук, Г. Г. Леонтєва, В. В. Мелешко, І. Г. Осадчий, Г. І. Іванюк). Зокрема, у наукових працях досліджуються демографічні, матеріально-технічні, кадрові, методичні аспекти розв'язання проблем навчально-виховної діяльності та управління навчальними закладами, соціально-педагогічні, соціокультурні умови діяльності та потреби школи, які впливають на розвиток особистості учня в освітньому середовищі, шляхи реформування сільської загальноосвітньої школи.

На основі аналізу соціально-педагогічної теорії ми встановили, що сільська загальноосвітня школа – це соціокультурний центр села, вона є рушійною силою соціального, політичного й економічного життя села. Вона об'єднує навколо себе всі дійові об'єкти – це живий організм, який визначає пріоритети розвитку села [2: 5].

Як свідчить досвід практичної педагогічної діяльності, школа виступає як один із основних центрів суспільного прогресу на селі. Сільська загальноосвітня школа в силу соціальних умов (відсутність або малочисельність позашкільних виховних і освітніх закладів, віддаленість від культурних центрів) повинна виконувати роль центру виховної роботи з дітьми і підлітками, організації їх вільного часу, дозвілля.

Отже, в нинішніх умовах особливої актуальності набуває діяльність сільського вчителя. Збільшення соціальних проблем на селі, ріст масштабів соціально-економічних перетворень посилюють вимоги до сільської школи в цілому і до вчителя зокрема. Тому професійна підготовка педагогічних кадрів для сільської загальноосвітньої школи та підвищення їх кваліфікації є важливим шляхом розвитку самої школи.

Аналіз професійно-педагогічної діяльності сільського вчителя показує, що в його підготовці концентруються всі педагогічні, соціальні, економічні та інші проблеми, пов'язані з вихованням і освітою підростаючих поколінь, з розвитком суспільства, його прогресом. Задовольнити потребу суспільства і шкільної практики може тільки соціально активний, всебічно розвинений і професійно підготовлений учитель з новаторським, творчим підходом до розв'язання завдань навчання і виховання.

А тому, зміст, принципи і завдання підготовки вчителя сільської загальноосвітньої школи знаходяться в діалектичній єдності загального (спільного) і особливого. Методологічна, теоретична основа, структура, зміст і принципи педагогічної освіти вчителя в тому числі і сільського, залишаються загальними. Проте соціально-економічні умови функціонування сільської загальноосвітньої школи, специфічні особливості професійної діяльності сільського вчителя вимагають певних доповнень, додаткових даних у змісті, формах і методах вузівської і післявузівської професійної, прикладної підготовки спеціаліста, а також в організації професійної орієнтації та відборі абітурієнтів і в створенні неперервної системи підвищення кваліфікації сільського педагога, яка б охоплювала кожен рік його діяльності. Отже, лише об'єднавши всі ці етапи в єдину систему неперервної професійної освіти учителя, можна визначити і забезпечити умови її якісного поліпшення і відповідність вимогам, які до неї висуваються.

У процесі дослідження нами встановлено, що сільська загальноосвітня школа висуває особливо великі вимоги до організаторських і комунікативних умінь учителя, його загальної ерудиції, навичок розв'язувати господарські питання, переконувати не тільки дітей, а й дорослих. Сільський учитель постійно перебуває в полі зору своїх учнів, їхніх батьків, він є носієм культури. Тому особистий приклад учителя, його поведінка визначають ставлення до нього і його предмета, а отже, й успіх у роботі.

Отже, як нами було зазначено вище, підготовка вчителя до роботи в сільській загальноосвітній школі вимагає забезпечення неперервності цього процесу, який охоплює її довузівський, вузівський і післявузівський етапи. Так, довузівська підготовка вчителя передбачає ранню орієнтацію учнів на навчання у вищому навчальному закладі. Довузівська підготовка спеціаліста – це організаційно і методично дуже складний етап. У процесі професійної орієнтації не можна переносити вузівських форм і методів роботи. На цьому етапі здійснюється не базова професійна підготовка, а лише розвивається і закріплюються нахили, здібності, установки молодого людини на професійну діяльність, виробляються готовність до навчання у ВНЗ, впевненість у правильному виборі професії. Довузівська підготовка це не стільки навчання, скільки виховання молодого людини, становлення її особистості.

У системі неперервної професійної освіти вчителя, як свідчить аналіз практичної діяльності, вузівська підготовка є базовою. Вона у великій мірі впливає на формування особистісних рис, установок, орієнтацій майбутнього вчителя, забезпечує його фундаментальну підготовку як вихователя і вчителя-предметника. Зміст загальноосвітньої підготовки вчителів постійно змінюються під впливом соціальних, економічних, регіональних, психолого-педагогічних факторів, які диктують і нові вимоги до професійних знань та умінь спеціаліста.

У професійній підготовці майбутнього сільського вчителя і формуванні педагогічної спрямованості на роботу в сільській загальноосвітній школі важливу роль відіграє педагогічна практика. Вона проводиться на ґрунтовній теоретичній основі, що закладається в процесі вивчення всіх наук і виступає ланкою, яка скріплює навчальний процес студентів з їх майбутньою самостійною роботою в сільській загальноосвітній школі.

Особливо великого значення сьогодні набуває систематична післявузівська підготовка і перепідготовка педагогічних кадрів, яка цілеспрямована на підвищення кваліфікації вчительських кадрів. Це пов'язано з тим, що з'являються нові типи середніх шкіл (ліцеї, гімназії, технічні і гуманітарні коледжі, авторські школи, школи і класи з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів). З огляду на це, підвищення кваліфікації чи перепідготовка стає важливою умовою успішної професійної діяльності. Це зумовлено, насамперед, низкою об'єктивних факторів.

По-перше, велике навчальне навантаження вчителя сільської загальноосвітньої школи у поєднанні із зайнятістю у веденні домашнього господарства обмежують його у виборі форм самоосвіти, розвитку особистої педагогічної творчості.

По-друге, віддаленість багатьох сіл від науково-методичних центрів обмежує можливість вчителів сільських шкіл в отриманні необхідної науково-методичної інформації, консультацій у спеціалістів (психологів, методистів тощо). Обмеженим є доступ до бібліотек, Інтернету, що створює додаткові труднощі в отриманні необхідної інформації. Тому найчастіше сільський вчитель розраховує на власні сили та сили свого колективу.

Актуальною залишається проблема закріплення молодих спеціалістів у сільській школі, яка тісно пов'язана з їх професійно-педагогічною і соціальною адаптацією до життя і праці в умовах села. (До цієї проблеми зверталися відомі педагоги, такі як С. Д. Артемова, О. Є. Кондратенкова, О. Г. Мороз, І. О. Милославський та ін.).

Так, теоретично серед основних мотивів закріплення вчителів у сільській школі виступають:

- високий престиж учителя на селі;
- можливість врахування індивідуальних особливостей дітей у навчально-виховному процесі завдяки невеликій кількості учнів у класі;
- ефективність виховного процесу в сільській школі завдяки відкритості характерів школярів, їх потягу до школи в позанавчальний час;
- моральна задоволеність від спілкування з сільськими школярами;
- безпосереднє спілкування з природою і землею;
- пільги, які надаються сільським вчителям та ін. [1: 102].

Однак, аналіз практичної діяльності середньої сільської школи це заперечує. Тому, серед основних причин, наприклад, плинності молодих учителів у сільській загальноосвітній школі педагоги називають:

- недостатня спрямованість вузівської підготовки на роботу в сільській школі;
- відсутність нормальних житлово-побутових умов;
- неперспективність роботи, у зв'язку зі скороченням кількості класів у школах ряду населених районів, населених пунктів;
- віддаленість шкіл від науково-методичних і культурних центрів і т.п.

Вивчення проблеми підготовки і професійного становлення сільського вчителя свідчить про те, що основна увага звертається на формування знань, умінь та навичок і в меншій мірі – на виховання особистості педагога, його професійно значимих якостей і їх прояв у спеціально організованій діяльності.

У процесі дослідження нами також з'ясовано, що основними методичними принципами, якими повинен керуватися сільський вчитель у навчально-виховній роботі є:

1. Принцип творчої та активної діяльності й самостійності. На уроках і виховних заходах вчитель повинен розкривати творчі сили школяра, максимально розвивати його самостійність у пошуку істини шляхом залучення до різних видів творчої активної діяльності, до вирішення проблемних завдань. Творча діяльність учня сприяє підвищенню пізнавальної мотивації до праці, розвитку інтелекту, розкриттю здібностей. Такий урок або ж виховний захід забезпечує розвиток внутрішніх духовних сил, а це, в свою чергу, передбачає розвиток конструктивних здібностей, вільний вияв свого „Я”. Таким чином, навчальне заняття або ж виховний захід повинен стати заходом активної діяльності школяра, уроком самореалізації особистості.

2. Принцип гуманізації взаємин педагогів і підлітків передбачає виховання молоді людини незалежністю і свободою та сприйняття її педагогом як вищої життєвої цінності; визнання її права на соціальний захист, на розвиток здібностей і виявлення індивідуальності, на самореалізацію сутнісних сил особистості, соціальну її активність.

3. Принцип демократизації передбачає усунення авторитарного стилю в організації навчання та виховання, утвердження таких форм і методів організації навчально-виховного процесу, які сприяють формуванню демократичної культури особистості школяра.

4. Принцип індивідуалізації та диференціації навчально-виховної діяльності включає обов'язкове врахування індивідуальних і вікових особливостей фізичного, соціального, духовного і психологічного розвитку школярів, їх активності та життєвої позиції, рівня

розвитку світогляду і відповідно побудова на цій основі програм соціальної адаптації школяра. Кожен урок і виховний захід повинні стимулювати мотивацію власного життя майбутнього учня, вчити планувати їх діяльність.

5. Принцип психологізації навчання та виховання вимагає формування на уроці чи на виховному заході соціальної активності школяра, його гуманістичної спрямованості, реалізації його потенційних можливостей. В основі такого навчального заняття та виховного заходу повинен бути учень з його почуттями, думками, ідеалами, переживаннями, з його „Я-концепцією”.

6. Принцип врахування пізнавальних інтересів і духовних потреб учнів мусить коригувати навчально-виховний процес, оскільки система навчання та виховних заходів повинна максимально вивчити інтереси і потреби сучасного школяра. І на цій основі має бути підібраний теоретичний матеріал і практичні завдання навчально-виховних заходів.

Реалізація названих принципів вимагає реформування всього змісту підготовки та перепідготовки сільського вчителя, а це, в свою чергу, потребує подальшого педагогічного дослідження цього складного процесу.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Завацька Л. А. Проблеми підготовки вчителя сільської школи. – Луцьк: Надстир'я, 1993. – 132с.
2. Іванюк Г.І. Соціально-педагогічні засади розвитку сільської школи в Україні. – К.: Пед. думка, 2007. – 408 с.
3. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа).
4. Концепція розвитку загальної середньої освіти (проект) // Освіта України. – №33 від 16 серпня 2000 р. – С. 8-11.
5. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов / И.В. Никишина. – Волгоград: Учитель, 2007. – 91 с.

**УДК 371.12.001.76**

**О.О. Біляковська**

### ***ГОТОВНІСТЬ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВАЖЛИВА ЯКІСТЬ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА***

*У статті розглядається проблема готовності педагога до інноваційної діяльності у контексті впровадження інноваційних технологій навчання у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів.*

*The author considers an issue of teacher's readiness to innovative activity in the context of introduction innovative teaching technologies into the education process of secondary schools.*

Модернізація системи освіти України, що обумовлена соціально-економічними змінами у суспільстві, вимагає перебудови діяльності педагога, яка була б спрямована на досягнення нової якості організації навчально-виховного процесу, підвищення рівня активності та відповідальності за власну педагогічну діяльність, формування творчої особистості школяра. У зв'язку з цим важливого значення набуває така якість педагога, як здатність до новаторства, а саме: до пошуку нових форм, методів та способів організації педагогічної взаємодії, яка відповідає новим освітнім тенденціям та інтересам вихованців.

Поняття «інноваційна діяльність» увійшло у науковий обіг у 70-х роках ХХ століття спочатку стосовно економічної науки, а потім і до інших сфер життєдіяльності людини. Його

трактування не обмежується тільки вузьким смислом, пов'язаним з поняттям «створення, впровадження та розповсюдження нового», а має декілька додаткових відтінків, зокрема:

- інноваційній діяльності характерна властивість цілісності, масштабності, глобальності нововведення, яке запроваджується;
- інноваційна діяльність повинна володіти перманентністю, невичерпністю оновлень і трансформацій;
- інноваційна діяльність – це еволюційний процес у якійсь галузі, оскільки створення нового завжди базується на певному фундаменті, що був на практиці [5: 136].

Водночас процес створення і впровадження педагогічних інновацій називають інноваційною педагогічною діяльністю. Так, яскраво інноваційною є діяльність видатного педагога-гуманіста В.О. Сухомлинського. В теорії та практиці його педагогічної діяльності окреслено різні шляхи саморозвитку особистості, обґрунтовано вплив творчої діяльності на особистість дитини, розкрито модель гарного вчителя-вихователя, високого рівня педагогічної культури, якому притаманні такі якості як гуманізм, духовність, інтелект, громадськість, творчість, активність, здатність до дослідницького пошуку, саморозвитку та вдосконалення. На переконання В.О. Сухомлинського, учителі – це «творці людських душ», «сіячі істинно людського», які повинні бути «взірцем людської досконалості» й покликані виховати, навчити, розвинути молоду людину, сформувані у неї прагнення до успіху і самовдосконалення. В.О. Сухомлинський наголошував, що «успіх у навчанні єдине джерело внутрішніх сил дитини, які породжують енергію для подолання труднощів, бажання вчитися» [7: 164].

Нинішній етап інноваційної педагогічної діяльності визначається запровадженням нової парадигми освіти й умовами соціокультурної ситуації, що зумовило значне зростання педагогічних інновацій: з'явилися нові концепції навчання, авторські навчально-виховні заклади, експериментальні методики навчання, новаторські технології.

Зазначимо, що учені розглядають інновації як нововведення, зміну, оновлення, новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях [2: 21]. В педагогічній науці поняття «інновація» вживають у таких значеннях: нововведення в освіті, зміни в освітній політиці, нові організаційні форми, результат інноваційного процесу, педагогічні інновації. Під педагогічною інновацією розуміють нововведення в педагогічну діяльність, зміни в змісті та технології навчання й виховання, метою яких є підвищення їх ефективності [4: 198].

Мета статті – на основі теоретичного аналізу сутності понять педагогічної інноватики визначити педагогічні умови готовності педагога до впровадження у навчально-виховний процес ЗНЗ інноваційних технологій навчання. Цінними для нашого дослідження є концептуальні підходи висвітлені у вітчизняній і зарубіжній літературі, зокрема, проблеми теоретичної підготовки вчителів, вивчення і запровадження передового педагогічного досвіду (Л.Л. Момот, О.Г. Ярошенко, О.В. Сухомлинська), педагогічна майстерність, самоосвіта і культура вчителів, виховання у них потреби творчої діяльності (І.А. Зязюн, С.О. Сисоєва), вироблення навичок дослідницької роботи, розкриття творчого потенціалу (В.І. Бондар, В.Ф. Паламарчук), застосування інноваційних технологій для оптимізації та ефективності навчально-виховного процесу (В.П. Беспалько, І.М. Дичківська, Г.К. Селевко, П.І. Сікорський).

Педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, зумовлюють низку проблем, зокрема необхідність поєднання інноваційних програм з наявними державними навчальними програмами, співіснування різних педагогічних концепцій. Окрім того, вони потребують принципово нових методичних розробок, нових якостей педагогічного новаторства. Саме тому вважаємо, що важливою рушійною силою є готовність педагога до інноваційної педагогічної діяльності. Готовність до інноваційної педагогічної діяльності можна визначити як особистісний стан мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до

творчості та рефлексії. Структуру готовності до інноваційної педагогічної діяльності розглядають як сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які пов'язані між собою. Так, мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних завдань освіти. Когнітивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, комплекс умінь і навичок, застосуванням їх у структурі власної професійної діяльності. Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, нетрадиційних підходах до організації навчально-виховного процесу, творчій взаємодії з вихованцями. Рефлексивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності характеризує пізнання й аналіз педагогом власної свідомості та діяльності [2: 277–287].

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Власне готовність можна розглядати як внутрішню силу, яка формує інноваційну позицію педагога. Готовність педагога до інноваційної діяльності І.М. Дичківська пропонує визначати за такими показниками:

- усвідомлення потреби запровадження педагогічних інновацій на рівні власної педагогічної практики;
- інформованість про новітні педагогічні технології, знання новаторських методик роботи;
- зорієнтованість на створення власних творчих завдань, методик, проведення експериментальної роботи;
- готовність до подолання труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної діяльності;
- володіння практичними навичками освоєння педагогічних інновацій та створення нових [2: 281].

Вважаємо, що професійними якостями педагога, які сприяють введенню ефективних змін у навчально-виховний процес є: 1) фахові знання; 2) психолого-педагогічна культура; 3) технологічна культура. Саме готовність учителя до впровадження нових технологій навчання є важливим фактором інноваційних змін в організації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах. Зауважимо, що технологічна культура вчителя сприяє оптимізації й ефективності навчального процесу, створює умови паритетного спілкування, забезпечує психологічний комфорт. Позаяк практика інноваційних технологій досить різноманітна, тому для впровадження у навчально-виховний процес оптимальним варіантом має стати той, що базується на проблемному та розвивальному навчанні, поєднанні фронтальних, групових та індивідуальних форм роботи, що включають сукупність проблемних, частково-пошукових і дослідницьких методів навчання. Важливою умовою є дотримання вчителем демократичного стилю спілкування, врахування думки учнів, прагнення до співпраці та співробітництва.

Зазначимо, що істотною відмінністю інноваційних технологій від традиційних є: а) зміна ролей учасників процесу навчання. У педагога проходить внутрішнє переакцентування своєї діяльності з авторитарної педагогіки на педагогіку співробітництва. Він стає менеджером процесу навчання, постійно залучаючи учня в активну діяльність, ставлячи його в позицію суб'єкта, який повинен і має можливість сам відповідати за свою долю [6: 32]; б) зміна головної умови традиційного навчання – передача готових систематизованих знань, які необхідно засвоїти. Відмінність полягає у тому, що головним елементом навчання стає інформація, яка потребує творчого осмислення та застосування.

Погоджуємося з думкою В.П. Беспалька, що «кожне дидактичне завдання розв'язується з допомогою адекватної технології навчання, цілісність якої забезпечується взаємопов'язаною розробкою і використанням трьох її компонентів: організаційної форми,

дидактичного процесу і кваліфікації вчителя» [1: 10]. Вочевидь, кваліфікація вчителя, його майстерність і готовність до інноваційних змін є вирішальними для переможного й успішного навчання школярів.

Зазначимо, що готовність вчителя до інноваційної діяльності, зокрема до впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес забезпечується наступними педагогічними умовами:

1) наявність позитивної мотивації щодо розроблення інноваційної технології навчання і спрямованість педагога на інноваційну діяльність, тобто розуміння необхідності використання інноваційних ідей, інноваційних методів та технологій навчання, прагнення досягти успіху в інноваційній діяльності тощо;

2) внутрішнє бажання педагога до розроблення і впровадження інноваційних технологій навчання (професійна компетентність педагога щодо розуміння теоретичних і дидактичних засад педагогічної інноватики, практичної реалізації її завдань та ін.);

3) урахування інноваційного потенціалу навчально-виховного закладу (наявність відповідної матеріальної і навчально-методичної бази, відображення засадничих ідей щодо використання педагогічних інновацій в методиці викладання навчальних дисциплін, підготовленість учнів до вивчення начального предмета з використанням інноваційної технології навчання тощо);

4) чітке цілепокладання і планування щодо впровадження інноваційної технології на різних етапах вивчення навчального предмета;

5) вибір і проектування моделі інноваційної технології навчання;

6) розроблення методики впровадження запропонованої моделі (розроблення навчальної програми, підготовка блоку практичних завдань, вибір методів, прийомів, засобів і форм організації навчання, вибір форм, методів та засобів контролю, передбачення видів діяльності учнів, організація самостійної роботи школярів та ін.);

7) моделювання інноваційного середовища у процесі вивчення навчальних предметів (дотримання вимог щодо впровадження інноваційної технології з урахуванням специфіки предмета, класу, ступеня школи, учнівського колективу, індивідуальних особливостей учнів, залучення їх до активної діяльності в умовах інноваційного навчання та ін.);

8) аналіз і коригування моделі інноваційної технології навчання [3: 101– 102].

Таким чином, готовність до інноваційної діяльності є важливою якістю сучасного вчителя, активного у творчому пошуку нових підходів до навчання і виховання учнів, який здатний вкласти «частину своїх духовних сил в іншу людину, прагне зробити її кращою, бачити у ній як у дзеркалі себе, свої моральні риси, творчі здібності, майстерність» [8: 440].

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Ковальчук Б.В., Ковальчук Л.О. Педагогічні умови впровадження інноваційних технологій навчання у вищій школі // Інноваційні процеси та технології в сучасному університеті: Зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф., 22 квіт. 2009 р. / М-во освіти і науки України, Дон. нац. ун-т. – Донецьк: ДонНУ, 2009. – 208 с.
4. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современ. слово, 2005. – 720 с.
5. Стадова В. Педагогічні умови підготовки майбутнього викладача до інноваційної діяльності / В. Стадова // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І.Франка, 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 136 – 143.
6. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навч. посіб. / В.А. Семиченко. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 4. – 640 с.

## **ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ КРАЄЗНАВЧИХ ЗНАТЬ**

*У статті наведено результати констатуючого експерименту, метою якого було з'ясування ціннісних орієнтацій студентської молоді в рамках педагогічного краєзнавства.*

*The article contains the results of ascertaining experiment concerning elucidation valuable orientation of student youth within the framework of pedagogical study of local lore, history and economy.*

У психолого-педагогічній літературі можна зустріти багато переконливих думок стосовно необхідності дослідження духовно-морального розвитку особистості, особливо в умовах сучасного модернізованого суспільства. Незаперечним є факт, що кожна нова доба породжує нові орієнтири. Ціннісна динаміка – це не лише показник, але й потужний фактор політичних, економічних, моральних, соціокультурних та інших змін. Оновлення цінностей стосується не стільки змісту, стільки структури, тобто їх ієрархічного співвідношення у свідомості людини.

Проблеми вартостей виховання та змісту освіти знайшли своє відображення у дослідженнях Л.Бондаренка, Г.Ващенко, П.Ігнатенка, Д.Донцова, О.Духновича, М.Костомарова, О.Кульчицького, В.Липинського, І.Мірчук, І.Огієнка, Є.Онацького, О.Спіркіна, О.Сухомлинської, Б.Цимбалістого, І. Чеснокова, Д.Чижевського, Я.Яреми та ін.

З приводу визначення цінностей та їх ієрархії існує велика кількість теорій: одні вчені розподіляють цінності на матеріальні й духовні, інші ототожнюють ці явища між собою, треті розглядають загальнолюдські цінності як вищу форму розвитку свідомості. Проте, визначальним є те, що основним чинником ціннісних орієнтацій є суспільство, яке формує інституціональні порядки, правила поведінки та соціальні норми.

Ціннісні орієнтації складають суттєвий елемент соціального замовлення в освіті: які цінності в суспільстві, такий і характер національного виховання.

Підвалини національних цінностей українського народу закладалися залежно від історичних та суспільних обставин. З історичних джерел відомо, що населення, яке проживало на території сучасної України, відрізнялося працелюбством, миролюбністю, але одночасно хоробрістю, готовністю відважно захищати рідну землю від нападів ворогів. Так, наприклад, у творах Прокопія Кесарійського (VІст.) та інших авторів відмічалось, що типовими для слов'ян та антів є почуття спільності та справедливості, усталена віра в існування верховної істоти, добродійність, військова освіченість, віра у магію. Візантійський діяч Маврикій відмічав у прадавніх українців такі якості, як свободолюбство, мужність, фізичну розвиненість, загартованість тощо [1: 146].

Однією з головних цінностей у матеріальному та духовному планах вважалася Земля, яку за ознакою родючості ототожнювали з матір'ю-жінкою. У дітей формували також глибоку пошану до хліба, зокрема багато ритуальних дій було пов'язано саме з паляницею як символом життєвого достатку. Іншою значущою цінністю виступала праця. Після народження малюка намагалися ритуальними засобами передати йому працелюбство та умілість [7: 36-37].

Пізніше, у період існування Київської Русі, прогресивні освітні тенденції набули подальшого розвитку та орієнтувалися переважно на провідні християнські цінності, які відрізняються високою гуманістичною спрямованістю. Ідеали добра, співчуття, любові, віри, надії, забезпечуючи соціальне самовідтворення етносу, передаються через освіту й виховання від одного покоління до іншого.

Після розпаду Київської Русі, під впливом прогресивних ідей європейського Відродження, на староукраїнських землях здобули поширення нові навчально-виховні

тенденції. До традиційних духовних цінностей додалися нові: демократизм, внутрішня свобода, почуття національної гідності, відданість Батьківщині тощо [6: 163-168].

Подальше утвердження нової культурної реальності відображається крізь призму провідних етапів історії українського народу: доба козацько-гетьманської держави (середина XVII – XVIII ст.), епоха Просвітництва (кінець XVIII – перша половина XIX стол.), період національного Відродження (друга половина XIX – початок XX ст.), часи авторитарного режиму (до здобуття Україною державної незалежності) [2].

І на сучасному етапі розвитку суспільства провідними чинниками у вихованні підростаючого покоління виступають такі цінності як чесність, справедливість, щирість, гідність, милосердя, терпіння, прощення, досконалість, свобода, великодушність, мудрість, цнотливість, прагнення до внутрішньої гармонії та ін.

У зв'язку з цим, педагогічна наука все частіше звертається до народних джерел, акцентуючи увагу на їх виховному потенціалі. Гідний послідовник народної філософії Василь Олександрович Сухомлинський, у досягненні виховних завдань, керувався загальнолюдськими цінностями – виховання справжнього громадянина, патріота, відповідального за свою землю, сім'ю, колектив, мову, традиції, пісню, народну творчість, тобто моральну людину. Духовне багатство особистості вбачалося педагогом нерозривною частиною духовного багатства народу. Спрямовуючи свої слова до майбутніх учителів він наголошує, що «...вихователь – це особа, яка за дорученням народу має повсякденний доступ до найдорожчого народного багатства – душі, розуму, думок, почуттів дітей, підлітків і юнацтва. Перед ним, з одного боку, моральні цінності, створені, вистраждані протягом століть, з другого – багатство народу, його майбутнє, його надія – молоде покоління. Вихователь творить найбільше багатство суспільства – людину. В цьому творенні найголовнішим є вміння знайти в моральних цінностях нашої Вітчизни і всього людства те, що треба вкласти в юні душі. Визначивши, що треба вкласти в юні душі, вихователь замислюється над тим, як настроїти своїх вихованців на сприйняття моральних цінностей» [5: 26-27].

Корегуючу, формуючу, дієву роль у засвоєнні національних та загальнолюдських цінностей відіграє краєзнавча підготовка студентської молоді, яка забезпечує оволодіння народним досвідом, традиціями і звичками, що шліфувалися протягом віків. Закладена філософська етика, моральні заповіді, поведінкові норми – бути чесними, цілеспрямованими, витривалими, наполегливими, допомагати слабшому, поважати старших, піклуватися про дітей, подружжя вірність, гармонія стосунків поколінь у сім'ї, здоровий спосіб життя, самокритичність, почуття відповідальності – містять у собі переконливі аргументи, які глибоко впливають на всю емоційну структуру особистості, а тому запам'ятовуються на все життя і стають керівництвом до дії в різних життєвих ситуаціях.

З метою з'ясування структури духовних цінностей сучасної молоді людини, крізь призму одного із засобів її забезпечення – педагогічного краєзнавства, був проведений констатуючий експеримент, у якому взяли участь 192 студенти факультету соціальної педагогіки і практичної психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Студентам було запропоновано заповнити анкету і дати відповідь на такі запитанням (див. табл. 1):

У результаті констатуючого експерименту встановлено, що стосовно приналежності студента до того чи іншого статусу більшість молодих людей (61%) відносять себе до громадян України, у 18% – локальна ідентифікація (мешканця села, району, міста), 21% – мешканця свого регіону і жоден студент не вважає себе громадянином колишнього СРСР.

При цьому спостерігається поступливе ставлення у виборі мови спілкування. При звертанні російською – більшість студентів (64%) переходить на мову співрозмовника, визначаючи таку поведінку як правило гарного тону. Можна висловити припущення, що така гнучка і неоднозначна позиція респондентів свідчить про відсутність серед українського студентства єдиної національної ідеології, ідейного підґрунтя для самоідентифікації.

## Моніторинг краєзнавчих знань студентської молоді

Запитання	Відповідь
Стать:	- чоловік; - жінка
Вік (повних років)	
Місце проживання:	
Моя рідна мова:	а) українська; б) російська; в) інша
Я розмовляю:	а) українською; б) російською; в) іншою мовою
З ким Вам найкомфортніше співпрацювати, навчатись чи просто спілкуватись?	а) українцями; б) росіянами; в) будь-якої національності, аби був хорошою людиною
Коли до Вас звертаються російською (українською) мовою, чи переходите Ви на мову співрозмовника?	а) так, це зручно; б) ні, нехай співрозмовник поважає мою мову; в) в залежності від ситуації
Які Ви знаєте колискові пісні, хто виконував їх у Вашій родині?	
Як Ви себе ідентифікуєте?	а) як громадянина України; б) мешканця села, району, міста; в) мешканцями свого регіону г) громадянами колишнього СРСР
Які пісні співають у твоїй родині?	
Які Ви знаєте: народні танці?	
- прикмети?	
- скоромовки, загадки?	
- прислів'я та приказки?	
Які казки розповідали Вам у дитинстві?	
Чи є у Вас вдома національний одяг?	
Які обрядові свята відмічає Ваша родина?	
Чи є у Вашій родині предмети української культури?	
Чи готує Ваша родина національні страви?	
Чи знаєте Ви легенди або перекази про походження назви Вашого села (міста)?	
Чи знаєте ремесла, якими славилася Ваша місцевість або родина у минулому?	
Які відомі люди проживали чи працювали у Вашому краї?	
До якого «коліна» Ви знаєте своє родовідне дерево? (записати)	
Чи потрібні студентам краєзнавчі знання? Якщо так, то для чого?	
Які інститути соціального виховання мають бути головними осередками відродження й пропаганди національних традицій України?	

Важливою складовою етнічної самоідентифікації, усвідомлення себе частиною свого народу є також ставлення до рідної мови. За результатами анкетування майже всі студенти вважають українську мову своєю рідною, спілкуються нею вдома і у громадських місцях та доляльно ставляться до іншомовних співгромадян.

Для діагностування знань у краєзнавчій сфері було запропоновано дати відповідь на такі запитання анкети: «Які Ви знаєте колискові пісні, хто виконував їх у Вашій родині?». Респонденти називали пісні: «Зайчик сіренький», «Стукає сон у вікно», «Ой ду, ду, ду», «Котик», «Котик і півник» та ін. Крім того, майже всі студенти відповіли, що знають пісні «Баю, батюшки, баю, не ложися на краю», «Спят усталые игрушки», «За печкою поет сверчок», «Спи, моя радость, усни». 65% чули колискові пісні від мами, бабусі, інші 35% познайомилися з ними через книжки, почули по радіо, телебаченню, від знайомих.

На запитання «Які пісні співають у твоїй родині?» половина опитаних відповіли, що у їхній родині взагалі не співають. Серед найбільш популярних народних пісень були названі такі: «Несе Галя воду», «Розпрягайте хлопці коні», «Їхав козак містом», «При долині кущ калини», «Повіяв вітер степовий», «Ой на горі два дубки», «Ой чий то кінь стоїть».

Результати анкетування дають змогу зробити висновок, що більшість респондентів мало знайомі з народними танцями (були названі «Гопак», «Подольночка», хороводи), прикметами (згадували прикмети пов'язані з природними умовами), скоромовками, загадками, прислів'ями та приказками. А от з казками ситуація зовсім інша, оскільки студенти їх полюбують і добре знають. Серед найбільш популярних були названі такі: «Колобок», «Котигорошко», «Курочка ряба», «Лисиця і Вовк» та багато інших.

Аналіз відповідей майбутніх учителів засвідчив наявність слабких знань стосовно історичного коріння своєї родини. Зокрема, менша частина респондентів знає ремесла, якими славилась родина чи край у минулому; родовідне дерево більшість визначає лише до третього-четвертого коліна.

Спостерігається також особистісно-позитивне, емоційне ставлення до національно-духовної та матеріальної культури свого народу. Так, національний одяг у себе вдома мають лише одиниці, але є бажання його придбати. Як приклад, наведемо відповідь однієї з студенток: «Для мене вишиванка – це одяг, в якому за будь-яких обставин залишаються самим собою, в ній не виходить грати чи вдавати когось іншого».

Серед домашніх предметів української культури найбільш загальновизнаними є: вишитий рушник, макітра, макогін. Обрядові свята знають і відмічають у своїх родинях більшість студентів університету. Національні страви більшість полюбає і готує у себе в родинях. Лідируючі місця законно належать таким стравам як борщ, вареники. Серед інших страв чільне місце посідають капуста, юшка, голубці, галушки, пампушки, локшина, крученики, завиванці, кутя, пироги з різними начинками, рогалики, узвар, квас та ін. Слід відмітити, що найбільше пошавлення викликало запитання стосовно національних страв. Народна кулінарія, як елемент матеріальної культури, є найбільш стійким у часі, найбільше зберігає традиційних і навіть архаїчних рис.

Щодо духовної культури студентської молоді, 76% респондентів знає легенди та перекази про походження свого села чи міста. Майже однакова кількість молодих людей (64%) назвали більше п'яти видатних людей свого краю. У більшості відповідей лідирують такі постаті, як Т.Шевченко, Б.Хмельницький, В.Чорновіл, родина Семеренків, Іван Піддубний, Максим Залізник, Іван Нечуй-Левицький та ін.

Позитивне відношення і бажання постійно поповнювати свої краєзнавчі знання виявили всі опитані студенти. Головними осередками відродження й пропаганди національних традицій в Україні були названі такі соціальні інститути: дитячий садок, школа, сім'я, вищі навчальні заклади.

Результати проведеного констатуючого експерименту дозволили зробити наступні висновки:

1. Ціннісні орієнтації у навчально-виховному процесі є необхідним складником сучасного національного виховання та виступають дієвим фактором на всіх етапах формування й розвитку особистості.

2. Краєзнавчі знання впливають на чуттєво-емоційну сферу та виконують пізнавально-орієнтуючу, соціалізуючу, регулюючу, захисну функції, виступаючи при цьому головним джерелом мотивації поведінки особистості студента.

3. Майбутнім вчителям потрібно всебічно розкривати сутність прогресивних національних цінностей, формувати у майбутніх фахівців національну самосвідомість, громадянську відповідальність, суспільну активність, повагу до традицій та історії свого народу, прагнення працювати на благо своєї Батьківщини.

4. Стимулювати соціально-значущу діяльність майбутнього учителя, активізувати формування провідних цінностей національної культури.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века / Под ред. акад. А. И. Пискунова. – 2-е изд., исправ. и доп.-М., 2001. – С. 146.
2. Історія української культури: Зб. матеріалів і документів / За ред. С. М. Клапчука, В. Ф. Остафійчука. – К., 2000.
3. Миколок О. Базові цінності у нас не змінилися, проте... Як зміцнити «іmunітет особистості»? // День: Щоденна всеукраїнська газета. – 2007. – №86. – 31 травня.
4. Сухомлинська О. В. Цінності в історії розвитку школи в Україні // Цінності освіти і виховання / За заг. ред. О. В. Сухомлинської. – К., 1997.
5. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу. – К.: Радянська школа, 1971. – С. 26-27.
6. Ткачова Наталія. Відображення цінностей національної культури в змісті освіти: історичний аспект // Науковий вісник Чернівецького університету: Збірник наукових праць. Вип. 178. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Рута, 2003. – С. 163-168.
7. Українська культура: історія і сучасність / За ред. С. О. Черепанової. – Львів, 1994. – С. 36-37.

**УДК 378**

**Н. П. Вовк, С. А. Мукомел**

### ***КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ МНС З НАГЛЯДОВО-ПРОФІЛАКТИЧНИМ НАПРЯМОМ ДІЯЛЬНОСТІ***

*У статті розглядається компетентнісний підхід як один із засобів формування професіоналізму майбутніх інспекторів Державного пожежного нагляду, розкриваються його теоретичні та методологічні основи, аналізуються складові комунікативної компетентності.*

*In article the competent approach is considered as one of the ways of formation of professionalism of future inspectors of The State fire supervision, its theoretical and methodological background is revealed, components of communicative competence are analyzed.*

Професійну компетентність майбутнього інспектора Державного пожежного нагляду (ДПН) можна представити як якісну характеристику особистості фахівця, що включає систему науково-теоретичних знань, у тому числі спеціальних знань у галузі фахової підготовки, професійних умінь і навичок, досвіду, наявності стійкої потреби у набутті компетентності, інтересу до своєї майбутньої професії.

На сучасному етапі розвитку МНС України майбутні працівники МНС з наглядово-профілактичним напрямом діяльності повинні ґрунтовно володіти професійними знаннями, уміннями та навичками, серед яких важливе місце займають готовність до професійного

спілкування та комунікативні уміння. Індивідуальна виховна робота з особовим складом здійснюється відповідно до вимог Конституції України, Закону України “Про правові засади цивільного захисту”, інших законів України, нормативних актів Президента України, Кабінету Міністрів України та МНС України, зокрема Наказом МНС України №177 від 6.03.2008 року «Про затвердження настанови щодо організації соціально-гуманітарної роботи з особами рядового і начальницького складу та працівниками органів і підрозділів цивільного захисту». Головною метою даної настанови є виховання підготовленого, висококваліфікованого, морально загартованого, дисциплінованого, пильного і мужнього працівника, який може стійко переносити високі фізичні та моральні навантаження, психологічні стреси, долати труднощі служби. Проведення індивідуальної роботи з особовим складом передбачає систему виховних заходів, які проводяться з урахуванням індивідуальних особливостей працівника і спрямовані на формування у нього необхідних комунікативних умінь і навичок, високих професійних і особистісних якостей.

У системі підготовки працівників Державного пожежного нагляду все більшого значення набуває проблема формування комунікативної компетентності курсантів. Вона є невід’ємною складовою професійної компетентності, отже професійно-психологічна підготовка майбутніх працівників органів та підрозділів Державного пожежного нагляду (ОДПН) МНС України передбачає формування у них комунікативних знань, умінь та навичок.

Положення про професійно-орієнтовану сутність комунікативної діяльності як одного з компонентів професійної готовності і професійного потенціалу майбутнього інспектора ДПН є домінантою у пошуках нових шляхів та механізмів формування комунікативної компетентності.

Компетенція, професіоналізм, майстерність, успішність у професії – ці та багато інших понять, що стосуються діяльності працівника МНС, широко досліджуються у сучасній науці [2; 8; 12; 14; 17]. Виділяють велику кількість параметрів, які визначають компетентність спеціаліста. Це і вміння вирішувати проблемні ситуації, професійні проблеми, пов’язані із запобіганням НС, попередженням небезпеки та ліквідацією або мінімізацією її наслідків та організація ефективної взаємодії з іншими відомствами та службами у випадку попередження або ліквідації наслідків НС, організація навчань, професійно-психологічної підготовки у своєму підрозділі, здійснення свого подальшого вдосконалення та професійного розвитку [13: 83].

Вирішення службових завдань працівниками Державного пожежного нагляду в більшості випадків пов’язане з людським фактором, тобто з потребами, прагненнями, бажаннями, відчуттями, індивідуальними особливостями громадян – усім, що перебуває у сфері взаємовідносин „людина – людина”. Багато в чому психологічна специфіка пов’язана також із дією таких екстремальних чинників, як небезпека і надзвичайний динамізм розвитку подій; дефіцит часу та інформації; невизначеність можливих варіантів зміни обстановки; необхідність орієнтуватись у безперервному потоці неструктурованої чи малоструктурованої інформації; вимоги щодо негайного вирішення завдань, що потребують нестандартного, творчого підходу; висока відповідальність за наслідки прийнятих рішень.

Спілкування працівників ДПН із представниками об’єктів, де проводиться пожежно-технічне обстеження, оформлення приписів, участь у розслідуванні пожежі, видача дозволів на проведення діяльності, взаємодія з представниками об’єкту часто наповнені нервовим напруженням і містять конфліктогенний потенціал, який може перерости в найгостріше протиріччя. В останній час спостерігається тенденція до зростання кількості таких ситуацій.

Теоретичною основою нашого дослідження є акмеологічна концепція розвитку професіонала (С.Архипова, Є.Богданов, А.Деркач, В.Зазикін та ін.), згідно якої виділяють декілька підсистем професіоналізму діяльності і особистості, а саме [2: 68]:

1. Підсистема професіоналізму діяльності характеризується гармонійним сполученням високої професійної компетентності та професійних умінь, навичок на рівні професійної

майстерності, а також акмеологічних інваріантів професіоналізму, що виступають у якості спеціальних базових умінь (вміння здійснювати надійне та точне прогнозування, приймати відповідальні рішення, здійснювати самоконтроль та саморегуляцію, у тому числі і в екстремальних умовах).

2. Підсистема професіоналізму особистості містить вимоги до рівня розвитку різних характеристик і властивостей суб'єкта праці, котрі у більшості визначають високу ефективність професійної діяльності (розвиток здібностей, розвиток професійно важливих якостей, творчого потенціалу).

3. Підсистема нормативної діяльності і поведінки – високі еталони якості професійної діяльності і стосунків. Дані норми є ще й моральним регулятором поведінки і стосунків. Та моральні норми професіонала є так би мовити особистісною проекцією норм професійно-групових і соціальних.

4. Підсистема формування продуктивної «Я-концепції». Особистісно-професійний розвиток до рівня професіонала можливий лише за наявності продуктивної «Я-концепції», тобто стійкої усвідомленої та переживаємої як неповторної системи уявлення суб'єкта про самого себе, на основі чого він будує свої стосунки та взаємодію. Адекватні уявлення про себе та інших дозволяють сформуванню реалістичні особистісно-професійні стандарти, програми розвитку та саморозвитку, вибудувати гармонійну та продуктивну систему професійних взаємодій та стосунків [2: 68-75].

У тлумаченні поняття комунікативна компетентність у науковій літературі можна зустріти поняття, близькі за своїм змістом. Так, *"компетентність у спілкуванні"* – це вміння долати труднощі в спілкуванні, в першу чергу, соціально-перцептивного плану, здатність рефлексувати власні прояви в спілкуванні і використовувати одержану інформацію для самопізнання [14]. "Комунікативна компетентність" розглядається як готовність особистості до комунікативної діяльності [5: 62]. У зарубіжних джерелах зустрічається термін *"компетентності взаємодії"* (interaction competencies). Так, M.Athey та J.Darley під компетентністю взаємодії розуміють здібності створення нових зразків виконання ролі шляхом реконструювання знайомих, набутих в практиці прикладів, що дає змогу діяти в специфічних змінах ситуацій взаємодії [19: 70].

Комунікативна компетентність працівника ДПН є досить важливою складовою широкої і складної проблеми – формування його професійно важливих якостей. У практичному плані вирішення цієї проблеми є підвищення рівня ефективності професійної діяльності

У плані методологічної основи для нас являють інтерес наукові праці особистісно орієнтованої парадигми освіти, дослідження соціальної перцепції, міжособистісних стосунків.

Аналіз наукових праць з проблеми комунікативної компетентності (Ю.Ємельянова, Н.Кузьміна, В.Куніцина, А.Маркова, Дж.Равен, Р.Уайт, М.Хомський та ін.) дозволяє розкрити динаміку її дослідження в системі освіти.

Показово, що у наукових працях даних дослідників поняття компетентність трактується по-різному: і як синонім професіоналізму, і як одна із його складових. Так, Л.Петровська вказує, що комунікативна компетентність передбачає розуміння мотивів, намірів, стратегій поведінки, фрустрації партнерів по спілкуванню, оволодіння техніками спілкування. Дослідниця пропонує конкретні спеціальні форми тренінгів для формування цієї властивості особистості фахівця [14].

Комунікативна компетентність особистості, на думку Є.Руденського, складається з наступних здібностей:

- 1) давати соціально-психологічний прогноз комунікативній ситуації, у якій доведеться спілкуватися;
- 2) соціально-психологічно програмувати процес спілкування, спираючись на своєрідність комунікативної ситуації;
- 3) "вживатися" у соціально-психологічну атмосферу комунікативної ситуації;

4) здійснювати соціально-психологічне управління процесами спілкування у комунікативній ситуації [27: 101].

На основі аналізу **складових комунікативної компетентності** він виводить три рівні:

Перший рівень – *соціонормативний досвід* – це основа когнітивного компонента комунікативної компетентності особистості як суб'єкта спілкування. Разом з тим реальне існування різних форм спілкування, які частіше спираються на соціонормативний конгломерат (довільна суміш норм спілкування, запозичених із різних національних культур), вводить особистість у стан когнітивного дисонансу. А це породжує протиріччя між знанням норм спілкування у різних формах спілкування і тим способом, який пропонує ситуація конкретної взаємодії.

Другий рівень – *сигніфікація* – це система символів і нормативних приписів щодо їх використання під час спілкування. Як своєрідний знак, символ використовується по-різному: і як спосіб організації дій, і як спосіб прояву ставлення до партнера по спілкуванню, і як засіб організації тексту повідомлень, якими обмінюються учасники спілкування.

Третій рівень – *акціональний* – це персоніфікація спілкування, яка передбачає і як оволодіння кодом ситуативного спілкування, і як відчуття допустимого в імпровізаціях, доцільності конкретних засобів спілкування.

У сукупності три виділені рівні характеризують ступінь комунікативної компетентності особистості як суб'єкта спілкування [17: 107].

Поняття "компетентність" є предметом досліджень І.Зимньої. Теоретичним підґрунтям для цього, на думку вченої, є сформульовані у науці положення про те, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання і праці (Б.Ананьєв), що людина проявляється в системі ставлень до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В.М'ясищев), що компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н.Кузьміна, А.Держак), що професіоналізм охоплює у собі компетентності (А.Маркова). На основі таких наукових підходів Т.Зимня виділяє три групи компетентностей:

- компетентності, які стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності;
- компетентності взаємодії людини з іншими людьми;
- компетентності діяльності людини, які проявляються у всіх її типах і формах [4: 181].

Аналіз досліджень у галузі соціальної, педагогічної психології і педагогіки показує, що більшість вчених (Б.Ананьєв, Г.Андрєєва, І.Богачок, Н.Бордовська, М.Каган, О.Леонтєв, Л.Мітіна, В.Панкратов, В.Панфьоров, А.Реан, Н.Шевандрин, В.Шепель та ін.) комунікативну компетентність розглядають у зв'язку з вивченням взаємодії людей, знаннями і вміннями, як особистісну якість і поведінку, яка проявляється у стосунках, у зв'язку із навичками ефективного спілкування.

У професійній діяльності працівника ДПН спілкування займає провідну роль. Ефективність спілкування передбачає знання всіх його компонентів, які забезпечують комунікативну компетентність майбутнього працівника.

Як властивість особистості працівника розглядає компетентність і Н.Кузьміна. Професійно-педагогічна компетентність майбутнього працівника, на її думку, має охоплювати п'ять елементів, а саме:

- 1) соціально-перцептивна компетентність (знання людей, її основу складає спостережливність та проникливість);
- 2) соціально-психологічна (закономірності поведінки, діяльності та стосунків людини, що входить до професійної групи);
- 3) аутопсихологічна компетентність (самопізнання, самооцінка, самоконтроль, вміння управляти своїм станом та працездатністю, самоефективність);
- 4) комунікативна компетентність (знання про різні стратегії та методи ефективного спілкування);
- 5) психолого-педагогічна (знання методів здійснення впливу) [9: 86].

А.Маркова у структурі професійної компетентності виокремлює чотири блоки:

- а) професійні (об'єктивно необхідні) психологічні і педагогічні знання;
- б) професійні (об'єктивно необхідні) професійні вміння;
- в) професійні психологічні позиції, настанови працівника, які вимагає професія;
- г) особистісні особливості, які забезпечують оволодіння працівником професійними знаннями і вміннями [12: 35].

Комунікативна компетентність є необхідною складовою комунікативної культури працівника ДПН (Н.Кузьміна [9], А.Майєр [11], А.Маркова [13; 14], С.Ромашина [15; 16] та ін.). Комунікативна культура працівника – це сукупність знань у сфері професійного спілкування, досвіду реалізації професійно-педагогічних умінь організації оптимальної взаємодії, досвіду творчого спілкування з людьми і емоційно-оцінних ставлень [15: 124-125]. Відповідно комунікативна компетентність майбутнього працівника постає тим необхідним рівнем комунікативної культури, який забезпечить ефективну взаємодію із суб'єктами в процесі професійної діяльності і одержання високих результатів діяльності засобами спеціально організованого спілкування.

Тактичним засобом професійної підготовки майбутнього працівника до ефективної взаємодії постають практично-зорієнтовані методи та технології активного навчання курсантів спілкуванню. Вони дозволяють сформувати основне коло умінь професійного спілкування за допомогою мовних дій, які реалізують суб'єкти взаємодії.

Одним із важливих компонентів комунікативної компетентності майбутнього працівника ДПН є професійне мовлення, яке охоплює всі аспекти мовного спілкування (І.Зимня [5], О.Корець [8], Н.Кузьміна [9], В.Слуцький [18] та ін.). Формою мовного спілкування є мовна поведінка співрозмовників, а змістом – їх мовна діяльність. Важливим тут є манера слухати, вести діалог, добирати мовні засоби. Це проявляється не лише у лексиці, а й у стилістичних особливостях, граматиці, доборі засобів втілення думки у словах. Разом із тим, як зауважує О.Корець, необхідно розрізняти власне компетенцію та її реалізацію. Якщо компетенція – це свідоме або інтуїтивне знання мовної системи, володіння ефективною технікою спілкування, то реалізація компетенції передбачає здатність використовувати ці знання у процесі комунікації. Тому, на думку дослідниці, сутність комунікативної компетенції полягає у сукупності уявлень про шляхи та способи забезпечення взаємодії в процесі спілкування у реалізації обраної комунікативної позиції, а також у досягненні комунікативної мети засобами мови [8: 156].

Таким чином, можна зробити висновок, що комунікативна компетентність виступає як ієрархічно організоване психічне утворення, як певний рівень розвитку особистості майбутнього працівника ДПН, що передбачає сформованість його цілісної системи мотиваційно-спонукальних, особистісних якостей і функціонально-операційних проявів, які реалізують емоційні, когнітивні і поведінкові компоненти сфери особистості. Комунікативна компетентність розглядається у зв'язку з пошуком ефективних засобів побудови взаємодії, знаннями і вміннями в системі міжособистісних стосунків, що пов'язані із взаємним обміном інформацією і пізнанням людьми один одного, з управлінням власною поведінкою і поведінкою інших, організацією діяльності.

Комунікативну компетентність майбутнього працівника ДПН ми розуміємо як сукупність сформованих на достатньому рівні професійних знань, комунікативних і організаторських умінь, здатностей до самоконтролю, емпатії, засобів побудови ефективної взаємодії у професійній діяльності. Відповідно процес професійної підготовки майбутнього працівника ДПН у комунікативному аспекті під час навчання у ВНЗ передбачає розвиток здібностей у нього гнучко перебудовувати позиції і ролі в різних системах взаємодій, адекватно діяти у виникаючих ситуаціях з позиції об'єкта і суб'єкта.

До умов оптимізації розвитку комунікативної компетентності майбутнього фахівця можна віднести наступні:

- організація повноцінного дидактичного впливу на всі сторони особистості і діяльності курсантів;

- цілеспрямоване оволодіння технологіями професійного спілкування;
- діалогізація і рефлексивність в організації педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу ВНЗ МНС України.

Отже, успішність професійної діяльності залежить від вміння застосовувати отримані соціально-психологічні та психолого-педагогічні знання. Під час фахової підготовки викладачам ВНЗ необхідно розуміти важливість формування комунікативної компетентності для майбутнього офіцера та знати особливості її формування під час навчального процесу. Так, комунікативна підготовка передбачає досконале володіння мовою та вміння застосовувати та сприймати понятійний апарат і лексику базових і суміжних наук та галузей, володіння комунікативною технікою та технологією, знання етики спілкування, вміння вести дискусію, переговори, вміння мотивувати та захищати свої думки та рішення. Формування та розвиток комунікативної компетентності майбутнього працівника ДПН передбачає оволодіння навичками та вміннями професійного спілкування за допомогою комунікативної взаємодії курсанта з викладачем, орієнтацію на виконання комунікативних завдань, застосування у навчально-виховному процесі активних форм і методів навчання (дискусія, сюжетно-рольова гра, метод проблемних ситуацій) та у процесі проходження соціально-психологічних тренінгових занять.

### ЛІТЕРАТУРА:

1. Бутенко Н.Ю. Комунікативні процеси у навчанні: Підручник. – К: КНЕУ, 2004. – 384 с.
2. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. Кн. 1 – Методолого-прикладные основы акмеологических исследований. – М.: Изд-во РАГС, 1999. – 392 с.
3. Жуков Ю.В. Эффективность делового общения. – М.: Знание, 1988.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 1999. – 384 с.
5. Зимняя И.А. Социальная работа как профессиональная деятельность // Социальная работа – М., 1992. – Вып. 2. – С. 32-37.
6. Иванова Г.А. Сущность и структура социально-перцептивных способностей. Вісник СевКавГТУ, Серія Гуманітарні науки №1(11), 2004 р.
7. Кобзарь Т. Л. К проблеме компетентности школьного психолога // Журнал практического психолога. – 1999. – №1. – С. 62-66.
8. Корець О.М. Шляхи формування комунікативної компетенції особистості (на матеріалі іноземної мови) // Держава та регіони. Сер.: Гуманіт. науки. – 2004. – №2. – С. 154-157.
9. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1989. – 119 с.
10. Леонтьев А.А. Общение как объект психологического исследования // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975.
11. Майер А.А. Проекция принципов диалогичности и проблемности на процесс профессиональной подготовки педагога дошкольного образования: Сборник докладов Всероссийской конференции "Образование в век глобализации". – М.: МСЗУ, 2003. – С. 47 – 49.
12. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. – №8. – С. 31-37.
13. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международный центр "Знание", 1996. – 308 с.
14. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МРУ, 1989. – 216 с.
15. Ромашина С.Я. Дидактические основы формирования культуры коммуникативного воздействия педагога: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. – Барнаул: Издательство БГПУ, 2002. – 204 с.
16. Ромашина С.Я. Принципы проблемности и диалогичности в реализации функций дидактического коммуникативного воздействия учителя на классе// Проблемность и диалог в современном образовании в эпоху глобализации: Матеріали ІІІ Московської міжнародної конференції "Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых" в рамках Всероссийской конференции "Образование в век глобализации". – М.: "Лингвастарт", 2003. – С. 50-52.

17. Руденский Е.В. Коммуникативная компетентность личности // Е.В. Руденский. Социальная психология: Курс лекций. – М.: ИНФРА-М; Новосибирск: НГАЭиУ, 1998. – С. 100-109.
18. Слуцкий В.И. Элементарная педагогика, или Как управлять поведением человека: Книга для учителя. – М.: Педагогика, 1982. – 191с.
19. Personality, roles and social behavior/ Ed. By W.Ickes & E.S.Knowles. – N.Y., etc.: Springer, 1982. – 362 p.

УДК 378.147

Т.В. Гомозова

## **ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЕТНОМУЗИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

*У даній статті розглядається актуальність формування естетичного ставлення до етномузичних цінностей, як одного з необхідних факторів професіоналізму майбутніх учителів.*

*In the given article the actuality of forming of esthetics filing is considered as one of necessary factors of professionalism of future teachers*

*Постановка проблеми.* Проблема формування у студентів естетичного ставлення до етномузичних цінностей набуває особливої значущості в умовах становлення української державності, відродження української національної культури. Першорядне значення для здійснення цієї мети має розробка стратегії виховання, освіти і культури. Ідея про те, що найважливішою метою освіти є формування всебічно розвиненої людини, мала значний вплив на більшість педагогічних учень минулих епох. У наш час ця ідея набула принципово нового змісту. Перш за все виникло питання, як пов'язати цю мету із загальною тенденцією професійної підготовки до вузької спеціалізації. У зв'язку з цим особливо важливе значення має підготовка працівників педагогічного профілю. Так, завдання будь-якого педагога, що викладає окремий спеціальний предмет, полягає не тільки у тому, щоб навчити учнів цього предмету, а й у вихованні в них деякого типу світогляду.

В умовах розбудови української держави реальною методологічною основою виховання як соціального явища є ідеологія незалежної держави України, ідеологія державотворення, зорієнтована на загальнолюдські та національно-культурні цінності. Одним із найпотужніших засобів національного виховання є мистецтво. Естетичні засоби впливу етномузичних цінностей на особистість є найбільш дієвими і творчо розвиваючими, оскільки формують найважливіші людські якості.

Актуальність зазначеного дослідження полягає у тому, що воно спрямоване на вирішення проблеми, яка має соціальне, психологічне та педагогічне значення.

*Аналіз останніх досліджень.* У педагогічній літературі естетичне ставлення студентів до етномузичних цінностей розглядається, як цілеспрямований процес пізнання цінностей мистецтва, усвідомлення значущості національної музичної культури і, звідси, формування громадянської гідності та гордості за досягнення національного мистецтва в цілому (Р. Береза, Ю. Бондаренко, С. Горбенко, О. Олексюк, В. Чорнобай, Г. Шостак, Л. Коваль, О. Рудницька, О. Щолокова, Л. Масол, В. Бутенко).

*Мета статті* полягає у визначенні необхідності формування естетичного ставлення до етномузичних цінностей майбутніх учителів, які навчаються у педагогічних коледжах.

*Виклад основного матеріалу.* Одним із найголовніших аспектів проблеми формування естетичного ставлення є її педагогічний аспект. Він стає важливим завданням педагогічної науки і шкільної практики в удосконаленні всієї навчально-виховної діяльності. Тому в законі про освіту України та Державній національній програмі «Освіта» (Україна, XXI ст.)

наголошується, що особистість, її духовний розвиток, формування світоглядної культури, і життєвої позиції повинні бути у центрі діяльності всіх освітніх закладів.

Вагомий внесок у справу формування естетичного ставлення має зробити педагогічна наука, яка, з одного боку, завжди була і є провідником суспільства в галузі освіти і виховання, а з іншого – формує педагогічні кадри, які мають забезпечити докорінне оновлення сучасної школи на засадах широкого використання національних цінностей, традицій, звичаїв, національної педагогічної спадщини. Перед психолого-педагогічними науками постає питання про те, що потрібно зробити, щоб сьгоднішній випускник ВУЗу став носієм і провідником національного відродження, здатним до подвижницької праці справжнього патріота і громадянина.

Через пізнавання етномузичних цінностей йде формування творчої активності учнів. Сформованість творчої, працелюбної особистості, цивілізованого господаря, його духовна культура, також є невід'ємною складовою національної культури майбутнього громадянина.

У процесі вивчення історії українського народу та його спадщини йде виховання у студентів поваги до Конституції, законів України, національної символіки, глибоке розуміння її значущості у житті суспільства.

Провідною ідеєю виховання у педагогічній спадщині В.Сухомлинського є синівська вірність Вітчизні, землі, народові. Видатний педагог постійно підкреслював, що справжнє народження дитини, як громадянина, мислячої, натхненої благородними ідеями особистості, трудівника, борця за торжества правди і щастя, сім'янина відбувається тоді, коли дитина відчуває себе часткою народу, і в ній, як сонячний промінь у краплі води, відображується багатвікова історія цього народу, його велич і слава, його любов і надія.

Він вважав, що джерелом, яке живить могутнє почуття любові до Вітчизни, є любов до матері, батька, рідного куточка землі, захоплення величчю своєї Батьківщини, її минулим і нелегким сьогоденням.

На думку В.Сухомлинського, формування особистості включає в себе пізнання, розуміння людиною своєї Батьківщини, становлення патріотичного, національного характеру. Важливим джерелом творчості людини є народна педагогічна мудрість, найкращі виховні традиції народу [5: 102].

Принципи народності у вихованні В.Сухомлинський відстоював у всіх своїх педагогічних працях. Він засмучувався, що за його життя цей принцип ігнорувався, школярі не знали коріння свого народу, звичаїв, традицій. У листі до дослідника чуваської етнопедагогіки Г.Волкова він писав: "Про народну педагогіку ніхто серйозно до цього часу не думав, і очевидно це завдало великої шкоди педагогіці. Я впевнений, що народна педагогіка – це зібрання духовного життя народу. В народній педагогіці розкриваються особливості національного характеру, обличчя народу».

Корифеї педагогіки вважали, що школа – це колыска народу. Її покликання – з покоління в покоління відтворювати народ, націю, виховувати молодь у душі вірності ідейним, моральним і трудовим традиціям батьків, дідів. З перших днів перебування у школі потрібно вводити дітей у чарівний світ культурно-історичних надбань рідного народу. Глибоке засвоєння рідної культури, історії як цілісності духовного життя народу – одна із найголовніших умов формування активної творчої особистості, формування в неї національних почуттів.

Сучасні українські педагоги відмічають, що естетичне ставлення, формування якого у дітей та молоді є сьогодні актуальною проблемою педагогічної науки відіграє активну роль у згуртуванні українського етносу, його мобілізації на захист політичних і економічних інтересів держави. Водночас вона виступає визначальною у взаємодії української нації з іншими народами, з національними меншинами, бо в них органічно пов'язані усвідомлення своєї національної незалежності й увявлення про інші етноси.

Так, народна пісня землі української – це насамперед історія землі української та невмирущість духу народного, це глибинний світ реального життя й боротьби, світ надій – сповідань, які не покидають людину і в найтяжчі лихоліття [3: 19].

Упродовж своєї буремної історії наш волелюбний народ проніс безмірну людяність, сердечність і любов. Очевидно тому українська народна творчість у своїх поетичних засіках і в пам'яті людській найбільше має пісень про кохання. Вони сповнені особливого чару та, як і козацькі пісні, є вершиною народної поезії. Українські пісні про кохання ввібрали у себе всю розмаїтість почуттів, усю глибину людської душі.

Обсяг жанрового багатства нашої народної поезії воістину невичерпний. Українська народна пісня пережила всі лихоліття і з глибини сивих віків донесла в наше сьогодення думи й почуття, болі і сподівання народу. Значно менше пощастило образотворчому фольклору. Зокрема народній картинці. Невблаганний час, стихійні лиха, війни та інші несприятливі обставини завдали непоправної шкоди українському образотворчому мистецтву, а багато шедеврів взагалі втрачено назавжди. Однак і те, що дійшло до нас, – малювання, вишивки, писанки тощо – і сьогодні вражає найвибагливіших цінителів глибинним змістом, непотворним національним колоритом.

Невсипущою працею багатьох поколінь вироблялися традиція та естетика образотворчого фольклору.

Традиції самі по собі виконують велику виховну функцію, зокрема в плані морального становлення особи, адже перше значення слова походить від (лат *traditio* – передача) звичай, порядок, норма поведінки, смаки, погляди, що історично склалися й переходять від покоління до покоління [1: 59].

Кращі художні надбання талановитих майстрів минулого розвивають сучасні народні митці – К.Білокур, Н.Білоконь, І.Гончар, М.Примаченко, А.Штепа та інші.

Великий знавець і оцінювач народної творчості Максим Горький писав про українську народну пісню: “Народна поезія України – апофеоз краси. Український народ проніс через століття рабства і неволі дорогоцінне багатство свого генія. Гляньте, який ласкавий і співучий світ розкривається в його безсмертних піснях. Ці слова з цілковитою підставою можна віднести й до образотворчого мистецтва, і до музичної творчості нашого народу. Всі вони впродовж віків виражали найзаповітніші прагнення і сподівання українського народу, служили задоволенню його естетичних потреб.

Слід також мати на увазі той тиск, що відбувається на молодь з боку засобів масової інформації. Пропагується іншомовна, чужа нам культура (якщо її взагалі можна так назвати). Тому необхідно протиставити їй те, що притаманне нашому народу і дати змогу відчутти єднання саме з цим – рідним, корінним і, як на мій погляд, кращим і якіснішим за те. Слід пояснити учневі, що латиноамериканська або південно-африканська культура – це, звісно, непогано, але нам притаманне зовсім інше. Приохочуючи дитину до високоякісної рідної культури, ми тим самим формуємо естетичний смак, що допоможе їй у подальшому житті.

Виховання естетичного смаку не є самоціль, а засіб прищепити людині смак не тільки до мистецтва, а й до самого життя. Виховувати в дитині художній смак – значить навчити її за допомогою мистецтва і через мистецтво бачити красу життя в усіх його проявах. Наявність смаку дасть змогу вірно оцінити все, що нас оточує, в тому числі і шквал псевдокультури.

Одне з найважливіших завдань педагога – виробити у студентів здатність насолоджуватись красою як у процесі сприймання, так і в процесі творчої діяльності. Розвинена творча фантазія, емоційність, асоціативність образів дає їм можливість з допомогою власних думок і почуттів доповнювати і розширювати образ, створений автором. Цим збагачується внутрішній світ сприймаючого, поглиблюється сприймання цільної картини світу, у центрі якого стоять людина і суспільство [2: 48].

Перш за все, мистецтво впливає на емоційну сферу людини, її почуття, повертає її думки і волю на досягнення ідеалу. Воно володіє рядом рис, які виділяють його як особливу форму людської життєдіяльності. У своєму змісті твори мистецтва виражають думки і почуття людей. У своїх художніх образах вони відображають неповторну індивідуальність, творчу своєрідність художника або ж дух народу, який виробив і доніс до нас художні цінності. Художні твори мають на меті поєднання в собі певних соціальних цілей: соціальну

дію на людину, можливість дати їй естетичну насолоду, принести радість спілкування з мистецтвом і викликати відповідну реакцію почуттів і думок, лишити слід у духовному світі особистості, тобто закликати суспільство не тільки до відображення, а й до перетворення світу.

Твори мистецтва повною мірою розкривають свою суть тільки в процесі його сприйняття, яке в кінцевому результаті і являється метою художньої діяльності.

Дякуючи образній мові, у мистецтві образно і якимось по-особливому оживають не тільки люди, предмети і саме життя, але й думки про людей, про людські мрії.

Проаналізувавши особливості емоційної сфери, ми приходимо до висновку про необхідність цілеспрямованого впливу на неї, а цей процес тісно пов'язаний з оволодінням певним обсягом знань. Тому велику увагу слід приділити саме навчанню, як одному з головних засобів виховання. Бо, як відомо, навчання і виховання є невід'ємні один від одного процеси.

Сприяти художньому відродженню нації, нарощуванню культурного потенціалу суспільства зможе учитель, який сам має високий рівень особистої культури, розвинені орієнтири естетичної оцінки. Естетичне ставлення стає одним із найважливіших факторів розвитку, засобом удосконалення освітянської справи [4: 29].

*Висновки.* Формування естетичного ставлення студентів є дуже важливим та актуальним питанням у наш час. Найкращі досягнення національної культури, що несуть в собі високі національні ідеї, примушують пильніше вглядатися в національне минуле, пізнавати його духовну та музичну спадщину. Сучасна музична педагогіка все частіше звертається до творів українського народу та їх авторів. Це свідчить про позитивне ставлення до вивчення спадщини вітчизняних композиторів, справжню значущість якої має визначити молоде покоління. Потрібно розвивати культуру майбутніх учителів музики на естетичних засадах пізнання сучасних українських творів, з'ясовуючи основи формування естетичного ставлення майбутніх фахівців.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Заячківська Н.М. Формування моральної культури учнів профтехучилищ на народних традиціях у процесі вивчення української літератури // Науково-методичний вісник. – Львів. – 1995. – № 3. – С. 55 – 81.
2. М.М. Кір'ян. Мистецтво як засіб формування естетичних почуттів у сфері естетичної культури особистості // Наука і сучасність. – К., 1999. – В. 2. – Ч. 3. – С. 44 – 51.
3. Лисянская О.Г. Пути развития русской и украинской музыкальной культуры. Монография. – Х., Основа, 1993.
4. Побережна Л.Л. Психолого-педагогічні засоби розвитку естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів // Соціалізація особистості: Зб наук праць, – К.: НПУ, 1999 – Випуск 3. – С. 28 – 34.
5. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. – К.: Рад. шк., 1970. – 288 с.

**УДК 378**

**Ю.В. Дзядевич**

### ***ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ***

*У статті розкривається проблема формування професійного іміджу у майбутніх учителів.*

*In the article the problem of forming of professional image opens up for future teachers.*

*Постановка проблеми.* В умовах модернізації системи освіти України, входження її в європейський освітній простір особливої актуальності набуває проблема підготовки вчителів нової генерації, здатних виховати сучасного громадянина України – самодостатню особистість із розвинутою індивідуальністю. Відтак особливої значущості набуває проблема створення в навчально-виховному процесі вищої школи таких умов, які б сприяли ефективному формуванню професійного іміджу майбутніх учителів.

*Аналіз досліджень з проблеми.* На сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки розробкою проблеми формування іміджу займаються як вітчизняні, так і зарубіжні фахівці. Серед зарубіжних авторів, що займаються дослідженнями і практичними розробками в області формування іміджу особистості, слід назвати таких фахівців, як П.Берд, С.Блек, Ф.Буари, П.Вейл, Т.Сван, Б.Швальбе. Зовнішній аспект формування іміджу досліджували Л.Браун і М.Спіллейн, Б.Брюс, Б.Джі та Н.Енкельман проаналізували імідж з точки зору його внутрішньої форми.

У вітчизняній психологічній літературі – Г.Почепцов, Л.Донська, Є.Перелигіна, А.Бодальов, А.Панасюк, Є.Петрова, Е.Богданов, В.Зазикін, З.Зотова, Е.Егорова. У наукових напрацюваннях вітчизняних науковців імідж є певною формою, яка не може замінити реальну сутність, а лише допомагає донести її до аудиторії.

*Метою статті* є розкриття проблеми формування професійного іміджу у майбутніх учителів.

*Результати дослідження.* Поставлені перед державою й педагогічною громадськістю завдання модернізації вищого утворення диктують необхідність формування активної особистості майбутнього фахівця, власної „Я-концепції”, що включає також створення професійного іміджу. Одна із цілей діяльності – забезпечити становлення особистісної й професійної культури фахівця. При цьому поняття „імідж учителя” означає емоційно забарвлений стереотип сприймання образу вчителя у свідомості вихованців, колег, соціального оточення [2]. Поняття „імідж” почали використовувати ще у часи Аристотеля. Аналіз літературних джерел показав, що в Україні термін „імідж” з’явився наприкінці ХХ сторіччя. Воно походить від латинського „imago”, тобто „імітувати”, у перекладі з англійської мови означає „образ”. „Імідж – образ, розумове подання конкретної особи, змістовна сторона його характеру. У практичному вживанні це слово близько до відомого грецького слова „харизма”, у яке стародавні греки вкладали значення обдарованості, авторитетності, мудрості й святості. Люди, що володіють сукупністю таких якостей, завжди мали силу впливу на навколишніх” [3].

З метою виявлення сучасного стану професійного іміджу у майбутніх учителів було проведено експериментальну роботу на базі Херсонського державного університету. Дослідженням було охоплено 60 студентів. В експерименті були використані наступні методики:

– Тест-опитувальник самовідношення (В.В.Століна, С.Р.Пантелєєва) з метою оцінки індивідуальних особливостей особистості. В опитувальнику визначається три рівні самовідношення, які розрізняються за ступенем узагальненості: перший рівень – глобальне самовідношення; другий рівень – самовідношення, диференційоване за самоповагою, аутосимпатією, самоінтересом, очікуванням позитивного відношення до себе з боку соціального оточення; третій рівень – рівень конкретних дій відносно до власного „Я” [4].

– Методика „Мотивація афіліації” (методика А.Мехрабіана в модифікації М.Ш.Магомед-Емінова) з метою діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості, які входять у структуру міжособистісних стосунків у групі: прагнення до прийняття та страх відвернення [4].

Були отримані наступні дані:

За опитувальником самовідношення (В.В.Століна, С.Р.Пантелєєва):

*За інтегральною шкалою:* у 54 % осіб переважає високий рівень самовідношення, що означає загалом позитивне ставлення до себе, своїх можливостей, здібностей, недоліків, чеснот та конкретних дій, в цілому позитивне прийняття себе. Середній рівень

самовідношення виявлений у 46% досліджуваних, тобто ці респонденти загалом приймають себе такими, які вони є, в цілому вдоволені своєю поведінкою, але усвідомлюють, що певні їхні особливості можна й необхідно розвивати далі, удосконалювати. Низькі показники в даній групі відсутні.

*За шкалою самоповаги:* 29% респондентів притаманний високий рівень самоповаги, це означає поважне ставлення до себе і вимога відповідного ставлення до себе з боку інших. У 63% досліджуваних переважає середній рівень самоповаги. Лише 8% осіб даної групи мають низькі показники, тобто їм притаманна низька повага до себе та до свого “Я”.

*За шкалою аутосимпатії:* високий рівень виявився у 38% досліджуваних – вони зацікавлені собою, своїми індивідуально-психологічними особливостями, орієнтуються на свій внутрішній світ. У 58% досліджуваних переважає середній рівень аутосимпатії, у решти 4% респондентів дана властивість виявилася на низькому рівні, тобто вони не зацікавлені собою та власним “Я”.

*За шкалою очікування позитивного ставлення з боку інших:* на високому рівні дана властивість виявляється у 75% осіб, що означає в очікуванні людиною позитивного ставлення з боку соціального оточення, схваленні себе навколишніми. Середні показники притаманні 25% досліджуваних. Низький рівень відсутній.

*За шкалою самоінтересу:* у 75% досліджуваних переважає високий рівень вираження, що означає високий інтерес до себе і свого “Я”. Середній рівень показали 33% досліджуваних. Низькі результати відсутні.

*За шкалою самовпевненості:* впевненість у собі, своїх силах, можливостях притаманна 42% осіб; у 46% досліджуваних переважає високий рівень вираження ознаки, тобто вони загалом впевнені в собі. Низький рівень показали 13% осіб, які схильні за звичай сумніватися в своїх власних можливостях і здібностях.

*За шкалою очікування відношення інших, рівень конкретних дій:* переважає високий рівень вираження ознаки у 83% респондентів; середній рівень – у 17%. Це виявляється як очікування з боку людини конкретних позитивних або негативних дій, певних вчинків або відповідного ставлення загалом. Низькі показники в даній групі відсутні.

*За шкалою самоприйняття:* високий рівень означає повне самоприйняття – себе і свого “Я” – і проявився він у 71% досліджуваних. Середній рівень показали 29%. Низький рівень відсутній.

*За шкалою самокерування:* високий рівень властивий 54% учнів і виявляється як схильність до повного контролю людиною за своїми вчинками, діями, емоціями тощо. Середній рівень – у 46%. Низький рівень відсутній.

*За шкалою самозвинувачення:* звинувачують себе в різних діях як зовнішнього, так і внутрішнього світу 13% учнів – ця властивість притаманна їм на високому рівні. Низький рівень показали 17% учнів – їм притаманне некритичне ставлення до себе і своїх негативних вчинків. Адже у більшості учнів переважає середній рівень самозвинувачення – 71% досліджуваних.

*За шкалою самоінтересу:* переважає високий рівень вираження ознаки у 83% осіб, що передбачає високий інтерес до себе і свого “Я”. Середній рівень – 8%. Низький рівень показали 8% осіб, тобто їм притаманний низький інтерес до себе та до свого “Я”.

*За шкалою саморозуміння:* високий рівень означає розуміння себе, своїх дій, індивідуально-психологічних особливостей. І властивий 13% учнів. Низький рівень – 29% чоловік – пов’язаний з ускладненнями в саморозумінні. Середній рівень саморозуміння переважає в даній групі і складає 58% учнів.

*За методикою “Мотивація афіліації”:*

*Прагнення до прийняття* (шкала ПП), бажання бути прийнятим навколишніми на середньому рівні вираження виявлене у 83%, на високому – у 17% досліджуваних. Низький рівень відсутній.

*Страх відвернення* (шкала СВ), страх бути відверненим навколишніми на середньому рівні вираження виявлено у 79%, на низькому – у 8% досліджуваних. Високий рівень відсутній.

*Переважаючий мотиву “прагнення до прийняття” (афіліації)* виявлене у 58% досліджуваних, а переважаючий мотиву “страх відвернення” виявлене у 33%. Рівновага між двома мотивами притаманна 8% досліджуваних.

*Висновки.* Отже, самовідношення у досліджуваних характеризується такими вираженими властивостями, як очікування позитивного ставлення з боку інших, самоінтересу, самоприйняття, що означає домінування очікування позитивного ставлення з боку соціального оточення, високий інтерес до власного “Я” та позитивне прийняття себе в цілому. Це може свідчити про орієнтацію респондентів на однолітків або дорослих в усвідомленні зовнішніх та внутрішніх проявів певного іміджу, залежність вибору іміджу від сталості внутрішніх особливостей – самоінтересу, самоприйняття.

У студентській групі виразнішими є інтегральне самовідношення, самовпевненість, очікування позитивного відношення від інших. Тому можна говорити, що самовідношення та усвідомлення значущості власного “Я” мають тенденцію до зростання від підліткового до студентського віку. Ми вважаємо, що це може бути пов’язане з тим, що студенти орієнтуються на інтеграцію компонентів в усвідомленні значення іміджу. На це впливає як визначеність напряму професійної діяльності, так і сформованість внутрішніх особливостей їх особистості.

У респондентів мотивація афіліації проявляється суперечливо, адже серед їхніх результатів уже зустрічаються й свідчення рівноваги між мотивами. З одного боку, опитані студенти прагнуть відчувати поважне ставлення оточуючих та ровесників, з іншого боку, бояться цю повагу втратити. Таке суперечливе становище змушує студентів звертатися до різних засобів підтримування певного статусу в міжособистісних стосунках, впевненості у собі. Одним із конструктивних засобів і є імідж.

Для більшості опитаних характерне сприймання іміджу як інтегральної характеристики, тобто гармонійне поєднання зовнішніх особливостей та внутрішньо-особистісних властивостей, надання іміджу конкретного контекстного змісту, усвідомлення його певного значення, вмиле поєднання зовнішніх та внутрішніх складових іміджу та використання їх в міжособистісному спілкуванні.

Таким чином, студенти усвідомлюють багатоплановість і контекстність іміджу, тобто відповідність іміджу будь-якій конкретній ситуації, взаємодії чи спілкуванню. Це виявляється як розуміння того, що в різних групах та в різних ситуаціях певний імідж може відігравати як позитивну, так і негативну роль. На нашу думку, це свідчить, що студенти вже більш диференційовано розуміють та використовують не тільки власний імідж, але й імідж інших людей.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2004. – 273 с.
2. Кайбияйнен А. А. Формирование позитивного имиджа студента как компонент профессиональной подготовки специалиста // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 2. – С. 41-44.
3. Поваляева М.А. Психология и этика делового общения / Серия «Высшее образование» – Ростов-н-Д.: Феникс, 2004. – 352 с.
4. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Уч. пособие: В 2 кн. – М.: Из-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2002. – Кн.1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384 с.

## **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ**

*У статті обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують формування готовності майбутніх лікарів до професійного самовдосконалення, зокрема формування мотивації та потреби у професійному самовдосконаленні, створення у студентському колективі сприятливої атмосфери для прояву активності кожного студента, розвиток самостійності студентів, а також педагогічне керівництво цим процесом.*

*The article based on an analysis of the general spring base determined values of the activities Podilska education. The article reasonably pedagogical conditions that ensure the formation of future doctors readiness for professional learning, including the formation of motivation and needs in a professional manner, create a student team a conducive atmosphere for expression of each student to empower students and educational leadership this process.*

Сучасні трансформації суспільства витіснили концепцію «освіта на все життя» концепцією «освіта впродовж життя», яку було прийнято світовим співтовариством і яка стала основою для програми ЮНЕСКО «Освіта для XXI століття». У документі зазначено, що освіта не повинна закінчуватися отриманням диплому – вона має тривати протягом усього життя, забезпечуючи розширення і поглиблення світогляду людини. Самовдосконалення особистості на сьогодні стає провідним засобом і пріоритетною метою освіти. Цим визначається необхідність перегляду змісту, форм й методів професійної підготовки з орієнтацією на таку «модель фахівця», коли головним стає формування такої особистості, що розвивається, що готова самостійно поповнювати свої знання після закінчення навчального закладу. Для успішної професійної підготовки майбутніх лікарів важливо визначити форми і методи організації керівництва такою тонкою сферою виховного впливу, як самовиховання та професійне самовдосконалення. З огляду на це, **метою статті** є визначення основних педагогічних умов підготовки майбутніх медиків до професійного самовдосконалення

Питання щодо педагогічних умов забезпечення професійного самовдосконалення стали предметом уваги у вітчизняній педагогіці в основному у другій половині ХХ ст. У цей час активізувався педагогічний пошук покращення підготовки учнів до самоосвіти та самовиховання. Саме тоді учнів було визнано не просто об'єктами, але й суб'єктами навчання, що дало можливість говорити про перехід від «формуючої» педагогіки до «розвиваючої». Учені почали досліджувати пізнавальні інтереси учнів (М. М. Скаткін, Г. І. Щукіна), передумови самостійного виконання учнями творчих завдань та особливості розвитку їх самостійності (А. К. Громцева, В. В. Бондаревський, Є. В. Заїка). У цей час І. Я. Лернер, О. М. Матюшкін, В. Оконь розробили концепції проблемного навчання, а Д. Б. Ельконін, В. В. Давидов, П. Я. Гальперін – розвиваючого, І. Д. Бех, О. О. Бодаєв, Д. Б. Ельконін, А. Г. Ковальов, А. В. Петровський, О. М. Леонтьєв, А. В. Мудрик, В. О. Сухомлинський, І. С. Якиманська – особистісно орієнтованого навчання.

Щодо професійної освіти необхідно зазначити, що на сьогодні розроблено кілька концептуальних підходів до підготовки фахівців. Аналіз професіоналізації особистості в межах теорії діяльності здійснили Ю. М. Забродін, О. А. Конопкін, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, В. Д. Шадриков та ін., психологічні концепції професійного становлення та професійного розвитку особистості в рамках особистісно-розвивального підходів розробили Г. О. Балл, Є. О. Климов, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, Б. О. Федоришин, в рамках акмеологічного підходу – А. А. Деркач, Н. В. Кузьміна, В. А. Семиченко, А. П. Ситніков, Т. А. Ясюкова. Дослідники однак не в тому, що для самовдосконалення особистості

найважливіше значення має гуманістична освітня парадигма. У цьому випадку студент стає повноцінним суб'єктом навчально-виховного процесу та свого життя.

Проблеми організації навчання з акцентом на необхідності формування готовності до професійного самовдосконалення досліджувала К. А. Абульханова-Славська. Дослідниця вважає, що керівництво процесом самовдосконалення студентів буде більш ефективним, якщо розглядати його як складну функціональну систему, що має свою логіку розвитку й відносно самостійні етапи: 1) самоусвідомлення і прийняття рішення на самовдосконалення; 2) планування й вироблення програми самовдосконалення; 3) безпосередня практична діяльність з виконання поставлених завдань в роботі над собою; 4) самоконтроль і самокорекція цієї діяльності [5: 235].

Для визначення основних умов, необхідних для формування готовності майбутніх лікарів до професійного самовдосконалення, ми враховували характеристики цього процесу. Дослідження сутності процесу професійного самовдосконалення показало, що стан готовності характеризується насамперед потребою в професійному самовизначенні на основі переконаності в його значимості. Вчені (Л. І. Божович, І. В. Зайцева, С. С. Занюк, В. С. Лукіна, І. В. Подтикан) однак в тому, що становлення майбутнього майстра своєї справи залежить від того, що сам студент зробить з себе: від його установок, інтересів, потреб, активності при здобутті наукових знань й умінь, від цілеспрямованості при роботі над собою. Активна позиція студента щодо своєї особистості, своєї майбутньої професійної діяльності є найважливішим мобілізуючим фактором і зарядом для саморозвитку. К. А. Абульханова-Славська підкреслює, що «якщо джерело професійного самовдосконалення знаходиться в соціальному оточенні, то рушійні сили цього процесу потрібно шукати в самій особистості – серед мотивів професійного самовдосконалення. Звідси і висновок: для того, щоб успішно керувати процесом самовдосконалення, необхідно вирішити двоєдине завдання – створювати відповідні умови повсякденної професійної діяльності й формувати у людини відповідні потреби та мотиви [5: 233]. З урахуванням цього можна стверджувати, що **важливою педагогічною умовою формування готовності майбутнього лікаря до професійного самовдосконалення є формування у нього мотивації, потреби у цьому.**

Л. Г. Подоляк та В. І. Юрченко вказують, що для підвищення мотивації студентів до професійного самовдосконалення важливо поєднувати групові та індивідуальні форми навчальної діяльності, співвідносити навчальний матеріал з майбутньою професійною діяльністю, моделювати ситуації, які вимагають підтримки або спонукання до діяльності та ін. Учені вважають, що для забезпечення професійної мотивації навчання студентів велике значення має:

- ознайомлення їх з майбутньою професійною діяльністю та її суспільною значущістю, з вимогами, які вона висуває до знань, умінь і якостей особистості фахівця;
- створення уявлень про професіонала з обраної спеціальності, усвідомлення ближніх (безпосередніх) і кінцевих (перспективних) цілей професійного навчання;
- складання позитивного «Образу-Я», адекватної професійної самооцінки студента;
- формування ціннісних орієнтацій, що пов'язані з професійною діяльністю;
- підтримання допитливості й «пізнавального» психологічного клімату в студентській академічній групі [4: 164].

На думку Т. В. Шестакової, важливими шляхами і засобами стимулювання студентів до активності, самостійності, накопичення особистісного досвіду є різні новітні технології: діалогічні форми і методи освіти й виховання (групові дискусії, аналіз соціально-професійних ситуацій, діалогічні лекції); активні та евристичні методи (мозковий штурм, синектика та ін.); тренінгові технології (тренінг рефлексивності, професійно поведінковий тренінг та ін.). Вони спрямовані на постійне збагачення досвіду творчості, формування механізмів самопізнання, самоорганізації та самореалізації особистості, сприяють розкриттю особистісного потенціалу студентів [9: 36–37].

Необхідно підкреслити, що таку роботу можна проводити тільки в колективі, відкритому для прояву індивідуального «Я» особистості, її активності та творчості. **З огляду на це ще однією умовою формування готовності майбутніх лікарів до професійного самовдосконалення ми називаємо створення у студентському колективі сприятливої атмосфери для прояву активності кожного студента, його особистісного розвитку.**

Про значення колективу для самовдосконалення особистості говорив і В. О. Сухомлинський. Він писав: «Самоосвіта – це не механічне поповнення знань, не замкнутість і відірваність від людей, а живі людські взаємовідносини. Інтелектуальне життя школи немислиме без тонких взаємин, в яких людина відкривається перед людиною як велике духовне багатство. Суть їх полягає в обміні знаннями, вміннями» [7: 426].

С. Б. Єлканов довів, що група за відповідних умов має великий вплив на розвиток своїх членів. Студенти краще усвідомлюють необхідність розвитку в себе необхідних якостей, якщо вони стають об'єктом обговорення в товариському колі, якщо члени колективу проявляють ціннісне ставлення до цих якостей у повсякденному житті. Але головне, що впливає на самовдосконалення окремої особистості, – це спільна пізнавальна діяльність. Участь в колективній пізнавальній діяльності стає також засобом інтелектуального самовдосконалення [3: 79–80].

Дослідники Г. О. Балл, А. О. Вербицький, В. М. Вергасов, О. М. Матюшкін, І. Ф. Харламов, Т. І. Шамова, Г. І. Щукіна також вважають, що бути творцем свого професійного самовдосконалення особистість може лише за умови відповідальної самотворчості. Для цього викладач, на думку вчених, повинен орієнтувати студентів не на зовнішні спонуки, а вибудовувати тонкі, людські зв'язки, що дозволяють виявити різні грані їх особистості. Як показало дослідження й особистий досвід автора, найбільш плідно готовність до самовдосконалення формується в умовах міжособистісної комунікації, реалізованої у формі діалогу.

Необхідно зазначити, що професійне самовдосконалення не можливе й без самовиховної діяльності, що полягає в саморозвитку властивостей своєї особистості, психічних процесів, професійних якостей і вмінь. Окрім формування мотивації, потреби майбутніх лікарів у професійному самовдосконаленні, створення сприятливої атмосфери у студентських групах, організації відповідної навчальної діяльності студентів та використання необхідних форм та методів роботи у навчальному процесі, важливе значення має також самостійна робота студентів. З огляду на це, ще **однією умовою формування готовності майбутніх лікарів до професійного самовдосконалення можна назвати розвиток їх самостійності через організацію самоосвіти та самовиховання.** Самостійність є найбільш істотною ознакою людини і як особистості, і як суб'єкта діяльності. С. У. Гончаренко вважає, що «самостійність характеризується сукупністю знань, умінь і навичок, якими володіє особистість, ставленням особистості до діяльності, її результатів і умов здійснення» [1: 297]. Самостійність можна розглядати і як властивість особистості, і як здатність, і як показник активності людини, і як критерій її зрілості в тій або іншій сфері соціальної практики.

Л. Г. Подоляк та В. І. Юрченко вважають, що для розвитку самостійності в студентів потрібно формувати такі вміння:

- планувати відповідність виконання навчальних завдань, визначати і систематизувати розумові та практичні дії (методи і засоби), які необхідні для цього;
- самостійно контролювати свої дії, зіставляючи їх з метою; якщо є потреба, то потрібно узгоджувати їх між собою, коригувати, уточнювати й регулювати їх застосування;
- оцінювати результати своєї роботи та визначати подальші її перспективи [4: 171].

Самостійність необхідна і чітко виявляється у самоосвіті та самовихованні студентів. Дослідники, зокрема М. Н. Скаткін та Б. Ф. Райський, вважають, що для самоосвітньої діяльності студентів важливе значення має організація навчального процесу: «для

формування в суб'єктів навчання готовності до безперервної самоосвіти потрібно включити самоосвіту в навчальний процес як об'єктивно необхідне заняття. Це не нав'язування додаткової, позапрограмної роботи, а зміна характеру навчальної роботи» [6: 67]. На думку А. К. Громцевої, «основним шляхом, який допомагає в оволодінні всім комплексом компонентів самоосвітньої діяльності, є насамперед відповідна організація навчальної роботи» [2: 32].

Б. Ф. Райський та М. Н. Скаткін визначили декілька основних шляхів, що забезпечують введення самоосвіти у навчальний процес:

- рекомендування викладачем на занятті додаткових джерел, зокрема книг, журнальних статей, телепрограм;
- включення до завдань для самостійної роботи питань, що передбачають самоосвітню діяльність (знайти свої приклади для ілюстрації вивченого, відповісти на проблемні питання, сконструювати таблицю чи графік);
- включення в завдання для самостійної роботи студентів, в плани семінарських та лабораторних робіт, в тематику наукових конференцій таких питань, що стимулювали б студентів до самостійного пошуку джерел, необхідних для виконання завдань з подальшим їх опрацюванням;
- надання студентам чи стимулювання їх самостійності при конкретизації планів-семінарів, семінарських, лабораторних та інших практичних робіт;
- стимулювання на заліках та іспитах тих студентів, які обізнані з додатковою літературою, які самостійно знайшли нову літературу [6: 67–68].

Ми також вважаємо, що основне, чого потрібно навчити студентів, – це працювати з книгою. В. О. Сухомлинський вважав, що «без самостійного читання не можливий свідомий вибір життєвого шляху. Щоб зацікавленість чимось не виявилась скороминущою і випадковою, хай в роки отрочтва людина багато читає, думає, шукає; хай інтелектуальне життя тісно пов'язується з творчими, трудовими інтересами. Самоосвіта якраз і являє собою єдність оволодіння знаннями на уроках і тієї самостійної інтелектуальної праці вдома, над книжкою, в якій виражається тривалий процес становлення нахилів, здібностей, покликання» [7: 424].

Окрім роботи з книгою Б. Ф. Райський та М. Н. Скаткін виділяють самоосвітні уміння студентів, необхідні для слухання та запису усного мовлення. Зокрема, учені вважають, що студенти повинні уміти складати план прослуханої лекції, записувати висновки на основі прослуханого, складати тези прослуханої лекції, конспектувати все викладене та опрацьовувати записи [6: 84]. Отже, включення самоосвіти в навчальний процес передбачає послідовне навчання студентів видам та прийомам самостійної роботи із зростаючою мірою самостійності як на аудиторних заняттях, так й на позааудиторних заняттях, пропаганду самоосвіти через роз'яснення і показ її значення в житті, заохочення студентів за використання інформації, отриманої шляхом самоосвіти, за успіхи в самостійній роботі з розширення знань.

Необхідно вказати на те, що активізація діяльності та особистісного вияву студентів не зменшує ролі викладача у навчально-виховному процесі, а вимагає від нього високої педагогічної майстерності. Про важливе значення вчителя писав В. О. Сухомлинський. Він зазначав: «Я не можу без сердечного болю думати про те, що в багатьох школах сидять за партами похмурі, насторожені або байдужі до всього двієчники. Це дзеркало низької педагогічної культури нашої, шановні колеги-вчителі» [7: 426].

У загальному для формування у майбутніх лікарів самостійності в процесі самоосвіти та самовиховання викладач повинен: вивчати здібності студентів, аналізувати сформований рівень їх готовності до самовдосконалення, умови та мету побудови роботи з ними; організувати діяльність щодо визначення мети й прийняття її кожним студентом (проекування програми вирішення виявлених суперечностей); визначати способи формування пізнавальної самостійності студентів; здійснювати організацію контролю,

самоконтролю; оцінювати роботу кожного студента залежно від рівня формування компетентності та якості організації всіх попередніх етапів.

Організація такої роботи вимагає також від викладача творчості, гнучкості, здатності до імпровізації, до постійного осмислення змін, розвинутої педагогічної свідомості та самосвідомості, рефлексії, емпатії, гуманістичної спрямованості та ін. Л. М. Черчата зазначає, що саме це є найбільш відповідальною ланкою роботи викладача, адже студенту не завжди вдається мобілізувати себе на самостійне оволодіння новими знаннями: не вистачає самодисципліни, вміння організувати свої заняття. Роль і покликання викладача – допомогти мобілізувати студента на рівні усвідомленої необхідності пошуку нового. Викладач має виступати не тільки як транслятор наукової інформації, а, перш за все, як організатор навчально-пізнавальної діяльності студента. Він організовує самостійну позааудиторну роботу, створює методично-інформаційне забезпечення, контролює виконання завдання [9: 31–32]. ***З огляду на це ще однією умовою формування готовності майбутніх лікарів до професійного самовдосконалення є відповідне педагогічне керівництво цим процесом через індивідуальний підхід до кожного студента та налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між студентами і викладачами, побудова педагогічного процесу на принципах діалогу.***

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив виділити декілька педагогічних умов, що забезпечують формування готовності майбутніх лікарів до професійного самовдосконалення. Це насамперед формування у студентів мотивації та потреби у професійному самовдосконаленні, створення у студентському колективі сприятливої атмосфери для прояву активності кожного студента, розвиток самостійності студентів, а також педагогічне керівництво цим процесом.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко / Під ред. С. Головка. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
2. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию. – М.: Педагогика, 1983. – 145 с.
3. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Уч. пос. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
4. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: Підручник. 2-е вид. – К.: Каравела, 2008. – 352 с.
5. Психология и педагогика: Уч. пос. / Под ред. К. А. Абульхановой, Н. В. Васиной, Л. Г. Лаптева, В. А. Слостенина. – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.
6. Руководство самообразованием школьников / Под ред. Б. Ф. Райского, М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1983. – 127 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. – Т.3. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина. – К.: Радянська школа, 1977. – 670 с.
8. Черчата Л. М. Самостійна діяльність як стратегія розвитку майбутнього фахівця у контексті світових традицій і вітчизняного досвіду // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №5. – С. 26–33.
9. Шестакова Т. В. Формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Тетяна Віталіївна Шестакова. – К., 2006. – 244 с.

## **ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛЯ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ**

*У статті розглядаються основні підходи до визначення поняття "професійне здоров'я вчителя", аналізуються особливості тлумачення терміну в сучасних умовах, обговорюються основні проблеми у формуванні професійного здоров'я майбутнього вчителя.*

*The present paper aims to describe the basic approaches to the notion of "the teacher's professional health", as to the professional value, modern approaches are analyzed to determination of concept "professional health of teacher", basic problems come into question in forming of professional health of future teacher.*

У сучасних соціальних і політичних реаліях, детермінованих процесами глобалізації і інформатизації суспільства, професійна освіта є важливою умовою формування конкурентноспроможної держави в світовій спільноті. Модернізація професійної освіти спрямована на досягнення високого рівня професійної діяльності випускників вищих навчальних закладів, відповідності їх професіоналізму вимогам постіндустріального суспільства, готовності до самоосвіти і самовдосконалення. Важливим напрямом професійної діяльності вчителя є турбота за здоров'ям учнів, будова здоров'язберігаючого середовища, використання здоров'язбережувальних освітніх технологій. Але до наступного часу існують протиріччя між рівнем знань студентів та вчителів щодо здоров'я і слабким використанням вмінь та навичок його збереження у професійній діяльності. На нашу думку, це пов'язано з тим, що професійна підготовка майбутнього вчителя недостатньо орієнтована на формування практичних уявлень щодо професійного здоров'я, здоров'язбережувальної компетентності вчителя, власної самоохоронної поведінки, а здоров'я вчителя не розглядається як важлива професійна цінність.

Дослідження вчених указують на вкрай низькі показники психічного, фізичного і соціального здоров'я вчителів, які знижуються згідно зі збільшенням стажу роботи у школі (М.А.Агаджанян, Г.А.Кураєв, М.С.Гончаренко, В.П.Горащук, М.В.Гріньова, С.Ю.Лебедченко, Т.І.Прокопенко, С.В.Страшко, Л.П.Сущенко и др.). На думку Н.П.Абсакалової [1], С.Г.Серікова [11] існує кореляція між здоров'ям вчителя та його учнів, а здоров'я вчителя є важливою складовою системи здоров'язбереження в умовах учбових закладів. Т.В.Белінська відмічає, що недостатньо вивчені психологічні складові розвитку ціннісного відношення до здоров'я у студентів педагогічного вузу [3: 12]. Взагалі питанням формування культури професійного здоров'я майбутнього вчителя відведено вкрай мало міста у змісті професійної підготовки, що значною мірою пов'язане з недостатньою розробкою теоретичних питань щодо професійного здоров'я вчителя.

Метою статті є теоретичний аналіз сучасних поглядів на поняття "професійне здоров'я майбутнього вчителя" як професійну цінність.

Проблеми професійного здоров'я представлені в наукових дослідженнях з початку ХХ століття переважно в контексті наукової організації праці. В останні десятиліття професійне здоров'я часто розглядається з позицій професійних захворювань і емоційного вигорання. Проте здоров'я вчителя як професійна цінність, вимоги до нього у зв'язку із запитамі постіндустріального суспільства вивчені недостатньо. Дана проблема особливо актуальна в контексті педагогічної діяльності, оскільки саме досвід учителя в значній мірі визначає якість його роботи. Існуюча суперечність між зростанням якості професійної діяльності вчителя і зниженням основних показників здоров'я згідно зі збільшенням загальної тривалості роботи в школі вимагає аналізу уявлень про професійне здоров'я педагога, розвитку ефективних форм навчання майбутніх учителів відповідним навикам щодо зміцнення та збереження здоров'я, формування державної системи охорони здоров'я педагогів.

Є.С.Асмаковец [2] і Л.М.Мітіна [9] відзначають, що для вчителів зі стажем роботи 15-20 років характерні «педагогічні кризи», «педагогічне виснаження». У третини вчителів показник ступеня соціальної адаптації рівний або нижче, ніж у хворих невротиками, 60% вчителів випробовують психологічний дискомфорт під час роботи, 85% знаходяться в постійному стресовому стані [5]. Навіть молоді педагоги мають велику кількість хронічних захворювань, серед яких домінують захворювання органів дихання (71,2%), серцево-судинної системи (63%), хронічний ларингіт (46%), вегето-судинна дистонія (72,1%) [13: 65]. Багато фахівців бачать причину даних захворювань в особливостях професійної діяльності [6: 35], проте єдиного погляду на поняття «професійне здоров'я вчителя» до теперішнього часу не сформовано.

Деякі фахівці розгортають поняття готовності до професійної праці з урахуванням окремих аспектів фізичного або психічного здоров'я. Так, В.О.Сластьонін, досліджуючи питання професійної готовності до педагогічної діяльності разом з науково-теоретичною, практичною підготовкою, виділяє психологічну, психофізіологічну і фізичну готовність [12]. Фахівці визначають фізичне здоров'я і професійну працездатність як якісну характеристику вчителя нового покоління.

А.К.Маркова вважає, що невід'ємними компонентами професійної компетентності є «здібність до індивідуального самозбереження, неохочість професійному старінню, вміння організувати раціонально свою працю без перевантажень часу і сил, здійснювати працю ненапружено, без втоми і навіть з освіжаючим ефектом» [8: 35].

Останніми роками опублікований ряд соціологічних, психологічних, медичних досліджень з проблем професійного здоров'я, в яких відбиті достатньо суперечливі підходи до проблеми. А.Г.Маклаков під професійним здоров'ям вважає певний рівень характеристик здоров'я фахівця, що відповідає вимогам професійної діяльності і що забезпечує її високу ефективність [7: 174].

Р.О.Березовська розглядає професійне здоров'я як узагальнену характеристику здоров'я індивіда, що розглядається в конкретних умовах його професійної діяльності, як процес збереження і розвитку регуляторних властивостей організму, його фізичного, психічного і соціального благополуччя [4: 8].

На думку Г.С.Нікіфорова, під професійним здоров'ям розуміють інтегральну характеристику функціонального стану організму людини за фізичними і психічними показниками [10: 508]. Така інтегральна характеристика дозволяє оцінити його здатність до певної професійної діяльності із заданою ефективністю і тривалістю впродовж певного періоду життя, а також стійкість до несприятливих чинників, супроводжуючих цю діяльність. Автор вважає, що головним показником професійного здоров'я є професійна працездатність, тобто максимально можлива ефективність діяльності фахівця, обумовлена функціональним станом його організму [10: 508]. З цього боку важко оцінювати «професійну працездатність» вчителя у педагогічній праці як головний показник професійного здоров'я, а ще ускладнено її формувати у вищому навчальному закладі.

На наш погляд, приведені визначення поняття «професійне здоров'я» не враховують повною мірою специфіку педагогічної праці, не дозволяють визначити зміст професійної підготовки і цілеспрямовано впливати на формування здоров'я майбутнього вчителя. Окремі погляди на професійне здоров'я вчителя виказують російські вчені Н.В.Гончарова та Л.М.Мітіна.

Н.В.Гончарова підкреслює, що професійне здоров'я вчителя – це цілісний багатовимірний динамічний стан організму, що дозволяє вчителю в максимальному ступені продуктивно реалізувати свій потенціал в педагогічній діяльності, протидіючи негативному впливу професійних чинників [5: 49]. Автор визначає культуру професійного здоров'я вчителя як цілісне динамічне особисте утворення, що є єдністю мотиваційно-ціннісних і емоційно-вольових здоров'язберігаючих установок, знань і умінь щодо конструювання, підтримки і зміцнення професійного здоров'я, що дозволяє продуктивно (без

збитку для здоров'я всіх суб'єктів освітнього процесу) здійснювати педагогічну діяльність [5: 96].

Л.М.Мітіна дає визначення «професійному здоров'ю вчителя як здатності організму зберігати і активізувати компенсаторні, захисні, регуляторні механізми, що забезпечують працездатність, ефективність і розвиток особи вчителя у всіх умовах протікання професійної діяльності» [9: 222]. Фахівець розглядає проблеми професійного здоров'я з позицій професійного довголіття вчителів, а показником професійного здоров'я і довголіття вчителя є три інтегральні характеристики – педагогічна спрямованість, педагогічна компетентність і емоційна (поведінкова) гнучкість [9].

До найважливіших показників професійного здоров'я і довголіття вчителя А.А.Чирков відносить такі інтегральні характеристики як педагогічна спрямованість, педагогічна компетентність, емоційна (поведінкова) гнучкість і фізична адаптованість [14].

На нашу думку, одним із важливих напрямів модернізації системи педагогічної освіти на сучасному етапі повинне стати формування у вчителів відношення до здоров'я як до найважливішої професійної цінності. В період навчання у вузі важливо сформувати у майбутніх учителів відношення до свого здоров'я як до необхідної умови здійснення професійної діяльності, сприяти усвідомленню студентами значущості професійного здоров'я для педагогічної роботи, визнанню майбутніми педагогами особистої відповідальності і активній ролі в збереженні, перетворенні власного професійного здоров'я, а також у формуванні у підростаючого покоління потреби в збереженні здоров'я. Кінцевим результатом інтеріоризації знань та умінь щодо професійного здоров'я є формування уявлень щодо здоров'я вчителя як значної професійної цінності.

На початку трудової діяльності необхідно навчити молоду людину поведінці, що забезпечує професійне самозбереження. Це передбачає цілий комплекс заходів, які людина повинна здійснювати відносно до себе, спираючись на необхідні знання та уміння. Основним результатом успішної реалізації такої програми є збереження цілісності особи, її здоров'я. Конкретний зміст програми професійного самозбереження повинен бути достатньо індивідуальним, відповідати умовам праці, психосоматичній конституції людини, віку і т.п. Проте при формуванні такої програми необхідне дотримання ряду загальних вимог, які орієнтовані на підтримку фізичного і психічного здоров'я людини, включеної в професійну діяльність. До таких вимог відносяться: готовність до постійного саморозвитку; внутрішня відповідальність за власне здоров'я; здатність жити у згоді з самим собою, внутрішня збалансованість; оволодіння прийомами самовідновлення після перевантажень; вироблення адекватних засобів подолання небажаних станів; оволодіння прийомами психічної саморегуляції і нормалізації рівня працездатності, усунення наслідків професійного стомлення; попередження можливих особових деформацій у своїй професії; протидія професійному старінню і підтримка свого інтелектуального, творчого потенціалу; виключення зі свого життя саморуйнуючих стратегій поведінки; розвиток навиків самоконтролю за перебігом розумового процесу, уміння в потрібний час здійснювати розумову релаксацію.

На думку Н.В.Гончарової, поняття «культура професійного здоров'я вчителя» є складним об'єктом пізнання, який необхідно розглядати з позицій системного підходу [5: 96]. Фахівець виділяє аксіологічну, гносеологічну, перетворюючу, регулятивну, рефлексивну і креативну функції, що реалізуються в контекстах культури професійного здоров'я вчителя [5: 97]. Але цілісність професійного здоров'я вчителя визначається взаємодією фізичного, психічного, соціального аспектів здоров'я.

Згідно з визначенням професійного здоров'я майбутнього вчителя соціальне здоров'я розуміється як система цінностей, установок і мотивів поведінки в соціальному середовищі. Фізичне здоров'я – це поточний стан функціональних можливостей органів і систем організму. Психічне здоров'я – стан психічної сфери людини, що характеризується загальним душевним комфортом, що забезпечує адекватну регуляцію поведінки і обумовлене потребами біологічного і соціального характеру. На думку Е.М.Казіна, соціальний і

психологічний аспекти здоров'я визначають гармонійний процес розвитку внутрішнього світу людини і взаємини з оточенням, адаптацію в соціумі [6].

Педагогічна професія одночасно виступає як праця, що має фізичне та інтелектуальне навантаження, включає творчу, організаторську, дослідницьку діяльність. Психологічні, фізіологічні, гігієнічні та інші труднощі педагогічної праці роблять роботу у сфері освіти значно складнішою, ніж у сфері матеріального виробництва і обслуговування. У роботі вчителя присутня висока нервово-емоційна напруга, необхідність ухвалювати оперативні рішення, нерівномірність навантаження, висока можливість емоційних контактів, конфліктів; необхідність виконання запланованого об'єму роботи в жорстко регламентований період часу; значна мобілізація функцій аналізаторів, уваги, пам'яті і т.п. Діяльність вчителя характеризується відсутністю протягом усього трудового життя постійного режиму дня; вираженою гіподинамією, постійним навантаженням на голосовий апарат, розподілом уваги одночасно на декілька видів діяльності; постійному самоконтролі, емоційній напрузі, мобілізації уваги для досягнення високих педагогічних результатів.

Педагогічна праця пред'являє особливі вимоги до стану здоров'я вчителя, його фізичній і психічній підготовленості, до особливостей психофізіології і, перш за все, до сили і врівноваженості нервових процесів. Даний факт обумовлений тим, що вчителю необхідно володіти великою працездатністю, витримувати дію сильних подразників, уміти концентрувати увагу: бути активним, бадьорим, зберігати впродовж усього робочого часу високий загальний і емоційний тонус, здатність швидко відновлювати сили. Високі вимоги до врівноваженості нервових процесів викликані тим, що вчитель повинен бути стриманим у ситуаціях, стимулюючих інтенсивне збудження; проявляти терплячість, врівноваженість, зібраність; бути витриманим і спокійним в умовах зміни діяльності; відрізнитися рівністю в динаміці відчуттів, чіткістю дикції, уміти виразно висловлювати думки і т.п. Високі вимоги до рухливості нервових процесів пов'язані з тим, що вчитель повинен приступати до рішення поставлених задач «без розгойдування», швидко перемикатися з одного виду діяльності на інший; швидко звикати до нової обстановки, встановлювати контакти, невимушено відчувати себе в крузі незнайомих і малознайомих людей.

Специфіка праці вчителя зв'язана і з відсутністю внутрішнього нормування професійної діяльності. Вчитель продовжує трудитися і в позаробочий час: аналізує проведені уроки, розробляє зміст майбутнього заняття, працює з новою інформацією. Навіть після припинення роботи думки про неї, «робоча домінанта», зберігаються ще досить довго, що обумовлює частий розвиток у представників педагогічної праці неврозів, виснажує нервову систему.

З цих позицій вчителю особливо важливо не тільки володіти основами знань про здоров'я, але і мати конкретні засоби, технології забезпечення професійного здоров'я. Майбутній учитель повинен мати уявлення про специфіку педагогічної діяльності і особливостях впливу професійних чинників на його здоров'я.

Н.В.Гончарова виділяє оздоровчі технології як найважливіші у формуванні культури професійного здоров'я майбутнього вчителя в період вузівського навчання [5: 97]. На думку фахівця оздоровчі технології використовуються на всіх етапах формування культури професійного здоров'я майбутнього педагога в поєднанні з допоміжними педагогічними засобами, організовуючи їх в певну систему програми самозбереження професійного здоров'я; ведення студентами щоденника професійного здоров'я, дослідження власного рівня професійного здоров'я; проведення викладачем індивідуальних консультацій з питань збереження і зміцнення професійного здоров'я; використання технічних засобів навчання, відеозйомка занять з подальшим їх аналізом [5: 97].

Як умови формування професійного здоров'я розглядаються педагогічні, організаційно-технологічні, змістовно-процесуальні. Н.В.Гончарова визначає серед педагогічних умов формування професійного здоров'я ефективність використання оздоровчих технологій [5: 98]. Автором оздоровчі технології розглядаються як закономірна послідовність взаємозв'язаних дій педагога і студента, направленою на збереження і

зміцнення професійного здоров'я, що гарантують успішну реалізацію оздоровчих завдань при забезпеченні комфортних умов для всіх суб'єктів освітнього процесу. Організаційно-технологічна група умов включає формування єдиного здоров'язберігаючого освітнього простору вузу і спрямованість роботи на становлення колективного суб'єкта освітнього процесу. Змістовно-процесуальна група припускає актуалізацію питань, пов'язаних з формуванням культури професійного здоров'я в змісті дисциплін, що вивчаються, залучення майбутніх учителів у роботу щодо формування культури професійного здоров'я як суб'єкта освітнього процесу.

Л.М.Мітіна дотримується уявлення про наяву багатьох рівнів професійного здоров'я вчителя, відповідно до якого вищий рівень особового здоров'я відповідає за сенсові орієнтації. На думку фахівця, визначення загального сенсу життя, відношення до інших і себе надає регулюючу дію на низькі рівні [9: 220].

Цінності і норми складають єдину нормативну систему, яка регулює поведінку людей і соціальних груп в суспільстві [7: 256]. Ціннісно-нормативна система є орієнтиром при виборі способу дій, перевіряє і відбирає ідеали, вибудовує цілі, містить способи досягнення цієї мети. Цінності і норми є частиною свідомості як окремої людини, так і суспільної свідомості, частиною культури. Професійна діяльність вчителя реалізується в складному взаємозв'язку соціально-психологічних взаємодій, що визначають специфіку педагогічної праці. Як наслідок, віддзеркаленням професійного здоров'я є самоохоронна поведінка, формування якої має бути важливою частиною професійної освіти майбутнього вчителя.

Сучасне українське суспільство, декларуючи пріоритет знань і якісної освіти, не розглядає вчителя як ключову фігуру в позитивній трансформації соціуму, не формує систему відповідної підтримки педагогів середньої і вищої школи. Питання професійного здоров'я недостатньо окреслені у змісті професійної підготовки майбутнього вчителя. Професійне здоров'я вчителя не розглядається як професійна цінність, як складова капіталу людини, як інвестиція у професійне довголіття вчителів.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Абаскалова Н.П. Системный подход в формировании здорового образа жизни субъектов образовательного процесса (школа-вуз): Дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Новосибирск, 2001. – 377 с.
2. Асмаковец Е.С. Взаимосвязь эмоциональной гибкости и синдрома "эмоционального выгорания" учителя // Профессиональное самосознание и экономическое поведение личности: 2 междунар. науч. интернет-конф. / ОмГТУ. – Омск, 2007/ Е.С.Асмаковец // <http://konfer.narod.ru/asmak>
3. Белинская Т.В. Психологические составляющие развития ценностного отношения к здоровью у студентов педагогического вуза: Дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07/ Т.В.Белинская. – Калуга, 2005. – 174 с.
4. Березовская Р.А. Отношение менеджеров к своему здоровью как к фактору профессиональной деятельности: Автореф. дисс.... канд. психол. наук: 19.00.03 / Р.А.Березовская. – С.-Пб., 2001 – 20с.
5. Гончарова Н.В. Формирование культуры профессионального здоровья будущего учителя: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Н.В.Гончарова. – Волгоград, 2005. – 181 с.
6. Казин Э.М. Проблемы индивидуального здоровья: Учебное пособие / Э.М.Казин, Н.Г.Блинова, Н.А.Литвинова. – М.: Владос, 2000. – 189 с.
7. Маклаков А.Г. Общая психология: Учеб. для вузов / А.Г.Маклаков. – С.-Пб.: Питер, 2002. – 582 с.
8. Маркова А.Н. Психология профессионализма / А.Н.Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
9. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М.Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
10. Психология здоровья / Под ред. Г.С.Никифорова. – С.-Пб.: Питер, 2003. – 607 с.
11. Сериков С.Г. Обеспечение паритета образованности и здоровья учащихся в теории и практике образования: Дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / 13.00.04. – Челябинск, 2002. – 385 с.

12. Слостенин В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А.Слостенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов / Под ред. В.А.Слостенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
13. Татарникова Л.Г. Педагогическая валеология [Текст]: генезис. Тенденции развития / Л.Г.Татарникова. – С.-Пб.: РЕТРОС, 1995. – 348 с.
14. Чирков А.А. Здоровый учитель как важнейший фактор сохранения и укрепления здоровья учащихся. 2003 // [http://zdd.1september.ru/view\\_article.php?id=200801710](http://zdd.1september.ru/view_article.php?id=200801710)

**УДК 378**

**Т.П. Запорожець**

### ***ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ В. СУХОМЛИНСЬКОГО В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПОЗААУДИТОРНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ***

*У статті розглядаються основні ідеї В. Сухомлинського про естетичне виховання особистості в позанавчальній діяльності та впровадження ідей В. Сухомлинського в процес естетичного виховання в сучасному вищому навчальному закладі.*

*The article deals with the V. Suhomlinskiy's main ideas about person's esthetical upbringing after classes and using V. Suhomlinskiy's main ideas in the process of esthetical upbringing in the modern highest school.*

Сучасна молодь проявляє надмірну зацікавленість до мистецтва, відчуває потребу в гармонії з навколишнім світом. Разом з тим наша молодь знаходиться в активному процесі становлення особистості – формування світогляду, пошуку ідейно-етичних принципів, ідеалів тощо. Певна частина молоді має не стійкі, а інколи й невірні уявлення про прекрасне, помилкові художні смаки.

Сьогодні великий вплив на нашу молодь має американська та європейська культура, але, на жаль, не краща її частина, тому викладач, куратор та батьки повинні «розвивати вміння особистості бачити в красі навколишнього світу, красі людських стосунків духовність, доброту, сердечність і на цій основі утверджувати прекрасне в самій собі» [1: 177]. Питання естетичного виховання молоді посідає чільне місце в педагогіці, історії педагогіки.

До проблем естетичного виховання у своїх наукових працях, дослідженнях зверталися К. Ушинський, В. Сухомлинський та сучасні вчені В. Бутенко, І.Зязюн, Л. Миропольська, Г. Падалка та інші. Інтерес до творчої спадщини В. Сухомлинського, висловлені ним міркування, ідеї виховання є актуальними й для сучасності та сучасних учених. В Україні ідеї В. Сухомлинського проаналізовані у працях І. Зязюна, О. Савченко, М. Сметанського та ін. Вивчення проблеми естетичного виховання в спадщині В. Сухомлинського займалися В. Топольський, О. Шумська та ін.

Мета статті проаналізувати ідеї В. Сухомлинського щодо естетичного виховання та дослідити впровадження його ідей в практику виховання у вищому навчальному закладі.

Естетичне виховання – здатність особистості сприймати, вбачати та оцінювати прекрасне в навколишньому середовищі, вносити елементи прекрасного в усі сфери суспільства та особистого життя. Естетичне виховання всебічно збагачує духовний світ людини, естетичний рівень переплітається зі світобаченням та моральними орієнтаціями [3].

Питанню естетичного виховання особливу увагу приділяв В. Сухомлинський.

Глибоке розуміння людини та основ її духовного розвитку в процесі виховання, В. Сухомлинський знаходить у філософській та педагогічній спадщині Г. Сковороди.

В. Сухомлинський писав, що в педагогічних поглядах Г.Сковороди простежується ідея нерозривного зв'язку морального та естетичного виховання. Протягом життя він

прийшов до глибокого переконання про «спорідненість», а значить і досяжність для людини добра й краси як прояву її духовності. Краса у Г. Сковороди асоціюється з гармонією природи, духовною чистотою людини.

Український педагог вводить у педагогіку поняття «гармонія виховних впливів», при чому між різними виховними впливами існують численні взаємообумовлюючі зв'язки, часткові виховні впливи, які невіддільні від цілого. Він вважав, що неможливо усунути будь-який виховний фактор з цілого, бо порушиться його гармонія; до того ж цілісність особистості потребує і цілісності сфери її вияву. Необхідно створювати дітям усі можливості для повного самовиявлення в будь-яких сферах. Перш за все, в системі виховання має бути турбота про гармонійну повноту всіх фізичних і духовних сил, а вінцем цієї гармонії є радість творчості [5]. Таким чином, саме творча діяльність, яка приносить успіх, стає фактором розвитку особистості.

Ідеї Сухомлинського є необхідними для навчальних закладів, педагогів, школярів та студентів, так як вся концепція навчання й виховання видатного вченого ґрунтується на всеосяжній любові до дітей, батьків, природи, труда.

Естетичне виховання в навчально-виховному процесі займає особливе місце, воно пов'язане з розумовою й фізичною працею, творчістю, громадянською діяльністю, морально-етичними відносинами, дружбою, любов'ю.

За словами В. Сухомлинського, головна мета естетичного виховання полягає в навчанні особистості «бачити, сприймати, відчувати, розуміти красу навколишнього світу – природи й суспільних відносин. Сприймання, осмислення прекрасного – це основа, стрижень естетичної освіченості, серцевина тієї естетичної культур, без якої почуття залишаються глухими до всього благородного і високого в житті» [1: 178].

Особливу роль В. Сухомлинський приділяв естетичному вихованню в позааудиторній діяльності, що надає можливість для вияву індивідуальних здібностей, творчості, самостійності, розвитку естетичної культури, естетичного сприйняття, оцінки, міжособистісних відносин. Важливу мету всієї системи виховання він вбачав у тому, щоб «навчальний заклад навчив людину жити у світі прекрасного, щоб вона не могла жити без краси, щоб краса миру творила красу в ній самій» [2: 61].

Ідеї естетичного виховання в позааудиторній діяльності В. Сухомлинського використовуються в сучасних вищих технічних закладах. Так, в університетах організовуються екскурсії, туристичні поїздки історичними місцями України, діють студентські клуби, що дають можливість студентам проявити творчість та розвивати естетичну культуру.

Спочатку видатний педагог причаровував дітей красою природи, одухотворював її, потім вчив відчувати красу мистецтва, поступово відкривав найбільш цінну красу – красу людини, її вчинків, відносин. Таким чином, виховання красою для В. Сухомлинського було на першому місці, адже «краса – це дзеркало, у якому ти бачиш сам себе» [3: 36].

Працюючи в Павлишській школі, В. Сухомлинський водив дітей милуватися ранковою зорею, красою сонця, білим полем квітучої гречки, першими квітами, намагався донести до розуму й серця дитини історію рідного краю, його народні традиції та звичаї.

У сучасних вищих навчальних технічних закладах студенти разом з куратором організовують екскурсії, поїздки історичними місцями України, та відвідують прекрасні місця рідного міста. Таким чином, один з ефективних напрямків позааудиторної діяльності в естетичному вихованні є туристична діяльність, так як вона виконує пізнавальну функцію, рекреаційну, допомагає проявити доброзичливість, чуйність в міжособистісних відносинах.

В.О. Сухомлинський підкреслював, що в «естетичному вихованні велике значення має зв'язок естетичного сприйняття та естетичної творчості. У дитинстві, отрочстві та ранній юності кожний учень повинен захоплюватися красою в усіх її проявах; тільки за цієї умови в нього утверджується бережливе, дбайливе ставлення до краси, прагнення знову і знову звертатися до того предмета, джерела краси, який уже збудив захоплення, залишив у його душі слід» [4: 377].

Звідси випливає, що в естетичному вихованні має велике значення й естетична творчість, пов'язана із сприйманням художніх цінностей – літератури, мистецтва. Естетичне сприймання творів літератури, музики, образотворчого мистецтва також потребує активної діяльності. Ця діяльність полягає в естетичній оцінці, співпереживанні [4: 378].

У технічних вищих навчальних закладах з метою розвитку естетичного сприйняття творів літератури, музики проводяться концерти, що присвячені українській культурі, видатним письменникам Т. Шевченку, Лесі Українці та ін. Організуються конкурси української пісні та костюмів. Таким чином студенти прилучаються до української культури.

На базі Херсонського національного технічного університету було створено клуб кіномистецтва в якому студенти технічних спеціальностей мали змогу переглядати кінофільми, обговорювати сюжети фільмів, вчинки героїв. Метою створення клубу є навчити студентів технічних вузів вибирати якісні фільми, розвивати естетичне сприйняття, естетичну оцінку, вміння аналізувати вчинки героїв та порівнювати вчинки краси з реальними та особистісними ситуаціями життя.

Також в університеті існує студентський театр. На студентській сцені студентами були поставлені фрагменти творів відомих письменників, а саме: такі п'єси як: «Ревізор», «Міщанин у дворянстві», «Пігмаліон», «Формула кохання» тощо. Репетиції, робота над роллю, підготовка плакатів, костюмів – все це сприяє естетичному розвитку та творчості студентів.

Щороку до свят День Студентів, Новий рік, Всесвітній день жінок, День закоханих, День Європи на факультетах проводяться вечори культури та мистецтва на яких студенти знайомляться з традиціями різних країн світу, діячами мистецтва, письменниками. В університеті щороку проводяться тижні української мови та літератури.

Таким чином студенти технічного вищого навчального закладу мають можливість познайомитися з мистецтвом, літературою та культурою рідної країни та зарубіжжя.

За словами В. Сухомлинського, особливе місце в естетичному вихованні займає живопис. «Сфера дій живопису починається там, де закінчується мова. Те, що неможливо передати словами, можна сказати гармонією фарб» – наголошував автор [3: 181]. Слід зазначити, що перегляд картин – складний засіб емоційно-естетичного впливу. «Досвід переконує, що сприймання краси творів живопису збуджує в особистості прагнення передати у фарбах, лініях, поєднаннях відтінків свої думки і почуття, своє ставлення до навколишнього світу» [4: 379].

У Херсонському національному технічному університеті проводять виставки картин факультету дизайн та організують фотогалерею. Таким чином, студенти технічних спеціальностей мають можливість познайомитися у вільний час з шедеврами мистецтва.

Рівень естетичного виховання студентів за визначенням В. Сухомлинського залежить від організованості та чіткої спланованості системи виховної роботи у вищому навчальному технічному закладі. Правильно організована система виховної роботи дозволяє студентові відчувати себе не об'єктом педагогічного впливу викладачів, а активним учасником цього процесу – його суб'єктом.

У цій системі важливе місце належить кураторові студентської групи, який допомагає студентові, починаючи з першого курсу, оволодіти необхідними навичками організації праці, формує вміння вчитись та керує естетичним вихованням студента.

Розглядаючи значення педагога в навчально-виховному процесі, В. Сухомлинський зазначає: «вчитель відіграє центральну роль у школі. Він відкриває найкращі якості учнів за допомогою любові та поважного відношення до кожного з них. Мало мати професіоналізм, щоб бути вчителем у школі загальної освіти, учитель повинен вкладати душу та серце в дитину» [2]. Професіоналізм куратора є не менш важливим і для вищого навчального закладу. Куратор має бути зацікавлений у своїй роботі та бути творчою особистістю, любити свою професію, любити студентів, має розширювати свої знання про культуру, мистецтво та бажання творити й удосконалюватися.

В. Сухомлинський також уважно й ретельно відбирав учителів Павлиської школи. Слід зазначити, що методична досвідченість викладача не враховувалась при прийманні на роботу, головними параметрами були – любов до дітей і науки, бажання творити й удосконалюватися. «Для того, щоб душа в процесі виховання дійсно зберегла здоров'я та світло, той, хто вчить і виховує повинен бути не стільки вчителем, скільки провідником та служителем природи, єдиним істинним ... вчителем», так визначав автор педагога, у В.Сухомлинського вчитель – це не тільки наставник, але й друг.

*Висновок.* Таким чином, більшість ідей естетичного виховання в сучасних вищих технічних навчальних закладах тісно пов'язані й без сумніву ґрунтуються на гуманістичних ідеях В. Сухомлинського. Розроблені В. Сухомлинським ідеї естетичного виховання ґрунтуються на досвіді видатного педагога, отриманого протягом життя. Основною метою для В. Сухомлинського було виховання самодостатньої особистості з високою моральністю та естетичною вихованістю. І результати його педагогічної праці показали, що це можливо, але за умови взаємодії викладача та студента на основі любові один до одного, ближнього, праці, природи, мистецтва та всього прекрасного. Сучасний вищий технічний заклад використовує ідеї В. Сухомлинського в позааудиторній діяльності з метою підвищення та розвинення естетичного виховання студентів.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. Вибрані педагогічні твори в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.1. – С. 177-184.
2. Сухомлинський В.О. Сердце отдаю детям. – К.: Радянська школа, 1974. – 287с.
3. Сухомлинський В.А. Как воспитать настоящего человека. Педагогическое наследие – М.: Педагогика, 1990. – 280с.
4. Сухомлинський В.О. Павлиська середня школа. Вибрані педагогічні твори в 5 т. – К.: Радянська школа, 1977 – Т.4. – С. 369-385.
5. Бутенко В.Г. Эстетическое воспитание молодежи средствами искусства. – М., 1991. – 242 с.

**УДК 378.2:355.58**

**І.В. Іванова**

### **ЗАГАЛЬНІ ПРИНЦИПИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ДИСЦИПЛІНИ «БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ»**

*У статті узагальнені принципи модернізації дисципліни «Безпека життєдіяльності» з урахуванням умов сьогодення. Вважається доцільним доповнення дисципліни питаннями соціально-економічної, психологічної безпеки і витривалості в екстремальних ситуаціях.*

*In the article the generalized principles of modernization of discipline «Safety of vital activity» taking into account the terms of today's. Addition of discipline is considered expedient the questions of socio-economic, psychological safety and endurance in extreme situations.*

*Актуальність.* Новітнє національне державотворення в Україні призвело до корінних змін у сфері ідеології та економіки, соціальному, культурному, духовному житті нації. Україна підтримала Концепцію Організації Об'єднаних Націй про сталий людський розвиток, в якій пріоритет віддається розвитку безпеки кожної людини, а основним напрямом своєї діяльності на найближчі 50 років ООН визначила перехід від безпеки держав до безпеки особи [1: 8].

В умовах постійного зростання інтенсивності життєдіяльності людини, впровадження високих технологій та унікального розвитку інформаційного середовища, різко зростає роль суб'єктивного чинника в оптимізації взаємовідносин людини з середовищем існування. Забезпечення безпеки людини і зниження рівня ризику можливі лише при володінні

знаннями про закономірності розвитку потенційних небезпек і розумінні заходів, які здатні відвернути небезпеку або знизити ризик до допустимого рівня.

З урахуванням сучасних аспектів і напрямів забезпечення безпечної життєдіяльності людини, концепція освіти з напрямку “Безпека життя і діяльності людини”, затверджена Міністерством освіти і науки України 12 березня 2001 року, передбачає розширення тематики навчальних дисциплін, безпосередньо націлених на певні розділи безпеки: від традиційних – охорона праці, цивільна оборона, безпека дорожнього руху тощо – до екологічної і соціальної безпеки, безпеки здоров'я, ергономіки та інше [1: 9]. Зважаючи на це, зростає роль освіти, здатної навчити людину безпечної життєдіяльності в довіллі, вміння уникати небезпек, приймати правильне рішення відносно поведінки в ситуації, що є небезпечною для життя (М.Бакка, Н.Будна, Л.Василенко, Т.Воронцова, Я.Галаджун, В.Гірна, Л.Кезіна, Г.Кондрацька, Б.Невзоров, І.Репік, В.Ромашкан, Л.Сидорчук, Б.Храмцов, Є.Чернишова та ін.).

На наш погляд, соціально-економічні умови сьогодення, приєднання закладів освіти України до Болонського процесу, запровадження у навчальний процес вищої школи змістових модулів, потребує узгодженої термінової модернізації змісту дисципліни „Безпека життєдіяльності”. Оскільки збільшення навчального навантаження та аудиторних годин на викладання „Безпеки життєдіяльності” є сьогодні нереальним. *Метою* нашої статті було проаналізувати змістові модулі з дисципліни «Безпека життєдіяльності» для їх подальшої модернізації.

До першого розділу (модуля) дисципліни «Безпека життєдіяльності у повсякденних умовах» різні вищі навчальні заклади України включають питання, які пов'язані з охороною довкілля, безпекою навколишнього середовища, проблемами сучасного техногенного та антропогенного забруднення атмосфери, літосфери, гідросфери тощо. Означена тематика є прерогативою дисципліни «Загальна екологія». Питання безпеки у виробничому середовищі, електро- та пожежна безпека – прерогатива дисциплін «Основи охорони праці» та «Охорона праці в галузі». Тому ми вважаємо доцільним виключити загальні питання екології та виробничої безпеки з дисципліни «Безпека життєдіяльності» і залишити лише питання, які стосуються впливу несприятливих умов існування на здоров'я людини та загальні принципи здоров'язберігаючих технологій. Такий підхід дозволяє уникнути повторів під час навчання у вищому навчальному закладі, забезпечити унікальність та уніфікованість дисципліни.

Методологія, яка використовувалася для моделювання безпеки життєдіяльності людини у суспільстві, на теперішній час потребує змін. Сьогодні необхідним є пошук нових шляхів формування системи безпеки громадян і держави в цілому, а саме: з урахуванням типології небезпек, можливості виникнення комбінованих природних та техногенних катастроф нового масштабу і виду, залежність психічної і фізичної витривалості людини на випадок ядерної та інформаційної атаки. Тому, одним із додаткових завдань під час викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» вважається надати студентам не тільки загальне уявлення про небезпеки, а й навчити студентів ширше використовувати отримані знання у майбутній професії, правильно оцінювати життєвонебезпечні ситуації і приймати оптимальні рішення, не втрачаючи психологічної рівноваги.

Будь-які екстремальні ситуації, які є небезпечними для життя, створюють для організму складні психічні стани від емоційного напруження, тривоги, жаху до рухового перезбудження та паніки [4; 5]. Студентам необхідно чітко уявляти собі основні захисні механізми організму людини, знати про безпеку та виживання людини на випадок конкретних надзвичайних ситуацій (землетрус, повень, урагани, пожежі тощо), отримати психологічну підготовку і психотехніки самозахисту людини в життєво небезпечних ситуаціях, застосовувати методики подолання жаху в екстремальних умовах.

Модернізація економіки України, зміни форм власності та управління в державному секторі економіки призвели до наявної потреби суб'єктів господарювання у захисті своїх майнових інтересів і робітників від різноманітних ризиків. Питання соціально-економічної безпеки та фінансової грамотності набувають великої актуальності під час вивчення

«Безпеки життєдіяльності», особливо для студентів, які не профілюються у цьому напрямі: філологи, технологи, біологи, фізики, математики тощо.

Крім психологічної безпеки і витривалості людини в екстремальних ситуаціях, ми пропонуємо додати до змісту дисципліни питання економічної безпеки. До основних напрямів забезпечення економічної безпеки особистості, за Л. А. Михайловим, відносять кредитування, інвестування, страхування, захист авторських прав, захист прав споживачів [2].

Захист авторських прав, як один із напрямів економічної безпеки особистості, у більшості випадків стосується людей творчих професій: письменників, видавців, програмістів, учених. Якщо врахувати, що класичний університет готує саме творчих людей та вчених, то питання захисту авторських прав є актуальним і потребує особливої уваги. Проте, для пересічних громадян можливість добре орієнтуватися в даному питанні чи хоча б мати уявлення про наявність авторських прав є теж необхідним, тому що кожен з нас протягом свого життя може стати власником матеріального чи інтелектуального продукту.

Кожного разу, коли людина купує будь-яку річ, продукт чи технічний прилад, вона має знати про свої права споживача, тому що це стосується не тільки економічної безпеки, але й збереження фізичного здоров'я громадян. Особливо це важливо при придбанні продуктів харчування, тому що безпека життя і здоров'я людини залежить від якості, складу, строку придатності тих продуктів харчування, які він споживає.

Різноманітні депозитні вклади у банках та кредитних спілках, іпотечні та споживчі кредити стають однією з невід'ємних частин існування сучасного суспільства. Вони надаються у багатьох фінансових структурах та громадських організаціях України. На жаль, більшість громадян отримують мінімальний об'єм інформації, не володіють правилами користування ними, не знають про небезпечні моменти означених послуг. У період глобальної фінансової кризи питання грамотного, зваженого ставлення до своїх заощаджень є головною проблемою безпеки добробуту людини, родини і країни в цілому.

Під час представлення теми фінансової безпеки ми звертаємо увагу на ключові моменти депозитних договорів. Кредитування фізичних осіб це необхідний елемент сучасного життя, тому що дозволяє людині покращити своє економічне становище, стимулює до раціонального розподілу грошових капіталів, правильної оцінки фінансових можливостей. При цьому необхідно орієнтуватися в умовах позики, визначати переваги та безпечність того чи іншого банку, прорахувати свою платоспроможність.

Один із найбільш надійних заходів, який здатен відвернути небезпеку або мінімізувати ризик матеріальних збитків до допустимого рівня, є страхування. На змістовому наповненні цієї теми ми зупинимось детальніше. Страхування – це спосіб відшкодовувати збитки, які отримала фізична чи юридична особа через розподіл між багатьма особами (страхова сукупність). Страхування – це складова частина фінансів. Зміст страхування визначається загальними функціями: розподільною (превентивною) та контрольною (рис. 1). Розподільна функція страхування реалізується через формування спеціалізованого страхового фонду і через його розподіл у разі виникнення страхового випадку дозволяє організувати повернення збитків.

Наприклад, повені, землетруси, які трапляються у західному регіоні України, вибухи на шахтах Донбасу тощо, обумовлюють необхідність негайного втручання страхових компаній для фінансового захисту пересічних громадян. Держава не в змозі утримувати контроль над усіма небезпеками, які можуть трапитися в Україні. У цьому може бути реальною допомогою розподільна (превентивна) функція страхування. Залежно від розмірів збитків (матеріальних, моральних, фізичних), будуть залежати розміри компенсацій. Тобто розподіл коштів у разі настання страхового випадку виплачується пропорційно нанесеним збиткам. Крім того, завчасна інформаційна та психологічна підготовка суспільства до можливих збитків, масштабні заходи для попередження виникнення надзвичайних ситуацій, дозволять мінімізувати загальні ризики та наслідки надзвичайних ситуацій для населення.

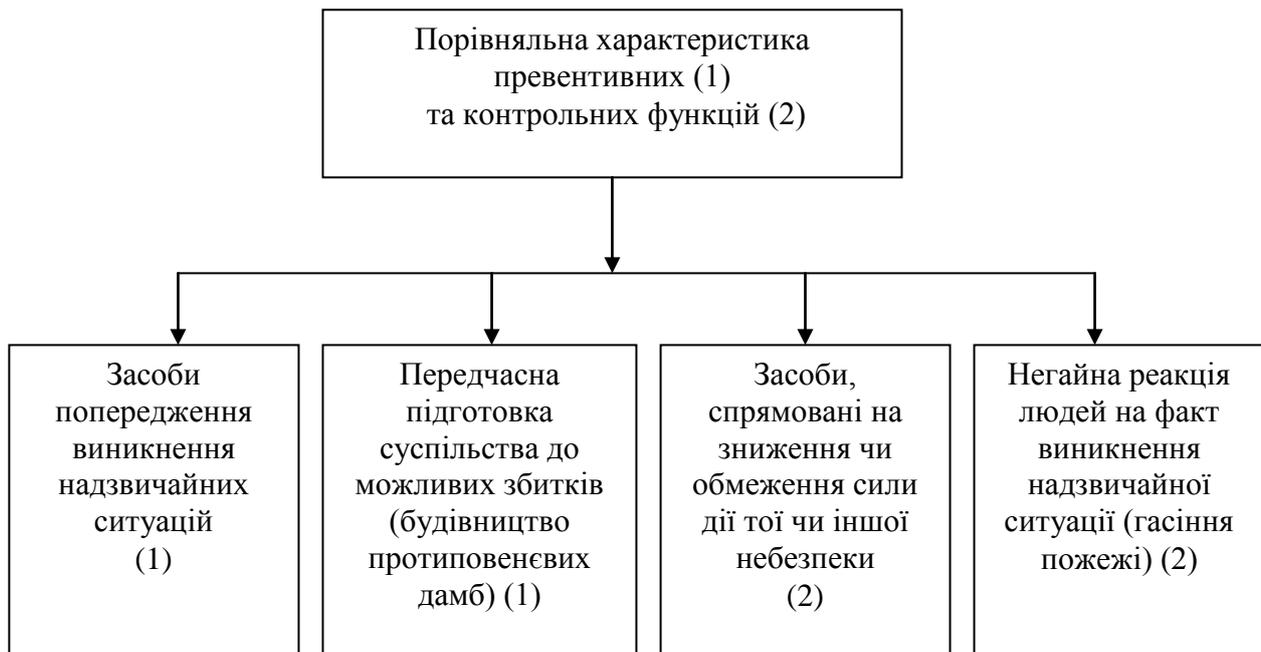


Рис. 1. Порівняльна характеристика превентивної та контрольної функцій страхування.

Таким чином, страхування передбачає можливість зниження вірогідності настання ризику і зниження розміру збитків шляхом проведення превентивних заходів. Мобілізація страхових заощаджень, як способу боротьби з небезпеками, є найбільш ефективним заходом на випадок своєчасного прогнозування та попередження про час появи і силу небезпеки. Контрольна функція забезпечує цільовий розподіл коштів страхових фондів.

Страхування може здійснюватись як на загальнообов'язковій, так і на добровільній засаді [3].

Загальнообов'язкове державне страхування включає:

- пенсійне страхування;
- страхування у зв'язку з тимчасовою втратою працездатності і витратами, обумовленими народженням і похованням;
- медичне страхування;
- страхування від нещасного випадку на виробництві і професійного захворювання;
- страхування на випадок безробіття (рис.2).

Видами добровільного страхування можуть бути:

- страхування життя;
- страхування від нещасних випадків;
- медичне страхування;
- страхування транспорту (залізничного, наземного, повітряного, водного);
- страхування вантажів та багажу;
- страхування від вогневих ризиків та ризиків стихійних лих;
- страхування майна;
- страхування кредитів; страхування інвестицій;
- страхування цивільної відповідальності власників наземного транспорту тощо (рис. 2).

Прийнятий у 1997 році Верховною Радою України Закон „Про страхування”, розподілив страхові компанії на „life” – ті, що зайняті страхуванням життя і „non life” – ті, що здійснюють інші види страхування. Закон „Про страхування” унеможливив діяльність „трастів”, які гарантували клієнтам від 300% до 1000% річних і призвели до фінансового краху багатьох людей.



Рис.2. Законодавчі відмінності загальнообов'язкового і добровільного страхування.

Таблиця 1.

**Світові показники страхового сектору економіки**

Держава	Частота страхових виплат премій на одну особу (долл.США)	Рівень розповсюдження страхування	
		Страхування життя, премії (% ВВП)	Інші види страхування, премії (% ВВП)
Японія	3498,6	8,64	2,22
США	3461,6	4,6	4,98
Данія	2448,3	4,84	2,68
Німеччина	1627,7	3,06	3,70
Південна Корея	1159,8	8,23	3,38
Іспанія	1091,5	6,35	3,12
Малайзія	198,0	2,94	1,97
Словаччина	148,8	1,46	1,92
Польща	144,5	1,04	1,92
Росія	66,6	0,96	1,81
Болгарія	43,1	0,44	1,47
Україна	17,1	0,01	2,00

У той час, накопичувальні страхові програми (страхування життя) є одним із найбільш надійних засобів розміщення грошових коштів на тривалий період для фізичних осіб. Такі програми, крім накопичення коштів з гарантованим отриманням привабливого інвестиційного доходу, забезпечують гідний страховий захист життя у разі виникнення надзвичайних подій (на відміну від банківських депозитів). Слід зауважити, що у подальшому людина може витратити збережені гроші на здійснення найрізноманітніших

життєвих планів, а саме: відкриття власного бізнесу, навчання у вищому навчальному закладі, купівля нерухомості тощо. Для юридичних осіб ці програми є потужним інструментом для створення гнучкої системи додаткової мотивації та соціального захисту робітників, допомагають знизити плінність кадрів.

Пенсійні програми дають змогу накопичити власний пенсійний фонд, необхідний для збереження бажаного для застрахованої особи рівня життя. Прибутки від страхової компанії можна отримувати у вигляді стипендій, ренти, пенсії незалежно від віку.

Ризикові програми, у свою чергу, дозволяють забезпечити захист фінансових інтересів родини, особливо при отриманні довгострокових іпотечних кредитів; подбати про спадкоємців, отримати надійну фінансову підтримку у випадку втрати працездатності або інвалідності, дорожньо-транспортної пригоди, руйнуванні майна під час стихійного лиха або іншої надзвичайної ситуації. На підприємстві ризикові програми можуть стати основою системи соціального захисту працівників та членів їхніх родин при настанні нещасного випадку, хвороби або смерті годувальника.

При порівнянні світових показників страхового сектору економіки, ми засвідчуємо, що на жаль, страховий ринок України досі мало розвинутий, особливо стосовно довгострокових програм страхування життя (таблиця 1). Тобто, означені питання мають бути одними із пріоритетних при вивченні «Безпеки життєдіяльності» і для убезпечення життя в цілому.

Проведене опитування студентів дозволило нам підтвердити найбільш важливі для них питання особистої безпеки, які зараз не входять або недостатньо висвітлені у стандартах, що формують тематику дисципліни „Безпека життєдіяльності”. Серед таких більшість опитаних зазначають економічну безпеку – 58,6% студентів; надзвичайні ситуації криміногенного характеру (47,22% опитаних), засоби та способи самооборони (33,3%); психологічну та емоційну сталість в екстремальних ситуаціях (22,2%); інформаційну безпеку (25,3%) тощо. Серед питань важливих, за думкою студентів, до вивчення зазначаються і такі фактори як СНІД і венеричні захворювання, тероризм, природні надзвичайні ситуації, вплив атомної енергетики, пожежі тощо.

З урахуванням того, що дисципліна „Безпека життєдіяльності” викладається практично у всіх вищих навчальних закладах, акцент на психологічних та соціально-економічних аспектах безпеки дозволить надати студентам загальні уявлення про різноманітність у сферах правової та економічної діяльності та подолати сучасне соціально-економічне невігластво молоді, формуючи економічне мислення, соціальну культуру і психологічну сталість майбутніх фахівців незалежно від їх спеціальностей. Перспективним у розвитку дисципліни «Безпека життєдіяльності» нами вважається створення єдиної навчальної програми з дисципліни, яка би враховувала одночасно фахову спрямованість навчального закладу і давала можливість розглянути актуальні питання сучасності.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Концепція освіти з напрямку „Безпека життя і діяльності людини” / В.О. Кузнецов, В.В. Мухін, О.Ю. Буров, Л.А. Сидорчук, С.А. Шкребець, В.М. Заплатинський // Інформаційний вісник: Вища освіта. – К.: Видавництво науково-методичного центру вищої освіти МОН України. – 2001. – №6. – С. 6-17.
2. Безопасность жизнедеятельности: Учебник для вузов [Л.А. Михайлов, В.П. Соломин, Т.А. Беспамятных и др.]: Под ред. Л.А. Михайлова. – [2-е изд.]. – С.-Пб.: Питер, 2008. – 461 с. – ISBN 978-5-91180-521-0.
3. Нечипорук Л.В. Закон Украины „О страховании”. Комментарий. Издание третье, переработанное и дополненное – Х.: „Одиссей”, 2005. – 400 с.
4. Гайченко В.А. Основи безпеки життєдіяльності людини: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В.А. Гайченко, Г.М. Коваль, Є.П. Буравльов. – 4-те вид., стереотип. – К.: МАУП, 2007. – 440 с. – ISBN 978-966-608-778-5.
5. Гаврілець І. Г. Психофізіологія людини в екстремальних ситуаціях: Навчальний посібник / Ігор Георгійович Гаврілець. – К.: ЗАТ «Віпол», 2006. – 188 с. – Рос. мовою. – Бібліограф. с. 183-184. – ISBN 966-646-0084-X.

## **КУЛЬТУРА СПІЛКУВАННЯ ПЕДАГОГА У ПРОЦЕСІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА У МУЗЕЇ**

*Проаналізовано особливості культури спілкування педагога з учнівською та студентською молоддю у процесі проведення занять у музеї. Визначено оптимальні рівні спілкування вчителя та принципи побудови музейного навчального середовища. Головну увагу звернено на реалізацію естетичного потенціалу розвитку особистості у ході педагогічної взаємодії.*

*Features of culture of dialogue of the teacher are analysed during carrying out of employment in a museum. Optimum levels of dialogue of the teacher and principles of creation of the educational environment in a museum, conditions of realisation of aesthetic potential of development of the person are defined during pedagogical interaction.*

Культура спілкування педагога в умовах сучасних глобальних змін в освіті залишається однією з найголовніших ознак його майстерності, підкреслює наявність професійних якостей, засвідчує досвідченість та рівень компетентності.

Зазначене питання можна вважати актуальним та доречним, оскільки спілкування завжди прагне до встановлення порозуміння між людьми, регулювання їхньої діяльності, організації взаємодії. Остання характеристика набуває особливої тональності, коли мова йде про навчальний процес. У цьому сенсі спілкування – це не просто взаємодія, а комунікація (лат. – *communicatio* – спільне, що розділюється з усіма) між педагогом та його учнями, що забезпечує ефективність навчання й виховання.

Проблемам дослідження культури спілкування педагога присвячено праці таких науковців, як О. Березюк, І. Зязюн, Є. Ільїн, В. Кан-Калик, І. Комарова, Г. Мешко, С. Московичов, Л. Савенкова, О. Савченко, В. Филипчук, Н. Щуркова та ін. Водночас вивчення наукових робіт виявило, що особливості культури спілкування в умовах неформальної освіти, зокрема у процесі організації навчального середовища у музеї, не знайшло ще свого відображення у дослідженнях.

Вищенаведене дає змогу визначити мету нашої наукової розвідки – проаналізувати особливості культури спілкування педагога в умовах взаємодії з учнівською та студентською молоддю у музейному просторі.

Спілкування – це не лише вища форма потреб особистості, а й важливий вид діяльності, що робить його дієвим засобом навчання й виховання. “Слово вчителя – як інструмент впливу на думку вихованців, нічим не замінити. Мистецтво виховання передбачає насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця” [6: 321]. Ця слушна цитата В. Сухомлинського підтверджує виняткову важливість культури спілкування вчителя, наявність педагогічного таланту – вміння поєднувати гру з проявами любові та свободою.

Культура спілкування педагога створює особливі умови для пізнання. Тому так важливо прагнути, щоб “учні самі відкривали джерела інтересу, щоб у цьому відкриванні вони відчували власну працю й успіх – само по собі це одне з найважливіших джерел інтересу” [6: 473].

Вагомого значення у процесі спілкування у музейному середовищі набуває спілкування за допомогою мистецтва, яке створює позитивний емоційний настрій, значно підвищує мотивацію до навчальної діяльності.

Цей вид спілкування підкреслює значущість комунікативної функції мистецтва, особливо у процесі взаємодії з учнями молодшого та середнього шкільного віку; неодмінно залишає свій слід у свідомості людини. Перевірити його ефективність можна за допомогою низки вправ.

Наприклад, під час сприймання картини будь-якого живописного жанру запропонувати учням *зрозуміти мову цієї картини* (ті думки, почуття, що зашифрував художник у своєму творі). Запропонувати *описати образи героїв* картини – дати їм словесну характеристику; виходячи з “дії” в картині, *описати можливі риси характерів* персонажів. Це завдання змусить дітей не тільки бачити картину в цілому, але й придивитися до окремих її частин, деталей. І, нарешті, пропонуємо дітям оживити картину – *озвучити від імені кожного персонажу* [1: 104].

У цьому контексті заслуговує думка В. Сухомлинського про роль портретного живопису, що сприяє “вихованню здатності відчувати людину – відчувати серцем найтонші рухи душі, уміти побачити в очах горе, образу, страждання, збентеження, самотність. А найголовніше – треба вміти бачити й відчувати в очах свого ближнього потребу в людському співчутті, допомозі” [5: 519].

Актуальність наведених завдань є очевидною, адже сучасний рівень викладання предметів естетичного циклу не завжди забезпечує засвоєння учнями світоглядного змісту творів мистецтва, зокрема, не враховуються принципи особистісно орієнтованого навчання й виховання, що передбачає рефлексію, розвиток критичного мислення, прагнення до самовдосконалення.

Кожна людина повинна виробити власну систему відносин зі світом, тип і характер світоглядних уявлень. Педагог, не нав’язуючи своєї точки зору або принципів того типу світогляду, який він вважає істинним або нормативним, повинен розширити межі світу “для того, щоб дитина змогла вибрати для себе прийнятний варіант і будувати на його основі власний світогляд” [1: 31].

У такому розумінні культура спілкування вчителя залежатиме від емоцій та почуттів, що виконують важливу регуляторну функцію спілкування, впливають на характер міжособистісної взаємодії та визначають способи і засоби комунікації. Важливими є *комунікабельність* – здатність відчувати задоволення від комунікації, *експресія* – емоційне самовираження та *емпатія* – настроювання на єдину емоційну хвилю з аудиторією.

Вищезазначене порушує питання про можливі рівні педагогічного спілкування у просторі музею. Без сумніву, мова йде про реалізацію позитивних рівнів, зокрема ігрового, ділового та духовного.

Ігровий рівень не дарма називають рівнем педагогічної майстерності. Його реалізація передбачає не тільки живу цікавість до аудиторії, а й увагу до індивідуальних особливостей кожної людини, коли педагог створює умови для рольової участі всіх учнів на музейному занятті. Відтак, учитель може постійно підбадьорювати вихованців, намагатися їм сподобатися та заінтригувати.

Володіння ігровим рівнем вимагає від педагога артистизму, духовного багатства, зрозумілості думок. Велика роль ігрового спілкування у викладанні, вихованні учнів; цими рисами повинна володіти людина, яка хоче інтенсифікувати навчальний і виховний процеси [8: 25].

Діловий рівень спілкування визначає культуру взаємодії у колективі, адже долучається до формування стійких почуттів дружби, прив’язаності, довіри. Застосовуючи цей рівень на занятті у музеї, педагог може досягти вражаючих результатів у згуртуванні класу або академічної групи, що виявлятиметься в активній, творчій співпраці під час виконання загального завдання, взаємодопомозі, чутливості один до одного.

Реалізація духовного рівня спілкування у просторі музею є найважливішою метою. Її втілення пробуджує на занятті “почуття духовного зближення і благоговіння”, коли “з’являється інтерес і симпатія, що породжують віру у можливість наблизитися у спілкуванні до найвищих людських цінностей” [8: 26].

Очевидно, що духовний рівень у певному сенсі є своєрідним “лакмусовим папірцем” музейного заняття. Можливість хоча б часткового його втілення надає спілкуванню у музеї особливо довірливої атмосфери, сприяє свободі самовираження, максимальній реалізації власного творчого потенціалу.

Яким має бути навчальне середовище у музеї? Незважаючи на різний контингент молодих відвідувачів, воно повинно сповідувати демократичні принципи та засади, реалізувати ідеї гуманістичної педагогіки. Зокрема, це:

- активне залучення кожного учня до співпраці (що виявляється у стимулюванні активності, підтримки ініціативи);
- комфортність та відкритість середовища (прийняття кожної особистості та вияв поваги до неї, відчуття й розуміння її внутрішнього стану);
- позитивна спрямованість середовища (розвиток позитивних емоцій, мотивація до діяльності та реалізація пізнавальних потреб);
- повага до особистості (відсутність приниження, уникнення критики та засуджень);
- набуття власного досвіду (спонукання учнів до творчого, вільного міркування, вироблення власних поглядів щодо навчального матеріалу) [4: 131–132].

Можливість втілення зазначених принципів дає змогу використовувати інтуїцію особистості, враховуючи, що людина більше половини інформації отримує з несвідомої сфери. Головне – позбутися запрограмованого погляду на речі, навчитися бачити їх очима вихованців.

У процесі підготовки студентів – майбутніх педагогів важливе місце посідає засвоєння ними не лише практичних знань і навичок, а й оволодіння унікальним досвідом власної діяльності. У межах викладання дисципліни “Педагогіка” та “Основи педагогіки і психології” нами було проведено семінарські заняття для студентів III-IV курсів Львівського національного університету ім. І. Франка на базі музеїв м. Львова. Зокрема, з теми “Педагогічне спілкування” було запропоновано для виконання низку проблемних завдань, що полягали у підборі до музейних експонатів відповідних прийомів спілкування, які б розкрили їхній зміст та уможливили максимальне подання інформації для школярів різного віку.

Слід відзначити неабиякий інтерес студентів до такого роду занять, їхню зосередженість, уважність та наполегливість під час виконання та презентації завдань перед своїми колегами. Навчальна діяльність у музеї стимулює не лише висловлення власної точки зору, посилення на факти, джерела, уміння виділяти головне, а й з’ясування думки співбесідників, висловлювання згоди або заперечення, уточнення, доповнення тощо.

Усе вищезазначене безпосередньо стосується реалізації естетичного та комунікативного потенціалів розвитку особистості. Естетичне бачення навколишнього світу передбачає його різнобічну інтерпретацію, що відображається у сучасних дидактичних технологіях. Вони намагаються розглядати універсальні естетичні категорії крізь призму різноманітних аспектів, що створює необхідний ґрунт для інтеграції наукових знань й реалізації міжпредметних зв’язків.

У межах поставлених завдань доречним є виявлення аспектів, що дають змогу ефективно втілювати ці технології в умовах музейного середовища.

Відомо, що в естетичній культурі суспільства виокремлюють дві сфери – естетичну практику та естетичну свідомість. Естетична свідомість виявляється у внутрішній, духовній активності суспільства, що породжується зовнішньою, матеріально-практичною активністю. Взаємодія виокремлених сфер особливо чітко виявляється у процесі музейної комунікації, заснованій на діалозі між педагогом, музейним працівником і відвідувачами. Це зумовлено тим, що робота на експозиції, потребуючи інтелектуального й емоційного напруження, розширює й поглиблює коло знань та естетичних уявлень особистості.

Серед найголовніших завдань, які постають перед педагогами, є залучення учнівської та студентської молоді до музейної культури, розвиток її естетичного сприйняття та художнього смаку.

Зазначені завдання втілюються у процес навчання під час застосування різних дидактичних програм, серед яких можна виокремити теорію стадій естетичного розвитку А. Хаузен для побудови навчальної програми “Стратегії візуального мислення (VTS)”. Вона розглядає естетичний розвиток як процес поступової інтеграції нових стратегій сприйняття й

розуміння витворів мистецтва, коли пізнання відбувається за рахунок здатності розуміти, а не накопичувати інформацію [3: 41–42].

Засади реалізації цієї програми на уроках у музеї нагадують відомий “метод відкриттів” Дж. Брунера, зокрема, у процесі розкриття для учнів усе нових аспектів навчального матеріалу на базі експозиції. На таких заняттях вчитель максимально ураховує рівень розвитку й здібності кожної дитини, включається у процес співробітництва з нею для пошуку шляхів вирішення навчальної проблеми, що стимулює розвиток пізнавальних інтересів учня, розширює його естетичний світогляд.

Особливої уваги заслуговують ідеї конструктивістського навчання Джорджа Гейна, які передбачають створення багатого навчального середовища. Головна думка конструктивізму полягає в тому, що навчання завжди починається з дослідження. Процес навчання відбувається тоді, коли людина, відчуваючи певну нестачу своїх знань, отримує мотивацію до заповнення цієї прогалини шляхом цілеспрямованого навчання.

Важливим способом підвищення цінності навчання у музеї Гейн називає зв'язок знань відвідувача зі знаннями, які передає експозиція, на основі низки таких чинників, як створення безпечної і приємної атмосфери; відсутність обов'язкового маршруту; заохочення пізнавального підходу, критичних роздумів та діалогу; передання інформації різними шляхами, які узгоджуються з індивідуальними стилями навчання; активізація всіх органів чуттів та використання театральних елементів на експозиції, яку можливо по-різному інтерпретувати [7: 155–156].

Успіх у реалізації цієї програми можуть забезпечити методи множинної інтерпретації та випереджувального заохочення. Перший дещо нагадує “мозковий штурм”, коли учні проговорюють вголос, коментують та дискутують щодо побаченого на картині. Наступний стимулює додаткову підтримку уваги впродовж усього заняття у процесі очікування певного кульмінаційного моменту.

Проаналізовані програми є ефективними під час застосування сучасних методів і прийомів музейної педагогіки, яку можна визнати областю взаємного збагачення освіти і мистецтва. У ході музейної комунікації естетичні аспекти мистецтва взаємодіють з особливою духовною й практичною діяльністю, результатом якої є пізнання людиною навколишнього світу. Це дає змогу розширити сферу прикладного застосування естетики за межами мистецтва, підвищувати рівень культури спілкування, а також освіченості, вихованості та компетентності особистості у певній сфері знань або діяльності.

Обов'язковою умовою організації ефективної навчальної взаємодії є довіра педагога до своїх учнів, намагання уникати упередженого ставлення та формалізму у спілкуванні з ними, бачити у кожному вихованцеві особистість. Саме такі чинники сприятимуть підвищенню рівня та майстерності його викладання, коли цей процес стає простим і зрозумілим, з бездоганною логікою, доступністю та яскравими прикладами [2: 275].

Ми переконані, що навчальне середовище у музеї може стати значним і вагомим чинником на шляху творчого самовдосконалення людини, сприятиме формуванню професійних умінь і навичок та комунікації.

Отже, культура спілкування педагога в умовах взаємодії з молодим поколінням у музейному просторі набуває виняткового значення, зумовленого організацією комфортного та відкритого навчального середовища; стимулюванням максимальної пізнавальної активності вихованців; позитивно спрямованими рівнями спілкування; реалізацією естетичного та комунікативного потенціалів розвитку особистості; застосуванням ефективних музейно-педагогічних методів і прийомів.

Серед перспектив розвитку ідей нашого дослідження найбільш суттєвим вважаємо розробку нових моделей спілкування у музеї для різних навчальних предметів та включення музейних занять до відповідних навчальних планів і програм.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Демиденко В. В. Мистецтво у світоглядному вихованні (формування світоглядних уявлень підлітків на уроках літератури, музики, образотворчого мистецтва): Навч. посібник для студ.

- вищ. навч. закл. / Вікторія Валентинівна Демиденко. – Луганськ: Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2008. – 200 с.
2. Караманов О. В. Викладацький стиль педагога у контексті сучасних методологічних підходів / Олексій Владиславович Караманов // Вища освіта України. – 2008. – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – Додаток 3, том II (9). – С. 271–277.
  3. Музей и школа: диалог в образовательном пространстве. – Вып. 2: “Образ и мысль”. – Сб. статей. – С.-Пб.: Центр регион. и междунар. образоват. проектов Санкт-Петербургского гос. ун-та пед. мастерства, 1997. – 142 с.
  4. Педагогіка для громадянського суспільства/ За заг. ред. д-ра пед. наук Т. Кошманової. Львів: Вид-во ЛНУ ім. І. Франка, 2005. – 351 с.
  5. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3-х т. / Василий Александрович Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1979. – Т. 1.
  6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 5.
  7. Тіммер Д. Інтерактивні програми і робота з предметами / Діана Тіммер // Музей: менеджмент і освітня діяльність. – Львів: Літопис, 2009. – С. 170–177.
  8. Филипчук В. С. Спілкування як соціально-педагогічна взаємодія / Василь Степанович Филипчук. – Чернівці: “Рута”, 2001. – 95 с.

**УДК 37.013**

**В.Ю. Коваль**

### ***РОЛЬ ГУМАНІСТИЧНИХ ІДЕЙ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО У ВИХОВАННІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ***

*У статті розглядається роль гуманістичних ідей В.О. Сухомлинського на виховання студентської молоді. Оптимізація управління процесом виховання за допомогою гуманізації освіти.*

*The influence the humanistic ideas of V.O. Suhomlynskiy on the students' youth bringing up is considered in the article. The optimijng of the process of manage ment in bringing up with the help of the humanijng of education is considered in the article.*

*Актуальність дослідження.* На сучасному етапі становлення Української держави за умови ускладнення соціально-економічного стану суспільства особливо відчутний негативний вплив на сучасну школу таких суспільних явищ, як посилення аморальності, злочинності, зубожіння та інше, що призводить до знецінення освіти, росту агресивності, жорстокості, нігілізму підлітків. Аналіз цих деструктивних процесів у сучасному суспільстві дозволяє зробити висновок, що є небезпека виростити бездуховне покоління, не "обтяжене" інтелегентністю, порядністю, яке зневажливо ставиться до культурних цінностей та не прагне до здорового, у фізіологічному та моральному значенні, способу життя.

Розв'язання цієї проблеми, як підтверджує вітчизняний і світовий досвід, можливе за умови оптимізації управління процесом виховання шляхом гуманізації освіти, що має забезпечити утвердження пріоритету загальнолюдських цінностей у суспільстві. Гуманізація освіти передбачає, насамперед, сприяння розвитку творчих можливостей людини, її інтелектуальної свободи, створення максимально сприятливих умов для розкриття особистості.

Гуманні цінності і відповідні їм норми є тим культурним кодом, який визначає повсякденну поведінку і регулює взаємини людей, забезпечує раціональність і людяність їхнього способу життя, а отже життєздатність суспільства. Саме гуманне виховання особистості сприяє олюдненню суспільних відносин.

Сьогодні спостерігається протиріччя між потребами суспільства у таких високогуманних особистостях та реальністю нашого повсякденного життя: дефіциту людяності, милосердя, співчуття, доброти. Все це посилюється прискоренням темпів життя, бурхливим розвитком засобів масових комунікацій. Закономірно, що для людини важливо, на якому рівні здійснюється її взаємодія та контакти з іншими людьми, як це впливає на її емоційний стан, самопочуття, життєвий тонус. Тому тема нашого дослідження є досить актуальною в наш час.

*Об'єкт дослідження* – виховання студентської молоді.

*Предмет дослідження* – вплив гуманістичних ідей В.О.Сухомлинського на студіюючу молодь.

*Результати дослідження.* Система гуманістичних поглядів, створена українськими педагогами, філософами та діячами культури є надбанням громадської і педагогічної думки впродовж століть. Проблема виховання дітей і молоді в дусі гуманізму особливу увагу надавав В.О.Сухомлинський. Він неодноразово підкреслював, що нема і не може бути виховання гуманіста без людської любові і поваги до вихованців, бо саме розумна любов і повага роблять людину здатною піддаватись впливові педагога і колективу. Гуманізацію навчання і виховання прагнули втілити в своїй практичній діяльності педагоги-новатори – В.Ф. Шаталов, С.М.Лисенкова, І.Л.Волков, Є.М.Ільїн, Т.І.Гончарова, Ш.О.Амонашвілі та інші, які розвивали гуманістичні ідеї В.О. Сухомлинського. Усвідомлюючи, що педагогіка, яка нав'язувалась їм діючою на той час суспільно-політичною системою, не відповідає завданням виховання особистості, де пріоритетом є духовні цінності. Тому в центр навчально-виховного процесу вони намагались поставити особистість – не тільки як об'єкт, але й як суб'єкт виховання. Саме це, на нашу думку, у поєднанні з особистісними якостями і педагогічною майстерністю зумовило успіх їхньої педагогічної діяльності [1].

Різні аспекти проблеми виховання розглядали такі дослідники, як В.Г.Бутенко, О.І.Виговська, О.І.Вишневецький, Г.І.Іванюк, Б.З.Козак, Л.І.Макарова, В.М.Оржеховська, П.П.Осухова, Е.Ю.Парамонов, В.С.Петрович, Г.П.Пустовіт, С.В.Рудаківська, А.Й.Сиротенко, О.В.Сухомлинська, О.В.Столяренко, І.Г.Тараненко, Л.В.Ткачук та інші, авторами сучасних концепцій особистісно зорієнтованого навчання і виховання є І.Д.Бех, В.О.Білоусова, С.У.Гончаренко, Ю.І.Мальований, О.Я.Савченко, І.С.Якиманська та ін. Ці та багато інших авторів переконливо доводять необхідність гуманізації освіти як однієї з найважливіших умов відродження національної освіти. Гуманізація освіти проголошена вихідним принципом реалізації державної національної програми "Освіта (Україна ХХІ століття)", і полягає в "утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітянських потреб, забезпеченні пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи".

Становлення в Україні якісно нової системи освіти здійснюється в умовах різкого загострення виховних проблем, посилення негативних явищ у студентському середовищі. Як свідчать соціологічні та психолого-педагогічні дослідження, у значній частині молоді спостерігаються світоглядна індиферентність, пасивність, втрата ідеалів, відчуженість. Відбувається нехтування освітою, професійною кваліфікацією, значний спад інтересу студентів до культури, мистецтва, літератури, духовних цінностей. Причини цього містяться, перш за все, в економічній нестабільності і духовному розладі сучасного українського суспільства, зниженні життєвого рівня переважної частини населення.

Найяскравішою вітчизняною гуманістичною системою виховання була педагогічна система В.О.Сухомлинського. Професор М.Й.Боришевський відзначає: "Глибоко психологічна, гуманістична суть педагогічної системи В.О.Сухомлинського є, на наш погляд, її найвизначнішою глобальною та глибинною характеристикою. Можливо, саме тому значна частина його творів сприймається як твори поетичні, найкращі місця з яких хочеться перечитувати знову й знову" [3].

Без перебільшення можна стверджувати, що ні один твір В.О.Сухомлинського не обминає питань морального розвитку особистості. Аналіз праць дозволяє стверджувати, що він вважав основним у людині – людяність. До цього морального стрижня має прив'язуватись все, що набувається особистістю в житті. Усі виховні впливи на студента повинні ніби переломлюватись крізь призму моральності. Без моральної чистоти, на думку Василя Олександровича, втрачає суть все – освіта, духовне багатство, трудова майстерність, фізична досконалість.

Отже, найпершим і найголовнішим у духовному формуванні особистості, як підтверджує аналіз педагогічної практики В.О.Сухомлинського, є засвоєння загальнолюдських норм моралі. Він радив змалку виховувати чесність, правдивість, доброту і чуйність, любов та повагу до старших. "Добрі почуття своїм корінням сягають у дитинство, а людяність, доброта, лагідність, доброзичливість народжуються у праці, турботах, хвилюваннях про красу навколишнього світу" [2].

У педагогічній системі В.О.Сухомлинського значне місце посідає принцип диференційованого та індивідуального підходу до виховання. "Практика виховної роботи, – писав він, – переконала нас у тому, що кожна особистість неповторна, що виховання молодшої людини ... полягає перш за все у розкритті цієї неповторності, самотності, творчої індивідуальності ... Ми глибоко переконані у тому, що немає людини, яка б за належних умов, при умілому вихованні не виявила б свого самотнього, неповторного таланту".

Також ідея гуманістичної орієнтації є основним компонентом у формуванні міжособистісних відносин у студентському колективі, вона сучасна й актуальна у світлі реальної погрози дегуманізації суспільства. З одного боку, це означає визнання самоцінності особистості, її права на індивідуальний розвиток, створення умов для її творчого самовираження в рамках колективу, з іншого боку – орієнтацію на виховання в самій особистості гуманістичних поглядів [1].

Міжособистісні відносини мають складну природу. У них проявляються як суцільно індивідуальні якості особистості: її емоційні, волеволі властивості, інтелектуальні можливості, так і засвоєнні особистістю норми й цінності суспільства. Звідси виходить, що на їх характер впливатимуть як глобальні норми та цінності (загальнолюдські), так і притаманні населенню певної держави, нації, соціальному прошарку або навіть сім'ї чи окремо взятій малій групі [2].

Реалізація суспільної природи людини здійснюється через її належність до конкретних спільнот які є носіями традицій певних міжособистісних відносин з друзями, товаришами, партнерами по справі тощо. Структура і особливості міжособистісних відносин залежать від того, в які групи включається людина, які суспільні права і обов'язки для себе обирає. Сила міжособистісної взаємодії залежатиме, на наш погляд від характеру відповідальної залежності між членами групи.

У процесі суспільної взаємодії між членами спільноти виникають протиріччя, які, на наш погляд, і є рушійним фактором особистісного розвитку. Так, наприклад, у студента першого курсу є певна розбіжність між особистими планами, звичками, здібностями і тим соціальним положенням, яке він займає в групі, на курсі, у вищому навчальному закладі, тими вимогами, що ставляться до нього як студента та товариша. Звідси бере початок прагнення, характерне для більшості першокурсників, зміцнити своє становище самовідданою навчальною працею, завоювати авторитет активною участю в громадському житті курсу і факультету, науковій роботі тощо [3]. Провідну роль у цьому відіграє студентська академічна група. Взагалі група є одним із найбільш вирішальних мікросоціальних факторів формування особистості, а також одним із найбільш дієвих засобів виховання. Саме у цьому соціальному середовищі відбувається трудове, ідейне і моральне виховання, формуються колективістські риси особистості студента. Також великий вплив справляє група на формування етичної культури, почуття відповідальності за доручену справу, причетності до діяльності і традицій вузівського колективу. Те, як складатимуться відносини першокурсника з групою, значною мірою впливатиме на швидкість та

ефективність його адаптації в вузі. Особиста участь у керівництві діяльністю колективів своїх груп стає для студентів школою цивільного й політичного виховання, розвиває організаторські здібності, психологічно готує їх до оволодіння майбутньою професією.

Можливість особистого благополуччя людини залежить від того, наскільки суспільний устрій і відносини з іншими людьми забезпечують йому свободу дій, його соціальну безпеку. Практично вся соціально-практична діяльність може бути представлена як сукупність ціннісних систем у сфері виробництва, відпочинку, побуту й т.п. Отже, з вищевказаного ми можемо зробити наступні висновки: виховання – це головне родове поняття педагогіки як емпіричної і теоретичної науки, від якої походять видові категорії: педагогічна діяльність, цілісний педагогічний процес, освіта і навчання, саморозвиток особистості.

Головними цілями та завданнями виховного процесу у вищому навчальному закладі повинні бути:

- орієнтація на духовно збагачену особистість;
- виховання повинно бути вільним;
- основна увага викладачів повинна надаватись моральному вихованню особистості студента з пріоритетом загальнолюдських цінностей. Недопустиме лише формальне засвоєння моральних правил. Істинно моральній поведінці може навчити лише саме життя, тобто конкретний життєвий досвід студента;
- забезпечення індивідуального підходу у вихованні, що ґрунтується на власному виборі студента, а звідси – побудова виховання на висновках з наукового аналізу результатів спостереження.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Антоненць М. В.О.Сухомлинський про оцінювання навчальних досягнень учнів // Рідна школа. – 2001. – Жовтень.
2. Беленький Г.И. Гуманизация учебно-воспитательного процесса школы. – М., 1997.
3. Боришевський М.Й. Гуманізм педагогічної системи В.О.Сухомлинського // Початкова школа. – 1995. – № 10 – 11.
4. Вишневецький О.І. Гуманізація шкільного життя // Рад. школа. – 1990. – №1.

**УДК 378.126.016**

**Л.О. Ковальчук**

### **КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ**

*У статті осмислено сутність ключових понять дослідження, їхній взаємозв'язок. Обґрунтовано доцільність застосування культурологічного підходу у професійній підготовці майбутніх педагогів. Розкрито культурологічну спрямованість змісту педагогічних дисциплін.*

*In the article the essence of key concepts of the research is found out. The expediency of application of the cultural approach in the vocational training of the future teachers is proved. The cultural orientation of the contents of pedagogical disciplines is shown.*

*Постановка проблеми.* В умовах сучасних цивілізаційних процесів, творення інноваційного суспільства пріоритетного значення набуває розвиток освіти і культури. Це зумовлене передусім тим, що в епоху глобальних зрушень, трансформації “освіти на все життя” в “освіту впродовж цілого життя” нарізла потреба в людині з новим типом мислення, здатної не просто виживати, а успішно реалізовувати свій творчий потенціал.

За цих умов змінюються й підходи до розуміння сутності педагогічного процесу, його організації у вищій школі. З цього приводу В. Кушнір слушно зазначає, що педагогічний

процес є взаємодією різних світів: науки, культури, цивілізації, соціального світу, світів особистостей; він є реальним життям з науковою організацією і водночас – науковою організацією, яка міститься в реальному житті [5: 19].

Одним з головних напрямів розвитку вищої освіти стають педагогічні технології, які сприяють олюдненню знань, становленню самостійної й творчої особистості молодої людини, формуванню її загальної й професійної культури. Це посилює вимоги до професійної компетентності педагогічних кадрів, зокрема, акцентується увага на озброєнні майбутніх педагогів принципами наукової методології, на формуванні культури професійного мислення тощо.

У професійній підготовці педагога В. Кушнір виокремлює такі взаємопов'язані і взаємообумовлені складники: *предметний, методичний, практичний і методологічний*. Дослідник наголошує, що ніяка сума предметних знань чи їх недиз'юнктивна сукупність не можуть замінити надпредметні, тобто методологічні знання [5: 24]. З огляду на це, проблема поліпшення методологічної підготовки, що є одним із найскладніших аспектів професійного становлення майбутніх педагогів, набуває особливої гостроти й актуалізує наукові пошуки. В контексті порушеної проблеми значущими є психолого-педагогічні дослідження, які здійснювалися за такими напрямами:

- з'ясування актуальних питань методології педагогіки (С. Вітвицька, П. Воловик, С. Гончаренко, В. Загвязінський, О. Крушельницька, І. Підласий, В. Полонський, О. Рудницька, В. Шейко, В. Штофф та ін.);
- становлення педагогічної культури (В. Гриньова, Г. Дехтяр, С. Збануто, Т. Іванова, Н. Крилова, Л. Кондрацька, О. Пехота, І. Синиця та ін.);
- обґрунтування засад культурологічного підходу в освіті (В. Андреев, Г. Ващенко, В. Гриньова, І. Зязюн, Н. Крилова, О. Сухомлинська та ін.);
- розвиток у студентів професійного педагогічного мислення (Л. Блонський, В. Моляко, Г. Нагорна, В. Сагарда, І. Серафимович та ін.);
- професійно-педагогічна підготовка вчителя хімії (Н. Буринська, Л. Величко, Т. Іваха, О. Іващенко, Л. Романишина, В. Староста, Л. Туріщева, Н. Чайченко, О. Шишкіна, О. Ярошенко та ін.) тощо.

Аналіз цих та інших досліджень засвідчує, що на сьогодні недостатньо дослідженими залишаються важливі аспекти застосування культурологічного підходу у професійній підготовці майбутніх педагогів.

*Метою* нашого дослідження є теоретичне осмислення сутності культурологічного підходу та визначення педагогічних умов його застосування у процесі вивчення педагогічних дисциплін у вищій школі.

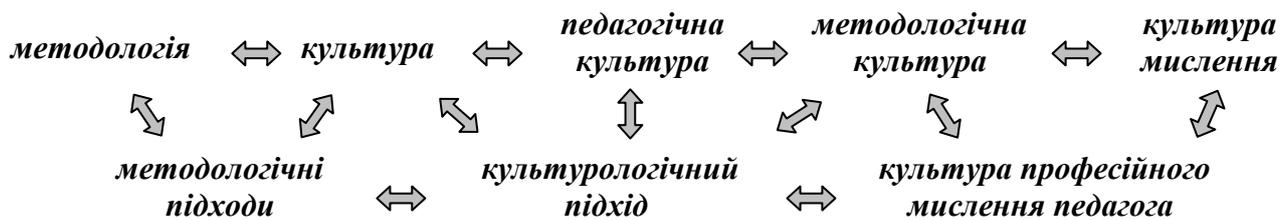
Головні *завдання* дослідження:

- обґрунтувати категоріальну сутність культурологічного підходу;
- розкрити культурологічну спрямованість змісту педагогічних дисциплін і виявити можливості для застосування культурологічного підходу під час їх вивчення у вищій школі;
- визначити педагогічні умови застосування культурологічного підходу в професійній підготовці майбутніх педагогів у класичному університеті.

*Зв'язок роботи із науковими програмами і практичними завданнями* визначається розробленням низки питань відповідно до науково-дослідної тематики кафедри загальної і соціальної педагогіки Львівського національного університету імені Івана Франка (тема “*Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх педагогів для загальноосвітньої і вищої школи*”) та кафедри педагогіки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (тема “*Теоретико-методичні основи професійної підготовки фахівців в умовах реалізації ідей Болонської угоди*”).

*Результати дослідження*. Окреслені мета і завдання актуалізували необхідність теоретичного обґрунтування сутності культурологічного підходу. У своєму дослідженні ми виходимо з того, що різні аспекти діяльності людини інтегрує таке багатокомпонентне і

поліфункціональне явище, як культура. Це фундаментальна категорія у сучасній науковій думці, сутність якої ми розглядаємо в системі інших головних понять нашого дослідження:



Ключову роль методології у сучасному пізнанні обстоював Е. Юдін. З погляду вченого, **методологія** (у широкому значенні цього слова) є вченням про структуру, логічну організацію, методи і засоби діяльності. В сучасній науковій літературі під **методологією** (гр. *μεθοδ* – *метод* і *λόγος* – *поняття, думка, розум*) розуміють передусім методологію наукового пізнання, тобто вчення про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної діяльності [9: 31].

У педагогіці методологія як галузь наукового пізнання виконує низку важливих функцій:

- виявляє закономірності і тенденції розвитку педагогічної науки;
- спрямовує хід науково-педагогічних досліджень до пошуку оптимальних шляхів розв'язання важливих педагогічних проблем;
- формує основні принципи науково-педагогічних досліджень;
- регулює використання методів, прийомів, засобів у процесі пізнання і практики;
- узагальнює результати наукового пізнання в різні форми знання тощо.

Становлення молодого людини, майбутнього фахівця відповідно до професійного спрямування передбачає реалізацію у педагогічному процесі вищої школи низки важливих методологічних підходів (*аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного, культурологічного, синергетичного, системного* та ін.). Вищий навчальний заклад є тим культурно-освітнім середовищем, в якому відбувається формування “людини культури” з високим рівнем загальної культури, культури професійного мислення, культури педагогічного спілкування, мовленнєвої культури, культури поведінки, культури праці, культури почуттів тощо. З огляду на це, культурологічний підхід набуває особливої значущості у розв'язанні важливих завдань освіти й виховання молодого покоління.

Значний інтерес для нашого дослідження становить погляд О. Олійник, яка вважає цей важливий методологічний підхід науковою основою розвитку теорії та практики педагогічної освіти. Дослідниця трактує **культурологічний підхід** як сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для засвоєння та трансляції педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості педагога у професійній діяльності [7]. **Сутність культурологічного підходу** полягає:

- у визнанні особистості як вищої цінності, здатної реалізувати культурно-етнічні ідеї у педагогічному процесі;
- у взаєморозумінні та взаємодовірі учасників різних культур педагогічного процесу;
- в орієнтації студентів у естетичних, моральних, екологічних, правових, професійних та інших цінностях;
- в індивідуалізації процесів оволодіння культурою та створенні елементів культури в процесі навчання та виховання [1].

Культурологічний підхід допомагає розглядати проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів з позицій головних завдань гуманізації педагогічного процесу, передбачає виявлення такого варіативного елемента структури наукового знання, як соціально-культурні цінності тощо. Проблема реалізації цього методологічного підходу в

освіті потребує осмислення сутності поняття “культура”, що є головним системотвірним культурологічним поняттям. Цей феномен став предметом дослідження багатьох наук (філософії, психології, соціології, педагогіки тощо). Під **культурою** (лат. *cultura* – обробіток, догляд, шанування, виховання, освіта, розвиток) розуміють:

- систему програм людської діяльності, поведінки і спілкування людини для зміни та удосконалення суспільного життя в усіх його виявах [3: 439];
- сукупність створених людьми наукових, суспільних, артистичних і технічних цінностей, а також процес творення цих цінностей [10: 209].

Головним системотвірним чинником професійного становлення педагога (викладача, вчителя, вихователя та ін.) є формування його педагогічної культури. Зауважимо, що у трактуванні сутності цього поняття простежуються різні підходи, зокрема, **педагогічну культуру** визначають як:

- інтегративну сукупність фізичних, інтелектуальних, загальнокультурних і моральних якостей, професійних знань і умінь, необхідних для успішної навчально-виховної роботи (в ній виділяють такі групи характеристик: загальнолюдські якості; професійні якості; моральні якості) [3: 641];
- ту царину культури, що особливо пов'язана зі справами виховання, освіти (її важливим складовим елементом є педагогічна творчість) [10: 210].

Цінним для нашого наукового пошуку є дослідження теоретичних і методичних аспектів формування педагогічної культури майбутнього вчителя, здійснені В. Гриньовою. Вчена вважає, що духовно розвинена особистість володіє **культурою розуму**, яка передбачає:

- *розум допитливий*, який притаманний особистості, котра постійно досліджує життя, ніколи не зупиняється у духовних шуканнях, прагне засвоїти цілісну картину дійсності;
- *розум глибокий*, який допомагає проникати в суть проблеми, відділяти головне від другорядного, бачити основне, розуміти внутрішній смисл того, що відбувається, різнобічно розглядати проблему (індивід з глибоким розумом здатний пильно спостерігати явища, встановлювати їх причину та наслідки і таким чином виявляти загальні закономірності, робити узагальнення);
- *розум гнучкий*, який допомагає особистості орієнтуватися в подіях, явищах, процесах, віднаходити щось нове, самостійно й творчо розглядати проблеми [2: 64–65].

У професійно-педагогічній підготовці майбутнього педагога особливого значення ми надаємо формуванню його методологічної культури, що є важливою підструктурою у цілісній структурі педагогічної культури. Зауважимо, що в науковій літературі є різні дефініції цього поняття. У своєму дослідженні ми спираємося на визначення С. Гончаренка. Вчений трактує **методологічну культуру** як культуру мислення, яка ґрунтується на методологічних знаннях і необхідною частиною якої є рефлексія. Дослідник слушно зауважує, що найважливішою ознакою методологічної культури вчителя і нині є вміння і бажання користуватися науковими педагогічними знаннями для аналізу і вдосконалення своєї роботи [3: 500]. У цьому сенсі, на нашу думку, йдеться про сформованість культури професійного мислення педагога.

На підставі аналізу літературних психолого-педагогічних джерел зауважимо, що вивченню важливих аспектів зазначеної проблеми приділяється недостатня увага. Наукові пошуки присвячені дослідженню культури особи, культури її поведінки, спілкування, мовлення, праці, почуттів. Серед них, на наш погляд, особливу роль відіграє культура професійного мислення педагога, оскільки передбачає творчу педагогічну діяльність, високу пізнавальну активність, ініційовану ціннісними позиціями, прагненням посісти гідне місце у соціокультурному просторі, реалізувати власний особистісний потенціал, особистісний потенціал своїх вихованців, потенціал навчальної дисципліни, яку він викладає, і т. ін.

З огляду на це, цінною для нашого дослідження є думка Л. Туріщевої, яка стверджує, що культура мислення посідає особливе місце серед інших характеристик культурної людини – це культура культури [6: 29]. **Культуру мислення** характеризують як:

- сукупність формально-логічних, мовних, змістово-методологічних і етичних знань, умінь і навичок, що проявляються в інтелектуальній діяльності людини (від них залежать процеси соціалізації особистості, її професійні успіхи і творчі досягнення) [8: 271–272];
- певний ступінь розвитку здатності мислення (у широкому значенні), “теоретичної здатності мислення”, або мистецтва “оперування поняттями” (у вузькому), що досягається шляхом оволодіння прийомами і способами мислення, які допомагають у професійній діяльності людини [6: 29].

Культура мислення властива кожній людині, що дає їй змогу раціонально ставити і вирішувати як свої життєві, так і суспільні завдання, давати адекватну оцінку собі й усьому, що її оточує. Коли ж йдеться про культуру педагогічного мислення, то мається на увазі, що це культура професійного мислення конкретної професійної групи людей (педагогів), яка має свої особливості, зумовлені специфікою праці викладача, вчителя, вихователя та ін.

Аналіз психолого-педагогічних праць дослідників проблеми професійного мислення (Л. Блонського, А. Карпова, М. Кашапова, Ю. Кулюткіна, В. Моляко, Г. Нагорної, С. Рубінштейна та ін.) дає підстави стверджувати, що у наукових джерелах немає чіткої визначеності щодо сутності як самого поняття, так і його структури. У більшості визначень вчені акцентують увагу на *предметному* (тобто на особливостях мислення, зумовлених характером професійної діяльності фахівця) або на *якісному* (на особливостях, що характеризують високий професійно-кваліфікаційний рівень фахівця) аспектах. Так, під **професійним мисленням** розуміють вид мислення, що формується і проявляється при вирішенні специфічних професійних задач [8: 340].

У трактуванні сутності педагогічного мислення (як професійного) також простежуються різні підходи. Зокрема, **педагогічне мислення** розглядають як:

- певне бачення і розуміння педагогом закономірностей навчально-виховного процесу, своїх вихованців, самого себе у навколишньому світі, що стає основою для постановки і вирішення найрізноманітніших завдань педагогічної взаємодії [8: 340];
- систему розумових дій, які виникають на основі пізнання й перетворення складної педагогічної ситуації (такі дії, змінюючись за формою, зберігають свою специфіку, суттєві властивості і функції практичного мислення педагога) [6: 29].

На підставі теоретичного осмислення наукових джерел та емпіричного матеріалу за темою дослідження нами сформульовано дефініцію головного ключового поняття нашого дослідження. Під **культурою професійного мислення педагога** ми розуміємо *інтегративне утворення, яке характеризує індивідуальні особливості його мислення, рівень мисленнєвої діяльності, ступінь розвитку різновидів і властивостей мислення, мистецтво оперувати формами мислення, застосовувати мисленнєві операції, і є показником сформованості професійної культури педагога, його здатності пізнавати та перетворювати явища педагогічної дійсності.*

Культура професійного мислення педагога різнопланова, багатогранна, динамічна. Її специфічним проявом є формування певного образу мислення педагога, культури почуттів, спілкування, мовлення, поведінки тощо. Отже, культуру професійного мислення педагога слід розглядати у двох **аспектах**:

- 1) з одного боку, це *результат* діяльності, її *продукт* (сформованість цілісної системи професійних знань, умінь, навичок, установок, ціннісних орієнтацій, сукупності компетенцій педагога; розвинутість теоретичного, практичного, аналітичного, критичного, словесно-логічного, творчого та інших видів мислення; вміння оперувати поняттями, правильно вибудовувати систему суджень і умовиводів тощо);

- 2) з другого боку, це *якість* (досягнення певного рівня професіоналізму, освіченості, вихованості; духовне багатство вчителя; витонченість, вишуканість, точність, краса, логічність висловлюваної думки; критичність, креативність, гнучкість, оперативність мислення тощо).

Вирішення проблеми формування культури професійного мислення майбутнього педагога ми бачимо в площині вивчення педагогічних дисциплін (“Педагогіка”, “Основи педагогічної майстерності”, “Педагогіки вищої школи”, “Педагогічна риторика”, “Вища школа і Болонський процес” та ін.), спецкурсів (“Методика викладання хімії у загальноосвітній школі”, “Методика викладання біології”, “Методика викладання у вищій школі”) та проходження педагогічної практики студентами природничих факультетів класичного університету.

У контексті розв’язання завдань нашого дослідження цінною є думка О. Сухомлинської, яка слушно акцентує увагу на тому, що всю педагогічну діяльність має пронизувати принцип культуровідповідності, який має входити у зміст і методику навчання й виховання молодого покоління. Під **культуровідповідністю** розуміють педагогічний принцип, що відображає відповідність виховання вимогам культури тієї спільноти, народу, середовища й часу, в яких відбувається навчально-виховний процес [3: 500]. Сьогодні цей педагогічний принцип відображає відповідність навчання й виховання молоді національно специфічній, соціально і культурно орієнтованій матриці народу, що проживає на певній території і нерозривно пов’язаний з історією, наукою і традиційно-побутовою культурою, є способом долучення до загальнолюдської культури [3: 501].

З огляду на це, у процесі вивчення педагогічних дисциплін особливу увагу ми приділяємо моделюванню такого навчального середовища, яке б забезпечувало формування культури професійного мислення майбутнього педагога. З цією метою нами розроблено **навчально-методичну концепцію** вивчення педагогічних дисциплін, що ґрунтується на культурологічній спрямованості їх змісту. Головні засади концепції та організаційно-методичні аспекти формування культури професійного мислення майбутнього педагога визначені в укладених нами навчальних посібниках (зокрема, [4]).

Активне, свідоме, ґрунтовне засвоєння педагогічних дисциплін, формування культури професійного мислення майбутніх педагогів, готовності до майбутньої професійної діяльності забезпечують:

- чітко окреслений змістовий компонент теми, що вивчається;
- методичні рекомендації щодо організації та проведення практичних і семінарських занять, розроблені з урахуванням різних аспектів проблеми;
- урізноманітнення видів самостійної роботи студентів (виконання творчих педагогічних задач, вправ, диференційованих індивідуальних завдань, розроблення і презентація навчальних проектів тощо);
- вирішення педагогічних ситуацій, обговорення дискусійних питань, навчально-пізнавальних задач культурологічного змісту;
- організація різноманітної педагогічної взаємодії суб’єктів навчального процесу (робота в парах, групах; тренінги тощо);
- проведення психолого-педагогічного діагностування на визначення готовності до майбутньої професійної діяльності;
- виконання завдань тестового, комп’ютерного та інших видів контролю й самоконтролю засвоєних знань тощо.

Такий підхід до вивчення педагогічних дисциплін викликає зацікавленість студентів до вивчення педагогічних дисциплін, створює сприятливі умови для формування у них культури професійного мислення, оскільки розвиває важливі для майбутнього педагога **властивості мислення** (*системність, гнучкість, оперативність, мобільність, креативність, культуроцентричність* та ін.).

У процесі дослідження проблеми нами визначено *педагогічні умови* застосування культурологічного підходу в професійній підготовці майбутніх педагогів у класичному університеті:

- 1) чітке цілепокладання з урахуванням поетапності культурологічної підготовки;
- 2) культурологічна спрямованість змісту навчального матеріалу педагогічних дисциплін;
- 3) відбір методичного інструментарію;
- 4) моделювання культурно-освітнього середовища у процесі вивчення студентами педагогічних, професійно-зорієнтованих дисциплін;
- 5) ґрунтовна теоретична і практична підготовка до професійної діяльності;
- 6) співпраця профільних кафедр університету та виховних інститутів у формуванні культуротворчої особистості майбутнього педагога тощо.

У контексті розв'язання завдань дослідження нами розроблено комплекс психолого-педагогічного діагностування, який дає змогу виявити ступінь сформованості педагогічної і культурологічної спрямованості студентів хімічного факультету класичного університету, рівень педагогічної культури і культури професійного мислення, оцінити стан готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності тощо [4].

*Висновок.* Культурологічний підхід змінює саме уявлення про засадничі цінності освіти, сприяє культурологізації педагогічної взаємодії суб'єктів та педагогічного процесу загалом, значно розширює наукову спрямованість його змісту і принципів побудови. З огляду на це, формування культури професійного мислення педагога є важливим напрямом його теоретичної і практичної підготовки до майбутньої професійної діяльності.

*Перспективи подальших розвідок.* Підсумовуючи, зазначимо, що проведені нами дослідження проблеми застосування культурологічного підходу в професійній підготовці майбутніх педагогів не вичерпують усіх аспектів цієї важливої теми. Культура професійного мислення педагога має складну природу, багатокомпонентну структуру, різні механізми функціонування. Ці аспекти окресленої проблеми розглядатимуться у наших подальших дослідженнях.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Голік О.Б. Інтегративно-культурологічний підхід до формування ціннісної культури педагогічної діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.bdpu.org/scientific.published/conf\\_2008/articles/Section\\_4/Golik.doc](http://www.bdpu.org/scientific.published/conf_2008/articles/Section_4/Golik.doc).
2. Гриньова В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. – К., 2000. – 416 с. – Бібліогр. с. 381 – 416.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Ковальчук Л. Основи педагогічної майстерності: Навч. посібник. – Львів: Видав. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2007. – 608 с.
5. Кушнір В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. – К., 2003. – 39 с.
6. Туріщева Л.В. Культура мислення вчителя // Історія та правознавство. – 2008. № 31 (167). – С. 29 – 31.
7. Олійник О.В. Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії та практики педагогічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://bibl.kma.mk.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2006/50-37-6.pdf>.
8. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. Рапацевич. – Мн.: Современ. слово, 2005. – 720 с.
9. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки. – М.: Наука, 1978. – 392 с.
10. Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny / Warszawa: Żak, 2007. – 490 s.

## **ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ СИТЕМИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО**

*У статті розглядається професійне становлення вчителя як невід'ємна складова педагогічної системи В.О.Сухомлинського. Творча спадщина В.О.Сухомлинського є джерелом розвитку та вдосконалення професійно-педагогічного становлення вчителя.*

*In this article is considered the condition of the problem of formation of the system of vocational training of teachers as the subject of a historical and pedagogical research. The preparation of the future teachers at each stage of the development of a society is actual for the studying and judgment.*

Реформування системи освіти в Україні, розвиток тенденцій її демократизації і гуманізації диктує необхідність посилення ролі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів. Пошуки сучасних гуманістичних концепцій спричиняють звернення до педагогічної системи українського вчителя-творця В.О.Сухомлинського, однією з основних складових якої є професійне становлення вчителя.

Загальнотеоретичні положення, визначення особливостей функціонування та структури педагогічних систем вивчали Г.Александров, К.Баханов, В.Беспалько, Н.Кузьміна, Л.Новикова та ін.

Аналізу складових педагогічної системи В.Сухомлинського, виділенню етапів їх становлення й розвитку присвятили свої праці М.Богуславський, Б.Кваша, В.Кузь, М.Мухін, В.Риндак, А.Розенберг, О.Сухомлинська.

Метою статті є висвітлення поглядів В.О.Сухомлинського на професійне становлення вчителя як основної складової педагогічної системи.

Наукова і практична діяльність В.О.Сухомлинського дозволяє декларувати пріоритет особистості, наявність чітко виражених гуманістичних традицій. Вивчення аксіологічних характеристик педагогічної діяльності, сформульованих В.О.Сухомлинським, дає змогу створити базове інваріантне ціннісне ядро особистості вчителя.

Аналіз педагогічних позицій В.О.Сухомлинського надає можливість гуманістичного наповнення освітньої діяльності, яка має генетичні народні корені і людиноцентричні перспективи. Подібного роду ціннісні системи стимулюють бажання переосмислити основи педагогічної праці і цілеспрямовано розвивати духовно-моральний потенціал діяльності вчителя, звертатися до аксіологічних орієнтирів гуманістичної властивості.

Педагогічна система В.О.Сухомлинського пронизана ціннісними орієнтаціями, завдяки чому міжособистісні стосунки, професійна діяльність знаходять ціннісний каркас.

В.О. Сухомлинський вперше вводить поняття «педагогічна система» у статті «Моя педагогічна система», що є частиною неопублікованої книги «Педагогічна культура», яка вийшла друком лише у 1988 р. Найбільш повно розкрив складові своєї педагогічної системи в таких працях, як «Павлівська середня школа» (1969), «Виховання всебічно розвиненої особистості» (1969). Розуміння автором педагогічної системи ґрунтувалось на думці, що кожен педагог-майстер у процесі роботи має виробляти власну педагогічну систему.

Основу педагогічної системи складають: індивідуальний підхід до дитини, духовне багатство вчителя, педагогічна культура, такт учителя.

У книзі «Сто порад учителю» Сухомлинський В.О. розкрив специфічні властивості і якості учительської професії. «Ми маємо справу з самим важким, безцінним, самим дорогим, що є в житті – з людиною». Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її вміння, здоров'я, розум, воля, характер, її місце та роль у житті, її щастя; кінцевий результат педагогічної праці можна побачити не сьогодні, не завтра, а через довгий час; на дитину впливають багато людей і явищ життя, мати, батько, шкільні товариші,

«вуличне середовище», прочитані книги і переглянуті кінофільми, абсолютно непередбачена зустріч з людиною, здатною сильно вплинути на дитячу душу... Вплив на дитину може бути позитивним і негативним. Завдання школи, наше з вами завдання – боротися за людину, долати негативні впливи. А для цього необхідно, щоб особистість учителя здійснювала найбільш яскравий, позитивний вплив на особистість учня... Людська природа може розкритись повністю лише тоді, коли у дитини є розумний, умілий, мудрий наставник; об'єкт нашої сфери – найтонші сфери духовного життя особистості, що формується, – розум, почуття, воля, переконання, свідомість. Впливати на ці сфери можна тим же розумом, почуттями... Найважливіші інструменти нашого впливу – слово вчителя, краса навколишнього світу і мистецтва, створення умов, в яких найбільш яскраво виражаються почуття; однією з важливих особливостей творчості педагога є те, що об'єкт його праці – дитина – постійно змінюється, завжди новий, сьогодні не той, що вчора. Наша праця – формування людини, і це вимагає від нас особливої відповідальності» [4: 396].

Учений не погоджувався з тією традицією, яка склалася в педагогічній теорії і практиці, – обмежувати питання професіоналізму вчителя лише його майстерністю. Педагогічна майстерність, на думку вченого, у прямому розумінні, – це наявність у фахівця професійних знань, умінь і навичок. Такий учитель може непогано виконувати свої обов'язки. Пріоритет у своїй педагогічній системі В.О.Сухомлинський приділяв вихованню. А цей процес вимагає насамперед усебічно розвиненої особистості.

Специфіка педагогічної діяльності ставить перед учителем ряд вимог до особистості педагога, які в педагогічній науці визначаються як професійно значимі особистісні якості. Домінантною серед них є гуманність – любов до дітей, вміння поважати їх людську гідність, потреба і здатність надавати кваліфіковану педагогічну допомогу в їхньому особистісному розвитку. Найбільш важлива якість, яка повинна бути притаманна вчителю – любов до дітей, за словами В.О.Сухомлинського, «плоть і кров вихователя, як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без любові до дитини – це все одно, що співак без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору» [1: 12]. Йдеться про мудру, добру й вимогливу любов, що вчить жити. Отже, особистість – одне з головних понять педагогічної науки, тому що тільки особистістю можна виховати особистість, що і є основним завданням освіти в Україні.

В.О.Сухомлинський оцінював майстерність вчителя, виходячи з того, наскільки зміст, прийоми, методи і форми навчання, які він використовує, сприяючи процесові духовного, розумового розвитку дитини, якою мірою процес навчання є водночас процесом фізичного, інтелектуального, морального, естетичного розвитку учнів [2: 126].

Основною частиною педагогічної майстерності є педагогічна культура. Велика заслуга в розробленні педагогічної культури вчителя належить саме В.О. Сухомлинському. Педагогічна культура вчителя є системним утворенням. Її головними структурними компонентами є педагогічні цінності, творчі способи педагогічної діяльності, досвід створення учителем зразків педагогічної практики з позицій гуманізму.

Показниками високого рівня сформованості педагогічної культури, В.О.Сухомлинський вважав, гуманістичну спрямованість особистості педагога, його психолого-педагогічну компетентність і розвинуте педагогічне мислення, освіченість у галузі предмета, володіння педагогічними технологіями, вміння обґрунтувати власну педагогічну діяльність як систему. Важливою характеристикою діяльності вчителя є його мовна культура. Мова – найважливіший засіб спілкування вчителя з учнями, головний інструмент педагогічної праці. Він створив цілу теорію слова та його вплив на свідомість і поведінку дитини. Слово, на думку вченого, повинно бути змістовним, мати глибокий сенс, емоційно насиченим. Він називав слово «найтоншим дотиком до серця». В.О.Сухомлинський вважає, що вчителю, перш ніж зробити дисциплінарне зауваження учневі, треба лагідно доторкнутися до його плеча чи покласти руку на голову, заглянувши в очі. Така поведінка вчителя буде воістину гуманна.

Справжній учитель повинен мати величезний талант любові до людини і безмежну любов до своєї праці. Людина, яка не любить дітей, не має права обирати професію вчителя. На думку

В. Сухомлинського, той, хто не любить дітей, повинен залишити навчальний заклад і здобути іншу спеціальність або ж виховати в собі любов до дитини.

В.О. Сухомлинський, підкреслював, що найкраща, найточніша методика дійова лише тоді, коли є жива індивідуальність педагога.

Роль вчителя у становленні особистості розкрито у циклі оповідань в «Хрестоматії з етики». На прикладах реальної школи Василь Олександрович показує, що розум без сердечності, знання без моральності говорять про бездуховність особистості. Він звертає увагу вчителів на особливу відповідальність педагога перед особистістю, яка розвивається, підкреслює цінність і незмінність впливу особистості вчителя на становлення духовного світу дитини, на важливість емоційних зв'язків між вчителем і учнем [3].

На великому фактичному матеріалі в монографії «Сто порад учителю» видатний педагог висвітлює досвід роботи Павлиської середньої школи й дає практичні поради вчителям з різних питань навчально-виховної роботи.

«Учительська професія – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється. Прекрасна риса – повсякчас відкривати в людині нове, дивуватися новому, бачити людину в процесі її становлення – один із тих коренів, які живлять покликання до педагогічної праці. Я твердо переконаний, що цей корінь закладається в людині в дитинстві й отрочстві, закладається і в сім'ї, і в школі. Він закладається турботами старших – батька, матері, вчителя, – які виховують дитину в душі любові до людей, поваги до людини» [4].

В.О. Сухомлинський виділяє риси, без яких не може відбутися педагог, а саме:

- глибока віра в можливість успішного виховання дітей;
- гармонія серця і розуму;
- чуйність, сердечна турбота про людину;
- розуміння світу дитинства;
- уміння «пізнавати серцем», «проникати в душу дитини», «володіти собою, тримати себе в руках», «стримувати збудження й роздратування», «володіти ситуаціями», «створювати життєрадісні мелодії в музиці дитинства».

Майбутній учитель має бути носієм широкого спектру загальнолюдських цінностей. Саме в цьому полягає специфіка педагогічної праці.

Аналіз теоретичної спадщини видатного педагога дає підстави стверджувати, що він глибоко дослідив професію вчителя, її особливості, обґрунтував концепцію формування гуманістичної спрямованості особистості вчителя і сформулював умови його ефективної роботи. Основними з яких є професійно-педагогічна спрямованість, теоретична підготовленість, загальна культура, усвідомлення важливості самоосвіти й систематичність, логічна послідовність, науковість у її здійсненні. Надзвичайно важливе значення в професійному становленні вчителя мають його ідейно-політичні й моральні якості, любов до дітей, терпимість і наполегливість, вимогливість і педагогічний такт.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Луцюк А.М. Василь Сухомлинський: Про пед. майстерність учителя. – Луцьк, 2003. – 205 с.
2. Майборода В.К. Творча особистість вчителя у педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського / В.К.Майборода. – К.: Веселка. – 1990. – 126 с.
3. Сухомлинский В. Хрестоматия по этике. – М., 1990. – 303 с.
4. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В.О.Сухомлинський. – К.: Рад.школа. – 1979. – 396 с.

**СТИЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРИ ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІНИ  
«БЕЗПЕКА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ» У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

*У статті розглядаються стилі педагогічної взаємодії і можливість їх використання під час викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності». На базі експериментальних даних були відокремлені демократичний, активно-позитивний, творчий, авторитарний, стиль «спілкування – дистанції», пасивно-позитивний та помірковано-імпровізований стилі, які дозволили підвищити ефективність роботи викладачів і студентів при вивченні дисципліни «Безпека життєдіяльності» у вищій школі.*

*In article are considered styles of pedagogical interaction and possibility of their use during discipline teaching «Safety of life and activity». On the basis of experimental data have been selected democratic, active-positive, emotionally-methodical, creative, authoritative, style of "dialogue-distance", passive-positive and arguing-improvisation styles which have allowed to raise an overall performance of teachers and students at discipline studying «Safety of life and activity» in the higher school.*

*Актуальність.* У наш час відбувається перебудова системи вищої освіти та інтеграція в європейський освітній простір, що веде до наростання потреби у поліпшенні якості підготовки майбутніх фахівців. Сучасна вища школа має на меті підготовку різнобічно освічених фахівців, у тому числі: здатних передбачити небезпеку і грамотно діяти в небезпечних умовах, прогнозувати виникнення шкідливих факторів, приймати адекватні рішення для зменшення ризику до допустимих значень, вміти захищати як своє життя та здоров'я, так і життя та здоров'я інших людей, надавати першу медичну допомогу, знаходити шляхи вирішення екологічних проблем, передбачати результати своєї діяльності тощо. Належний рівень підготовки таких спеціалістів можна забезпечити шляхом вдосконалення викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» у вищій школі. Різні фахівці зазначають вдосконалення дисципліни через узагальнення методик викладання та змісту (Л. А. Сидорчук, В. В. Дивак, В. М. Заплатинський, Б. Д. Халмурадов, З. М. Яремко та ін.). На нашу думку, дану проблему можна розв'язати завдяки вдалому вибору викладачами стилю педагогічної взаємодії зі студентами або їх комбінування з метою досягнення поставлених педагогічних задач.

*Мета статті* – розглянути стилі педагогічної взаємодії викладачів і студентів та встановити найбільш ефективний стиль або їх комбінацію для вдосконалення викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» у вищій школі.

На думку І.А. Зязюна, стиль – це усталена система способів та прийомів, які використовує викладач у педагогічній взаємодії. Вона залежить від особистісних якостей педагога і параметрів педагогічної ситуації. В основі стилю діяльності викладача полягає його загальне ставлення до вихованців і професійно-педагогічної діяльності в цілому. Воно може бути активно-позитивним, пасивно-позитивним, ситуативно-негативним, стійким негативним [5].

Якщо у педагога стабільне активно-позитивне ставлення до вихованців, то він виявляє ділову реакцію на діяльність учнів, допомагає у важку хвилину, відчуває потребу в неформальному спілкуванні. Вимогливість у поєднанні із зацікавленістю викликає в учнів довіру. Пасивно-позитивне ставлення педагога визначається установкою: лише вимогливість та суто ділові стосунки можуть забезпечити успіх у навчанні. Виходячи з цього, сухий, офіційний тон, брак емоційного забарвлення взаємин, що гальмує творчий розвиток вихованців [5].

Щодо педагогічного керівництва, то вчені (Н.В.Бордовська, В.Айнштейн, А.А.Реан, І.А. Зязюн та ін.) виокремлюють такі стилі діяльності й виховання, як авторитарний,

демократичний, ліберальний, засадами яких стало дослідження Курта Левіна. Авторитарний стиль – стиль диктату, коли підлеглий розглядається тільки як пасивний виконавець і йому фактично відмовлено у праві на самостійність та ініціативу. Авторитарний педагог вказує хто з ким повинен працювати, як мусить робити, що придушує ініціативу учнів. Основні форми взаємодії: наказ, вказівка, інструкція, догана. Якщо обрати такий стиль у взаємодії педагога та студентів, то можна розраховувати на предметний результат, проте психологічний клімат у процесі виконання справи не буде сприятливим: робота йде лише під контролем, немає відповідальності, гальмується становлення колективістських якостей.

Демократичний стиль ґрунтується на глибокій повазі до особистості кожного; засадою для нього є довіра й орієнтація на самоорганізацію, самоуправління особистості та колективу. Педагог, який обрав демократичний стиль, спирається на думку колективу, прагне донести мету діяльності до свідомості кожного учня і залучити всіх до активної участі в обговоренні роботи. Основні способи взаємодії: заохочення, порада, інформація, координація, що розвиває в учнів упевненість у собі, ініціативність. У цьому разі не можна одразу розраховувати на високий предметний результат. Проте, оскільки формується почуття відповідальності, підвищується творчий тонус, поступово розвивається здатність свідомо, самостійно і творчо працювати, що забезпечує стабільний результат у праці і закладає міцний підмурівок розвитку особистості.

Ліберальний стиль характеризується браком стійкої педагогічної позиції; виявляється у невтручанні, низькому рівні вимог, формальному розв'язанні проблем. Ліберальний педагог прагне не втручатися в життя колективу, легко піддаючись суперечливим впливам. Форми його роботи зовні нагадують демократичні, але через відсутність власної активності і зацікавленості, нечіткість програми і брак відповідальності у самого керівника робота йде на самоплив, виховний процес некерований. Результати праці значно нижчі.

За В.А. Кан-Каликом, виокремлюють п'ять головних стилів педагогічного спілкування: спілкування на підставі захоплення спільною творчою діяльністю (активно-позитивне ставлення до учнів, захопленість у справу, співроздуми та співпереживання щодо цікавих і корисних заходів); стиль педагогічного спілкування, що ґрунтується на дружньому ставленні (позитивне сприйняття учнями викладача, який виявляє приязнь і повагу до них, залучає учнів до спільного пошуку, співтворчості); стиль спілкування-дистанції (пасивно-позитивне ставлення плюс авторитарність в організації справи призводять до досягнення дисципліни, високої успішності); стиль спілкування-заячування (поєднує в собі негативне ставлення до учнів і авторитарність у способах організації діяльності); стиль загравання (поєднує в собі позитивне ставлення до учнів з лібералізмом) [2].

Найбільш поширеним у психолого-педагогічній літературі є поняття індивідуального стилю професійної діяльності викладача, який визначається не самими професійно важливими здібностями, а неповторною своєрідністю їх комбінацій. А.К. Маркова та Н.Я. Ніконова у своїй роботі розглядають індивідуальний стиль діяльності як єдність і наголошують на їх взаємовпливі у педагогічній діяльності викладача. Змістова характеристика включає орієнтацію педагога переважно на результат своєї праці. До динамічних характеристик належать гнучкість, стійкість, переключення; до результативності – рівень знань, навички навчання та інтерес учнів до предмета. На основі цього А.К. Маркова та Н.Я. Ніконова виділили наступні стилі педагогічної діяльності: емоційно-імпровізований (домінування цікавого пояснення матеріалу); емоційно-методичний (орієнтація педагога на процес та результат навчання); помірковано-імпровізований (адекватне планування навчально-виховного процесу, контроль знань та вмінь учнів) та помірковано-методичний (оперативність у роботі, багатий арсенал методичних прийомів) [4].

Ряд учених (М.М. Поташник, Н.Ю. Посталюк, Т. Скрябіна, Н.В. Дудніченко та ін.) виокремлюють і вивчають творчий стиль педагогічної діяльності. Л. Манчуленко розглядає такий стиль діяльності як стійку систему професійних знань та навичок, умінь, особистісних рис та рис особистості педагога, які необхідні для створення творчого виховного середовища, що б забезпечувало розвиток ініціативи, самостійності й творчості вихованців у

процесі професійної діяльності педагога [3]. Для творчого стилю діяльності педагога характерні такі показники: творча уява, креативність мислення, вміння взяти ініціативу, широта кругозору, комунікативність, гнучкість мислення, здатність до перетворень, здатність побудувати припущення, здатність ризикнути, методична компетентність [1].

На нашу думку, викладачам вищої школи з «Безпеки життєдіяльності» у процесі педагогічної взаємодії зі студентами краще формувати індивідуальний стиль діяльності. Використання даного стилю забезпечить раціональний і динамічний перехід від одного виду взаємодії до іншого (скомбінує їх певні ознаки), залежно від теми і мети занять так, щоб забезпечити найбільш ефективну роботу аудиторії.

Для проведення занять з «Безпеки життєдіяльності» за темами: «Середовище проживання людини», «Охорона довкілля та забезпечення екологічної безпеки», «Стан і сучасні проблеми техногенного та антропогенного забруднення навколишнього середовища», «Людина як елемент системи «людина-середовище-діяльність»», «Психологічні аспекти безпеки життєдіяльності», та «Соціальні аспекти безпеки життєдіяльності» ми пропонуємо викладачам користуватися своєрідним поєднанням таких стилів педагогічної взаємодії, як демократичний, активно-позитивний, емоційно-методичний та творчий. Тобто викладач з «Безпеки життєдіяльності» має володіти не тільки стійкою системою професійних знань, умінь та навичок, творчо підходити до викладання матеріалу, добирати зміст навчального матеріалу згідно з критеріями проблемності але й намагатися будувати діалог зі студентами на основі співдружності і довірливих стосунків. Слід зауважити, що педагогічні завдання краще вирішувати лише у вільній творчій обстановці, де створені всі умови для сприятливої морально-психологічної атмосфери між викладачем і студентами, відсутні конфліктні та стресові ситуації, що покращить засвоєння матеріалу. У такій атмосфері викладач здатен перетворювати колектив на єдине ціле в процесі набуття знань, відбувається стимулювання студентів до пізнавальної та пошукової діяльності, а також підтримка викладачем ініціативи студентів.

Заняття з таких тем, як «Правові та організаційні основи забезпечення безпеки життєдіяльності», «Ризик як фактор небезпеки», а також з ряду тем щодо забезпечення безпеки життєдіяльності в умовах надзвичайних ситуацій, ми проводили комбінуючи елементи авторитарного, пасивно-позитивного та помірковано-імпровізованого стилів, використовуючи при цьому спілкування-дистанцію. Дана тематика не допускає варіацій, має академічну завершеність, не допускає інших тлумачень, не потребує творчого пошуку. Учбовий матеріал має викладатися таким чином, щоб студенти сприйняли його точно, без перефразувань та помилок, а згодом змогли б його самостійно відтворити. Вимогливість, з однієї сторони, та суто ділові стосунки, з іншої, допоможуть створити дисципліну в аудиторії та досягти високої успішності у набутті знань і навичок.

Базою нашого дослідження виступила кафедра медичних знань та безпеки життєдіяльності Одеського національного університету імені І.І. Мечникова. В експерименті взяли участь студенти других курсів природничих факультетів. В експериментальній групі заняття проводились з використанням комбінації стилів педагогічної взаємодії, а в контрольній – виключно в авторитарному стилі. Роботу студентів протягом навчального процесу ми оцінювали за суб'єктивними даними наших спостережень і об'єктивними даними модульних контролів. Нами було встановлено, що на заняттях у контрольній групі панувала пасивна атмосфера, студенти не виявляли зацікавленості до лекційного матеріалу, не ставили питань, працювали суто механічно. В експериментальній групі атмосфера навчання була сприятливою, студенти брали активну участь в обговоренні лекційного матеріалу, ставили питання, наводили приклади тощо. Кінцеві результати роботи показали, що більшість студентів з експериментальної групи склали залік з «Безпеки життєдіяльності» успішно із загальною оцінкою «добре» (середній бал – 82,4 за 100-бальною шкалою) у той час, коли студенти контрольної групи за усередненими даними отримали оцінку «задовільно» (середній бал – 62,4).

Таким чином, проведений аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що автори певних стилів вбачають ряд переваг і недоліків у практичному використанні того чи

іншого стилю педагогічної взаємодії, тобто універсального стилю не існує. Однак, спираючись на думку фахівців у даній галузі знань та на результати власних досліджень, можна стверджувати, що ефективність діяльності викладача буде залежати від обраного ним стилю педагогічної взаємодії зі студентами відповідно до якого буде формуватися сприятлива або несприятлива атмосфера педагогічної взаємодії.

Вдосконалення викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» у вищій школі шляхом влучно вибраного стилю педагогічної взаємодії, буде запорукою ефективної роботи викладачів і студентів у досягненні навчально-виховних завдань з даної дисципліни. Відтак, пропонуємо викладачам з «Безпеки життєдіяльності» у вищих навчальних закладах планувати і формувати свою педагогічну діяльність з використанням індивідуально підібраних та апробованих нами стилів педагогічної взаємодії та їх комбінацій. Перспективою подальшої роботи нами вважається удосконалення викладання дисципліни „Безпека життєдіяльності” через поєднання викладачами курсу стилів педагогічної взаємодії і нових інформаційно-комунікативних технологій. На нашу думку, така робота забезпечить вдосконалення та поліпшення якості підготовки майбутніх фахівців і буде сприяти їх професійному зростанню у майбутньому.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Дудніченко Н.В. Розвиток творчого стилю діяльності педагога засобами методичної роботи школи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: Спец 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Наталя Володимирівна Дудніченко; Криворізький держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с. – С. 9 – 10.
2. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с. – С. 97 – 100.
3. Манчуленко Л. Головні етапи та модель формування творчого стилю педагогічної діяльності майбутнього педагога у процесі педагогічної практики / Лілія Манчуленко // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. – 2005. – Вип. 20. – С. – 42.
4. Маркова А.К. Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя / А.К. Маркова, А.Л. Никонова // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 40-48.
5. Педагогічна майстерність: Підручник для студ. вузів/ [Іван Андрійович Зязюн, Людмила Василівна Крамущенко, Іван Федорович Кривонос та ін] / За ред. І.А. Зязюна. – [2-ге вид.] допов. і переробл. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с. – С. 123-125. – ISBN 966-642-238-7.

УДК 37.046.16

Г.В. Марченко

### **КНИГА ЯК ДЖЕРЕЛО ОСОБИСТІСНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

*У статті аналізуються погляди В.О. Сухомлинського на роль і значення книги в особистісному і професійному становленні майбутнього вчителя з позицій сьогодення.*

*The author analysis the V. A. Sukhomlinsky's theory concerning the meaning of a book in future teachers' personal and professional formation from the modern point of view.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими або практичними завданнями.* Програма розвитку виховання в системі освіти України на 2003-2012 роки наголошує на тому, що духовно-моральне становлення дітей і молоді, підготовка їх до самостійного життя є найважливішою складовою розвитку суспільства. У період соціальних перетворень у сучасному українському суспільстві актуальності набуває формування ціннісних світоглядних засад виховання, нового виховного потенціалу системи освіти; забезпечення наступності між поколіннями на основі суспільної згоди в дусі формування культури миру і толерантності [3: 8]. Духовна ситуація нашого часу

характеризується кризою гуманітарності, яка почалася ще у радянський період та різко загострилася у 1990-х р. Гуманітарна криза – це криза, яка має відношення до людини, умов її життя, положення у суспільстві, стану культури, фізичного, психічного та морального здоров'я людей. Це важкий перехідний стан людини, суспільства та культури, обумовлений погіршенням умов життя, загостренням життєвих проблем, порушенням прав, свобод та інтересів людей, занепадом культури.

*Зв'язок роботи з науковими планами, програмами, темами.* Дослідження виконано згідно з темою науково-дослідної роботи кафедри педагогіки Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов „Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном” та в межах проекту «Педагогічна освіта: європейський вимір» (Державний реєстраційний № 0104U000529).

*Аналіз останніх досліджень та публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.* Теоретико-методологічною основою дослідження виступають положення, висунуті у працях вітчизняних та зарубіжних учених стосовно професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя, його виховання та підготовки (Є. Артамонова, С. Голошивець, С. Дорогань, Т. Колодько, В. Кравцова, Р. Монярьова, О. Мороз, О. Олійник, Д. Ягафарова); ідеї та практичні рекомендації В. Сухомлинського про роль книги у житті дитини і професійній діяльності вчителя, а також праці науковців, в яких висвітлюються основи інформаційно-комунікаційних засобів як шляхів збереження і передачі культури, книги як освітньо-комунікаційного засобу (І. Баренбаум, А. Маркушевич, Ю. Столярова, К. Ушинський та ін.).

*Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття.* Гуманітарна криза проявляється у гострому дефіциті у суспільстві людяності та гуманних якостей, нігілістському відношенні до культурних цінностей, норм і традицій, у загальному зниженні рівня духовності та моральності, втраті сенсів людського життя, посиленні криміногенності навколишнього середовища, геноциді та тероризмі. Неминучим його наслідком є деіндивідуалізація та дегуманізація особистості, граничний раціоналізм, прагматизм мислення, втрата моральних орієнтирів та почуття приналежності до своєї батьківщини, розповсюдження асоціальних норм поведінки, дезадаптація дітей та молоді. Це далеко не весь перелік негативних явищ, які вказують на зниження якостей людини, низький рівень її вихованості, точніше сказати – людяності. Подолання гуманітарної кризи без самої людини, її свідомості, розуму, волі – неможливе. Тому виховання духовності, моральності, людяності є головною умовою подолання гуманітарної кризи, що потребує від держави та всіх колективних суб'єктів, які несуть відповідальність за виховання, прийняття кардинальних рішень щодо поліпшення ситуації [2: 7].

Вирішувати це завдання, перш за все, має вчитель, тому формування аксіологічних основ професійної діяльності вчителя видається надзвичайно актуальним.

*Формулювання цілей статті (постановка завдання).* Метою статті виступає аналіз ролі і значення книги в особистісному і професійному становленні майбутнього вчителя.

*Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.* Педагогічна спадщина В. Сухомлинського була і раніше, і залишається зараз невичерпним джерелом філософсько-педагогічної мудрості, до якого зверталися, звертаються і, безперечно, будуть звертатися педагоги різних часів і народів, оскільки його думки, ідеї, переконання не втрачають глибоко гуманістичного змісту, виступають практичним керівництвом до дії. Звертаючись до пошуків аксіологічних засад педагогічної освіти сьогодення, не можна не звертатися до тих положень, які були висловлені видатним педагогом майже сорок років тому.

Виходячи з того, що «книга, особиста бібліотека – це повітря для народного вчителя, а без книги, без пристрасті до читання немає вчителя», ми і звернулися до дослідження того, яке значення має книга для сучасного майбутнього вчителя іноземних мов і зарубіжної літератури, оскільки, за В. Сухомлинським, «читання – джерело думки і творчості педагога, власне саме життя. Всі педагогічні системи руйнуються, якщо немає потреби у книзі» [4: 267-269].

В. Сухомлинський закликав учителів виховувати молоде покоління знаннями, а це передбачає, що самі педагоги виступають «для вихованців нескінченим джерелом знань. Джерелом, до якого припадає людина, щоб утамувати найшляхетнішу спрагу – жагу пізнавати, відкривати та дивуватися. Виховання знаннями можливе лише тоді, коли це джерело ніколи не вичерпується». І далі педагог нагадує «слова великого українського письменника, філософа й педагога Івана Франка» про те, що «сучасний учитель завжди повинен бути учнем». Джерела знань учителя – книги та читання, напружене життя у світі книг. «Неможливо бути педагогом, наставником, якщо у вас немає свого – неповторного, глибоко особистого життя у світі книг. Як квітка тягнеться до сонця, так допитливий розум і серце дитини тягнеться до вчителя – світильника знань, а світильником знань він може стати тільки тоді, коли у полум'я думки щоденно додається пальне – мудрість книг.

Дружба вчителя з учнями немислима, якщо в учителя немає життя у світі книг, оскільки ця дружба будується на основі багатства інтелектуальних інтересів. Одне з найважливіших виховних завдань і полягає у тому, щоб відчинити перед дитиною двері у світ книг, увести її туди змалечку». Обов'язок учителя полягає у продовженні себе «у своїх вихованцях благоговінням перед книгою, захопленістю книгою» [4: 432-433].

Отже, у Горлівському державному педагогічному інституті іноземних мов, у Донецькому державному економіко-технологічному технікумі, у загальноосвітній школі № 58 м. Донецька та у загальноосвітній школі с. Новоандріївка Волноваського району за допомогою і участю студентів-дипломників було проведено анкетування, метою якого було визначення ставлення студентів педагогічного ВНЗ, навчального закладу технічного спрямування та учнів сільської й міської шкіл до книги, як до засобу формування духовних цінностей та як до інформаційно-освітнього засобу. Дослідженням було охоплено 128 студентів 2-4 курсів факультету англійської мови Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов, 136 студентів 2-3 курсів Донецького державного економіко-технологічного технікуму та 135 учнів 10-11 класів міської та сільської шкіл.

Перехід до постіндустріального суспільства урізноманітнює засоби навчання особистості, «сьогодні у школу приходять все нові і нові джерела знань: кіно, телевізор, технічні засоби навчання. Важко книзі змагатися з більш цікавими і, можна сказати, більш звичними стежками пізнання і самопізнання, оскільки переглянути кінофільм – це, перш за все, розвага, задоволення, а читати книгу, у першу чергу, – праця, і нерідко праця напружена, нелегка, але якщо читання доброї книжки увійшло глибоко у духовний світ школяра, то воно стає творчістю, самовихованням» [4: 522-523].

Більшість студентів педагогічного ВНЗ вважають, що у книги є перевага перед телевізором (Рис.1). Адже, придбавши книгу, можна деякі її сторінки швидко переглядати, інші читати повільно та вдумливо, аналізувати, повертатись до тих чи інших місць та сторінок декілька разів, щоб точніше все зрозуміти. І скільки б часу не минуло, завжди можна взяти потрібну книжку з полиці, щоб швидко відновити у пам'яті необхідну інформацію. Такі є переваги книги перед телевізором, глядач не може поки що замовляти телепередачі за своїм бажанням, подібно читачеві у бібліотеці.



Рис.1. Переваги книги перед телевізором.

Але, незважаючи на інформатизацію і комп'ютеризацію навчального процесу, читання поряд зі словом учителя – «найтонший і найсильніший засіб впливу на душу дитини і підлітка».

Особливо турбувало видатного педагога те, щоб книга «залишалася і завжди була провідною силою виховання, щоб найголовнішою духовною потребою людини було читання. Тільки тоді у школі буде панувати думка, а не запам'ятовування. Досягнення цих виховних цілей, на його погляд, значною мірою залежить від того, яким чином викладається, вивчається література, які взаємозв'язки між уроком літератури та позакласним читанням.

Література – це людинознавство, а викладання літератури – музика душі, музика слів, і вчитель має бути тим майстром, який доносить звучання цієї музики до юного серця» [4: 522-523]. Тож, перед вищим педагогічним навчальним закладом постає завдання підготувати майбутнього вчителя літератури до виконання цієї високої місії.

На підставі аналізу результатів анкетування студентів ГДПШМ, майбутніх учителів іноземних мов і зарубіжної літератури, можна зробити висновок про те, що для них, книга, перш за все, – це засіб формування духовних цінностей, по-друге, носій інформації, по-третє, засіб комунікації, і що найголовніше, жоден студент не вважає книгу непотрібною річчю (Рис.2).

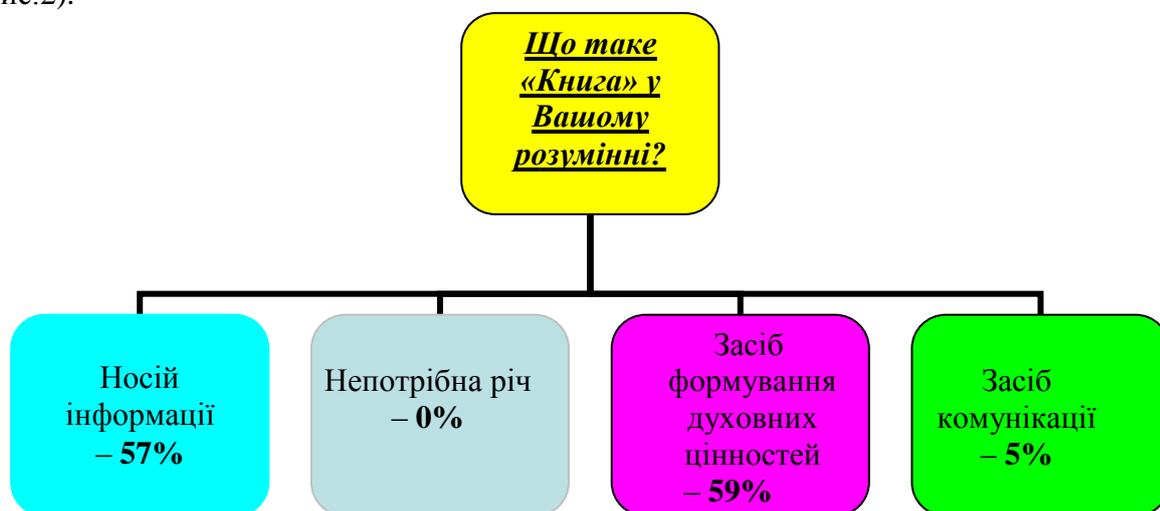
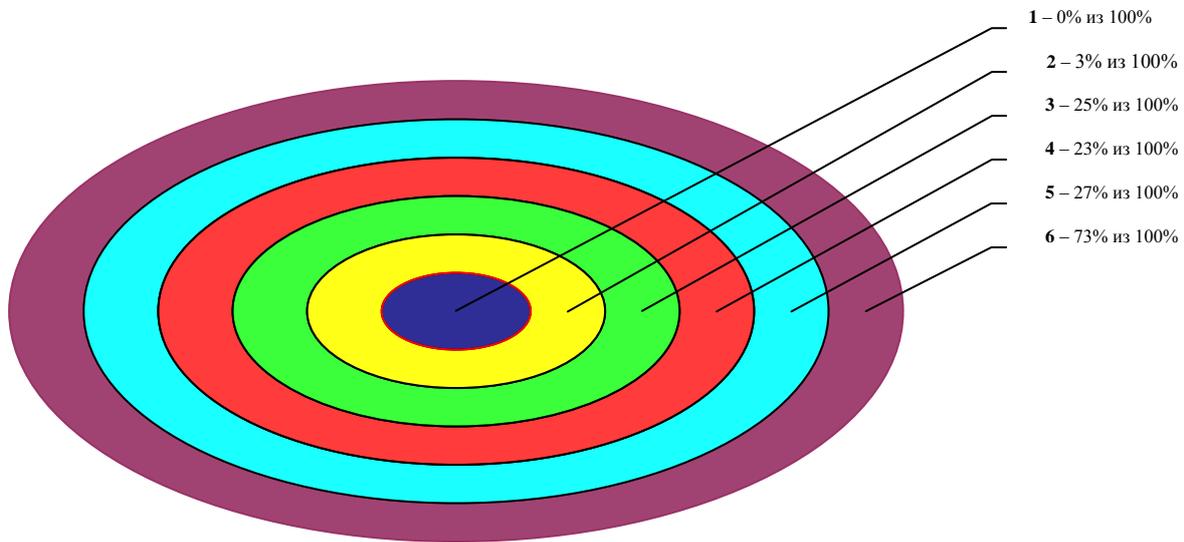


Рис.2. Результати анкетування «Книга у Вашому розумінні».

В. О. Сухомлинський наголошував, що потрібні книги, «в яких ідея приваблює і захоплює, вона стає ідеалом, а нам, як повітря, потрібні книги, де наші діти бачили б ідеал. Справжнє духовне життя у світі книг – це прагнення ідеалу. ... дайте ж такі твори, де було б відверте, відкрите звернення до розуму, свідомості і почуттів юного громадянина, дайте ... такі твори, щоб, читаючи їх, людина висувала до себе питання: Хто я? Для чого живу на світі? Що можу зробити і зроблю для Батьківщини?» [4: 526]. Отже, головною функцією книги видатний педагог вважав виховну. Щодо сучасної молоді, то функції книги вона визначає наступним чином. Студентам – майбутнім учителям було запропоновано рангувати функції книги: освітню, виховну, розвиваючу, комунікативну, розважальну. Тож, майбутні вчителі розташували ці функції так: розвиваюча, освітня, розважальна, виховна та комунікативна (Рис.3), а це свідчить про недооцінку майбутніми вчителями виховного потенціалу книги, що потребує невідкладних заходів з боку викладачів ВНЗ.

Подібна ситуація актуалізує думки В.О. Сухомлинського про те, що необхідно, щоб на уроках літератури учні відчували себе не тільки інтерпретаторами художніх творів, але й «активними учасниками тієї духовної боротьби, яку відображає справжня поезія». Червоною стрічкою через уроки літератури має проходити ідея: праця, «яка розкриває здібності особистості і возвеличує Батьківщину, виступає вершиною моральної доблесті людини; своєю працею людина завойовує право на багате, повнокровне духовне життя. Досягається це безпосереднім звертанням учителя до думок і почуттів вихованців». Через художні образи

вчитель підводить школярів до переконання у тому, що «ідеалом людини є вільна творча праця, що боротьба за соціальну свободу – і є боротьбою за таку працю, за щастя духовно багатого життя» [4: 123]. І хоча йдеться про учня, школяра, ці слова цілком можна віднести і до навчання майбутнього вчителя у ВНЗ.



1 – жодна – 0%, 2 – комунікативна – 3%, 3 – розважальна – 25%, 4 – виховна – 23%,  
5 – освітня – 27%, 6 – розвиваюча – 73%

Рис.3. Рангування функцій книги студентами ГДПШМ.

На жаль, в ієрархії головних цінностей, таких як: сім'я, любов, батьки, діти, дружба, кар'єра, гроші та слава, книга посідає лише сьоме місце. Для більшості студентів на першому місці знаходиться сім'я, на другому – батьки, на третьому – любов, на четвертому – діти, на п'ятому – дружба, на шостому – книга, на сьомому – кар'єра, на восьмому – гроші, на дев'ятому слава (Рис.4).



1 – сім'я

Рис.4. Книга в ієрархії цінностей.

Крім запитань з варіантами відповідей, студентам були запропоновані цитати Річарда де Бері и О.І. Маркушевича, наприклад, «Книги – вчителі, що наставляють нас без різок і лінійки, без криків і жовчі, без одягу і грошей. Якщо ти звертаєшся до них, вони не сплять; якщо запитуєш, вони не ховаються, не бурчать, якщо ти помиляєшся; не вміють глузувати, якщо ти не знаєш» [1: 35]. З цим висловлюванням погодилось 90% опитаних студентів і тільки 10% поставились до нього негативно.

По-друге, опрацювавши дані анкетування студентів Донецького економіко-технологічного технікуму, можна зробити висновок, що для студентів технічного закладу, книга, перш за все, – це носій інформації, по-друге, засіб формування духовних цінностей, по-третє, засіб комунікації. Головне те, що жоден студент технічного закладу, як і педагогічного, не вважає книгу непотрібною річчю (Рис.5). Студенти економіко-технологічного технікуму вважають, що головна функція книги – це розвиваюча (75%), а вже потім освітня (61%) і виховна (27%). Другорядними функціями виступають, як і для майбутніх учителів, розважальна (19%) та комунікативна (7%).



Рис. 5. Результати анкети «Книга у Вашому розумінні».

На питання, чи є у книги переваги перед телевізором, студенти технікуму відповіли: «так» – 57%, «ні» – 47%. Це говорить про те, що студенти сприймають більше і краще інформацію, що подається візуально. В ієрархії головних цінностей, серед яких сім'я, любов, батьки, діти, дружба, кар'єра, гроші та слава, книга займає сьоме місце.

Якщо порівняти відвідування бібліотеки студентами педагогічного ВНЗ та економіко-технологічного технікуму, можна зробити висновок, що студенти педагогічного інституту читають набагато більше, частіше відвідують бібліотеку та мають позитивне ставлення до книги, як засобу формування духовних цінностей та як інформаційно-освітнього засобу (Табл.1).

Таблиця 1.

#### Частотність відвідування студентами бібліотеки

Інститут	Частота відвідування бібліотеки	Технікум
66%	Щодня	31%
20%	Один раз на тиждень	42%
10%	Раз на місяць	24%
1%	Зовсім не читають	3%
88%	Позитивне	56%
3%	Негативне	4%
8%	Нейтральне	40%

Отже, з огляду на представлені дані анкетування, можна зробити висновок, що студенти як педагогічного, так і технічного закладів, мають позитивне ставлення до книги, як головного носія інформації, відвідують бібліотеки, читають, аналізують книги, підручники, журнали, статті, монографії тощо. Вони вважають, що головна функція книги – розвиваюча, бо саме книга є тим предметом, який допоможе розвинути якомога краще вміння та навички і закріпити накопичені досвідом знання. Читаючи будь-яку книгу, кожен намагається винести для себе щось нове, необхідне для життя, для поповнення свого досвіду, для набуття знань, для передачі своїх знань майбутньому поколінню. Це може бути історична подія, правдива історія, неймовірний факт, щось захоплююче, добре, наповнене радістю та гарними почуттями, але все це розвиває, виховує в нас почуття доброго й прекрасного, чого так не вистачає сьогодні.

Також з опрацьованих даних можна з упевненістю сказати, що студенти ГДПІМ частіше звертаються до книги, ходять до бібліотеки, вважають, що у книги є більше переваг, ніж у телевізора. Все це тільки тому, що це інститут, де студенти вивчають гуманітарні науки, наприклад, мови, літературу, педагогіку, методику іноземних мов тощо. У технікумі ж предмети, які вивчають студенти, більш технічного характеру, наприклад, електротехніка, вища математика, програмування, комп'ютерна графіка, конструювання, система автоматизації проектних робіт тощо. Навіть той факт, що при написанні курсових та дипломних робіт, студенти технікуму використовують невелику кількість літературних джерел, наприклад, від 6 і більше; коли у педагогічному інституті найменша кількість літературних джерел для курсових робіт – 20, для дипломних – 50. Це говорить про те що, студенти технічного закладу менше звертаються за допомогою до книги, а для студентів гуманітарного закладу, книга – це головний помічник та порадник.

По-третє, розглянувши окремо дані опитування учнів старших класів міської та сільської шкіл, можна зробити наступні висновки. Учні сільської школи мають добре ставлення до книги. Вони вважають, що книга є найкращим носієм інформації та джерелом виховання духовних цінностей, що вона ні в якому разі не може бути непотрібною річчю. А у міській школі дехто з учнів її такою вважають. Головні функції книги, які поставили сільські учні – це розвиваюча та освітня, а вже потім виховна. Учні ж міської школи виховну функцію поставили на четверте місце, а на перші місця: розвиваючу, освітню та розважальну, навіть є такі, які вважають, що книга не має зовсім ніяких функцій (1%). Ставлення до школи у цих школах різне: у сільській більш позитивне (76%), і ніхто з учнів не має негативного ставлення до книги. У міській школі воно є (3%), навіть позитивне не дуже високе (57%). Щодо відвідування бібліотеки, то учні сільської і міської шкіл майже однаково це роблять, але є й учні, які зовсім її не відвідують, і їх набагато більше у міській школі (20%), ніж у сільській (4%). Можливо, це тому, що у селах немає доступу до мережі Інтернет, а в містах є (Табл. 2.).

Таблиця 2.

### Частотність відвідування школярами бібліотеки

Міська школа (%)	Питання з варіантами відповідей	Сільська школа (%)
1	2	3
	<b>Що таке «Книга» у Вашому розумінні?</b>	
82 %	• носій інформації	73 %
1 %	• непотрібна річ	0 %
25 %	• джерело виховання духовних цінностей	40 %
0 %	• засіб комунікації	0 %
	<b>Яку функцію виконує книга?</b>	
17 %	• виховну	15 %

1	2	3
76 %	•розвиваючу	69 %
58 %	•освітню	35 %
6 %	•комунікативну	0 %
25 %	•розважальну	19 %
1 %	•жодну	0 %
	<b>Як часто Ви читаєте?</b>	
54 %	•щодня	81%
32 %	•один раз на тиждень	8%
16 %	•раз на місяць	12 %
3 %	•зовсім не читаю	0 %
	<b>Яке Ваше відношення до книги?</b>	
57 %	•позитивне	76 %
3 %	•негативне	0 %
43 %	•нейтральне	23 %
	<b>Як часто відвідуєте бібліотеку?</b>	
19 %	•часто	19 %
61 %	•нечасто	76 %
20 %	•зовсім не відвідую	4 %

Отже, якщо порівняти педагогічний ВНЗ, економіко-технологічний технікум, міську та сільську школи, можна сказати, що книга виконує свої функції (освітню, розвиваючу, виховну, розважальну, комунікативну), переважна більшість і студентів, і школярів мають позитивне ставлення до неї, вони читають, аналізують, відвідують бібліотеки. Всі розуміють, що книга – їх головний помічник у будь-якій справі, чи то знаходження інформації для уроку, семінару, самостійної, курсової або дипломної роботи, чи то річ, яка допоможе зняти стрес, отримати задоволення, надати пораду тощо. Також з даних анкетування можна побачити, що студенти, майбутні вчителі, хоча і мають позитивне ставлення до книги, вважають її головним носієм інформації та засобом виховання духовних цінностей, але все одно недостатньо читають, є навіть такі, хто зовсім не читає, мало хто займається самоосвітою (32%), саморозвитком та самовдосконаленням, навіть у технічному закладі студенти більше займаються самоосвітою (43%).

Головне, на думку видатного педагога, у привчанні особистості до читання полягає у тому, щоб воно стало «інтелектуальною потребою, пробуджувало почуття радості пізнання». «Працю зазвичай називають великим вихователем. Але вона стає могутньою виховною силою лише за умови, що людина стверджується у праці, пізнає свої сили, здібності, таланти. Праця стає дійсним вихователем лише тоді, коли вона улюблена. Як важливо, щоб у підлітковому віці серед розмаїття видів діяльності кожний знайшов ту стежку, йдучи якою, він знайде своє щастя» [4: 248-249]. На жаль, і цей заповіт В. О. Сухомлинського сучасна школа виконує слабо.

Головна мета виховання полягає у тому, щоб «у людини, яка закінчила середню школу, на все життя зберіглася жага знань, щоб читання стало одним із найважливіших її духовних інтересів». «Треба виховувати у юних громадян країни пристрасну, гарячу захопленість духовними інтересами». На жаль, і за часів В. О. Сухомлинського, тільки 14% вільного часу школярів припадало на читання, все інше – на найрізноманітніші розваги, часто з єдиною метою «згаяти час». Це означає, що школа не виховала у своїх учнів ставлення до вільного часу як до дорогоцінного багатства. «Може здаватися парадоксальним, але це дійсно так: однією з найнебезпечніших хвороб багатьох шкіл є безкнижковість, книга не ввійшла у життя учнів, не стала їх повсякденною духовною потребою... Найважливіше освітнє і виховне завдання школи полягає у тому, щоб юнаки і

дівчата знаходили найвищу насолоду у читанні, щоб уже у підлітковому віці у кожного складалася особиста бібліотека, щоб ця бібліотека передавалася з покоління до покоління, була сімейною гордістю. Життя переконує, якщо у молодій людини вихована жага читання, вона не буде у вільний час знемагати від неробства та шукати дешевих розваг. Не хтось має задовольняти духовні потреби людини, а вона сама повинна бути творцем свого духовного життя [4: 250-251].

Книга – незамінний помічник майбутнього вчителя у його професійному зростанні, набутті майстерності, помічник у реалізації професійних функцій і компетенцій. Оскільки сьогодні зростає частка дітей, які обділені любов'ю батьків, увагою суспільства, саме вчителю належить поповнити означені недоліки виховної системи, а у цьому надзвичайно важливим, на думку В. О. Сухомлинського, є спільна діяльність і духовне спілкування вихователя і вихованця. «На любов і сердечність дитина відповідає відвертою готовністю віддати багатства своєї душі, чимось утвердити свою симпатію. Особиста дружба – це задоволення потреби у людині – одна з найвищих моральних потреб, які школа має утверджувати з дитинства... Найдієвішим засобом захисту дитини від омани, нечесності, егоїзму виступає пробудження поваги до самого себе, пробудження чутливості до людського у собі. Виховання таких дітей потребує тривалої індивідуальної праці. Тут потрібно також знайти спільність духовних інтересів, щоб побачити стежку до дитячого серця. Найчастіше основою цієї спільності у мене є книга. Книжкою і розмовою про книгу я відкриваю дитині очі і серце на добро і зло, домагаюся того, що вона захоплюється добром і з презирством ставиться до зла... у житті є речі для людини незрівняно більш дорогоцінні, ніж привласнення матеріальних цінностей, користь. Це – радість творити добро для людей» [4: 322-323]. Цю мудру пораду майстра необхідно засвоїти всім учителям.

Для майбутніх учителів літератури вельми слушною є думка В. О. Сухомлинського про те, що «література у школі має бути «розмовою з людиною про людину, а не порцією знань, яку треба засвоїти, щоб через деякий час звільнитися від неї, отримавши оцінку» [4: 405], оскільки, за твердженням Генріха Гейне: «Кожна людина – це світ, який з нею народжується і з нею вмирає».

Актуально лунають і наступні слова видатного педагога про те, що «однією з істин моєї педагогічної віри виступає безмежна віра у виховну силу книги. Школа – це, перш за все, книга. Виховання – це, перш за все, книга і живі людські стосунки. На жаль, книга ще не посіла належного місця у вихованні й особливо у самовихованні дітей і юнацтва... Книга – могутня зброя, без неї я був би нічим або недорікуватим; я не мав би змоги розповісти юному серцю й соті долі того, що йому треба розповісти і що я розповідаю. Розумна, натхненна книга нерідко вирішує долю людини... Читання книги про людину, життя якої є взірцем, ідеалом, – не тільки один з етапів пізнання людини, це найважливіший момент самовиховання. Ми вважали б виховання неповноцінним, якби у дитинстві й юнацтві кожна людина не була б одухотворена чарівною книгою про дивовижну людську долю, якби не просиділа ніч над цією книгою, зустрівши схід сонця у роздумах про саму себе, у першій спробі відповісти на питання: хто я і де моє коріння, навіщо я живу на цьому світі? Що я зробив для своєї Батьківщини і що маю зробити? ...Прочитавши книгу про справжню людину, вихованець бере у руки міру, за допомогою якої вимірює сам себе. З моменту зустрічі зі своєю книгою до юного громадянина приходять зрілість думок і переконань, розширюється його горизонт. Він бачить себе громадянином своєї Вітчизни, сином свого народу... Ось тут і настає той період духовного розвитку, коли від вихователя значною мірою залежить, яким стане його вихованець. Одухотворена громадянським баченням світу, людина прагне у чомусь виявити і залишити себе, у чомусь побачити свої сили, свою працю і мудрість, свою творчість... Одну з найтонших граней виховання я вбачаю у тому, щоб протягом шкільного навчання кожна людина залишала свою думку, творчі здібності, гру своїх внутрішніх духовних сил у слові. Це також настільки широка і складна проблема духовного життя людини, що для повного розкриття її потрібна велика книга... Творчість словом – це сторона виховної роботи, яка у нашому колективі вважається однією з

найважливіших. Складаючи казки, оповідання, створюючи словесний образ того, що людина бачить, висловлюючи словом рухи своєї душі, людина не просто вправляє у словесній творчості. Вона виявляє свій інтелектуальний світ, утверджує власну гідність... щоб залучити кожного до сумлінного навчання, до багатств духовної культури, треба думати, перш за все, про міцну духовно-психологічну основу учіння. Знання, освіченість, книга – все це має стати для людини духовною потребою на все життя. Перебування у школі має бути не завершенням, а лише початком всебічної освіти, інтелектуального й естетичного вдосконалення людини протягом усього її життя [4: 420-422].

Дуже важливо для вчителя пам'ятати про те, що «тільки читання відкриває перед людиною багатство інтелектуального життя. Від того, що читає людина у роки дитинства і ранньої юності, залежить становлення у ній мислителя-трудівника. Який би предмет не викладав учитель, він має пробуджувати потяг до книг, які просякнуті ідеями, що возвеличують, облагороджують людину.... Читання, спричинене потребою мислити, – головна умова розвитку розумових здібностей. У читанні, спричиненому потребою мислити, впізнавати, дивуватися величі і силі розуму, – сенс інтелектуального життя особистості... Найголовніше, що змалку у духовному світі людини має утвердитися стійке відчуття привабливості найбільшого задоволення – читання щасливих годин усамітнення з доброю, цікавою і корисною книгою. Ніякі інші розваги не можуть зрівнятися з величчю думки, з радістю життя у світі книжок [4: 536-537].

*Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.* Отже, можна зробити висновок про те, що проблема читання молодим поколінням добрих книжок, проблема змістовного дозвілля, виховання розуму й серця, громадянськості, духовності молоді особистості, які досліджував В.О. Сухомлинський, і сьогодні не втратили своєї значущості, а навпаки, навіть загострилися. Шукаючи відповіді на виклики часу, вчитель має звертатися до великої народної скарбниці педагогічної мудрості, частиною якої є педагогічний добуток В. О. Сухомлинського. Зміна реалій життя соціуму спричинює щоразу все нове і нове прочитування педагогічних творів педагога-майстра.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Баренбаум И. Е. Информационно-коммуникативные науки в свете эволюции средств информации и коммуникации / И. Е. Баренбаум / Исследования и материалы / Всесоюз. книжная палата. – М.: Книга. Сб. 61. – 1990. – С. 31-39.
2. Бондаревская Е. В. Концепция и стратегии воспитания студентов в культурно-образовательном пространстве педагогического института ЮФУ / Под ред. В. И. Мареева. – Ростов н/Д: ИПО ПИ ЮФУ, 2007. – С.7.
3. Програма розвитку виховання в системі освіти України на 2003-2012 роки // Національна програма виховання дітей і молоді в Україні: стан та перспективи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (15-17 травня 2003 р.) – Херсон: Видавництво ХДУ, 2003. – 228 с.
4. Сухомлинский В. А. Избранные произведения: В 5-ти т. – Т.5. / Василий Александрович Сухомлинский / Редкол.: Дзевирин А. Г. (пред.) и др. – К.: Рад. школа, 1979-1980. – 678 с.

**УДК 371.13:504 (008)**

**Н.О. Микитенко**

### **МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ**

*У статті проаналізовано та систематизовано методи загальнонаукового і природничо-наукового пізнання, якими повинні володіти бакалаври природничих спеціальностей. З'ясовано і обґрунтовано місце та роль експерименту як практичного*

*методу пізнання у формуванні професійної та іншомовної професійної компетентностей майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Визначено методичні засади використання експерименту у процесі іншомовної професійної підготовки цих фахівців.*

*Methods of general scientific cognition and natural-scientific cognition that should be familiar to bachelors in sciences have been analyzed and classified in the article. The place and role of the experiment as the practical cognition method in the process of future professionals' in sciences professional competence and ESP competence formation have been elucidated and proved. Methodological basics of the experiment application in the process of these professionals' foreign language training have been determined.*

Природничі науки є сьогодні основою наукової картини всесвіту, а відтак – тісно пов'язані з глобальними проблемами людства. Професійна підготовка фахівця природничого профілю, здатного успішно вирішувати професійні задачі, готового до виконання професійних функцій та ролей як в україномовному, так і іншомовному середовищі у світлі всіх глобальних подій та катастроф набуває особливого значення. Метою такої підготовки на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти є не лише формування у студентів:

- знання основних понять, методів, концепцій, механізмів розвитку природничих наук;
- системного підходу до оцінювання розвитку певних природничих дисциплін;
- аналітичного та критичного мислення;
- умінь дослідження та доведення певних наукових істин;
- умінь грамотно коментувати зміст наукових теорій та концепцій;
- уявлення про сучасні основні наукові проблеми, що потребують негайного вирішення;
- володіння іноземною мовою.

Кінцевою метою такої підготовки є сформованість та високий рівень володіння студентами професійною компетенцією та компетентністю, у тому числі – іншомовною. Професійна компетенція передбачає сукупність взаємопов'язаних професійних якостей особистості (знань, вмінь, навичок, способів діяльності), що висуваються стосовно певного кола предметів й процесів і є необхідними для якісної продуктивної діяльності по відношенню до цих предметів та процесів. У свою чергу, компетентність – володіння людиною відповідною професійною компетенцією, яка включає його особисте ставлення до цієї компетенції й предмета діяльності (адаптовано за А. В. Хуторським) [6]. Іншомовна професійна компетенція майбутнього фахівця природничого профілю – здатність застосовувати знання лексико-граматичних особливостей іноземної мови, різних типів іншомовних професійних дискурсів, вміння й навички сприймати, інтерпретувати, забезпечувати когерентність висловлювань у значущих комунікативних моделях, створювати дискурс у типових професійних ситуаціях. Іншомовна професійна компетентність – вільне володіння іншомовними професійними дискурсами, здатність управління ними й використання у змодельованій професійній комунікативній ситуації. Формування іншомовної професійної компетентності студентів природничих спеціальностей здійснюється на основі базових знань з іноземної мови, предметних знань та певного практичного досвіду, відбувається в межах ситуативного контексту, пов'язаного з академічними умовами навчання і спеціалізацією.

Мета статті – обґрунтувати роль та визначити методичні засади використання експерименту як практичного методу формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Відповідно до мети було сформульовано завдання: 1) проаналізувати та систематизувати методи загальнонаукового і природничо-наукового пізнання, якими повинні володіти бакалаври природничих спеціальностей; 2) з'ясувати й обґрунтувати місце та роль теоретичних і практичних методів пізнання, зокрема – експерименту у професійній підготовці майбутніх фахівців природничих спеціальностей, формуванні у них професійної та іншомовної професійної компетентностей;

3) визначити методичні засади використання експерименту у процесі формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей.

Проблеми професійної підготовки фахівців негуманітарного профілю висвітлено у працях І. Зязюна, Н. Ничкало, С. Гончаренка, Р. Гуревича, В. Сидоренка, А. Захлібного, А. Панайотова, М. Архангельської, А. Садохіна та ін. вітчизняних і зарубіжних науковців. Засади компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців обґрунтували О. Овчарук, О. Пометун, В. Болотов, Г. Терещук, В. Серіков, А. Хуторської, Н. Кісель, Я. Кузнєцов, І. Зімня та ін. Окремі аспекти іншомовної професійної компетенції та компетентності як педагогічних феноменів вивчали Н. Муравйова, З. Коннова, И. Мегалова, Н. Власенко, О. Бобиєнко, Н. Сура, В. Скалкін та ін.

До напрямів підготовки фахівців природничого профілю у вищих навчальних закладах згідно переліку напрямів та спеціальностей за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями відносяться: фізика та прикладна фізика, хімія, біологія, географія, гідрометеорологія, геологія, екологія, геодезія, картографія та землевпорядкування (Постанова Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. № 507) [4].

У світлі компетентнісного підходу та у відповідності до вимог стандартів вищої освіти, бакалаври природничих спеціальностей повинні володіти методами як загальнонаукового, так і природничо-наукового пізнання. Методи природничих наук поділяються на методи теоретичного й емпіричного рівнів пізнання. Емпіричному рівню пізнання природничих наук відповідають такі методи, як спостереження, експеримент, вимірювання, оцінка достовірності отриманих результатів. Усі ці методи використовуються як засіб навчання студентів професійної діяльності і формування у них певних умінь [1: 27-28].

Існує розмаїття вмінь, які повинні бути сформовані у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін. Вони поділяються на: 1) практичні та інтелектуальні, частково-предметні, загальнопредметні, міжпредметні; 2) ті, що входять до складу діяльності планування, виконання, контролю; 3) вміння визначати мету діяльності, визначати засоби, співвідносити результат з метою і т. д. [1: 45]. М. В. Архангельська пропонує класифікацію вмінь відповідно до способів діяльності студентів. Згідно з її класифікацією вміння поділяються на три групи: 1) навчальні вміння, формування яких є необхідним для успішного засвоєння змісту освіти; 2) предметні вміння, характерні для певної галузі науки; 3) вміння загального пізнання, які передбачають оволодіння студентами методами пізнання дійсності, у т. ч. й наукового пізнання. Навчальні вміння, в свою чергу, поділяються на навчально-предметні та загальнонавчальні (навчально-організаційні, навчально-комунікативні, навчально-інформаційні). Природничонаукові вміння поділяються на експериментальні і теоретичні. Вміння загального пізнання конкретизуються відповідно до рівнів пізнання і визначаються як емпіричні та теоретичні [1: 45-46].

До теоретичних методів досліджень природничих наук, які відповідають теоретичному рівню пізнання, відносяться: моделювання, ідеалізація, індукція, дедукція, аналіз, синтез і т. д. Ми поділяємо думку М. В. Архангельської, що такий поділ є досить умовним, оскільки як і на емпіричному рівні, при отриманні нового знання можна застосовувати аналіз, синтез, індуктивний висновок і т. д. На основі цих методів у студентів формуються уміння порівнювати, аналізувати, класифікувати, узагальнювати та ін., у них формується логічне мислення, відповідне певним інтелектуальним умінням [1: 28]. У той же час, дослідження науковців свідчать, що загалом у студентів природничих спеціальностей практично не сформовані вміння моделювати та рефлексувати отримані знання [1: 28-31].

Експерименту відводиться особливе місце серед методів емпіричного рівня пізнання, оскільки його проведення передбачає володіння певними знаннями, уміннями та навичками, професійне реагування, емоційно-ціннісне ставлення студента до предмета діяльності.

Експеримент – цілеспрямований і строго контрольований вплив дослідника на об'єкт дослідження, зв'язки та відношення цього об'єкта. Експеримент дозволяє побачити об'єкт чи процес у чистому вигляді, а також дає дослідникові можливість втручатися у природний хід

процесів, змінювати об'єкт дослідження, переміщувати його в штучні умови [5: 22]. Експериментатор визначає важливі та неважливі фактори впливу на об'єкт дослідження, контролює важливі для експерименту фактори і величини. Така аналітична діяльність сприяє більш глибокому розумінню суті досліджуваних явищ і процесів.

Компонентом професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей повинні бути сформовані знання методологічного характеру про експеримент. Ми погоджуємось із думкою М. В. Архангельської про те, що основними елементами таких знань є:

- експерименти як джерело наукового знання і, водночас, метод наукового пізнання;
- за допомогою експериментів робиться спроба перевірки істинності теоретичних положень, висновків;
- експеримент, як і спостереження, включає суб'єкт пізнання, об'єкт пізнання та засоби пізнання;
- експеримент відрізняється від спостереження тим, що дослідник створює умови проведення експерименту і спостереження за ним;
- результати експерименту та їх точність залежать від експериментатора і засобів, за допомогою яких проводиться експеримент;
- послідовність етапів організації експерименту, так як і спостереження, є наступною: мета → об'єкт → засоби → оцінка результату;
- вимірювання і оцінка різноманітних величин – методи дослідження для природничих наук [1: 77-78].

У залежності від характеру об'єкта, що досліджується, існують фізичні, біологічні, хімічні та ін. експерименти. Відповідно до мети експерименти поділяються на перевірочні та пошукові. У залежності від характеру та різноманітності засобів, умов експерименту, способів застосування цих засобів розрізняють прямі, модельні, польові, лабораторні експерименти. Базуючись на відмінностях результатів експериментів, розрізняють якісні та кількісні експерименти [1: 73-74].

Доцільно включати до змісту професійної підготовки майбутніх природничиків знання про моделювання. Важливо, щоб студенти засвоїли, що зміст моделювання полягає у отриманні інформації про характеристики реального предмета, явища [1: 90-91], що ж стосується формування іншомовної компетентності студентів – ситуації.

Втілення положень принципів інтеграції теорії з практикою, реалізації міжпредметних зв'язків, а також співвіднесеності змісту робочих навчальних програм дисциплін підготовки бакалаврів і магістрів природничих спеціальностей передбачає проведення на заняттях із курсу навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спілкування» іноземною мовою перевірочних прямих (найпростіших, якщо дозволяють підручні засоби), а також модельних експериментів. У процесі проведення практичних занять з курсу «Іноземна мова професійного спілкування» застосовуватиметься, здебільшого, такий вид моделювання як мисленнєвий експеримент у формі симуляційних чи ділових ігр. При цьому, як наголошує М. В. Архангельська, жодна модель не може виразити усіх співвіднесень дійсної ситуації, яка моделюється, вона характеризує дійсність наближено [1: 91]. Крім того, студенти повинні усвідомлювати, що будь-який процес чи ситуація можуть бути описані різними моделями з різним ступенем адекватності цьому процесу чи ситуації [1: 92].

Крім того, на заняттях доцільно застосовувати метод індивідуальних та групових проєктів, що передбачатиме самостійну роботу над пошуковим експериментом і презентацію-демонстрацію ходу експерименту та його результатів під час аудиторного заняття. Студентам-слухачам для того, щоб перетворити їх з пасивних у активних слухачів, пропонується заповнити т. зв. форму оцінювання презентації/проєкту (приклад форми оцінювання презентації результатів індивідуального експерименту представляє табл. 1), а також взяти участь в усному обговоренні проєкту іноземною мовою, яке варто проводити після кожної, або після кожних кількох презентацій.

**Зразок форми оцінювання презентації результатів індивідуального експерименту**

ім'я, прізвище доповідача	суть експерименту	допущені помилки	коментарі	оцінка

У процесі презентації студентами усного матеріалу не варто їх перебивати, відразу виправляючи допущені помилки. Слід занотувати ці помилки і представити студентам у письмовій формі, або привернути до них увагу студентів після завершення виконання ними певного виду діяльності. Не варто також повторювати допущені помилки в письмовій, чи особливо, усній формі, а представляти відразу правильний варіант, обґрунтовуючи його правильність (оскільки існує підтверджена думка науковців-методистів про те, що студенти запам'ятовують помилковий варіант швидше, ніж правильний).

У вищій школі студент вчиться регенерувати знання, отримувати інформацію з різних джерел, у т. ч. іншомовних, черпати нові знання з практики. Наукові розвідки Н. О. Муравйової ще на початку 90-х рр. довели, що здатності регенерувати отримані знання, черпати їх з практики під час навчання у ВНЗ, студенти набувають у процесі їх залучення до т. зв. "технології" своєї подальшої діяльності. В основі цієї технології, на думку Н. О. Муравйової, лежать два взаємопов'язаних і взаємообумовлюючих фактори – самостійність і творче ставлення до визначеного завдання. Під творчою активністю студента науковець розглядає навички самостійного пошуку нового, невідомого знання чи методу, його логічного осмислення і вміння застосовувати це знання для вирішення практичних пізнавальних задач. Студент повинен працювати під керівництвом викладача і, в даному випадку, самостійність означає вміння налаштуватися на критичне осмислення матеріалу, постановку питань, дискусію з викладачем, активну роботу з літературою. Саме самостійність, підкреслює Н. О. Муравйова, перетворює процес пізнання і набуття спеціальності у творчий процес, підштовхує студентів до використання нестандартних, оригінальних методів вирішення завдань, часто ці методи є досить продуктивними [3]. Н. О. Муравйова наполягає на думці, що саме цілеспрямовано організована навчально-дослідницька чи науково-дослідницька робота студентів немовних спеціальностей є основним фактором розвитку їх творчої активності у процесі професійно орієнтованого вивчення іноземної мови [3].

Ми цілковито підтримуємо думку Н. О. Муравйової і акцентуємо на тому, що здійснення учбово-дослідницької та науково-дослідницької діяльності є особливо актуальним для процесу формування іншомовної професійної компетентності студентів природничих спеціальностей. Про це свідчать результати проведених у групах студентів 2-их курсів географічного та геологічного факультетів Львівського національного університету імені Івана Франка констатувального та формувального експериментів (2006/2007 – 2008/2009 н.р.). Так, згідно результатів тестувань студентів на початку навчального року (загальна кількість тестованих студентів – 182), лише 19 % володіють іншомовною професійною компетентністю на рівні досвідченого користувача<sup>1</sup> (8 % – С2, 11 % – С1), 37 % – на рівні незалежного користувача (17 % – В2, 20 % – В1), 44 % – на рівні елементарного користувача (31 % – А2, 13 % – А1). Було визначено контрольні та експериментальні групи студентів. Контрольні групи налічували 67 студентів, експериментальні групи – 115 студентів. У контрольних групах викладання іноземної мови відбувалось у формі практичних занять згідно вимог навчальної програми з іноземної мови для студентів географічного та геологічного факультетів і мало на меті засвоєння студентами певного граматичного та лексичного матеріалу, формування у них вмінь комунікації на професійну

<sup>1</sup> Запропоновано шкалування рівнів володіння мовою згідно Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти [2: 23].

тематику. Після проведення протягом двох навчальних семестрів формувального етапу експерименту в експериментальних групах, основне завдання якого полягало у стимулюванні наукового пошуку студентів, залученні їх до проведення якомога більшої кількості експериментів, презентацій ходу проведення, результатів цих експериментів, оцінюванні своєї діяльності та діяльності одногрупників у т.ч. й симуляційних експериментів у формі симуляційних, рольових та ділових ігор, в межах кожної лексичної теми, визначеної навчальною програмою, результати тестувань на визначення рівня володіння студентами іншомовною професійною компетентністю в експериментальних групах зазнали значних змін. Таблиця 2 представляє результати тестувань з визначення рівнів володіння іншомовною професійною компетентністю студентів контрольних та експериментальних груп після проведення формувального етапу експерименту наприкінці навчального року, які у відсотковому співвідношенні розподілилися таким чином:

Таблиця 2.

**Володіння студентами контрольних та експериментальних груп іншомовною професійною компетентністю**

рівні володіння іншомовною професійною компетентністю		контрольні групи	експериментальні групи
досвідчений користувач	C2	8 %	14 %
	C1	11 %	19 %
незалежний користувач	B2	19 %	23 %
	B1	23 %	29 %
елементарний користувач	A2	29 %	14 %
	A1	10 %	1 %

Здійснивши аналіз ролі експерименту у формуванні іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей, можемо зробити такі висновки:

1. Згідно вимог освітньо-професійних програм та освітньо-кваліфікаційних характеристик галузевих стандартів підготовки майбутніх фахівців природничих спеціальностей, а також засад компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців, бакалаври природничих спеціальностей повинні володіти методами загальнонаукового і природничо-наукового пізнання, які в свою чергу поділяються на методи теоретичного (моделювання, ідеалізація, індукція, дедукція, аналіз, синтез) й емпіричного (спостереження, експеримент, вимірювання, оцінка достовірності отриманих результатів) рівнів пізнання. Усі ці методи використовуються як засіб розвитку у студентів логічного мислення, навчання студентів природничих спеціальностей професійної діяльності і формування у них комплексу практичних, інтелектуальних, частково-предметних, загальнопредметних, міжпредметних умінь та навичок, умінь визначати мету і засоби діяльності, співвідносити результат з метою, порівнювати, аналізувати, класифікувати, узагальнювати.

2. Необхідно акцентувати на інтелектуальному розвитку студентів та зниженні уваги до їхньої репродуктивної діяльності за рахунок виконання різноманітних групових та індивідуальних експериментів, підготовки презентацій проведених експериментів та наукових відкриттів.

3. Сформовані знання про теоретичні й емпіричні методи пізнання повинні бути компонентом професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. Залучення студентів до експериментальної діяльності у процесі вивчення дисциплін фундаментального та фахово орієнтованого циклів сприятиме регенерації отриманих та формуванню у них нових знань. Основою самостійної експериментальної діяльності

студентів є формування у них творчого ставлення до визначеного завдання, навичок самостійного пошуку невідомого знання, його логічного осмислення і вміння застосовувати це знання для вирішення практичних пізнавальних задач.

4. Важливим елементом формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю, що відповідає сьогоdnішнім умовам та вимогам до професійної підготовки фахівців, є проведення та опис проведеного експерименту іноземною мовою на основі засвоєного студентами лексичного та граматичного матеріалу, а також матеріалу навчальних курсів дисциплін фундаментального та фахово орієнтованого циклів.

5. У процесі проведення практичних занять з курсу «Іноземна мова професійного спілкування» застосовуватиметься, здебільшого, такий вид моделювання як мисленнєвий експеримент у формі симуляційних чи ділових ігр. При цьому необхідно пам'ятати, що жодна модель не може вичерпно відтворити дійсної ситуації і характеризує дійсність лише наближено. Студенти повинні усвідомлювати, що будь-який процес чи ситуація можуть бути описані різними моделями з різним ступенем адекватності цьому процесу чи ситуації.

6. Доцільно на заняттях з іноземної мови професійного спрямування застосовувати метод індивідуальних та групових проєктів, що передбачатиме самостійну роботу над пошуковим експериментом і презентацію-демонстрацію ходу експерименту та його результатів під час аудиторного заняття.

7. Створити навчальне середовище для формування іншомовної професійної компетентності у майбутніх фахівців природничого профілю методом проведення та презентації експерименту допоможе запровадження у зміст навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» змістового модуля «Основи наукових знань». Зміст цього модуля повинен включати оволодіння студентами іноземною мовою поняттями «наука», «технологія», «наукове твердження: гіпотеза, теорія, закон», методами проведення вимірювань, оцінку та опис отриманих даних.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Архангельская М. В. Методологический компонент в содержании естественно-математического образования в технических вузах: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. / М.: Московский государственный университет технологий и управления, 2006. – 137 с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. С. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Муравйова Н. О. Роль самостоятельности и творческой активности студентов в профессионально направленном обучении иностранному языку в техническом вузе // Профессиональная направленность обучения иностранному языку и ее роль в подготовке инженерных кадров: Сборник научных трудов / Под. ред. В. Д. Мусаевой. – Ташкент: Ташкентский политехнический институт, 1990. – 110 с. – С. 13-16.
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. № 507 // Освіта в Україні: Нормативна база. – 2-е вид. – К.: КНТ, 2006. – С. 289-324.
5. Садохин А. П. Концепции современного естествознания: Курс лекций. – М.: Омега-Л, 2006. – 240 с. – (Библиотека высшей школы).
6. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 03.12.2004: < <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> >. – В надзаг: Центр дистанционного образования «Эйдос». – Язык рус.

## **АНАЛІЗ РІВНЯ ГУМАННОСТІ СТУДЕНТІВ РІЗНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*У статті висвітлений аналіз системи гуманності, виокремлені критерії та визначено рівні сформованості гуманності студентів класичного університету.*

*The analysis of the system of humanity, estimation of criteria and levels of formed of humanity of students of classic university, is lighted up in the article.*

*Актуальність проблеми дослідження обумовлюється сучасними динамічними перетвореннями у соціально-економічній сфері держави, змінами освітніх пріоритетів, гуманізацією і демократизацією навчально-виховного процесу в закладах освіти, посиленням уваги до особистості як активного суб'єкта життєтворчості. Гуманізм як ідея виступає гарантом шанобливого ставлення особистості до культурної спадщини всіх народів, чинником попередження і подолання національних бар'єрів, конфліктів між людьми, досягнення злагоди; виступає як умова реалізації особистісно орієнтованих виховних та навчальних технологій.*

*Провідним принципом реалізації законодавчих актів, що регулюють становлення і розвиток системи освіти в Україні, є гуманізація. Гуманність – це цінність людини визначається насамперед тим, що вона є найдосконалішою з усіх відомих нам істот. Гуманізм – це система ідей, поглядів на людину як на найвищу цінність, це повага до гідності та розуму людини, її права на земне щастя [4].*

*Аналіз літературних джерел свідчить, що проблема рівня сформованості гуманних стосунків у науковій літературі розглядається переважно у таких аспектах: роль спілкування в особистісному становленні особистості (Д.Б.Ельконін, О.Л.Кононко, В.У.Кузьменко, М.І.Лисіна, А.Г.Рузька, Є.В.Суботський); особливості становлення в підлітковому віці ціннісного ставлення до інших (В.О.Павленчик, Т.І.Поніманська, Ю.О.Приходько, Т.О.Репіна); вплив соціальних відносин, що несуть за собою взаємодію дітей підліткового віку (О.В.Запорожець, В.К.Котирло, Г.Д.Кошелева, Я.З.Неверович, Л.П.Стрелкова); специфіка прояву гуманних взаємин студентського віку (Л.В.Артемова, В.К.Котирло, О.О.Смирнова). В той же час значущим залишається питання формування сталих гуманних відносин у позаурочній діяльності молоді. З метою обґрунтування засад виховання гуманістично спрямованої студентської молоді проведено дане дослідження.*

*Об'єкт дослідження – система гуманності у студентському середовищі.*

*Предметом дослідження є аналіз рівня гуманності студентів різних спеціальностей вищого навчального закладу.*

*Мета дослідження – оцінка рівня сформованості гуманності студентів різних спеціальностей вищого навчального закладу.*

*Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких завдань:*

- 1. Здійснити аналіз поняття «гуманність» у психолого-педагогічній літературі.*
- 2. Виокремити критерії та рівні сформованості гуманності студентської молоді.*
- 3. Провести експериментальне дослідження актуального рівня сформованості гуманності студентів різних спеціальностей класичного університету.*

*Для розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс теоретичних, емпіричних і статистичних методів. Констатувальний педагогічний експеримент проведено в 2008-2009 рр. за участі 283 студентів 2 курсу спеціальностей «Соціальна робота», «Екологія» та «Технологічна освіта» Херсонського державного університету з використанням методик «Дослідження рівня емпатії» за А. Меграбяна (36 питань) та «Ціннісні орієнтації» за В.А. Ядовим (36 питань).*

За визначенням Н.Клеменюк система гуманності об'єднує: культуру етичного мислення, культуру почуття, культуру поведінки. Поняття «культура етичного мислення» включає здатність до розміркування, процес відображення дійсності в уявленнях, міркуваннях і поняттях. Основними показниками культури почуттів є чуйність, щирість, піклування, доброта, милість, довіра, милосердя, співчуття, любов, благодійність, віра. Основними показниками культури поведінки є повага, делікатність, тактовність, терпимість, толерантність, справедливість, ввічливість [4: 104-108].

Організація роботи з виховання гуманності вимагала чіткого уявлення про критерії та рівні її сформованості. Спираючись на визначення І.С.Кона, доцільно використати у якості критеріїв показники культури поведінки, культури мислення, культури почуттів і емпатії. В контексті нашого дослідження культура етичного мислення – це вміння користуватися етичними знаннями, розрізняти добро і зло в будь-якому вираженні, застосовувати моральні норми до особливостей ситуації, що склалася; культура поведінки характеризується як конкретний образ здійснення в моральній практиці помислів і почуттів, що розкриває їх перетворення в повсякденну норму вчинків, етикету, як рівня відданості правилам, що регламентують форму та манери поведінки особистості при спілкуванні; а культура почуттів характеризує здатність людини до «морального резонансу», тобто почуття, співпереживання тощо[5: 98]. Емпатія, в свою чергу, розглядається нами як властивість, котра проявляється у розумінні внутрішнього світу іншої людини, емоційному залученні у її життя. В діяльності та спілкуванні, і, особливо, у педагогічній діяльності та педагогічному спілкуванні, вихованню емпатійної, співчутливої особистості вчителя важливого значення надавали відомі педагоги. Так, на думку великого українського педагога В.О.Сухомлинського, турбота про благополуччя інших людей – одна із найголовніших рис людини, яка передається в умінні "відчувати душу" іншої людини, у здатності розуміти її душевний стан – одна із найважливіших характеристик особистості. В окресленому ним ідеалі педагога перша і визначальна риса – гуманізм, моральність. Емпатія проявляється у тих емоційних ситуаціях, коли, говорячи словами В.О.Сухомлинського, "людина серцем відчуває найтонші рухи серця іншої людини і відповідає на них власними душевними рухами" [6: 270].

Вирішуючи завдання нашого дослідження, ми визначили рівні сформованості гуманності студентів вищих навчальних закладів, спираючись на обрані критерії. Нами було виділено три рівні: високий, середній та низький.

Так, до високого рівня гуманності віднесені особи, які характеризуються високим рівнем сформованості емпатії, тобто у студентів розвинено співпереживання до оточуючих; вони надали перевагу показникам вихованості, життєрадості, освіти; визначили їх як основні у порядку найбільш значимих цінностей, а серед термінальних цінностей, обраних у порядку значимості пріоритетно названі здоров'я, любов та щаслива сім'я.

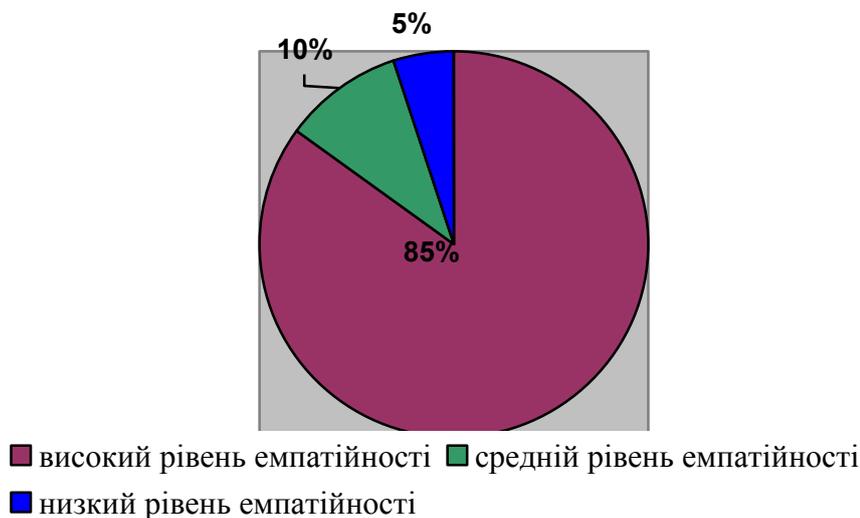
До середнього рівня сформованості гуманних відносин належать студенти, у яких емпатія виявляється у формі співчуття, менше виокремлені термінальні цінності (щаслива сім'я та наявність друзів) та інструментальні цінності (незалежність і життєрадість). До першої п'ятірки вони відносять 1-2 цінності (вихованість і освіта), а інші – до першої десятки (від 6 до 10 місця).

Низький рівень гуманності характеризує студентів, які дистантно ставляться до світу емоцій іншої людини, а інструментальні та термінальні цінності яких віднесені до другої десятки. Зміст деяких основних питань викликав труднощі в цієї групи респондентів.

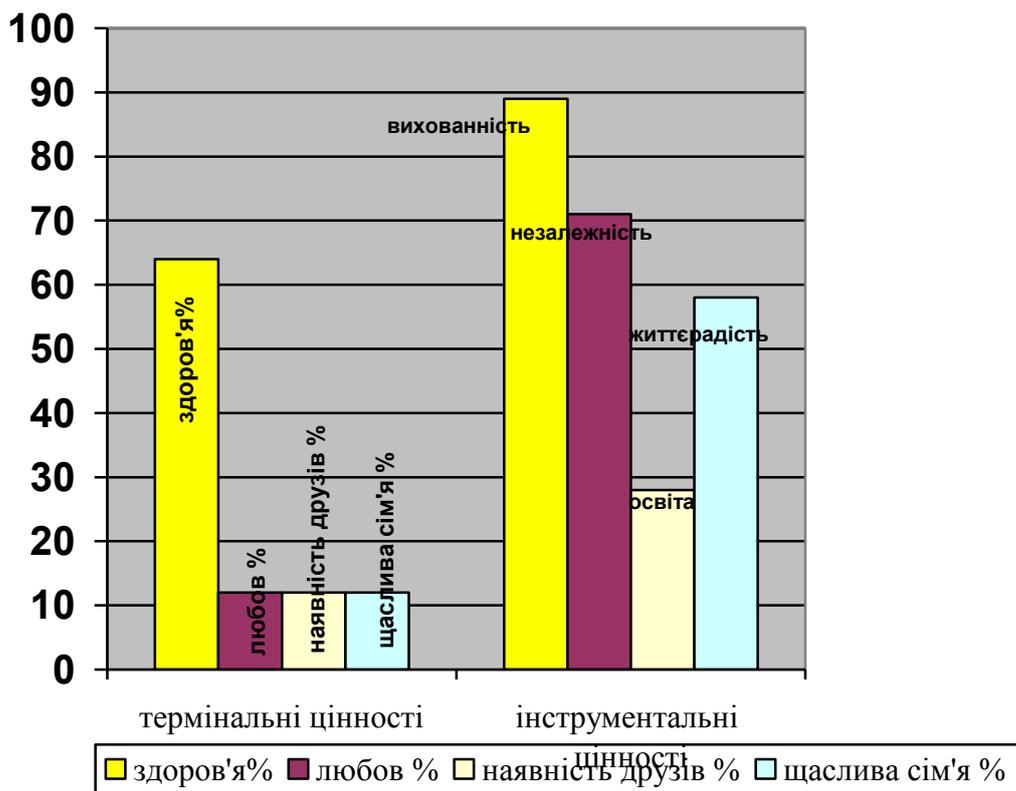
У дослідженні рівня емпатії з'ясовано, що високий рівень превалює у всіх студентів спеціальностей: «Соціальна робота», «Технологічна освіта» та «Екологія».

Ціннісні орієнтації, виступаючи одним із центральних особистісних утворень, виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності і в цій своїй якості визначають широку мотивацію її поведінки і мають суттєвий вплив на всі сторони її діяльності. Розвиток ціннісних орієнтацій тісно пов'язаний з розвитком спрямованості особистості. Найголовнішими, як вважають, є термінальні цінності – це основні цілі людини, оскільки відображають довгострокову життєву перспективу [3: 120]. Термінальні цінності визначають

сенс життя людини, вказують, що для нього є особливо важливим, значущим, цінним. Саме термінальні цінності співвідносяться зі змістоутворюючими мотивами [3: 115]. Інструментальні цінності ж у свою чергу виступають як засоби досягнення мети, наприклад: акуратність (вміння тримати у порядку свої речі, порядок у справах); вихованість (хороші манери); високий запит (високі вимоги до життя) тощо.



Мал. 1. Дослідження рівня емпатії.

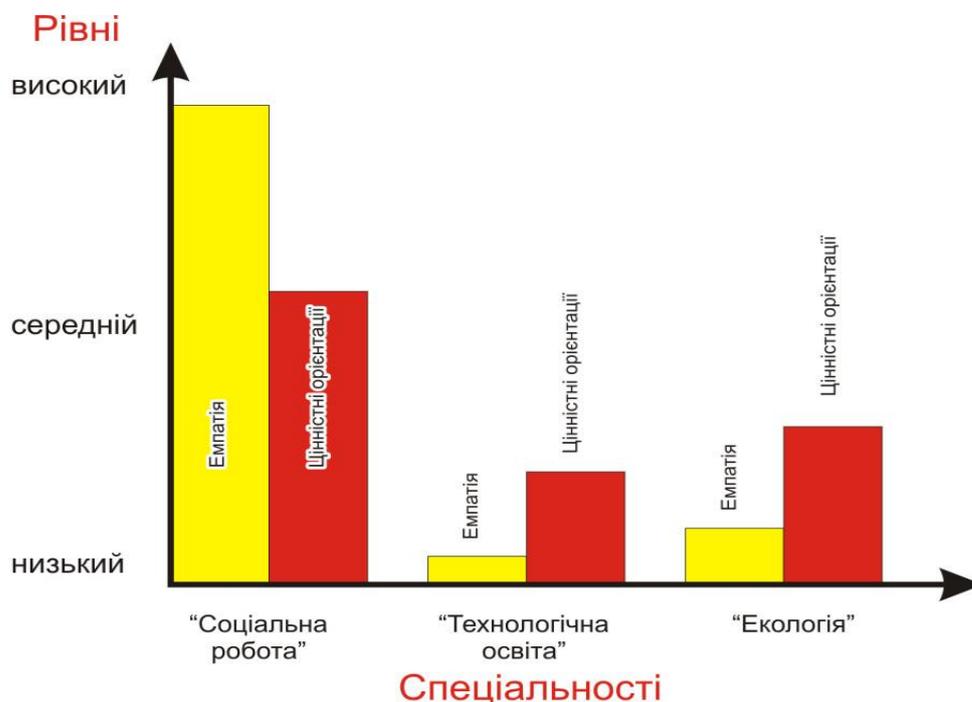


Мал. 2. Структура термінальних та інструментальних цінностей студентів спеціальності «Соціальна робота», «Технологічна освіта», «Екологія», по вертикалі вибір студентів – у відсотках, по горизонталі – структурні елементи термінальних та інструментальних цінностей.

Ми провели методику «Ціннісні орієнтації» та отримали наступні результати. У студентів спеціальності «Екологія» серед термінальних цінностей (41% відповідей) найбільш

значущим є здоров'я, що характеризує їх особисто та специфіку обраної ними професії, не менш важливим ставлення до здоров'я визначили студенти спеціальності «Технологічна освіта» – 24%, а у студентів спеціальності «Соціальна робота» цей вибір складає лише 6%. Суттєвим серед термінальних цінностей був вибір студентами наявності друзів. Так, у студентів спеціальності «Технологічна освіта» цей вибір становить 23%, що свідчить про співдружність на професійному рівні. У студентів спеціальності «Екологія» якість «наявність друзів» стоїть на другому місці після «здоров'я», що свідчить про доброзичливість, доброту та щирість і становить 23%. Про щасливе сімейне життя студенти спеціальності «Технологічна освіта» думають більше, ніж студенти спеціальності «Екологія», у яких цей показник становить 15%. Інструментальні цінності виступають засобами здійснення мотивів у студентів спеціальностей «Екологія», «Соціальна робота» та «Технологічна освіта» і мають певну специфіку. Наприклад, для студентів спеціальності «Технологічна освіта» більше значення має «вихованість» (48%), для студентів спеціальності «Соціальна робота» цей вибір у 14%, а у студентів спеціальності «Екологія» – 27%. В той же час студенти-екологи надали перевагу незалежності – 34% відповідей, студенти спеціальності «Соціальна робота» – 24% відповідей, студенти спеціальності «Технологічна освіта» – 13%. Відношення до освіти як інструментальної цінності у студентів «Технологічна освіта» має більш високу оцінку (15%), ніж у студентів спеціальності «Соціальна робота» (4%) та у студентів спеціальності «Екологія» (9 %).

Відомо, що цінності являють собою вищий рівень людських потреб. Особисті, індивідуальні потреби, якщо їх віднести до суспільної значущості, усвідомлюються особистістю і стають такими цінностями, що регулюють поведінку людини. Між потребою і цінністю – двома головними детермінантами ціннісної орієнтації – існує значна часова й просторова "відстань", на якій відбувається процес, опосередкований соціально-психологічними властивостями особистості, суспільними умовами та іншими чинниками [2: 124].



Мал. 3. Рівні сформованості гуманності студентів класичного вузу.

Отже, у ході експерименту нами отримані результати оцінки рівнів гуманності за обраними критеріями ціннісної орієнтації, які вказують, що у студентів спеціальності «Соціальна робота» культура етичного мислення, культура почуття, культура поведінки, свідчать, що сформованість поняття гуманність існує при наявності знань про зміст складових гуманності: умінні розв'язувати проблеми і завдання, пов'язані із гуманною

діяльністю; умінні обґрунтовано визначати ступінь гуманних вчинків; умінні оперувати словниковим запасом понять, про складові гуманності; здатність до суджень про гуманність; умінні знаходити протилежні поняття до показників гуманності; вмінні знаходити синонімічні поняття до показників гуманності. За результатами отримані наступні висновки.

*Висновки.* Проведений аналіз теоретичних позицій щодо структурно-змістовних характеристик системи гуманності свідчить про те, що цілісна система гуманності включає культуру етичного мислення, культуру почуттів та культуру поведінки. Більшістю вчених стверджена теза про необхідність виховання гуманності різних верств населення.

Нами виокремлено критерії оцінки гуманності студентської молоді та визначено якісні рівні: високий, середній та низький. Визначено, що на високому рівні сформованості гуманності у студентів розвинене співпереживання до оточуючих; вони надають перевагу кількісним показникам термінальних та інструментальних цінностей; середній рівень пов'язаний з тим, що у студентської молоді емпатія проявляється у формі співчуття, але менше виокремлюються термінальні цінності та інструментальні цінності. На низькому рівні прояв гуманності розкривається у ставленні до іншої людини, яке не засноване на визнанні законності її потреб та інтересів, виявляється у нерозумінні почуттів і думок іншої людини, при цьому спостерігається ненадання моральної підтримки і неготовність сприяти здійсненню незазначених якостей. Результати констатувального експерименту щодо оцінки гуманності, засвідчують, що здатність до співпереживання і високий показник гуманістичних цінностей більш сформований у студентів спеціальності «Соціальна робота».

Отже, результати дослідження дозволяють обґрунтувати програму педагогічного тренінгу щодо формування гуманності студентів класичного вузу.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Андреев А. Л. Культурное пространство студента // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 55-65.
2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124-129.
3. Леонтьев А. М. Деятельность. Сознание. Личность. Изд. 2. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
4. Соколов А. В., Щербакова И. О. Ценностные ориентации постсоветского гуманитарного студенчества // Социс. – 2003. – № 1. – С. 115-124.
5. Клименюк Н.В. Гуманізм – як система загальнолюдських цінностей (історичний аспект) // Наукові праці: Науково-методичний журнал. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ імені Петра Могили, 2006. – Т.46. – Вип.33. – С.104-108.
6. Людина у сфері гуманітарного пізнання. – К.: Український Центр духовної культури. – 1998. – 408 с.
7. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М., 1971.
8. Закон України «Про вищу освіту» від 17.01.2002 р. №2984 – III // вища освіта в Україні: корпоративне регулювання / За ред.. А.П. Зайця, В.С. Журавського. – К.: ФОРУМ, 2003. – С.175-231

**УДК 371.134:80**

**О.В. Пахомова**

### ***ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН***

*У статті розглядаються основні підходи до визначення змісту професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, досліджується взаємозв'язок і відмінність між ними.*

*The article deals with the main approaches to the content of professional competence of the future teachers of the philological subjects, the interrelations and differences between them are studied.*

Аналіз світових тенденцій (*постановка проблеми*) у галузі професійно-педагогічної освіти засвідчує кардинальне зростання вимог до педагогічного професіоналізму і особистих якостей вчителя. Якісно нові вимоги до професійної підготовки, професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін зумовлюються соціальною потребою, модернізацією освіти і зміною світоглядної парадигми. Проте, в теорії та практиці вищої школи виникла суперечність між суспільною потребою у висококваліфікованих учителях і традиційним підходом до здійснення їх професійної підготовки.

Проблемі формування професійної компетентності (*загальний аналіз останніх досліджень і публікацій*) майбутніх фахівців присвячені праці українських дослідників О.І.Локшиної, О.В.Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І.Пометун, О.Я.Савченко, С.С.Трабачевої. У російській педагогічній і психологічній літературі вивченням питання компетентності займалися В.І.Байденко, Б.Д.Ельконін, Є.Ф.Зеєр, Г.І.Ібрагімов, Н.В.Кузьміна, В.В.Серіков, Ю.Г.Татур, В.Д.Шадриков, С.Є.Шишов, А.В.Хуторський. Серед новітніх досліджень з проблеми формування професійної компетентності слід зазначити роботи В.А.Адольфа, В.А.Болотова, В.Н.Введенського, К.Б.Віаніс-Трофименко, І.О.Зимньої, М.І.Лук'янової, О.В.Морозова, Н.Ю.Сенягіної, В.Я.Синенко, Т.М.Сорокіної, Д.В.Чернілевського.

Окремі аспекти професійної підготовки сучасного педагога представлені у працях А.К.Маркової, яка розробляє психологічну модель професійної компетенції вчителя; О.А.Абдуліної, І.І.Риданової, які розробляли комунікативні вміння в структурі педагогічної майстерності; Л.А.Петровської, яка досліджує педагогічну компетентність у спілкуванні.

Професійна компетентність – категорія багатоаспектна, її зміст визначається цілями й завданнями сучасної освіти і являє собою цілісну систему. Проте, незважаючи на розробленість певних аспектів досліджуваної проблеми, на сучасному етапі, питання змісту професійної компетентності залишається до сих пір остаточно невизначеним. Загалом зміст професійної компетентності майбутніх учителів визначається дослідниками через сукупність певного числа компонентів, але різні науковці виокремлюють абсолютно різні набори компонентів, які складають зміст професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін (ПКМУ ФД). Отже, (*формулювання мети статті*) метою нашої статті є аналіз основних напрямків і підходів до визначення змісту професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін і вивчення взаємозв'язку і відмінності між ними.

У психолого-педагогічній науці (*виклад основного змісту публікації*) існують два основні напрямки у визначенні змісту професійної компетентності вчителя: професіографічний і особистісний [11: 535], до яких на сучасному етапі розвитку науки ми можемо додати рівневий, задачний, а також результативно-оціночний.

У професіографічному напрямку зміст професійної компетентності розробляється на основі вимог, що пред'являються до педагогічної професії. Зміст професійної компетентності різних спеціальностей визначається кваліфікаційною характеристикою, яка знаходить своє відображення у нормативно-правових документах, таких як Закон України «Про загальну середню освіту», Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи, Національна доктрина розвитку освіти. Професіограма є дуже зручною у використанні тому, що виступає комплексом знань, вмінь, навичок, професійно важливих якостей доступних зовнішньому спостереженню і оцінюванню, що можуть бути перевірені за допомогою іспитів і тестувань. Ступінь відповідності педагогічної компетентності цим вимогам до педагогічної діяльності обумовлює її продуктивність і успішність. Цей напрямок є доцільним при описуванні операційних складових компетентності [1: 53]. Проте професіографічний напрямок не є достатнім, оскільки компетентність, будучи складним інтегрованим

особистісним утворенням, не може бути описана і визначена через просту суму наявних ЗУН і професійно значущих і особистісних якостей.

Особистісний або персонологічний (Якунін В.О) напрямок базується на визначенні основних професійно важливих якостей і особистісних властивостей, виходячи із загально-психологічних уявлень про особистість, враховуючи її багатофакторну структуру. Зміст і структура педагогічної компетентності у цьому напрямку визначається цілісною системою різноманітних властивостей особистості, які формуються і розвиваються в процесі підготовки і специфічність яких обумовлює успішність у професійній діяльності [11: 535-356]. Проте персонологічна модель компетентності вчителя не дає багато можливостей для оцінювання і може бути виокремлена опосередковано експертним шляхом.

Ми погоджуємося з В.О.Якуніним у тому, що вищеозначені підходи не протирічають один одному, а навпаки є взаємодоповнюваними при вивченні змісту педагогічної компетентності як на етапах підготовки, так і в процесі виконання професійної діяльності.

Обидва напрямки визначають зміст педагогічної компетентності крізь призму діяльності, розробкою якої займалися Б.Г.Ананьєв, А.Н.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, Г.В.Сухобський. Ми також зауважуємо, що професіографічний напрямок досліджує педагогічну компетентність у контексті професіоналізму діяльності, а особистісний у контексті професіоналізму особистості. На необхідність розрізнення цих двох аспектів педагогічної компетентності як професійнодіяльнісного і суб'єктного вказується у дисертаційному дослідженні І.Б.Мищенко [6: 13].

Є.Ф.Зеєр, А.К.Маркова, В.О.Сластьонін, Р.Х.Тугушев також розрізняють професіоналізм діяльності і професіоналізм особистості.

В.О.Сластьонін [9: 4] підкреслює, що професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності є взаємопов'язаними аспектами і перебувають у діалектичній єдності, утворюючи педагогічний професіоналізм як систему. Професіоналізм діяльності безпосередньо пов'язаний з професіоналізмом суб'єкта діяльності, оскільки є її якісною характеристикою і відбиває високу професійну кваліфікацію і компетентність (треба зазначити, що в цьому контексті дослідник ототожнює компетентність із компетенцією як наперед заданою відчуженою вимогою до професійної діяльності), також різноманітність ефективних професійних вмінь і навичок, володіння сучасними технологіями виконання професійної діяльності і вирішення професійних задач з високою і стабільною продуктивністю. Отже, професіоналізм діяльності перш за все включає вимоги до її операційної складової, так би мовити до «праксісу» професіонала (Р.Х.Тугушев).

А.К.Маркова [4: 41] ідентифікує професіоналізм діяльності як нормативний, підкреслюючи його зовнішню заданість, відповідність нормативним вимогам професії до особистості людини, а також визначає особистість вчителя як домінуючий, стержневий, системообразуючий блок педагогічної діяльності [5: 85].

Р.Х.Тугушев розглядає професіоналізм діяльності як операційну складову інтегральної характеристики професіоналізму, виокремлюючи також особистісну і комунікативну складові [10].

Професіоналізм особистості відбиває високий рівень розвитку професійно-важливих і особистісно-ділових, акмеологічних інваріантів професіоналізму, високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток спеціаліста [9: 4].

Особистість як суб'єкт професійної діяльності є носієм загально-етичних, трудових і професійних норм [8: 636]. С.А.Дружилов зауважує, що в процесі професійного становлення, формується особливий «професійний» тип особистості, який відрізняється від особистості людини непрофесіонала в даному виді діяльності. Професіоналізм особистості є його системною якістю, яка складається з певним чином організованих компонентів [2: 30].

Е.А.Климов, Р.Х.Тугушев визначають професіоналізм через певну системну організацію свідомості, психіки людини, а не тільки як високий рівень ЗУН і результатів праці в певній сфері діяльності [3: 10].

Наступний напрямок у визначенні змісту педагогічної компетентності – задачний, який досліджує компетентність як здатність вирішувати професійні задачі. З необхідністю постановки і вирішення задач педагог стикається у всіх сферах професійної діяльності і на всіх етапах. Саме здатність приймати ефективні рішення, на думку В.М.Введенського [1: 53], визначає компетентність спеціаліста. Ми погоджуємося з дослідниками (Гришаківа Н.А., Крижановська Є.С., Мищенко І.Б., Пазюкова М.А.), що здатність і готовність до вирішення задач професійної діяльності, а також життєво важливих проблем у конкретних ситуаціях є характеристикою цілісності ПКМУ ФД як складного інтегрованого особистісного утворення. І.М.Осмоловська зазначає, що самі по собі ЗУН і навіть досвід діяльності не можна розглядати як компетентність, а лише в їх єдності [7: 65]. Ми можемо додати в інтегрованій єдності з професійно-важливими якостями і особистісними властивостями, які сприяють ефективному вирішенні відповідних задач. Серед задач, які вимагають наявності ПКМУ ФД, зазначаються:

- задачі в сфері навчальної діяльності (визначати цілі і завдання пізнавальної діяльності учнів, обирати необхідні методи, прийоми і засоби для досягнення цих цілей, оцінювати результати і організувати власну діяльність);
- виховні задачі (визначати цілі виховної діяльності, знаходити оптимальні засоби їх досягнення);
- методичні задачі;
- комунікативні задачі ефективної взаємодії з учнями в педагогічних ситуаціях, з професійним середовищем);
- задачі особистісного самовизначення і саморозвитку;
- аксіологічні проблеми;

ПКМУ ФД передбачає готовність і здатність вирішувати широке коло проблем і задач у різноманітних сферах діяльності (професійній, соціальній, політичній, культурній, освітній тощо), професійних задач підвищеної складності різних типів: комунікативних, інформаційних, виховних, дидактичних, організаційних тощо.

Здатність і готовність до ефективного вирішення задач професійної діяльності обумовлює певний рівень ПКМУ ФД. Важко казати про високий або достатній рівень ПКМУ ФД в умовах несформованості здатності до вирішення професійних задач.

Отже, задачний напрямок у визначенні змісту професійної компетентності вчителя логічно пов'язаний з рівневим, в якому виокремлюються два види розуміння компетентності: перший розрізняє різні рівні компетентності: низький, проміжний, достатній, високий, тобто компетентність виступає, так би мовити, шкалою, і наступний вид визначає компетентність як досягнення певного рівня розвитку професіоналізму, тобто позначкою на певній шкалі: початковий рівень професіоналізації, рівень компетентності, рівень майстерності. Згідно цього підходу А.К.Маркова розрізняє п'ять рівнів професіоналізму особистості:

- 1) допрофесіоналізм включає етап первинного ознайомлення з професією;
- 2) професіоналізм складається з трьох етапів: адаптація до професії, самоактуалізація в ній і вільне володіння професією у формі майстерності;
- 3) суперпрофесіоналізм також складається із трьох етапів: вільне володіння професією у формі творчості, оволодіння низкою суміжних професій, творчого проектування себе як особистості;
- 4) непрофесіоналізм – виконання праці за професійно викривленими нормами на тлі деформації особистості;
- 5) післяпрофесіоналізм – завершення професійної діяльності [4: 56-57].

Ми розглядаємо ПКМУ ФД як проміжний результат на шкалі досягнень професійної успішності, який в свою чергу може бути багаторівневим особистісним утворенням.

Визначення рівня ПКМУ ФД логічно приводить нас до останнього напрямку у визначенні її змісту – результативно-цільового, який визначає професійну компетентність одночасно як мету і результат освіти. Беручи до уваги, те що мета і результат освіти в ідеалі

розглядаються як всебічний розвиток особистості, то вони описуються через набір компетентностей, що відносяться до різних аспектів діяльності.

Проаналізувавши п'ять різних напрямків (*висновки*) до розуміння змісту професійної компетентності, ми визначаємо, що всі вони взаємопов'язані у різних аспектах і не протирічають один одному. Слід зазначити, що такі напрямки як професіографічний, рівневий і результативно-цільовий дають можливість для чіткішого структурування компетентності на компоненти, які піддаються легкій оцінці і перевірці, що в свою чергу полегшує процедури її дослідження і оцінювання. Особистісний і задачний напрямки в силу своєї специфіки структурують компетентність на компоненти, що включають професійно-важливі якості, особистісні характеристики і властивості. Ці компоненти викликають певні труднощі в процедурі їхнього дослідження і об'єктивного оцінювання.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога/ В.Н.Введенский //Педагогика. – 2003. – №10. – С.51-56.
2. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический поход/ С.А.Дружилов // Сибирь. Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК. – Новокузнецк, 2005 (выпуск 8). – С.26-44.
3. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический анализ): учебное пособие/Е.А.Климов. – М.: Московский психолого-социальный институт, Флинта, 2003. – 320 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма /А.К.Маркова. – М., 1996. – С. 308.
5. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя/ А.К.Маркова // Педагогика. – 1990. – №8. – С. 82-88.
6. Міщенко І.Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04/ Міщенко Ірина Борисівна. – К., 2004. – 228 с.
7. Осмоловская И.М. Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования/ И.М.Осмоловская // Директор Школы. – 2006. – №8. – С.64-69.
8. Психология: учебник/ [Аллахвердов В.М., Богданова С.И. и др.]; отв. ред. Крылов А.А. – [2-е изд., перераб. и доп.] – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 752 с.
9. Слостенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический аспект/ В.А.Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №4. – С.6-9.
10. Тугушев Р.Х. К вопросу системной психодиагностики психологической компетентности субъектов профессиональной деятельности [Электронный ресурс]/ Р.Х.Тугушев. – режим доступа: [http://www.phycheya.ru/lib/st-tug\\_html](http://www.phycheya.ru/lib/st-tug_html).
11. Якунин В.А. педагогическая психология: учеб. пособие/ Европ. Ин-т экспертов/ В.А.Якунин. – С.-Пб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Попиус», 1998. – 639 с.

УДК 37 (09)

С.С. Попиченко

### **СПІВЗВУЧНІСТЬ ОБРАЗУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА-ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ІДЕЯМ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО**

*Стаття присвячена дослідженню образу сучасного педагога-вихователя дошкільного навчального закладу. В ній простежується відповідність новітніх підходів до вихователя ідеям та гуманістичним ідеалам визначного педагога-мислителя В.О.Сухомлинського.*

*The article centres on the exploration of the modern pedagogue's image – an educator of the preschool educational establishment. This article casts light on the conformity of new approaches to the educator to ideas and humanist ideals of the outstanding pedagogue V.O.Sychomlunski.*

На сучасному етапі розвитку всіх сфер життя суспільства завдання першочергової важливості – оновлення, реформування національної системи освіти, початковою ланкою якої є дошкільна освіта.

Українське дошкілля сьогодні повинне будуватись на засадах гуманізації і демократизації, створювати оптимальні умови для природного входження дитини в культуру нації як складову загальнолюдської культури, формувати національну свідомість, духовність, готовність до навчальної і трудової діяльності, художньо-естетичні смаки.

Вирішення відповідальних завдань дошкільної освіти можливо за умови ефективної педагогічної діяльності фахівців, реалізації їх особистісно-творчого потенціалу, високого рівня загальної культури та психологічної компетенції, педагогічної майстерності та професіоналізму.

Відповідно до Закону України “Про дошкільну освіту” “педагогічний працівник дошкільного навчального закладу – особа з високими моральними якостями, яка має відповідну вищу педагогічну освіту, забезпечує результативність та якість роботи, а також фізичний і психічний стан якої дозволяє виконувати професійні обов’язки ” [1: 23].

У зв’язку з означеним актуальною є проблема формування фахівців дошкільної освіти, підвищення рівня їх професіоналізму.

У педагогічній науці існують підходи, які розглядають формування педагога як творця, новатора, майстра своєї справи (Ш.Амонашвілі, Є.Ільїн, І.Зязюн, В.Кан-Калик, С.Лисенкова та ін.). Особливо цінним з цього погляду є творчий доробок відомого педагога-мислителя В.О.Сухомлинського. Для вивчення професійних та особистісних якостей педагогів дошкільного профілю вагоме значення мають праці Л.Артемової, А.Богущ, О.Кононко, В.Кузя та ін. Історико-педагогічний аспект проблеми підготовки кадрів для дошкільної освіти досліджували Л.Батліна, З.Нагачевська, І.Улюкаєва та ін.

Мета нашого дослідження полягає у створенні (словесному описі) образу сучасного педагога-вихователя дошкільного навчального закладу у світлі ідей В.О.Сухомлинського і конкретизується у реалізації наступних завдань:

- 1) визначенні головних елементів, що утворюють образ сучасного педагога-вихователя дошкільного навчального закладу;
- 2) вивченні соціально-психологічних особливостей педагогічного спілкування та взаємин для налагодження оптимальної педагогічної взаємодії, запобігання та конструктивного розв’язання міжособистісних конфліктів;
- 3) з’ясуванні можливостей гуманістичної педагогіки в контексті виховання дошкільників.

У психолого-педагогічній науці під образом розуміють результат психічного відображення чи уявлення будь-якого об’єктивного явища. Процес створення образу активний та цілеспрямований, включає процедури аналізу та синтезу, під час яких виявляються типові та індивідуальні характеристики об’єкту.

Різновид образу, підґрунтям якого є не будь-яке явище, а суб’єкт (людина, колектив, організація), називається іміджем. У перекладі з англійської імідж буквально означає образ. Отже, коли ми говоримо про імідж педагога, ми маємо на увазі той образ, який виник у інших людей – уявлення про нього, тобто думки, судження, оцінки, погляди на суб’єкт. Таким чином, поняття “образ” та “імідж” не тотожні. Імідж, як вже зазначалося, різновид образу.

Визначають внутрішній та зовнішній образ педагога. Внутрішній образ – це багатий внутрішній світ педагога, його внутрішня культура, бачення світу, емоційність, настрої, самовладання, тощо. Зовнішній образ – це форми вияву емоційних ставлень до дійсності, уміння самопрезентуватися, тобто показати свою неповторну особистість, зробити її оригінальною у педагогічній діяльності, створити власний імідж. Важливо, щоб зовнішній образ відповідав внутрішнім установкам, характеру та поглядам педагога.

Головний організатор педагогічного процесу в дошкільному навчальному закладі – вихователь. Від нього значною мірою залежить розвиток особистості і пізнавальних процесів

дошкільників, їхнє здоров'я, підготовленість до навчання в школі. Ми зупинилися на характеристиці образу педагога-вихователя як центральної, ключової особистості у дошкільному навчальному закладі. Яким має бути сучасний педагог-вихователь? Які вимоги ставить суспільство до нього?

В.О.Сухомлинський зазначав, що на процес виховання людської особистості впливає багато чинників, серед яких чільне місце посідає “особа педагога з усіма його духовними багатствами й цінностями, з його мудрістю, знаннями, уміннями, захопленнями, життєвим досвідом, інтелектуальними, естетичними, творчими потребами, інтересами, прагненнями” [5: 147].

З погляду визначного педагога-дослідника виховання людини потребує складної, цілеспрямованої, планомірної і систематичної праці. Професія педагога – особлива і надзвичайно відповідальна: “Ми маємо справу з найскладнішим, неоціненним, найдорожчим, що є в житті, – з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її життя, здоров'я, розум, характер, воля, громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті, її щастя” [5: 5].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам визначити головні елементи, що утворюють образ сучасного педагога-вихователя дошкільного навчального закладу.

Успіх педагогічної діяльності значною мірою забезпечує професіоналізм – висока професійна кваліфікація і компетентність, володіння ефективними професійними вміннями і навичками, алгоритмами і способами успішного розв'язання професійних завдань. Професіоналізм включає професійні знання (знання педагогіки і психології, методик дошкільної освіти); педагогічне мислення – його логічність, системність, гнучкість, оригінальність та креативність, здатність бачити процеси та явища в динаміці й розвитку; педагогічну інтуїцію – швидке прийняття рішення педагогом з передбаченням подальшого розвитку ситуації без повного її аналізу, оскільки розмаїття та неповторність ситуацій, обмеженість у часі потребують швидкого рішення. Як доцільно підкреслює В.О.Сухомлинський: “Учительська професія – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється” [5: 7].

Професіоналізм педагогів-“дошкільників” полягає й у глибокому усвідомленні значення періоду дитинства в житті людини та його самотності, неповторності, несхожості на інші вікові періоди.

Вищою формою професіоналізму вихователя є педагогічна майстерність – комплекс властивостей особистості, який забезпечує високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності. Педагогічна майстерність передбачає наявність педагогічних здібностей: конструктивних, проектувальних, організаторських, гностичних, комунікативних. Потрібні також і загальні здібності: педагогічна спостережливність, загальні якості мислення і мовлення. Важливою складовою педагогічної майстерності є педагогічна техніка – вміння керувати своїми поведінкою і діяльністю, взаємодіяти з іншими людьми.

Поступово з примноженням досвіду педагог починає виокремлювати головні ідеї, вдосконалює шляхи їх практичного втілення, навчається передбачати результати своїх дій. Педагогічна діяльність стає справжньою педагогічною творчістю. Педагогічна творчість характеризується новизною – внесенням нового до змісту, форм, методів навчально-виховної роботи. Творчість педагога-вихователя, звичайно, формується у власне практичній діяльності, але дуже важливо педагогу постійно аналізувати свою діяльність, зіставляти її результати з досягненнями психолого-педагогічної науки, критично оцінювати свої успіхи, шукати причини невдач, поєднувати теорію з практикою навчально-виховної роботи. Прояв творчості має прямий зв'язок із креативністю і в мисленні, і в почуттях. У мисленні – це сприйнятливність до нових ідей, чутливість до проблем, гнучкість і оригінальність у розробці нових завдань. У почуттях – це подолання емоційних бар'єрів, здатність володіти своїми емоціями й психологічна проникливість до емоційного світу дітей. Педагогічна творчість нерозривно пов'язана з готовністю і здатністю педагога до впровадження новацій, нововведень, інноваційних процесів.

На думку В.О.Сухомлинського, “однією з найважливіших особливостей творчості педагога є те, що об’єкт його праці – дитина – повсякчас змінюється, завжди новий, сьогодні не той, що вчора” [5: 6].

Педагог-вихователь як фахівець із вищою освітою повинен опанувати як систему професійних знань, умінь і навичок, так і набути високу культуру, стати представником передової частини суспільства – еліти. Висока культура поведінки разом із високим рівнем розвитку інтелекту, тобто освіченістю визначається як інтелігентність. Педагогу дошкільного навчального закладу необхідно знати деякі соціалізовані ціннісні характеристики особистості. Цінності – це те, що має для людини велике значення та відповідає її потребам, ідеалам, особистісному смислу. Загальновизнаними цінностями є віра, надія, любов, індивідуальність, повага до життя та гідності особистості, шанування батьків, турбота про дітей. Вирішального значення набувають чуйність – бажання та готовність прийти на допомогу людині, що потрапила в біду; гуманність – усвідомлення переживання, співчуття, що реалізуються в актах підтримки, надання допомоги; відповідальність – виявляється в почутті обов’язку, у діях, вчинках та ставленні особистості, що відповідає не тільки моральним принципам, а й правовим нормам.

Найважливішою рисою особистості є характер – цілісне утворення, що визначає особливості діяльності та поведінки людини і характеризується стійким ставленням до різноманітних сфер діяльності. Важливою ознакою характеру є воля – здатність свідомо керувати своєю психікою та вчинками; долання перешкод, що виникають на шляху досягнення свідомо поставленої цілі. Вольовими якостями є: цілеспрямованість – уміння підкоряти свої дії поставленим цілям; наполегливість – здатність доводити до кінця прийняті рішення; витримка – уміння контролювати дії, почуття, думки; рішучість – здатність приймати та запроваджувати в життя швидкі і тверді рішення; дисциплінованість – свідоме підпорядкування своєї поведінки загальноприйнятими нормам. В.О.Сухомлинський привертав увагу до важливості вольових якостей у педагогічній діяльності: “Наша праця – це повсякчасна зміна ситуацій, що викликає то посилене збудження, то гальмування. Тому вміння володіти собою, тримати себе в руках – одне з найбільш необхідних умінь, від якого залежать і успіх діяльності педагога, і його здоров’я” [5: 13].

Важливий напрям нашого дослідження – вивчення соціально-психологічних особливостей педагогічного спілкування та взаємин для налагодження оптимальної педагогічної взаємодії, запобігання та конструктивного розв’язання міжособистісних взаємин. Визначний педагог-дослідник зазначає: “Невикорінною духовною потребою будь-якої людини є спілкування з людьми, у спілкуванні з ними вона знаходить радість і повноту життя” [5: 6].

Власне від особливостей педагогічного спілкування залежить оптимізація освітньо-виховного процесу, психологічний клімат у дитячому колективі, максимальна реалізація потенціалу кожної дитини, розкриття її задатків, вияв творчості, формування впевненості у своїх можливостях. Педагогічне спілкування вихователя з дітьми має викликати довіру, співтворчість, симпатію і прихильність, радість від взаємодії: “Як треба дорожити безмежним дитячим довір’ям, яким мудрим, люблячим захисником дитини треба бути вихователеві, щоб між ним і дітьми завжди зберігалась гармонія людських, щирих, доброзичливих стосунків” [5: 285].

Під умінням організувати педагогічне спілкування ми розуміємо здатність вихователя зробити його оптимально комфортним, створити умови внутрішньої безпеки для співрозмовника, допомогти йому розібратися у своїх проблемах і знайти вихід з них, сприяти розкриттю індивідуальності дитини, уміння викликати повагу, довіру у дітей, бути для них авторитетом: “Доброзичливість, розумна доброта – ось що має бути атмосферою життя дитячого колективу, головним тонусом взаємовідносин педагога й дітей. Яке це прекрасне слово й водночас яке це глибоке, складне, багатогранне людське ставлення – доброзичливість. Якщо вона взаємна, – людина відкривається перед людиною всіма глибинами своєї душі” [5: 20].

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти особливо цінною є гуманістична спрямованість вихователя: його інтересів, ціннісних орієнтирів, ідеалів. Гуманізм ми розуміємо як визнання цінності особистості, її права на вільний розвиток, на реалізацію власних можливостей. На любові до дітей як однієї з головних рис педагога-вихователя концентрує нашу увагу В.О.Сухомлинський: “Наша любов до дітей має бути такою, щоб у дитини пробуджувалася чутливість серця до навколишнього світу, до всього, що створює людина, що служить людині, і, звичайно, насамперед до самої людини. Я твердо переконаний, що виховання людського благородства в дитячому серці починається з олюднення його ставлення до людей, одухотворення цього ставлення чистими, піднесеними почуттями поваги до людини і передусім до матері й батька” [5: 164].

Любов до дитини повинна поєднуватися з глибокою вірою в неї, її можливості, її майбутнє: “Наріжний камінь педагогічного покликання – це глибока віра в можливість успішного виховання кожної дитини” [5: 8]; “Оптимізм, віра в людину – невичерпне джерело творчої енергії, нервових сил, здоров’я вихователя й вихованця” [5: 18].

Проведене дослідження дозволило нам зробити висновки:

1. У сучасних умовах розвитку дошкільної освіти пріоритетна увага повинна надаватися формуванню нової генерації педагогічних кадрів, яка здатна до новітніх прогресивних підходів, зможе забезпечити модернізацію освіти, виявлятиме новаторство, творчість.

2. Сьогодення вимагає від педагогічного працівника-вихователя дошкільного навчального закладу високого професіоналізму, педагогічної майстерності, загальної культури, які допоможуть йому самореалізуватись у професії в умовах реформування дошкільної освіти.

3. Вихователь дошкільного навчального закладу повинен усвідомити необхідність зміни тактики спілкування з дитиною, що полягає у переході до спільної діяльності з дорослими, встановленні довірчих стосунків між ними, що забезпечує дитині почуття захищеності, емоційного благополуччя, радощів життя.

4. Сучасні підходи до особистості вихователя дошкільного навчального закладу співзвучні ідеям, гуманістичним ідеалам авторської психолого-педагогічної системи великого українського педагога-мислителя В.О.Сухомлинського.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Закон України “Про дошкільну освіту”. – К.: Редакція журналу “Дошкільне виховання”, 2001. – 56с.
2. Калюжный А.А. Психология формирования имиджа учителя. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 222с.
3. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): Навч. посіб. для вищ. навч. закладів. – К.: Освіта, 1998. – 255с.
4. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психология вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів. – К.: ТОВ “Філ-студія”, 2006. – 320с.
5. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю. – К.: Рад. шк., 1988. – 304с.

**УДК 378**

**І.М. Раєвська**

### ***В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ФУНКЦІЇ ВЧИТЕЛЯ***

*На основі аналізу творчої діяльності В.О.Сухомлинського в статті розглянуто формування дослідницької функції педагога як органічну складову його професійної діяльності.*

*On base of the analysis to creative activity V.A.SUHOMLINSKOGO in article is considered shaping to exploratory function of the teacher, as organic forming his(its) professional activity.*

*Постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями.* Сучасна соціальна і культурна ситуація пред'являє нові вимоги до особистості і професійної діяльності вчителя. Вони виявляються, перш за все, в тому, що педагог повинен бути готовий виконувати свою роботу на професійному рівні в умовах постійного вибору, діяти не тільки як хороший виконавець, але й як носій концептуальних ідей розвитку цілісного освітнього простору. Це актуалізує дослідницьку спрямованість професійно-педагогічної діяльності вчителя.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.* Аналіз літературних джерел переконливо свідчить, що у вітчизняній та зарубіжній педагогіці існують достатньо глибокі теоретичні і практичні доробки, присвячені питанням формування дослідницької функції педагога. Більше ста років тому проблема дослідницьких функцій вчителя була поставлена П.Каптеревим, М.Пироговим, К.Ушинським і іншими вченими. Особливої уваги заслуговує педагогічна спадщина видатного громадянина України В.О.Сухомлинського, присвячена проблемам формування дослідницької функції педагога. Їх висвітлення становить мету даної статті.

*Виклад основного матеріалу.* Одна з найважливіших сфер людства – це навчання і виховання підрастаючого покоління, передача йому соціального досвіду всієї людської спільноти. Акцентуючи увагу на значущості праці вчителя для суспільства, В.Сухомлинський казав: «Наша праця – формування людини, і це покладає на нас особливу, ні з чим не зрівняну відповідальність». Ця думка видатного педагога спонукає на наступні роздуми: якою ж повинна бути людина, особистість, фахівець, здатний сформувати покоління людей, які і мислять, і діють по-інноваційному?

Вивчаючи та аналізуючи спадщину Василя Олександровича, важко не побачити його ставлення до педагога, до його ролі у формуванні Людини. Кожна праця майстра – це звернення до вчителя, відповідь на його численні запитання, це методична вказівка і слухна, добра порада для педагога, який «все життя готується до гарного уроку» і який протягом всієї своєї професійної діяльності не перериває процесу самовдосконалення. Сухомлинський висловив своє глибоке переконання в необхідності цього, він писав: «Якщо ви хочете, щоб педагогічна праця давала вчителю радість, щоб повсякденне проведення уроків не перетворилося на нудну, одноманітну повсякденність, введіть кожного вчителя на щасливу стежину дослідження»[4].

Виходячи зі свого унікального досвіду, В.Сухомлинський стверджував, що творче обличчя педагогічного колективу школи перш за все залежить від особистого внеску кожного вчителя в загальну справу освіти й виховання [1: 4]. Тому у своїй практичній діяльності з питань формування дослідницької функції вчителів головним уважав постійну роботу педагога над своїм удосконаленням. Виховувати інших може лише той, хто постійно працює над собою, вважав він.

Василь Олександрович був глибоко переконаний у тому, що неможливо успішно працювати, не виробивши звички аналізувати зв'язки сучасного з минулим і майбутнім, уміння озирнутися на пройдений шлях, оглянути його, побачити джерела сьогоднішніх успіхів і недоліків, уміння передбачити» [1: 603].

В.О. Сухомлинський у багатьох своїх працях відзначав, що педагогічна діяльність неможлива без елементу дослідження, бо вже за своєю логікою та філософською основою вона має творчий характер. На думку відомого педагога, кожна людська індивідуальність, з якою має справу вчитель, – це певною мірою, своєрідний, неповторний світ думок, почуттів, інтересів [3: 471]. Він вимагав від педагогів глибокого вивчення особливостей дитини: її сприйняття, мислення, здоров'я. «...зрозуміти вихованця можна тільки тоді, коли глибоко і ґрунтовно пізнаєш його», – говорив великий педагог. Учитель повинен добре знати сім'ю дитини – батька, матір, братів, сестер, бо «дитина – зеркало сім'ї». Тому першою заповіддю

В.О.Сухомлинського було – якомога глибше осягати світ кожної дитини, його індивідуальні особливості і можливості – ці позиції педагога-ученого визначають необхідність дослідницького характеру педагогічної діяльності.

Сухомлинський вважав, що найважливішою складовою частиною підвищення педагогічної майстерності вчителя є його підготовка до дослідницької діяльності, вдосконалення якої неможливо без правильного розуміння її суті і основного призначення, кола вирішуваних нею завдань, вимог до її організації і здійснення. У роботі «Павлівська середня школа» В.О.Сухомлинський наводить приклад одного з досліджень, над яким працював колектив, керованої ним школи. «Єдність думки і відчуття» – проблема, яка змусила включитися в дослідницьку роботу весь педагогічний колектив. Говорячи про це, В.О.Сухомлинський справедливо вважав, що «в самій своїй основі педагогічна праця – справжня творча праця – стоїть близько до наукового дослідження... По самій своїй логіці, по філософській основі, по творчому характеру педагогічна праця неможлива без елементу дослідження, і перш за все тому, що кожна людська індивідуальність, з якою ми маємо справу, це до певної міри глибоко своєрідний, неповторний світ думок, відчуттів, інтересів» [2: 74]. Виходячи з такого розуміння самої суті педагогічної праці, В.О.Сухомлинський уважав за необхідне злити воедино навчально-виховну і науково-дослідну роботу колективу.

Аналізуючи свої уроки і спостереження уроків колег, В.Сухомлинський прийшов до висновку про те, що вчителі не вчать дитину мислити. «Забуваючи про найважливіше джерело знань – навколишній світ, природу, – писав педагог-дослідник, – ми штовхаємо дітей на зубріння і цим самим отупляємо їх думку. То чого ж те, чому вчили Ян Амос Коменський, Песталоцци, Ушинський, Дістервег, ми віддаємо забуттю» [2: 94]. Це з'явилося діагностичним етапом дослідно-експериментальної роботи, що проводилась в Павлівській школі. Формуючий експеримент полягав у пошуках ефективних шляхів розвитку мислення і мови, «ідея єдності слова і думки». Вчителі почали глибше усвідомлювати дидактичні деталі уроку, досліджувати якість застосування прийомів мислення на різних етапах навчання. В.О.Сухомлинський був переконаний, що «...якщо вчитель вдумливо аналізує свою роботу, у нього не може не виникнути інтересу до теоретичного осмислення свого досвіду, прагнення пояснити причинно-наслідкові зв'язки між знаннями учнів і своєю педагогічною культурою» [2: 90].

У школі впродовж багатьох років ставилися експерименти по дидактиці і вихованню. Особливістю експериментальної роботи була активна участь в ній всього педагогічного колективу. Зміст експерименту диктується практичними потребами подальшого поліпшення якості знань і виховання моралі.

Василь Олександрович охарактеризував головні особливості методу колективного експерименту таким чином: педагогічний колектив виділяє в своєму середовищі найбільш досвідчених педагогів, яким доручається апробація нових методів навчання, весь колектив уважно стежить за їх роботою; якщо методи дають добрі результати, то їх застосовують і інші вчителі. Поступово дослідницька діяльність охоплює весь педагогічний колектив. Результати досліджень педагоги обговорювали в колективі, про свої знахідки вони розповідали на педагогічних нарадах, семінарах, їх доповіді публікувалися в наукових журналах, збірках.

Характерними особливостями творчої педагогічної лабораторії В.О.Сухомлинського були:

- вміння прогнозувати і забезпечувати розвиток школи на основі науково-педагогічних досліджень, творчого впровадження досягнень психолого-педагогічної науки і передового педагогічного досвіду, вміння освітлювати повсякденні явища навчально-виховного процесу світлом педагогічної теорії [4: 415];
- науково-обґрунтоване стратегічне і оперативне планування роботи школи і власної діяльності на основі глибокого педагогічного аналізу;
- висока ефективність організаційно-педагогічної діяльності;

- мистецтво формування педагогічного колективу як творчої співдружності однодумців;
- продумана система роботи з педагогічними кадрами по формуванню, розвитку і збагаченню педагогічної культури вчителів, стимулюванню їх ініціативи і творчості;
- володіння мистецтвом «передавання свого задуму вчителю, збудження творчої ініціативи» [4: 395];
- конструктивна взаємодія з учителями на засадах взаєморозуміння, взаємоповаги, партнерства, творчої співпраці, поєднання вимогливості з постійною турботою про їх здоров'я, самопочуття, з чуйним, тактовним ставленням до них;
- організація колективного пошуку, експериментально-дослідницької роботи, «поєднання практики з елементами наукового дослідження, вміння пробудити в учителів інтерес до пошуку, до аналізу власної роботи, зробити кожного вчителя вдумливим дослідником»[4: 422];
- надання конкретної допомоги з метою попередження і усунення недоліків, створення індивідуальної творчої лабораторії.

Серед необхідних компонентів у формуванні дослідницьких умінь Василь Олександрович визначає:

- щоденне читання наукової літератури, пов'язаної з предметом, яким захоплюється людина, студювання необхідного матеріалу (студюванням він називає глибоке осмислення і трансформування фактів і висновків у свідомості, і тільки після осмислення анутовування в робочий зошит того, що вже відклалося у свідомості);
- визначення системи власної розумової праці, головних та другорядних завдань;
- створення власних внутрішніх стимулів здійснення самоосвітньої діяльності; вибір найраціональніших засобів діяльності;
- уникнення трафаретів і шаблонів; постійність у здійсненні самоосвітніх дій [5].

В.О.Сухомлинський вважав, що «дослідницька робота не є для вчителя чимось таємничим і незбагненим. Не бійтеся досліджень», – закликав він. Учитель, що не вміє в думках проникати в глибину фактів, в причинно-наслідковій зв'язки між ними, перетворюється на ремісника, а його праця за відсутності вміння передбачати стає мукою.

*Висновки.* У новаторській спадщині В.О. Сухомлинського сфокусувалися основні тенденції й напрями розвитку педагогічної науки ХХ століття. До якої б з найактуальніших проблем сучасності ми не звернулися – особистісно орієнтоване виховання чи дослідницька діяльність вчителя – завжди знаходимо, що вчений вже замислювався над цими питаннями, запропонував новаторські шляхи їх вирішення. Його психолого-педагогічні погляди багато в чому являють собою програму, за якою відбувається розвиток сучасної педагогічної реальності в Україні. Творчу діяльність педагогічного колективу та постійне самовдосконалення вчителя В.О.Сухомлинський вважав важливою умовою розвитку професіонала. Таким чином, правомірно розглядати дослідницьку діяльність педагога як органічну складову його професійної діяльності, яка представляє в ній педагогічну функцію вчителя.

На підставі вище зазначеного, подальшого дослідження вимагає проблема формування дослідницької функції вчителя у працях педагогів ХХІ століття.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Сухомлинський В.О. Сто порад учителів: Вибр. твори в 5-ти т. // Василь Сухомлинський. – Т.2. – К.: Рад.шк., 1977. – 670 с.
2. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5 т. // Василь Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.3. – 582 с.
3. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором. Вибрані твори в п'яти томах. – Т.4. //Василь Сухомлинський – К.:Радянська школа, 1977. – 640 с.
4. Сухомлинський В.О. Павлицька середня школа: Вибр. твори в 5-ти т. – Т.4. // Сухомлинський В.О. – К.: Рад.шк., 1977. – С.7–390.

5. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти // М.Фіцула. – К.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 528 с.
6. Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць /За заг. ред. проф. В.І.Сипченка. – Слов'янськ: Видавничий центр СДПУ, 2007. – 556 с.

УДК 378

І.П. Радомський

## **МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ОФІЦЕРА МВС УКРАЇНИ**

*Статтю присвячено мотиваційно-ціннісному компоненту культури професійного спілкування офіцера Міністерства внутрішніх справ України.*

*The article is devoted to the problem of motivational-value component of culture of professional communication of officer of Ministry of home affairs of Ukraine.*

Різноманітність і складність ситуацій соціальної взаємодії, в яких беруть участь офіцери МВС України, вимагають високого рівня їх підготовленості до ефективного спілкування з підлеглими, колегами, а також з цивільними особами в повсякденному житті та екстремальних ситуаціях. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування культури професійного спілкування майбутніх офіцерів МВС України – важлива складова їх професійної компетентності.

Хоча професійне спілкування об'єктивно проявляється у формі певних способів і прийомів взаємодії офіцера МВС України зі співробітниками, громадянами його зміст не обмежується одними лише зовнішніми, відкритими для безпосереднього сприймання способами вербальної і невербальної поведінки. Будь-яка дія має орієнтаційну основу, спрямовується на досягнення певних цілей, які визначаються мотиваційно-ціннісними установками особистості. За зовні схожими діями можуть приховуватись різні, навіть протилежні за змістом ціннісні орієнтації. Необхідно враховувати також мотиваційно-ціннісні фактори, які визначають спрямованість і особливості професійного спілкування офіцера МВС України. С.Л.Рубінштейн наголошував: «... нічого не зрозуміє в поведінці людини той, хто не зуміє за зовнішнім відкрити властивості особистості, її спрямованість і тенденції, з яких випливає її поведінка» [1: 101-102].

О.О.Бодальов зазначає, що спілкування “завжди розгортається під впливом мотивів, які спонукають його учасників ставити перед собою і досягати певних цілей” [2].

В.М.Мясищев також указував на взаємозв'язок і взаємозумовленість трьох ланок спілкування: власне спілкування, ставлення і поведінка як способу поведінки суб'єктів спілкування [3]. Залежно від цілей і мотивів спілкування актуалізується і певний стиль поведінки у вигляді вербальних і невербальних навичок, умінь. Одночасно стиль поведінки впливає на афективну складову спілкування (ставлення), породжуючи певні емоційні переживання у партнерів по спілкуванню.

Д. Коен поклав в основу власної типології стилів спілкування ідею К.Хорні про три типи інтерперсональної орієнтації людей: одні рухаються до оточуючих (контактні, поступливі), другі рухаються проти оточуючих (агресивні, ворожі, конфліктні), треті – від оточуючих (замкнуті, самотні, закриті). Кожній орієнтації відповідають певні стилі спілкування. Перші хочуть бути прийнятими, бажаними, потрібними, подобатись іншим, уникають конфліктів, вважають, що вирішення власних проблем залежить від ставлення до них оточуючих, сприймають інших як благодійників. Другі прагнуть виділитись, добитися успіху, авторитету, слави, сприймають оточуючих як суперників, спілкуються з позиції сили, домінують, застосовують владу, карають, самостверджуються за рахунок приниження інших. Треті підтримують у спілкуванні дистанцію, уникають близьких емоційних контактів,

особистісної включеності в спілкування, тримаються сухо і стримано, спілкуються переважно на ділові теми, надають перевагу самотності.

Отже, дотримуючись особистісного підходу, ми виділяємо в культурі професійного спілкування офіцера МВС України крім перцептивного, інтерактивного та комунікативного компонентів, які характеризують інструментальний, операційно-дійовий аспект професійної взаємодії, також і особистісний, аксіологічний компонент: ієрархічну систему професійно-ціннісних установок та орієнтацій офіцера МВС України, які опосередковують його сприймання та оцінку різноманітних професійних ситуацій і визначають вибір способів і прийомів спілкування з співробітниками, громадянами.

Операційно-поведінкові компоненти культури професійного спілкування офіцера МВС України детермінуються ієрархічною системою властивих йому ціннісних орієнтацій або професійних цінностей. Перш ніж з'ясувати, які саме цінності можуть детермінувати професійне спілкування офіцера МВС України, необхідно уточнити зміст поняття "цінність". Класичним вважається визначення, яке запропонував К.Клакхон: цінність – це «явне або неявне, індивідуальне чи колективне уявлення про бажане, яке впливає на вибір з можливих варіантів, типів, засобів і цілей поведінки» [5: 189]. Д.О. Леонтьєв, характеризуючи особистісні цінності, акцентує увагу на тому, що їх мотивуюча дія не обмежується конкретною діяльністю чи конкретною ситуацією, вони співвідносяться з життєдіяльністю особистості в цілому і характеризуються стабільністю [6].

Філософи виділяють два рівні існування ціннісного ставлення людини: нижній – соціально-психологічний, пережитий, але не усвідомлюваний, що характеризує повсякденну свідомість (саме він визначає емоційні реакції і вчинки), і верхній – ідеологічний, усвідомлюваний, формований у процесі не тільки переживання, але й осмислення реальності. На наш погляд, ціннісну свідомість офіцерів МВС України складають ціннісні ставлення вищого рівня. У сферу професійних реалій входить і сама особистість офіцера МВС України як суб'єкта професійного спілкування. Отже, ціннісна свідомість офіцера МВС України містить у собі також самосвідомість, без якої неможливе його професійно-особистісне самовдосконалення, творче зростання.

Ціннісна свідомість і самосвідомість стає стимулом до дії, оформляючись і закріплюючись в ціннісних орієнтаціях офіцера МВС України. Провідне місце в них посідають професійні орієнтації, що справляють вирішальний вплив на становлення і розвиток культури професійного спілкування офіцера МВС України. Дослідники визначають мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності як центральну ланку в складному синтезі структур, що утворюють професійну готовність. Формування виконавського (процесуального) компонента професійної готовності – знань, умінь, навичок розглядається як похідне від рівня розвитку ціннісних орієнтацій особистості, які визначають її потребу в оволодінні професійною майстерністю.

Виконуючи прогностичну, проектувальну функцію, професійні ціннісні орієнтації дозволяють офіцеру МВС України вибудувати модель свого спілкування, що стає орієнтиром у його комунікативному розвитку і самовдосконаленні. Вони визначають спрямованість офіцера МВС України у спілкуванні зі співробітниками, громадянами, відображають його переконання і уявлення про доцільну організацію професійної взаємодії та здійснення керівництва.

На думку Р. Лайкерта, спілкування керівника визначається двома типами орієнтацій: на роботу або на підлеглих [9]. Керівник, зосереджений на роботі, турбується передусім про організацію трудової діяльності, реалізацію поставлених завдань, проектування і розробку системи винагород з метою підвищення продуктивності праці. На противагу цьому керівник, зосереджений на підлеглих, насамперед турбується про самопочуття людей. Він концентрує увагу на підвищенні продуктивності праці шляхом поліпшення міжособистісних стосунків в очолюваному підрозділі, прагне до взаєморозуміння з підлеглими, дозволяє їм брати участь у прийнятті рішень, враховує їхні потреби та інтереси, допомагає розв'язувати особисті проблеми, заохочує професійне зростання. На підставі своїх досліджень Р.Лайкерт зробив

висновок, що стиль керівництва, зосереджений на людині, майже в усіх випадках сприяє підвищенню продуктивності праці. Пізніше було встановлено, що стиль деяких керівників може бути однаковою мірою орієнтований на роботу і на підлеглих. Виявилось й інше: стиль, зосереджений на людині, не завжди сприяє підвищенню продуктивності праці і не завжди є оптимальним для керівництва. Продовжуючи дослідження, Р.Лайкерт показав, що у континуумі «авторитаризм – демократизм» можуть бути проміжні типи поведінки керівників. У зв'язку з цим він виділив чотири стилі керівництва: експлуаторсько-авторитарний, прихильно-авторитарний, консультативно-демократичний і стиль, що базується на участі підлеглих у прийнятті рішень. На думку Р.Лайкерта, найефективнішим є четвертий стиль, що ґрунтується на взаємодії керівника та підлеглих, на довірі до них і залученні до прийняття спільних рішень.

Як свідчать соціально-психологічні дослідження, професійне спілкування офіцерів МВС України детермінується передусім двома основними типами ціннісних орієнтацій: орієнтацією на досягнення високих кінцевих результатів службової діяльності або ж орієнтацією на людей, формування сприятливих міжособистісних стосунків у колективі. Якщо в культурі спілкування офіцера МВС України домінує тільки один вид цінностей, виникають конфлікти, труднощі під час професійної адаптації в колективі. Офіцери МВС України, зорієнтовані насамперед на зміст службової діяльності, при недооцінці інтересів інших людей відчують труднощі, пов'язані з входженням у колектив, з організацією спільної діяльності, формуванням сприятливого мікроклімату в очолюваному колективі. Порушення балансу вбік результативних цінностей, орієнтації на швидкий успіх, авторитет веде до згасання інтересу до професії, стримує формування і розвиток професійних якостей.

Рівень розвитку культури професійного спілкування офіцера МВС України суттєвим чином залежить від співвідношення та інтенсивності його орієнтацій на цінності службової діяльності чи цінності спілкування з людьми. Загалом, можна виділити п'ять типів керівників залежно від співвідношення їх професійно-ціннісних орієнтацій:

- 1) офіцери МВС України з низьким рівнем орієнтації на людей і високим рівнем орієнтації на службову діяльність;
- 2) офіцери МВС України з високим рівнем орієнтації на людей і низьким рівнем орієнтації на службову діяльність;
- 3) офіцери МВС України з високими рівнями орієнтацій на службову діяльність і на людей;
- 4) офіцери МВС України з низькими рівнями орієнтацій на діяльність і людей;
- 5) офіцери МВС України з середніми рівнями орієнтації на службову діяльність і людей.

Професійне спілкування офіцерів МВС України першого типу, в яких високий рівень орієнтації на досягнення службових показників поєднується з низькою орієнтацією на людей, ґрунтується на уявленні про існування неминучої суперечності між прагненням до максимального виконання службових завдань та потребами працівників. На їхню думку, службові завдання можна ефективно вирішувати тільки в тому випадку, якщо підлеглі перебувають під постійним контролем. Такі керівники характеризуються як педантичні професіонали, що заздалегідь знають, як досягти мети і кого необхідно залучити до діяльності заради успіху. Всі їхні помисли зосереджені на досягненні високих результатів у професійній діяльності. Вони орієнтуються на створення таких умов праці, які зводять до мінімуму потребу підлеглих у самостійному мисленні і прийнятті рішень. Це досягається чіткою системою контролю за діями підлеглих, коли вони працюють за заздалегідь визначеною схемою, без зайвих витрат часу, який використовується для вирішення конфліктів або додаткового інструктажу. Суть такої позиції виражає гасло: «Висока продуктивність службової діяльності – за будь-яку ціну».

Професійне спілкування офіцера МВС України, однозначно орієнтованого на продуктивність службової діяльності, визначається комплексом таких настанов: «Я змушую працювати себе і підлеглих. Я ретельно вивчаю факти, думки і переконання оточуючих для

того, щоб контролювати будь-яку ситуацію, гарантуючи себе від помилок підлеглих. Я відстоюю свої думки, ставлення і погляди навіть тоді, коли для цього треба відкинути думки інших. Якщо виникає конфліктна ситуація, я намагаюся припинити її або вийти з неї переможцем. Я надаю дуже важливого значення прийняттю власних рішень і рідко покладаюся при цьому на інших. Я прямо вказую підлеглим на їхні недоліки чи невідповідність функціональним вимогам».

Професійне спілкування офіцера МВС України, у якого низька орієнтація на службову діяльність поєднується з високою орієнтацією на працівників, базується на припущенні, що вимоги, пов'язані з реалізацією цілей службової діяльності, часто суперечать бажанням і прагненням людей, а іноді й прямо протилежні їм. Суть такого підходу до спілкування виражає наступне висловлення: «Люди – це не товар, цінність якого можна виміряти за допомогою певної шкали, тому думки і самопочуття людей відіграють першорядну роль». Відтак, офіцер МВС України прагне створювати в організації всі умови для задоволення особистих і суспільних потреб працівників. Він намагається сформулювати у колективі атмосферу взаємної поваги і доброзичливості, але при цьому нерідко послаблює увагу до виконання службових завдань, уникає вимогливого ставлення до підлеглих: «Мій обов'язок – вести за собою людей, а не примушувати їх».

Найважливішим стимулом, що визначає цей тип управління, є прагнення офіцера МВС України до схвалення і підтримки з боку підлеглих. Керівник почуває себе впевненіше, коли в колективі підтримуються позитивні емоції. В основі такого підходу лежить припущення: «Я сподобаюсь людям, якщо буду добрим до них». Звідси прагнення керівника виглядати в очах навколишніх приємним, добрим, чуйним і готовим допомогти. У більшості випадків керівник цього типу надає великого значення думці оточуючих і їхнім настроям, високо оцінює увагу і вдячність з їхнього боку, що слугують для нього доказом корисності його дій. Крім того, вираження вдячності керівнику членами організації створює в ній атмосферу єдності. З урахуванням цих обставин офіцер МВС України прагне створити обстановку тепла, турботи і вдячності у відносинах між підлеглими.

Професійне спілкування офіцера МВС України, зорієнтованого на сприятливі міжособистісні стосунки з підлеглими, визначається такими основними установками: «Я прагну допомогти і підтримати інших. Віддаю перевагу фактам, переконанням і ставленням, що свідчать про благополуччя в колективі. Прагнучи до гармонії відносин, я не «кидаю виклик» навколишнім. Погоджуюся з думками, ідеями і позиціями інших людей, незважаючи на те, що в мене можуть бути застереження чи уточнення. Уникаю конфліктів, але якщо конфлікт усе-таки виникає, то намагаюся втихомирити пристрасті, щоб зберегти єдність колективу. Шукаю такі рішення, що сприяють підтримці добрих відносин і завжди заохочую, коли це можливо, прийняття рішень підлеглими».

Офіцер МВС України з низькими рівнями орієнтацій як на службову діяльність, так і на людей не відчуває суперечностей між вимогами службової діяльності і потребами працівників, оскільки обом цим факторам надає низького значення. Зберігаючи так чи інакше свою присутність в організації, одночасно знаходячись «поза нею», керівник має низький рівень очікувань щодо своєї діяльності і задовольняється мінімальними благами, які одержує за свою службу.

Суть мотивації офіцера МВС України з такою структурою професійно-ціннісних орієнтацій пов'язана з бажанням зберегти своє місце в організації, виконуючи функції, що вимагаються від керівника. Звідси – прагнення офіцера МВС України виконувати необхідний мінімум, іноді ледве більше мінімуму, якщо це необхідно для зміцнення його становища, але він практично ніколи не робить реального внеску в благополуччя підрозділу.

Негативна сторона мотивації такого керівника пов'язана з його прагненням «залишатися в тіні» і не привертати загальної уваги. Незважаючи на властиві йому байдужість, пасивність, відсутність інтересу до справи, офіцер МВС України цього типу намагається не афішувати свої почуття. Залишаючись на очах у всіх, але глибоко «конспіруючи» своє «кредо», цей керівник уникає участі в конфліктних ситуаціях, ніколи не

має ворогів і перед ним не стоїть загроза звільнення. Імітуючи заклопотаність службовими проблемами, він тримає навколишніх на деякій відстані і зберігає позицію стороннього спостерігача. Ступінь «ненав'язливості» і пасивності такого керівника визначається тим мінімальним набором вимог, задоволення яких гарантує йому спокійне життя в підрозділі.

Професійне спілкування офіцера МВС України з низькими рівнями орієнтацій на службову діяльність і на людей визначається такими основними установками: «Я вкладаю рівно стільки, скільки треба, щоб залишатися на посаді. Керуюся думками, фактами, позиціями, які мені викладають. Свою думку тримаю при собі, але завжди пояснюю її, коли мене просять про це. Уникаю ставати на будь-чию сторону і це вдається мені тому, що я не розкриваю своїх думок, ставлень чи ідей. Зберігаю нейтралітет і уникаю конфліктів. Надаю іншим можливість приймати рішення чи вибирати лінію поведінки в проблемній ситуації».

Професійна позиція офіцера МВС України з середнім рівнем орієнтації на службову діяльність і помірною турботою про людей полягає в тому, щоб знайти компроміс: частково пожертвувати одним показником, щоб досягти часткової реалізації іншого. Керівник цього типу визнає важливість потреб працівників, але водночас вважає, що від них також слід вимагати певних зусиль і внеску в діяльність підрозділу. Вимогливість у поєднанні з увагою до потреб і настроїв працівників дозволяє домогтися такого становища, коли люди більш-менш «задоволені» атмосферою в організації і вважають справедливими поставлені перед ними вимоги. Головна ідея, якою керується офіцер МВС України, полягає в тому, що крайності породжують конфлікти і їх варто всіляко уникати. Стабільні успіхи досягаються за рахунок розумних компромісів і здатності офіцера МВС України поступатися деякими правами і привілеями заради завоювання авторитету працівників. Офіцер МВС України, який тримається такої позиції не прагне до максимізації службових показників або турботи про людей, його метою є встановлення рівноваги між ними.

Позитивна мотивація керівника цього типу полягає у прагненні до успіху всередині організації, який підтверджує його приналежність до неї та забезпечує йому його авторитет серед інших керівників. Суть такого прагнення виражається висловом: «Я хочу справляти гарне враження і не втрачати поваги колег». Щоб справляти приємне враження на оточуючих, офіцер МВС України прагне бути цікавим співрозмовником. Про керівників цього типу кажуть, що вони дуже товариські, відкриті, легко сходяться з людьми.

Професійне спілкування офіцера МВС України з середнім рівнем орієнтації на службову діяльність і на людей визначається такими основними установками: «Прагну до рівномірного темпу роботи. Сприймаю речі такими, якими вони здаються і перевіряю факти, переконання і думки, якщо виникають явні протиріччя чи розбіжності. Висловлюю власні думки, позиції й ідеї обережно, схильний до компромісів з іншими. Якщо виникає конфліктна ситуація, намагаюся знайти варіант, який влаштовує всіх. Намагаюся виробити ефективні рішення, прийнятні для інших. Щодо пропозицій відносно удосконалення роботи, даю неформальні чи ухильні відповіді».

Професійне спілкування офіцера МВС України з високим рівнем орієнтації на службову діяльність і на людей ґрунтується на припущенні про відсутність внутрішнього протиріччя між цілями діяльності підрозділу і потребами персоналу. Синтез двох пріоритетів виявляється можливим за рахунок залучення здібних працівників до прийняття рішень і визначення стратегії діяльності підрозділу. Максимальна ефективність діяльності офіцера МВС України забезпечується за допомогою такого управлінського процесу, що задовольняє потреби працівників у досягненні цілей діяльності підрозділу. Потреби працівників задовольняються шляхом встановлення позитивних взаємостосунків між ними в інтересах досягнення корпоративних цілей, залучення кожного працівника до прийняття управлінських рішень, формування відданості колективу і зацікавленості в благополуччі підрозділу.

В основі професійного спілкування керівника з високим рівнем орієнтації на службову діяльність і на людей лежать установки: «Я докладаю енергійні зусилля, спрямовані на ефективне виконання своїх обов'язків, і інші співробітники з ентузіазмом

підтримують мене в цьому. Перебуваю в процесі постійного пошуку і підтвердження інформації. Пропоную співробітникам висловлюватися з різних причин, не приховуючи власних поглядів і переконань. Постійно переоцінюю свої і чужі погляди, переконання і перевіряю об'єктивність отриманої інформації. Відкрито виражаю свої тривоги, побоювання і переконання. Якщо хтось із підлеглих висловлює ідеї, більш ефективні, ніж мої власні, то завжди переглядаю свою позицію. При виникненні конфліктної ситуації, намагаюся з'ясувати причини конфлікту, щоб усунути джерело конфліктів у майбутньому. Я надаю великого значення прийняттю оптимальних рішень. Прагну до згоди і взаєморозуміння з підлеглими. Заохочую зворотний зв'язок у спілкуванні з підлеглими, що сприяє підвищенню ефективності професійної взаємодії.”

Отже, базовим компонентом і показником культури професійного спілкування є структура ціннісних орієнтацій, яка визначає комунікативну спрямованість офіцера МВС України, характер та успішність його взаємодії з підлеглими. У загальному вигляді комунікативну спрямованість офіцера МВС України ми визначаємо як систему ціннісних орієнтацій у сфері професійного спілкування, яка визначає “ідеальний образ” стилю спілкування і типовий для даного офіцера МВС України спосіб міжособистісної взаємодії з підлеглими, громадянами.

Структура професійно-ціннісних орієнтацій офіцера МВС України визначає відносну стабільність та індивідуально-типову своєрідність його стилю професійного спілкування. Водночас при зміні ситуації можлива адаптація чи коректування прийомів спілкування. Більшість керівників, крім основної моделі спілкування, мають допоміжні, які застосовуються в тому випадку, коли неможлива реалізація основного стилю, наприклад, у стресових чи конфліктних ситуаціях, вийти з яких за допомогою традиційних засобів неможливо.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
2. Бодалев А.А. О взаимосвязи общения и отношения // Вопросы психологии. – 1994. – №1. – С.48-59.
3. Мясищев В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и отражения как проблеме общей и социальной психологии // Социально-психологические и лингвистические характеристики форм общения и развития контактов между людьми. – Л.: Педагогика, 1970. – 185 с.
4. Blake R. R., Mouton J. S. The managerial grid. – Houston, TX: Gulf, 1985. – 254 p.
5. Kluckhohn C. Values and Value Orientations in the Theories of Action // Toward a General Theories of Action / Ed. by T.Parsons, E.Shils. – Cambridge, 1951. – 423 p.
6. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1996. – №4. – С. 35-44.
7. Каган М.С. Философская теория ценности. – СПб., 1997. – 348 с.
8. Педагогика: Учебное пособие для студентов пед. учебн. завед./ В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512с.
9. Likert R. A. Effective supervision: An adaptive and relative process / Personal Psychol., 1958, v.11. – P. 78-96.
10. Фрюлинг Р., Лаком Ж. Взаимодействие ради результата: Практикум делового общения. – М.: Зевс, 1997. – 236 с.

## УПРАВЛІННЯ СУЧАСНИМИ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИМИ УНІВЕРСИТЕТАМИ

*Стаття присвячена особливостям управління сучасними університетами у країнах Західної Європи. На матеріалі новітніх європейських досліджень вищої освіти Бельгії, Великої Британії, Ірландії, Іспанії, Нідерландів та Франції авторка аналізує історію університетського управління, особливості розподілу влади за університетськими рівнями, університетські структури, які здійснюють управління, характер їхньої взаємодії тощо.*

*The article deals with the peculiarities of management and administration of modern West European Universities, their history, levels, structures and their relationship, power delegation etc. Research is based at the latest European data about higher education in Belgium, Great Britain, Ireland, Spain, Netherlands, and France.*

*Постановка проблеми.* Управління вищими навчальними закладами є одним із трьох провідних напрямків модернізації національної вищої освіти в Європейському Союзі поряд із навчальним планом і фінансуванням. Європейська спрямованість зовнішньополітичного курсу України робить значущим вивчення особливостей розвитку сучасних європейських університетів з метою використання найкращої практики під час реорганізації вітчизняної системи вищої освіти, зокрема, системи управління університетами.

*Предметом дослідження* є історія й особливості університетського управління в західноєвропейських країнах, які представлені в сучасних зарубіжних публікаціях.

*Аналіз останніх публікацій.* Вища освіта стала окремою галуззю дослідження у Західній Європі нещодавно, у другій половині ХХ ст. Методологічні положення стосовно проведення досліджень у галузі вищої освіти висвітлені у працях Д.Адамса, О.Фултона, Дж. Уокера, С.Еверса, Дж.Кивса, В.Міттера, Т.Хусена; найбільшими фахівцями в галузі компаративної педагогіки вважаються Ф.Альтбах, Р.Арнов, Л.Бреслер, М.Карноу, Г.Келлі, Г.Ноа, Ф.Реймерс, К.Торрес, Дж.Фарелл, БХоумс, М.Екштейн та ін.

У науковій літературі терміну «адміністрування» даються різні визначення. У деяких джерелах «адміністрування» використовується як синонім слова «управління», у підручниках з управління адмініструванням називають процес розв'язання завдань нижчого тактичного рівня в порівнянні з менеджментом і управлінням. У європейській педагогічній традиції прийнято називати управління університетського рівня адмініструванням або менеджментом, у традиціях же української педагогіки називати процес управління вищим навчальним закладом на державному або інституційному рівні одним словом – «управління». У представленій статті терміни «управління», «адміністрування» і «менеджмент» уживатимуться як синоніми.

*Виклад основного матеріалу.* Управління академічною організацією в Європі вважається особливим видом діяльності. Як і управління середньовічними релігійними закладами, академічне управління або адміністрування відрізняється за стилем і масштабом від суспільного і комерційного управління. Навіть професори вважають, що «академічне управління» – це поняття відносне. У багатьох університетах континентальної Європи адміністрування означає виконання міністерствами освіти своїх обов'язків; професори ж займаються академічною роботою. У Великобританії, навпаки, академічне управління виникло безпосередньо в університетах, і було визначене як «академічне правління» [1: 1318].

Управління в університетах Західної Європи здійснюється тими членами професорсько-викладацького складу, професійне уміння яких визнане їхніми колегами, а також у них наявні особисті якості для переконання колег і студентів у тому, що їх бачення і

думка заслуговує на визнання у сфері досліджень або викладання. Академічним управлінням традиційно займаються професори [6: 1390].

Декани і голови департаментів історично відносилися до професорського складу, і в деяких європейських країнах та університетах таке положення зберігається і донині. Навіть якщо вони не є професорами, керівництво будь-яким підрозділом університету, наприклад, кафедрою, наділяє їх додатковими повноваженнями; декани і завідувачі кафедрами або департаментами також є частиною академічної адміністрації своїх вищих навчальних закладів. Узагалі місія деканів і завідувачів у вузах є унікальною: вони обіймають посади, які зазвичай не є їхніми кар'єрними цілями, і таким чином тимчасово виконують функції менеджера й адміністратора. Вони є ніби-то перехідною ланкою від молодих викладачів з одного боку, до адміністрації вузу з іншого. Під час перебування на цих посадах вони є частиною менеджменту вузу. У той же час їхнє самосприйняття і діяльність, якою вони хотіли б займатися, за наявності вільного часу, все ще вказує на сильне ототожнення з їх рідними дисциплінами [6: 1390].

У завідувачів кафедрами і деканів західноєвропейських університетів обов'язки частково співпадають: складання навчального плану, набір кадрів, оцінювання роботи і розвиток факультетів, розробка плану роботи факультетів і кафедр, їх основних правил та принципів. Декани та завідувачі кафедрами покликані поєднати індивідуальну роботу кожного в одне ціле, і окрім того відстоювати інтереси свого підрозділу у масштабах усього університету. Вони борються за університетські ресурси з іншими деканами та завідувачами. Основне завдання деканів і завідувачів кафедр – це розвиток факультетів і кафедр. Вони є офіційними членами управлінського апарату вузу, отже беруть активну участь у їх функціонуванні, зокрема у вузах Європи, Великобританії, Австралії. У деканів і завідувачів кафедрами перспективи та погляди часто збігаються. В той же час завідувачі кафедрами зазвичай поєднують викладацьку, дослідницьку й керівницьку діяльність, в обов'язки ж деканів входить більше адміністративної, управлінської роботи [6: 1395].

Приблизно до середини двадцятого століття на території континентальної Європи головним підрозділом університету була професорська кафедра. Професори користувалися впливом на факультеті й університеті, у взаєминах з університетською адміністрацією, з власним персоналом, який вони самі призначали і звільняли. На кожній кафедрі було відділення/інститут з проведення дослідження і викладання. Працівники відділення залежали від професора і в особистому, і в професійному сенсі. Коли створювалися нові або суміжні дисципліни, з'являлися і нові кафедри з їх власними дослідницькими інститутами. У Німеччині була найкраще представлена кафедральна організація вищого навчального закладу: професори безпосередньо обговорювали з міністерством розмір інституту, бюджет на дослідження, лабораторію, бібліотеку і т.д. Влада концентрувалася на самій верхівці кафедри і майже не делегувалася. Таке ж положення було наявне у Франції та Італії – реальна влада належала завідувачам кафедр. Будучи професором, завідувач кафедри автоматично відносився і до факультету, відповідно мав доступ до управлінських структур на місцевому або національному рівні [6: 1391].

У ряді європейських країн суперечність між розширенням університетського сектору і чіткою ієрархією в університетах призвели до хаосу, зворушень і, зрештою, до реформи. Структура «кафедра-факультет» була замінена структурою «департамент-коледж». У Німеччині великі факультети були поділені за предметною ознакою, з'явилися менші інститути. Голови цих інститутів часто змінюються [6: 1391].

У Великобританії з початку ХХст. домінувала структура департаментів, де був лише один професор. Він очолював департамент, у цьому структура англійських вузів дуже нагадувала німецьку. До розширення сектора вищої освіти в 60-х рр. ХХст. професор керував навчальною та адміністративною роботою департаменту англійського вузу, але ніколи не мав стільки влади, скільки його колега в Німеччині, а також не міг представляти весь департамент. Під час розширення сектору вищої освіти у вузах Великобританії не створювали нові департаменти із суміжних дисциплін, лише збільшували вже існуючі,

внаслідок чого департамент став складатися з декількох професорів. Голова департаменту має досить формальну владу над колегами. Ситуація залишається незмінною й у наш час, коли департамент очолюють люди, що не обіймають професорську посаду. Зміна керівництва або проведення виборів розділів департаментів набули популярності в 70-ті рр. [6: 1391].

До 60-х рр. XX ст. ректор університету в більшості європейських країн був фігурою символічною, «перший серед рівних», який обирався на один-два роки з невеликими адміністративними повноваженнями. Вчена рада в університеті є великим координаційним органом, але в більшості європейських країн у неї недостатньо прав на ухвалення рішень щодо розподілу ресурсів, змісту навчальних програм або дослідницьких пріоритетів. Постійне управління університетом здійснюється в багатьох країнах головою адміністрації, який призначається урядом.

У Нідерландах ніхто індивідуально не очолює університет: адміністративний колегіум, що складається з трьох-п'яти осіб, призначається урядом, а один із членів колегіуму, так званий «почесний ректор», обирається університетською радою на два роки зі складу професорів. У Франції окремі факультети власне і є вищими навчальними закладами. У більшості країн Західної Європи логічним поясненням для відносно слабкої центральної адміністрації університету було те, що така система краще виконує захист академічної незалежності. Влада декана і факультету дуже слабка в Німеччині, оскільки важливі рішення про кадри й інші розподіли ресурсів обговорюються між урядом і окремим професором до його призначення [6: 1391].

На підставі аналізу даних 70 – 90-х рр. минулого століття Б.Кларк виділяє три типи національного управління університетами: континентальний, де влада поділена між факультетами і державою, а влада на рівні університету є незначною; характерний для Великобританії – поєднує владу факультету з невеликим впливом опікунів і адміністрації вузу; характерний для США – схожий із попереднім, але влада факультетів значно слабша, а вплив опікунів і адміністрації сильніший.

У кінці XX ст. існували чотири основні моделі управління: I – колегіальна, яка припускає відсутність ієрархії і значний ступінь академічного самовизначення і колективне ухвалення рішення; II – бюрократична, яка полягає в логічно-раціональному розподілі влади і формальної ієрархії; III – професійна, що базується на великих повноваженнях експертів і значущості горизонтальних спеціалізованих підрозділів, які вступають між собою у вільні об'єднання; IV – політична, яка розглядає управління в термінах політичної боротьби різних за поглядами і цінностями груп, що відстоюють свої інтереси [4: 1282].

Вважається, що для того, щоб зрозуміти форму організації й управління будь-якої установи, потрібно проаналізувати його внутрішні засоби диференціації та інтеграції. Усі організації зіштовхуються з проблемою розподілу праці, яким чином завдання повинні бути розподілені між окремими підрозділами. Встановлення відмінностей між цими академічними підрозділами всередині організації, відповідно до традиційних дисциплін і професійних областей є фундаментальним завданням для структуризації організації вищої освіти. Така диференціація ґрунтовна й універсальна; як показує досвід, академічні установи частіше мають складну структуру, ніж єдину. Проте, якщо організації хочуть залишатися діючими, їм слід об'єднувати зусилля своїх підрозділів. Існує три моделі, що дозволяють досягти співпраці всередині організації: бюрократична, кланова або колективна і ринкова. Бюрократична модель орієнтується на ієрархічні механізми і правила як основу для досягнення кооперації серед членів організації. Клани, або колективи, покладаються на загальні цінності і традиції заради передбаченості поведінки. Ринкова модель співпраці не ґрунтується ані на правилах, ані на загальних нормах, лише на цінах, узгоджених в умовах конкуренції. Вважається, що фокусування кожного відділу винятково на своїх функціях призводить до недооцінки того результату, якого можна досягти спільними зусиллями. Застосовуються різні засоби підвищення співпраці і комунікації між відділами, що мають різні функції, інтереси і погляди, а також для зменшення кількості конфліктних ситуацій між

ними. Даний процес інтеграції дуже важливий для організації, і часто управління можна звести саме до цих понять [1: 1319].

Розглянемо структуру управління в університетах західноєвропейських країн докладніше. Традиційне управління у вузах **Іспанії** буває одноособовим і колегіальним. У колегіальному управлінні в структурі університетського управління можна виділити суспільну раду, вчену раду, ради факультетів, кафедр, інститутів. Суспільна рада іспанського університету – це орган, за допомогою якого суспільство бере участь у житті університету, її очолює не ректор, а особа, призначена від іспанської автономії. Суспільна рада, таким чином, виступає в ролі органу зовнішнього контролю, граючи значну роль у затвердженні університетського бюджету і планування на майбутній рік, іншими словами, здійснюючи контроль як над економічною сферою, так і над виконавською [8: 671].

Вчена рада, або сенат, навпаки, повністю контрольований університетом орган, три п'ятих членів якого є викладачами, хоча також представлений і неакадемічний склад. Основними обов'язками вченої ради є визначення статуту університету, вибори ректора і визначення основних напрямів діяльності університету, крім інших функцій, прописаних в статуті кожного університету. Рада очолюється ректором [8: 671].

Управлінську раду університету також очолює ректор. Крім директорату, до якого входять заступник ректора, головний секретар, і керівник, у цій раді працюють голови університетських підрозділів – декани, завідувачі кафедрами та ін., а також представники різних структур – викладачі, неакадемічний склад, студенти. Кожен з інститутів або центрів, які входять до складу університету (факультети, школи, кафедри та інститути) мають свою раду або управління.

Якщо іспанський університет управляється однією людиною, то очолює його ректор, який обирається вченою радою з-поміж професорів інституту згідно статуту кожного університету. Після свого призначення ректор у свою чергу визначає своїх помічників – заступників ректора, головного секретаря і керівника.

Основні підрозділи іспанського вузу (факультети, школи, коледжі при університетах і т.д.) можуть включати університетські суспільства, що займаються виключно науково-дослідницькою роботою.

Структура національного управління університетами **Бельгії** майже однакова. На вищому рівні існує рада з представників академічних, економічних, соціальних і політичних кіл, очолюваних президентом. Ректор обирається з числа академічних працівників на п'ятирічний термін. Генеральний адміністративний менеджер відповідає за фінансові та інвестиційні питання. І ректор, і менеджер працюють повний робочий день і контролюють усі сфери діяльності вузу, за умови, якщо на їх діяльність не накладено вето урядового комісара у випадку з державним університетом, або представника уряду у разі приватного університету [10: 67].

Типовий великий бельгійський університет складається з 10 факультетів або шкіл, 50 кафедр і 250 академічних підрозділів із різних дисциплін. Дисциплінарні підрозділи власноруч організують свою навчальну і наукову діяльність, але їх плани заздалегідь дістають схвалення вищої інстанції [10: 67].

Академічна рада представляє різні структури університету, особливо факультети через обраних деканів. Академічна рада володіє правом дорадчого голосу, а також рекомендує кандидатів на вищі посади. У раді викладачі мають найбільшу владу. У двох університетах м. Льовена члени колегії правління, включаючи єпископа Бельгії і представників різних верст суспільства, мають право ухвалення остаточного рішення про вищі посади в університетах і стратегічних питаннях. Реальний вплив студентів і адміністрації є обмеженим, хоча їхня думка регулярно заслуховується [10: 67].

Структура управління бельгійського університету також включає велику кількість децентралізованих консультативних рад у рамках факультету, школи і кафедри. Саме на цьому рівні краще за все представлені студенти і неакадемічний штат. На рівні кафедри влада є колегіальною і розподілена між всіма членами колективу, а не сконцентрована

навколо повних професорів. Різні перевірки і загальна атмосфера колегіального менеджменту обмежує владу завідувача кафедри в питаннях замінь, навчальних програм і нових призначень [10: 67].

**Нідерланди.** Закон про реформу управління університетами 1970 року перетворив голландські університети з професорських закладів, що керувалися зовнішньою радою кураторів і вченою радою, очолюваних ректором, в організації, що мають певний ступінь автономності на всіх її рівнях. Колективна відповідальність замінила індивідуальний авторитет професорів. І університет, і факультети мають виконавчий комітет і раду, що складається з викладачів, студентів та інших представників у співвіднесенні, вказаному у законодавстві. Викладачі складають, щонайменше, третину університетської ради і половину ради факультету. Ради вирішують загальні та фінансові питання і розробляють річні плани розвитку. Оскільки фінансові питання недостатньо висвітлені існуючими законами, реальна автономність, насправді, дуже обмежена [3: 492].

Виконавча рада університету складається з трьох членів, призначених міністерством за рекомендацією ради. Голова ради – це управлінець, але не обов'язково викладач. Ректор університету представляє академічний склад у раді, але не може бути головою, він очолює раду деканів факультету – нову версію сенату з обмеженими повноваженнями. Члени ради університету і факультетів обираються всіма співробітниками і студентами. Виконавча рада факультету (включаючи членів-студентів) призначається радою факультету, головою якого є декан-професор. Він також очолює раду факультету. За винятком голови ради університету, жодна з посад не є постійною.

Більша частина вищих навчальних закладів **Ірландії** традиційно має двоярусну структуру правління: керуючий орган, який визначає загальний напрямок і стратегію розвитку університету, та академічну раду, яка відповідає за створення та втілення стратегії стосовно навчальних та професійних питань. Склад цих органів може варіюватися, наприклад, він є різним в університеті м.Дубліна і коледжах Ірландського національного університету та в нових університетах, що з'явилися в 1980-х рр. Члени суспільства краще представлені в нових університетах. Керуючі органи зазвичай мають право вирішального голосу під час визначення стратегічних питань, а також при санкціонуванні рішень учених рад, які стосуються перш за все невідкладних поточних справ. Такий порядок властивий як для університетів, так і для інших організацій [7: 341].

Більшість університетів Ірландії, особливо старовинні, базуються на факультетах, при цьому декани формують постійний комітет, який входить до складу академічної ради всього вузу. У нових університетах влада розподілена поміж факультетом, школою і кафедрою, у будь-якому випадку управління здійснюється тими членами університету, які знаходяться у вузі повний робочий день. Комітети на кафедрах і факультетах, що очолюють декани і завідувачі кафедр, вирішують питання адміністративного й організаційного характеру, що стосуються організації навчання, призначень на посади і т.ін. [7: 341].

Болонські реформи змінюють характер управління європейськими університетами. Як американські, так і європейські академічні співтовариства погоджуються з тим, що традиційний європейський університет є менш самостійним і ретельніше контролюється державою. Надаючи більшого вибору європейським студентам, Болонський процес сприяє реформі управління, результатом якої буде виникнення більш конкурентноздатного європейського середовища вищої освіти і зменшення переваг довго існуючих американських вузів.

У той же час американський досвід свідчить про можливість появи ряду труднощів в управлінні. Так, у вузах США виник цілий ряд фахівців з адміністрування, фінансів, студентських справ, зв'язків з громадськістю, фандрайзінгу тощо, те ж саме відбувається у провідних вузах Західної Європи. Відповідно з викладачів зняті і передані професійним управлінцям адміністративні обов'язки, з яких складається управління в сучасному університеті. У результаті викладачі почувають себе усуненими від контролю над

університетом. Саме тому управління вузами має бути більш гнучким та інноваційним, таким, що пристосовувалося б до потреб університетського менеджменту.

Проведене дослідження дозволяє зробити наступні *висновки*: у сучасній європейській літературі з вищої освіти університетське управління часто називають менеджментом університету або адмініструванням. Управління або адміністрування в університетах Західної Європи здійснюється на трьох рівнях – голови університету (ректора чи головного менеджера), факультетському чи кафедральному, при чому у різних країнах розподілення влади за даними рівнями виглядає по-різному. Порівняно з Україною, факультети університетів у державах Західної Європи мають значно більше влади вирішувати власні адміністративні, академічні, наукові чи фінансові питання.

Взагалі управлінські функції в країнах Західної Європи переходять від викладачів до адміністраторів, які можуть і не бути академічними чи науковими працівниками. Усе більше впливу в управлінні західноєвропейськими університетами набувають представники різних прошарків суспільства. Найбільш демократичним вважається кафедральний рівень університетського управління, на вищому ж рівні краще представлені менеджери-професіонали. Влада студентів на усіх рівнях є незначною, хоча їх думка і заслуговує на увагу. У країнах Західної Європи домінує колегіальна і бюрократична моделі управління.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Dill D. Administration: Academic /Encyclopedia of higher education/ Burton R.Clark and Guy R.Neave – Pergamon Press Ltd, 1992. – 2530с. – С.1318–1328.
2. Eustace R. United Kingdom /Encyclopedia of higher education/ Burton R.Clark and Guy R.Neave – Pergamon Press Ltd, 1992. – 2530с. – С.760-777.
3. Frijhoff W. Netherlands /Encyclopedia of higher education/ Burton R.Clark and Guy R.Neave – Pergamon Press Ltd, 1992. – 2530с. – С. 491-504.
4. Harman G. Governance, Administration, and Finance. Introduction /Burton R.Clark and Guy R.Neave – Pergamon Press Ltd, 1992. – 2530с. – С.1279-1293.
5. Martin M., Talpaert R. Coordination: Continental Europe /Encyclopedia of higher education/ Burton R.Clark and Guy R.Neave – Pergamon Press Ltd, 1992. – 2530с. – С.1347–1352.
6. Moses I. Leadership: Deans and Heads of Departments /Encyclopedia of higher education/ Burton R.Clark and Guy R.Neave – Pergamon Press Ltd, 1992. – 2530с. – С.1390–1397.
7. O’Buachalla S. Ireland /Encyclopedia of higher education/ Burton R.Clark and Guy R.Neave – Pergamon Press Ltd, 1992. – 2530с. – С.334–343.
8. Spain /Encyclopedia of higher education/ Burton R.Clark and Guy R.Neave – Pergamon Press Ltd, 1992. – 2530с. – С.663-676.
9. Teichler, Ulrich. Western Europe /International higher education /edited by Philip G.Altbach – New York & London: Garland Publishing Inc., 1991. – 1165с. – С.607-638.
10. Woitrin M. Belgium /Encyclopedia of higher education/ Burton R.Clark and Guy R.Neave – Pergamon Press Ltd, 1992. – 2530с. – С.61-70.

УДК 378:371

Н.В. Ромашева

### **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО**

*У статті розглянута педагогічна спадщина В.Сухомлинського та її значення для сучасної освіти, також розкрито окремі культурологічні чинники під час професійної підготовки майбутніх учителів*

*In the article considered the pedagogical inheritance of V. Sukhomlynsky and its value for modern education and separate cultural factors are exposed during professional preparation of future teachers*

Видатний педагог В.О. Сухомлинський дуже талановито поєднував практику з педагогічною теорією, що дало йому можливість створити педагогічну антропологію, значущість якої актуальна і в XXI ст.

Спадщина В.О. Сухомлинського з кожним роком привертає значну увагу світового наукового педагогічного суспільства як в Україні, Росії, так і в багатьох інших країнах світу. І це не випадково. Розроблена ним педагогічна система не лише збагатила педагогічну науку новаторськими ідеями та положеннями, здійснила вклад як в теорію, так і в практику навчання та виховання, але й визначила значний, революційний етап у розвитку вітчизняної педагогічної думки.

Світ В.О.Сухомлинського, світ його професіоналізму надзвичайно складний і багатогранний. Він постійно осмислюється вченими-педагогами нової доби. Кожен бере для себе головне та від цього творча щедрість Павлиського педагога не зменшується.

Та щоб з більшою глибиною зрозуміти В.Сухомлинського, слід піднятися вище його професійних поривань, доторкнутися до нього як до великої Людини, людини з великої літери. Якраз тут, на нашу думку, сховані ключі від його життя, а отже й від його гуманістичного світогляду, який виливався у педагогіку вищої мудрості [1: 3, 14].

У наш час, коли наше суспільство стверджує принципи демократії та плюралізму, думки В.О. Сухомлинського стають особливо цінними. Як тоді, так і нині, ідеї В. Сухомлинського втілюються в дослідженнях, присвячених готовності педагога до реалізації цілісного педагогічного процесу, представлені працями Ю.П. Азарова, І.А. Зязюна, Л.В. Кондрашової, В.В. Серікова; формуванню педагогічної культури, професійно-ціннісних орієнтацій й особистих якостей – науковими працями О.В. Бондаревської, С.Б.Єлканова, В.А.Кан-Каліка, Л.С.Яковлевої, А.В.Мудрика, Є.П. Голобородько, О.О. Заболотської та ін.

Теоретико-методичні основи формування особистості педагога в системі педагогічної освіти розкриваються в наукових дослідженнях О.А. Абдулліної, З.І. Васильєвої, І.А. Зязюна, В.С.Ільїна, Б.Т. Лихачова, В.О. Сластьоніна та ін.

Закономірності професійної зрілості дорослої людини на всіх етапах її професійного становлення вивчає професійна акмеологія (О.Бодалєв, Н.Вишнякова, Н. Кузьмін, З.Сіверс та ін.). Предметом професійної акмеології є процеси становлення, самореалізації, самоактуалізації особистості в професійній сфері діяльності на різних вікових етапах онтогенезу особистісної зрілості фахівця: від професійного самовизначення, одержання професійної освіти, до самоактуалізації в самостійній професійній діяльності й розвитку творчої індивідуальності.

Андрогогіка – наука про навчання дорослих, прагне змінити професійну підготовку майбутніх фахівців та спрямувати її на задоволення нових соціальних та особистісних потреб.

Особливості, властиві технологіям навчання дорослих, виражені в основних андрогогічних принципах навчання, що становлять фундамент навчання дорослих.

Пріоритет самостійного навчання, принцип кооперативної діяльності, принцип опори на життєвий досвід того, хто навчається, індивідуалізація навчання, системність навчання, контактність навчання, принцип актуалізації результатів навчання, принцип розвитку освітніх потреб та принцип рефлексивності.

Найважливішим чинником впливу на якість освіти є якість підготовки вчителів, домінантою якої є їхній постійний професійний розвиток.

У формуванні особистості вчителя необхідно приділяти увагу таким складовим педагогічної майстерності як: педагогічні здібності, психолого-педагогічні знання, педагогічний такт, педагогічна техніка, педагогічний оптимізм, практичні педагогічні вміння та навички, гуманні загальнолюдські цінності, серед яких головною є доброта, що втілюється передусім у любові до дітей. Адже «любов до дитини в нашій спеціальності – це плоть і кров вихователя як сили, здатної впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без любові до

дитини – це все одно, що співець без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору» [3: 241].

Також, для якісної підготовки вчителів необхідно враховувати суттєве розширення їхніх посадових обов'язків, формування необхідних діагностичних і дослідницьких умінь, володіння комп'ютерними технологіями, уміння обґрунтовано вибирати методики у співвідношенні з педагогічними або методичними завданнями й рівнем готовності студентів.

Модернізація національної вищої школи як особливо актуальну виокремлює проблему якісної професійної підготовки вчителя. Професійна педагогічна освіта як компонент загального освітнього простору, який забезпечує відтворення спільного соціального досвіду окремим індивідом і здійснює перенесення загальнолюдських культурних набутоків в індивідуальну проекцію, також потребує свого розгляду як загальноцивілізаційний культурний феномен.

Причому такий розгляд передбачає відображення культурно-історичних тенденцій розвитку як уявлень про професійну підготовку педагога, так і практичних потреб суспільства у певній науковій галузі, яку вчитель викладає [2: 357-358].

Професійна підготовка як цілеспрямований процес має забезпечувати розвиток особистості студента як фахівця, якщо цілі орієнтуються не тільки на формування професійних знань, умінь а й на розвиток професійно значущих рис і якостей психіки студента.

Це можливо за таких умов:

- знання викладачем сутності індивідуальності студента;
- знання властивостей і функцій процесу професійної підготовки;
- урахування основних закономірностей розвитку особистості студента в процесі професійної підготовки;
- уведення до процесу професійної підготовки спеціальних ситуацій;
- достатнього рівня розвитку особистісного й індивідуального компонентів професійної компетентності викладача ВНЗ [6: 10].

Велику роль у підготовці майбутніх учителів відіграє взаємний обмін досвідом між викладачем і студентом тому, що педагогічна діяльність, індивідуальність і особистість педагога як предмети вивчення на стільки складні та різноманітні, що цей обмін виступає додатковим джерелом засвоєння важливої інформації. Він розширює можливості навчального процесу щодо збагачення професійної компетентності майбутнього вчителя. Особливістю досвіду є те, що він передає ознаки, елементи, специфіку педагогічної діяльності, властивості та якості психіки й особистості педагога, які той виявляє в різних педагогічних ситуаціях. Діяльність викладача ВНЗ та майбутня професійна діяльність студента єдині майже за всіма характеристиками – за цільовою спрямованістю, структурною та функціональною організацією, використовуваними принципами та засобами тощо.

Головним в обміні досвідом у студентів має бути уявлення про важливість специфічних для вчителя властивостей і якостей психіки й особистості, здатності рефлексувати, виробляти уявлення про себе як про майбутнього вчителя, уміння характеризувати свою навчальну та професійну позицію. Реалізація цього аспекту обміну досвідом також можлива завдяки спільності обраної студентами професії вчителя та професії викладача ВНЗ. Так, надання студентові можливості виявити себе в оцінці й аналізі педагогічної діяльності чи аналізі й оцінці педагога відіграє вирішальну роль у розвитку екзистенційної сфери (незважаючи на те, що студентові може не вистачати знань і вмінь здійснювати аналіз та оцінку). Усвідомлення майбутнім вчителем своїх бажань, з одного боку, і своїх реальних можливостей задовольнити свої бажання – з іншого, виконує роль механізму самосвідомості, самооцінки, прагнення до самовдосконалення, самоактуалізації. У цьому процесі важливо, щоб викладач зумів забезпечити сприятливу для взаємодії емоційну атмосферу та допоміг їм побачити позитивне навіть у тому випадку, коли майбутній вчитель не реалізував свої прагнення [6: 12-14].

В.Сухомлинський вважав, що підготовка вчителя за покликанням може бути ефективною лише тоді, коли вона починається задовго до педагогічного ВНЗ. Тим, у кого зародилася мрія стати вчителем, він радив: «Перевірте, випробуйте себе, не поспішайте стати вчителем. Гармонія серця і розуму – це та найважливіша риса, без якої неможливе педагогічне покликання» [7].

Тому саме в перші роки навчання в ВНЗ мають бути закладені основи успішної педагогічної діяльності шляхом встановлення тісного зв'язку між теорією та практикою, оволодіння студентами вміннями вивчити і узагальнювати досвід роботи відомих діячів науки і практики. Це повинно сприяти формуванню фахівця, кому притаманна висока громадянська активність та соціальна відповідальність, орієнтація на співробітництво та співтворчість зі студентами, справжня інтелігентність, висока духовна культура, високий професіоналізм, сучасне науково-педагогічне мислення, готовність до самоосвіти, безперервного оновлення знань, постійного самовдосконалення.

Педагогічна культура вчителя являє собою певний ступінь оволодіння ним соціокультурним досвідом людства, глибоким знанням методології науки та вміння використовувати її досягнення на практиці в інноваційних формах. «Це жива, творча педагогіка повсякденної праці та педагогіка, в якій теоретичні закономірності процесу впливу на духовний світ вихованця ніби зливаються з особистістю вчителя... це, образно кажучи, техніка та технологія взаємодії майстра і об'єкта його праці... це багатогранність, різноманітність, відточеність, зразковий стан інструментів нашої творчості, вміння володіти ними так само тонко, як прекрасний музикант володіє скрипкою» [4].

Справжній учитель, зіставляючи теорію з практикою, «освітлює свій подальший шлях світлом теорії, в цьому полягає основа його зростання і збагачення» [2: 303-304].

Не менше уваги В. Сухомлинський приділяв й особистості вчителя. Видатний педагог стверджував, що «зміст учительської професії – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиниться». На думку вченого, гарний вчитель – це насамперед тонкий психолог, здатний помічати найменші емоційні зміни у поведінці свого учня; щоб розпізнати різні психологічні стани потрібна виключно велика професійна культура: «...без міцної психологічної основи немає психологічної культури» [7: 160-167].

Рівень розвитку особистості вчителя визначається тим, наскільки особистість впливає на інших, яка сила її індивідуального впливу, на чому ґрунтується її авторитет. Для вчителя у професійній діяльності важливим є впливи на учнів, впливи як вираження певних професійно-особистісних умінь учителя, впливи, які ґрунтуються на моральних засадах.

Розвиток особистості визначається її присутністю в інших. Інакше кажучи, особистість продовжується, поширюється і поза межі ситуації активного спілкування та діяльності. Йдеться про інобуття індивіда в інших людях, в активному процесі продовження себе в інших. Особливо це важливо для вчителя: наскільки його знання, вміння, переконання, погляди, душа будуть продовжувати жити в інших, насамперед у його вихованцях.

Треба також зазначити, що важливою характеристикою особистості вчителя є природність його поведінки, дій вчинків. Значущим для рівня сформованості моральних якостей учителя є «моральна природність», моральні переконання, якими «у природній формі» (а не в маніпуляційній) керується вчитель у своїй професійній діяльності.

Формування моральних якостей особистості майбутніх учителів є не тимчасовим явищем і тим більше, не єдиним актом, це спрямований і системний процес, який здійснюється протягом усього строку навчання, причому в контексті розвитку особистості загалом.

Отже, сформованість моральних якостей особистості вчителя буде визначатися тим, наскільки вчитель зумів донести до сердець своїх вихованців свої моральні погляди, моральні переконання, зумовив вихованців жити ними [5: 360-361].

Ще однією важливою складовою професійної культури вчителя, недостатній розвиток якої завжди викликав занепокоєння у В.Сухомлинського, є мовна, або ширше, комунікативна культура. Особливо великого значення В.Сухомлинський надавав зв'язку професійної культури з практичною педагогічною діяльністю. Він зазначав, що саме практична педагогічна діяльність потребує від викладача володіння професійною культурою. Без участі у виховній роботі вся професійна культура, всі знання педагога є мертвим багажем. Видатний педагог ставив досить високі вимоги до рівня професійної підготовки вчителя, адже справжнім творцем людських душ може стати педагог, який має цілісну систему особистісних якостей, інтеріоризованих в особистісну духовну культуру, світоглядні переконання.

Саме В.О. Сухомлинський був одним із перших вітчизняних науковців, хто почав ґрунтовно розкривати зміст та умови формування професійної культури вчителя. Видатний педагог обумовлював розв'язання широкого кола завдань навчально-виховного процесу з усебічним розвитком особистості, вчителя, формуванням умінь орієнтуватися в різних питаннях науки і практики. Тому, на його думку, професійна культура вчителя – це особливості вираження його особистості в професійній діяльності. Отже, необхідно, щоб особистість педагога приваблювала вихованців, надихала їх своєю цілісністю, красою ідейно-життєвих поглядів, переконань, морально-етичних принципів, інтелектуальним багатством, працьовитістю» [5: 383].

На думку видатного педагога, чинниками, що впливають на удосконалення професіоналізму вчителя та його педагогічної культури, насамперед виступають:

- наявність у педагога віри у вихованця;
- поєднання емоційної культури з тактом;
- дотримання вчителем інтелектуальної культури;
- орієнтація учнів на особистий приклад викладача;
- поглиблення, поповнення, удосконалення знань;
- самоаналіз педагогічної праці;
- використання передового педагогічного досвіду;
- атмосфера багатого духовного колективу [2:301].

Визначний теоретик і практик доводив, що багатогранність і неповторність педагогічних ситуацій вимагає від сучасного вчителя вміння самостійно переосмислювати теоретичні знання, вміння перекладати їх на мову практичних дій, знаходити більш ефективні засоби педагогічних завдань.

На перший план у В.Сухомлинського виходить проблема індивідуальності. На його думку, у вихованні індивідуальність реалізується тільки за допомогою вихователя для переходу у формат «само». Тому важливою стає проблема особистості педагога. Так складається педагогічна антропологія Василя Сухомлинського, у центрі якої розв'язується питання виховання індивідуальної сутності дитини, самотворчості вихованця, здатності до самоосвіти, самовиховання, тобто реальний розвиток індивідуальності людини за активного впливу педагога. Тобто, основа педагогічної антропології Василя Олександровича – виховання індивідуальності, що повністю реалізує свої задатки [7].

Учительська професія, зазначав В.О. Сухомлинський, особлива, її не можна порівняти ні з якою іншою.

Предметом діяльності педагога є «інша діяльність», діяльність учнів, студентів, яку він спрямовує, організовує і регулює у відповідності з цілями навчання. Засвоєння вихованцями певної частини накопичених знань може бути досягнуте через активність тих, хто вчить, тобто нас з вами – викладачів сучасності та майбуття. Тому професійна самостійність і творча активність вчителя виступають як лаконічне необхідне завершення процесу формування вчителя-майстра педагогічної справи.

В.О. Сухомлинський залишив у своїй творчій спадщині невичерпне джерело прикладів професійного застосування ділових рис учителя, з яких ми маємо і повинні житися, вдосконалюючи свої професійні знання, а подекуди і відкривати нові горизонти у

набутті нових професійних навичок. Бо не знаючи свого майбутнього, а в нашому випадку, педагогічного надбання всім відомого та визначного вчителя, вченого, теоретика та практика – В.О.Сухомлинського – неможливе професійне зростання сучасного викладача-науковця-професіонала.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Наукові записки. – Випуск 78 (1). – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2008. – 276 с.
2. Школа першого ступеня: теорія і практика: Збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Випуск 20. – Переяслав-Хмельницький, 2006. – 400 с.
3. Школа першого ступеня: теорія і практика: Збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. Випуск 21. – Переяслав-Хмельницький, 2007. – 304 с.
4. Сухомлинський В.О. Наша «скрипка» // Рад.освіта. – 1996. – 21 травня.
5. Наукові записки. – Випуск 78 (2). – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2008. – 393 с.
6. Заболотська О.О. Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці: Монографія. – Херсон: Айлант, 2006. – 304 с.
7. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / Вибр. тв.: У 5 т. – К.: Рад.шк., 1976. – Т.2.

УДК 371.134:78.071.2:159.952

З.В. Софроній

### **ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ УВАГИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У МОТИВАЦІЙНО-ЕМОЦІЙНОМУ ВИМІРІ**

*У статті розглядається проблема формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у мотиваційно-емоційному вимірі, у процесі аналітичного аналізу встановлено взаємозалежність впливу виконавської уваги й емоцій як зовнішніх проявів мотивації суб'єкту навчання виконавській диригентсько-хоровій діяльності.*

*The article addresses the problem of the formation of future teachers' attention to performing music in the motivational-emotional dimension in an analytic analysis of the interdependence of the impact performance of attention and emotion, as the external manifestations of motivation entity exercises executive conductor-choral activities.*

Роль емоцій у житті людини дуже велика, особливо, якщо розглядати їх з точки зору прояву у різних видах людської діяльності. У процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики виконавська диригентсько-хорова діяльність набуває особливої значимості, оскільки хоровий спів є найбільш масовою формою активного залучення дітей до музики, а здобуття спеціальності вчителя музики передбачає постійні прилюдні виступи, які досить часто викликають у студентів появу інтенсивних емоцій та емоційної напруги, що призводить до погіршення концентрації, переключення та розподілу виконавської уваги. Відтак, актуальності набуває проблема впливу емоцій на формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін у педагогічних університетах, оскільки високий рівень уваги забезпечує успішність виконання будь-якої діяльності, у тому числі й виконавської.

Проблема емоцій в організації діяльності особистості висвітлена у працях В.Кеннона, П.Фресса, П.Жане, В.Вілюнаса, О.Леонтьєва, Т.Кириленко, вплив емоцій на мотиваційну сферу особистості у процесі навчання доведена С.Рубінштейном, Ю.Гішпенрейтер, проблема формування адекватної поведінки виконавців-інструменталістів в умовах стресових ситуацій, спричинених естрадним хвилюванням, досліджувалась Л.Бочкарьовим,

А.Готсдинером, Ю.Цагареллі, Г.Ципінім, М.Давидовим, проблема розвитку емоційної стійкості у процесі інструментальної підготовки майбутніх учителів музики досліджувалась Л.Котовою, наукові праці Д.Юника присвячені вивченню уваги як фактору формування виконавської надійності баяністів у вузах музично-педагогічної спеціальності. Ці дослідження становлять значний інтерес для визначення ролі емоцій у навчальній діяльності студентів. Натомість, в них недостатньо розкритий вплив емоційної сфери на формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін у педагогічних університетах.

Мета статті полягає у визначенні впливу мотиваційно-емоційної сфери на формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

У психолого-педагогічній літературі зазначено, що “емоції – це внутрішній механізм регуляції діяльності, що виражає відношення між мотивами, потребами й успіхом чи можливістю успішної реалізації діяльності суб’єкта” [4: 96]. Водночас, Ю.Гіппенрейтер визначає емоції як “потребу, яка стає властивістю особистості” [2: 109]. Дослідниця підкреслює, що в результаті опредметнення потреби утворюється мотив, який і визначається як предмет потреби. У теорії діяльності емоції визначаються як відображення відношення результату діяльності до її мотиву. С.Рубінштейн зазначав, що емоції чи потреби, які переживаються у формі емоцій є разом з тим спонукою до діяльності... узяті у своїй цілісності емоції слугують мотивами діяльності [7]. Відтак, у свідомості мотиви проявляються у вигляді емоцій і особистісних смислів, де емоції є важливим показником для встановлення людських мотивів (якщо останні не усвідомлюються), а особистісні смисли – переживанням особистості підвищеної суб’єктивної значимості предмета, дії чи події, які опинились у полі дії провідного мотиву. В.Віллунас, розглядаючи відношення емоцій до процесів пізнання, вказує на загальний регулюючий вплив емоцій, який полягає “у зосередженості цих процесів на предметному смислі, що має емоційне забарвлення” [1: 28]. Отже, якщо робота виконавця протікає емоційно, його увага помітно активізується.

Роль емоційного фактора у функціонуванні уваги встановлена давно (Дж.Міль, Вайтц, Бен) і даний факт знайшов своє вираження у виокремленні специфічного виду уваги – емоційної уваги, а саме: мимовільної, пасивної (Т.Рібо, У.Джеймс, М.Добринін, І.Страхов та ін.). У наукових дослідженнях неодноразово підкреслювався тісний взаємозв’язок між увагою і емоціями. Зокрема, В.Страхов, аналізуючи роль емоційного фактора у функціонуванні уваги підкреслював, що увага може зумовлювати зміну емоційного стану у тій же мірі, як і емоції можуть впливати на роботу уваги [8]. Відтак, формування виконавської уваги майбутніх керівників дитячих хорових колективів відбувається на основі проявів мотивів у вигляді емоцій, що має цінне педагогічне значення і потребує від особистості педагога надзвичайної активності, спостережливості і уваги до виконавської діяльності студентів, оскільки саме у виконавській діяльності, завдяки поміченим емоціям, проявляються справжні приховані мотиви особистості.

Прагнення студента досягти успіху у виконавській диригентсько-хоровій діяльності є важливим компонентом мотивації досягнення. Сильну мотивацію можна визначити за наявності: прагнення досягти високих результатів (успіхів); намагання робити все якнайкраще; вибору складних завдань і прагнення їх виконати; прагнення вдосконалювати свою майстерність [3: 34]. Але студент повинен усвідомлювати, що успіх у даній діяльності залежить не лише від рівня мотивації досягнення, а ще й його здібностей та відповідної ситуації (зовнішнього фактора, сприятливих умов тощо). Визначаючи силу мотивації майбутнього керівника хорового колективу, можна спрогнозувати успішність його майбутньої професійної діяльності. Суб’єкта, який прагне досягти високих результатів у виконавській диригентсько-хоровій діяльності, характеризують наступні прояви: спрямування уваги на досягнення цілей, що відображається у наполегливості; не задоволення отриманим результатом; намагання постійно удосконалювати виконавську майстерність; переживання позитивних емоцій від успіху внаслідок досягнення високих результатів;

схильність переслідувати віддалені цілі; відхилення уваги від легко досяжних цілей; захоплення роботою, досягаючи все нових і нових цілей (відчуваючи радість від успіху) [3: 36].

Досвідчений педагог сприяє виникненню і збереженню тривалості даної мотивації у студентів. Натомість, якщо у майбутніх учителів музики не достатній рівень прагнення досягти успіху у виконавській диригентсько-хоровій діяльності, доцільно спрямувати увагу на активізацію інших мотивів, які б сприяли збереженню інтересу студентів до даного виду діяльності й успішного його виконання. Але необхідно пам'ятати, що успішність діяльності залежить не від кількості діючих мотивів, а від оптимального рівня мотивації, який для кожного студента є індивідуальним і залежить від даної ситуації та ступеня складності виконуваного завдання.

Науковими дослідженнями встановлено, що при надмірній мотивації зростають напруження, тривога, стрес, з'являються небажані емоції (надмірні хвилювання), внаслідок чого ефективність діяльності знижується, що може призвести до її дезорганізації. І навпаки помірною мотивація є позитивним спонукальним чинником, що збільшує ефективність діяльності. Відтак, діяльність може здійснюватись максимально успішно лише при оптимальній мотивації студента. С.Занюк зазначає, що важливо також встановити оптимальний рівень мотивації саме для даної діяльності і для певного суб'єкта, оскільки для кожного виду діяльності існує оптимум мотивації [3].

У диригентсько-хоровій практиці часто спостерігаються ситуації, коли студент-виконавець достатньо вмотивований і активно діє, при цьому педагог додатково стимулює його перед відповідальним концертом (здачею іспиту), нагадуючи про важливість даного виступу тощо. Така ситуація може привести до негативних наслідків – виникнення “перемотивації”, коли студент спрямовує увагу не на виконання твору, а на його власні переживання, що як правило призводить до погіршення якості виконання діяльності. У даній ситуації виникають ознаки небажаних емоцій та інколи порушується адаптивна поведінка, повністю заміщуючись емоційними реакціями [3: 58]. Отже, надлишкова мотивація, проявляючись у негативних емоціях призводить до хаотичного функціонування виконавської уваги. При цьому знижується продуктивність випереджаючої, орієнтувально-оцінної, контролюючої, коригуючої, регулюючої та творчої функцій виконавської уваги.

Як зазначає Т.Кириленко “все, що викликає сильну мотивацію, або точніше, надлишкову мотивацію, є причиною емоційних реакцій” [4: 74]. До найтипівіших видів надлишкової мотивації Т.Кириленко відносить: надлишкову мотивацію, що не дістає застосування; надлишкову мотивацію при конфліктах; надлишкову мотивацію в соціальній поведінці та надлишкову мотивацію при фрустрації [4].

Відтак, негативний вплив надлишкової мотивації на формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності проявляється:

1) через невідповідність між станом мотивації суб'єкта й обставинами, які не дають йому змогу діяти: перед і після виконання дії, що відображається у хвилюванні, зумовленому високим рівнем мотивації студента стосовно результатів свого виконання, що заважає йому відхилити увагу й думати про щось інше, а саме, безпосередньо про сам виконавський процес;

2) в умовах виконання соціально значущої діяльності, якою і є виконавська діяльність майбутніх керівників дитячих хорових колективів. Надлишкова мотивація майбутніх учителів музики у даній ситуації проявляється у хвилюванні, що виникає як реакція на присутність інших осіб. Зазвичай більшість студентів успішно диригують у присутності викладача. Водночас, виконання перед публікою в умовах особливо значимих для виконавців виступів, викликає в них емоційне напруження, що дезорганізує виконавську діяльність [5]. При цьому виконавська увага спрямовується не на виконавський процес, а на публіку чи на власні відчуття, які не стосуються виконуваної діяльності, що призводить до зниження рівня її успішності;

3) у фрустрації, яка виникає за наявності перешкод, що заважають або переривають дію, спрямовану на досягнення мети. У виконавській диригентсько-хоровій діяльності такими перешкодами є зовнішні чинники та помилки, викликані діями самого диригента або учасниками виконавського процесу. Тому виконавська увага майбутнього вчителя музики у процесі диригування зосереджується на виправленні помилок та подоланні перешкод, створює нову – захисну мотивацію, що спричиняє появу негативних емоційних реакцій виконавця, які проявляються у агресивності, регресії, невдоволенні своєю виконавською діяльністю. У більшості випадків такі негативні емоції призводять до втрати інтересу до подальшої виконавської діяльності, а відтак і можливості формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;

4) при конфліктах, які виникають на основі існування в індивіда одночасно двох несумісних спонук. В основному, конфлікти є джерелом емоції тоді, коли суб'єкт не може легко знайти рішення. Серед типових конфліктів Т.Кириленко визначає: “наближення – наближення”, “наближення – уникнення”, “уникнення – уникнення”. У рамках констатувального експерименту нашого дисертаційного дослідження були виявлені конфліктні ситуації, спричинені надлишковою мотивацією окремих студентів, які проявились у несумісності бажання оволодівати виконавською диригентсько-хоровою діяльністю та формування їх виконавської уваги у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Незначна частина студентів (20%) усвідомлює свій рівень виконавської диригентсько-хорової діяльності і має бажання формувати виконавську увагу, яка забезпечує успішність виконавської діяльності, більша частина студентів (44%) усвідомлює свій рівень виконавської діяльності, має бажання її удосконалювати, але не має бажання підвищувати рівень сформованості виконавської уваги, ще одна частина студентів (36%) усвідомлює свій рівень виконавської діяльності, водночас не має бажання її удосконалювати, так само як і підвищувати рівень своєї виконавської уваги.

У результаті бесід із майбутніми вчителями музики було встановлено, що більшість з них (80%) не усвідомлюють залежності успішності своєї диригентсько-хорової підготовки від рівня сформованості виконавської уваги. Здебільшого студенти сприймають виконавський процес як мало контрольований, успішність якого залежить від рівня їх здібностей, знань, попередньої підготовки, власного психологічного настрою, зовнішніх чинників, професійності колективу виконавців. Дана категорія виконавців покладається на “щасливий випадок”. Така безпорадність пояснюється впливом досвіду минулих невдач студента і пов'язаними з ними несприятливими емоціями (розчарування, відчаю), що призвело у подальшому до появи неконтрольованих дій під час диригування хором, а відтак, зниження активності студента, як суб'єкта навчання.

На даному етапі важливим є педагогічний вплив викладача диригентсько-хорових дисциплін, оскільки його ставлення до успіхів і невдач учня здійснює вирішальне значення у формуванні мотивації діяльності. Негативні оцінки з боку педагога, або постійні порівняння низьких успіхів студента із значно вищими результатами його однокурсників, не тільки знеохочують студента до інтенсивних занять, але й остаточно підривають віру в себе, у свої можливості. Внаслідок такого ставлення знижується ефективність діяльності студентів, що призводить до подальшого зниження самооцінки, втрати інтересу до даного виду виконавського мистецтва, відчуття безпорадності і власного безсилля.

На наш погляд, активність студента у навчальній диригентсько-хоровій діяльності тісно пов'язана з його емоційно-позитивним ставленням до роботи. Виховання цього ставлення здійснюватися шляхом створення позитивних переживань, пов'язаних із діяльністю і формуванням свідомого відношення до її виконання, що досягається шляхом розуміння смислу діяльності (О.Леонт'єв), розкриття її особистісної і суспільної значимості (М.Добринін), вихованням широких соціальних мотивів (Л.Божович, С.Занюк). Крім того, значному підвищенню активності студента сприяє емоційна мотивація з вираженими інтелектуальними емоціями.

Важливого значення у даному контексті набуває позитивна емоційна підтримка дій студента з боку педагога. Якщо процес виконання хорového твору майбутнім учителем музики педагог ніяк не коментує, не звертає уваги на позитивні сторони, які не знаходять схвалення, у такому разі у студента поступово зникає прагнення брати участь у цій роботі за власним бажанням. Як зазначають психологи, позитивні переживання, які пов'язуються з певною діяльністю виконують роль емоційної підтримки того, що мало місце до або під час переживання. Внаслідок цього людина прагнутиме виконувати те, що викликало задоволення або те, що дало змогу уникнути незадоволення [6: 67]. Отже, якщо дії майбутнього керівника хору у процесі диригування поєднуються з приємними переживаннями, то поєднання позитивних емоцій з діяльністю тільки підсилює мотивацію (інтерес) до цієї діяльності. У педагогічній практиці доцільно застосовувати такі види позитивної підтримки, які б опосередковано впливали на формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. До них належать: схвалення, визнання, висока оцінка, дружнє, партнерське ставлення, символічна винагорода (грамота, подяка, диплом лауреата конкурсу тощо) [3].

На нашу думку, однією з дієвих форм позитивної підтримки диригентсько-хорової діяльності, а відтак і формування виконавської уваги майбутніх керівників дитячих хорових колективів є "самопідтримка". Така форма власної самомотивації проявляється у схваленні себе самого, підбадьорюванні, створенні собі ситуації успіху тощо і є ознакою розвитку особистості студента, свідчить про його здатність керувати своїми потребами і мотивами.

Результати діагностики мотиваційно-спрямованого критерію формування виконавської уваги майбутніх учителів музики дають підстави стверджувати, що включення емоційної настанови у навчання виконавській диригентсько-хоровій діяльності є додатковим резервом, який мобілізує виконавську увагу студентів. Дане положення містить важливе педагогічне значення, оскільки доброзичливе ставлення до особистості студента, встановлення між ним і педагогом дружніх і партнерських відносин, не лише викликає інтерес до виконання певного музичного твору, а виробляє позитивні емоції й зберігає зацікавленість до подальшої диригентсько-хорової діяльності. С.Рубінштейн підкреслював, що в інтересах, які обумовлюють увагу, поєднуються емоційні й інтелектуальні моменти [7]. Саме єдність і взаємопроникнення інтелектуальних, пізнавальних і емоційних моментів визначає сутність інтересу до вивчення диригентсько-хорових дисциплін, що зумовлює вироблення позитивної внутрішньої мотивації у студентів і забезпечує належний рівень їх зосередженості на предметі виконавської діяльності, що є необхідною умовою виконавської успішності.

У висновках доцільно зазначити, що формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності тісно пов'язане із мотиваційно-емоційною сферою особистості студента. Здійснення аналізу психолого-педагогічної літератури та результатів експериментальних наукових досліджень дало можливість виявити взаємозалежність впливу виконавської уваги і емоцій, які є зовнішніми проявами мотивації студентів у процесі виконавської диригентсько-хорової діяльності. Відтак, успішність формування виконавської уваги майбутніх керівників дитячих хорових колективів залежить: від позитивної внутрішньої мотивації; сформованості у студента мотивації досягнення (успіху); оптимального рівня мотивації до виконавської діяльності; емоційно-позитивного відношення виконавця до диригентсько-хорової діяльності; позитивного емоційного підкріплення як з боку педагога, так і самого суб'єкта навчання. Спрямованість педагогів на виховання мотиваційно-емоційної сфери студентів у процесі навчання дає можливість опосередковано впливати на формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. У зв'язку з цим, метою подальших наукових досліджень має стати розробка відповідної методики формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності засобом педагогічного впливу на мотиваційно-емоційну сферу студентів педагогічних університетів.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 288 с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1988. – 320 с.
3. Занюк С.С. Мотивація діяльності: спонування, активність, успіх. – Луцьк: Ред.-вид. відд. Волин.держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1998. – 124с.
4. Кириленко Т.С. Психологія: емоційна сфера особистості. Навч. посібник. – К.: Либідь, 2007. – 256 с.
5. Котова Л. Проблема розвитку емоційної стійкості майбутніх учителів музики // Рідна школа. – К., 2000. – № 11. – С.39-41.
6. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 286 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 713с.
8. Страхов В.И. Вопросы психологии внимания: самонаправленность, динамика и регуляция. – Вып. IV. – Саратов, 1992. – 128 с.

УДК 37.036:793.33

Н.В.Терешенко

### **ТВОРЧИСТЬ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ БАЛЬНОЇ ХОРЕОГРАФІЇ**

*У статті висвітлено значення творчості для процесу формування індивідуального стилю діяльності вчителя бальної хореографії. Розкрито сутність поетапного становлення творчої індивідуальності в процесі професійної підготовки.*

*In the article the value of creation is reflected for the process of forming of individual style of activity of teacher of ball choreography. Essence of the stage-by-stage becoming of creative individuality is exposed in the process of professional preparation.*

*Постановка проблеми.* Сучасний етап розвитку хореографічної освіти в Україні характеризується зміною її концептуальних засад та утвердженням замість застарілого «знанневого» підходу нового, особистісно орієнтованого, за якого у центр хореографічної освітньої системи ставиться не накопичення учнем якомога більшого обсягу різноманітних хореографічних знань, а забезпечення гармонійного співвідношення його особистісних, професійних і творчих якостей, розвиток його неповторної індивідуальності та самостійності у розв'язанні хореографічних проблем. Тому сучасній школі потрібні педагоги-хореографи, які уособлюють яскраву творчу індивідуальність. Процес творчості присутній у всіх сферах людської діяльності. Та найширше творчо виразити свою індивідуальність людина здатна лише у мистецтві. В. Сухомлинський вважав, що мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу. На думку великого педагога, воно випрямляє душу так, як гімнастика випрямляє тіло. Саме через пізнання цінностей мистецтва людина пізнає людське в людині та підносить себе до прекрасного [11: 544].

*Аналіз літературних джерел.* Сучасне хореографічне мистецтво має ряд досліджень у руслі мистецтвознавства, присвячених вивченню аспектів становлення хореографічної культури (С. Легка, А. Підлипська, О. Семак, В. Шкоріненко, Д. Шариков та ін.), психолого-педагогічних проблем розвитку особистості дитини засобами хореографічного мистецтва (П. Коваль, П. Фриз, Т. Чурпіта та ін.), підготовки вчителів хореографії й керівників дитячих хореографічних об'єднань (О. Бурля, С. Забрєдовський, О. Таранцева та ін.) та проблем виховання та розвитку особистості засобами бальної хореографії (А.Тараканова, А.Белікова, Л.Степанова, В.Кудряков, Л.Школьніков, Гі Дені, Люк Дассвіль).

Творчість як наукову проблему педагогіки розглядали С. Величко, В. Загвязинський, В. Кан-Калик, Я. Коменський, Л. Манчуленко, О. Олексюк, Н. Осухова, О. Рудницька, С. Сисоєва, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.

Викладач хореографії, а особливо викладач бальної хореографії протягом усієї професійної діяльності продовжує процес навчання та вдосконалення своїх професійних знань та вмінь. Проте педагогічний аспект творчості викладача бальної хореографії у дослідженнях недостатньо висвітлений.

*Метою пропонованої статті є розглянути творчість у контексті формування індивідуального стилю діяльності вчителя бальної хореографії.*

*Виклад основного матеріалу.* На думку науковців, творчість – це не створення культурних продуктів, а потрясіння і підйом усієї людської істоти, спрямованої до іншого, високого життя [1: 307]. Деякі дослідники пов'язують процес творчості з уявою і стверджують, що весь світ культури, на відміну від світу природи, є продуктом людської уяви і творчості, яка базується на цій уяві [4: 5]. В. Сухомлинський зазначав, що творчість є діяльністю, в яку людина вкладає ніби частинку своєї душі, і чим більше вона вкладає, тим багатшою стає її душа [11: 507]. У його світосприйнятті творчість починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні та здобуті раніше, стають засобом пізнання та перетворення світу. В процесі творчості людська особистість ніби зливається зі своїм духовним надбанням [11: 566].

І. Бех наголошує на тому, що творчість передбачає нове бачення, нове рішення, новий підхід, тобто готовність до відмови від звичних схем і стереотипів, поведінки, сприйняття і мислення, готовність до самозміни [2: 250].

О. Рудницька розділяє погляди А. Маслоу, який найвагомішою силою впливу на людину називав творчість, адже вона допомагає особистості якомога повніше розкрити свій потенціал, таланти, здібності [10: 35]. Великий балетмейстер М. Фокін наголошував, що без творчості немає мистецтва [12: 334]. Творчо ми повинні підходити до викладання бальної хореографії, до процесу постановки та виконання танцю.

Великою мірою творчість виражається в імпровізаційних танцях. Основоположниця танцю модерн А. Дункан була переконана, що істинний танець повинен бути природним тяжінням волі індивідуума, яка сама по собі не більше і не менше як тяжіння Всесвіту, перенесене на особистість людини [5: 19]. Про можливість відступу від шаблонів у викладанні хореографії писав у своїй книзі “Листи про танець” [9] відомий балетмейстер-реформатор кінця XVIII – початку XIX століття Ж. Новер. Крім того, він розглядав проблему дефіциту хороших учителів, неухважності педагогів до учнів та шаблонності викладання. Ж. Новер був прихильником творчого підходу до педагогічної діяльності, рекомендував учителям не нав'язувати учням власну манеру виконання, а учням – не копіювати інших, творчо самовиражатись, наслідуючи природу.

Процес творчості неможливий без суб'єкта творчості – творця, тобто творчої особистості. Основою формування творчої особистості є феномен індивідуальності. Щоб ефективно виховувати індивідуальність, треба зберегти її своєрідність і підняти особистість до рівня творчості.

Творчу індивідуальність насамперед характеризують: 1) сформованість у неї творчих здібностей, наявність творчого потенціалу, потреби у творчій праці на користь суспільства з метою самореалізації, самоствердження; 2) можлива диференція творчої діяльності, її визначеність у чомусь конкретному (мистецтво, професійна праця); 3) певний рівень творчих досягнень людини; 4) особистий стиль творчості; 5) наявність ієрархії мотивів, серед яких мотив творчого самоствердження займає місце смислотворчого [8: 70].

Дослідники вказують на антиконформізм, який виявляється у певних особливостях творчої особистості: відсутність рутинності в інтелектуальному і соціальному плані, ініціативність, висока самоорганізація, непристосованість до консервативного середовища, нестандартна поведінка [3: 230].

Творча самореалізація індивідуальності можлива за умови наявності у особистості творчої активності. При цьому виявлення творчої активності можна прослідкувати в таких реалізаціях творчого потенціалу особистості: у рівні інтелекту і його динаміці розвитку; різносторонності інтересів; свободі від внутрішніх самообмежень; особливій сукупності мотивів, спрямованості на створюючу діяльність (мотиви до творчості і їх динаміка); психічному розвитку; генетичних задатках; вікових особливостях творчості; світогляді та еволюції інтересів; творчому довголітті [3: 228].

У свою чергу, творчу індивідуальність особистості характеризує її неповторний стиль діяльності. На нашу думку, творчість є основою для формування творчої індивідуальності, для якої характерний неповторний індивідуальний стиль діяльності. Видатний балетмейстер-педагог А. Мессерер вважав, що різноманітність творчих індивідуальностей породжує різноманітність методів викладання [7: 27].

Процес формування індивідуального стилю діяльності вчителя бальної хореографії складний і багатогранний. Використання творчості на всіх етапах формування індивідуального стилю діяльності вчителя хореографії дозволяє максимально розкрити творчу індивідуальність особистості, що є умовою успішного пошуку власного стилю. До основних етапів формування індивідуального стилю діяльності вчителя бальної хореографії належать:

1. Підготовчий етап – оцінювально-стратегічний. Створення педагогічної моделі формування індивідуального стилю діяльності вчителя бальної хореографії. Передбачає критичну самооцінку та мотивацію професійної діяльності, розробку стратегії поведінки у процесі формування індивідуального стилю, навчання, спілкування, взаємодії та вибору провідного хореографічного стилю. Цей етап включає: самооцінку; створення моделі-ідеалу; розробку плану професійного становлення; пошук шляхів самоактуалізації; підготовку до індивідуальної творчої діяльності.
2. Основний етап – діяльнісний. Втілення педагогічної моделі формування індивідуального стилю діяльності вчителя бальної хореографії. Передбачає професійне зростання на основі теоретично розробленої моделі формування індивідуального стилю діяльності вчителя бальної хореографії. Цей етап включає: накопичення знань; формування умінь та навичок; самопізнання; активізацію процесу самоактуалізації; активну творчу самореалізацію в процесі навчальної діяльності; вибір провідного хореографічного стилю.
3. Заклучний етап – діяльнісно-результативний. Передбачає сформованість індивідуального стилю діяльності вчителя бальної хореографії на основі ідеалу професіонала та педагогічної моделі формування індивідуального стилю діяльності. Цей етап включає: вдосконалення сформованого стилю спілкування з учнями; вдосконалення творчого хореографічного стилю; вдосконалення сформованого стилю викладання бальної хореографії; самоактуалізацію; творчу самореалізацію індивідуальності; гармонізацію власної індивідуальності з “Я”, із професією, зі світом; максимальне наближення індивідуального стилю діяльності до моделі-ідеалу професіонала.

*Висновки.* Отже, творчість є основою і невід’ємним компонентом усіх етапів формування індивідуального стилю діяльності вчителя бальної хореографії.

Залучення процесу творчості до поетапного формування індивідуального стилю діяльності майбутнього педагога забезпечує розробку плану-стратегії творчої індивідуальної зростання викладача-початківця і запуск механізму самоактуалізації особистості.

Результатом формування індивідуального стилю діяльності вчителя бальної хореографії у творчості є яскрава індивідуальність з неповторним професійним “почерком”, здатна ефективно формувати творчі особистості своїх учнів.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бердяев Н.А. Самосознание / Бердяев Н.А. – Л.: Лениздат, 1992. – 398 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003 – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 2003. – 344 с.
3. Бирюкова Т.А. Творческая активность в деятельности человека / Бирюкова Т.А. // Философия образования. – 2004. – № 3 (11). – С. 226-233.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: психолог. очерк: [кн. для учителя] / Выготский Л.С. – [3-е изд.]. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
5. Дункан А. Танец будущего. Моя жизнь; Шнейдер И. Встречи с Есениным: Воспоминания / А. Дункан, И. Шнейдер. – К.: Мистецтво, 1989. – 349 с.: ил.
6. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / Абрахам Маслоу, [пер. с англ. Г. Балл; Ин-т психологии АПН Украины и др.]. – К.; Донецк, 1994. – 52 с.
7. Мессерер А. Уроки классического танца / Асаф Мессерер. – СПб.: Лань, 2004. – 400 с.
8. Муртазаева Е.М. Индивидуально-творчий розвиток майбутніх педагогів / Е.М. Муртазаева // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3 (44). – С. 69-76.
9. Новерр Ж.Ж. Письма о танце и балетах / Новерр Ж.Ж. – Л.-М.: Искусство, 1965. – 376 с.
10. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: [навч. посібник] / Рудницька О.П. – К.: 2002. – 270 с.
11. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: [в 5-ти т.] / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976 – Т. 1. – 1976. – 654 с., Т. 3. – 1977. – 670 с., Т. 4. – 1976. – 640 с.
12. Фокин М.М. Против течения / Фокин М.М. – М.–Л.: Искусство, 1962. – 638 с.

УДК 371.134:78:37.035.6

О.В. Хоружа

### **ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

*У статті розглядається методика діагностування стану сформованості етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики. Особлива увага приділяється даним, отриманим під час проведення констатувального експерименту.*

*In article is reviewed the method of diagnostics of the state of future music teacher's ethnopedagogical thought. Special attention is devoted to the information, received during the establishment experiment.*

У сучасних умовах реформування системи освіти всіх рівнів спостерігається нагальна потреба переведення навчально-виховного процесу на національний ґрунт. Конституція України, Закон України “Про освіту”, Державна національна програма “Україна ХХІ століття” вимагають як відродження, так і розбудови національної системи освіти, її гуманізації, відтворення і трансляції української культури і духовності, подолання національного нігілізму, відірваності освіти від національних джерел. Означена законодавчими документами спрямованість на розбудову національної системи освіти потребує конкретних інструментів її забезпечення.

Актуальність проблеми дослідження полягає в тому, що нами запропоновано такий інструмент, а саме: впроваджено новий різновид мислення майбутнього вчителя музики – етнопедагогічного – поряд із педагогічним мисленням. Під етнопедагогічним мисленням (ЕПМ) ми розуміємо здатність учителя музики у фаховій діяльності застосовувати теоретичні положення української етософії, етнопедагогіки загалом і музичної етнопедагогіки зокрема, етнопсихології та наукових методик, створених на основі народного музичного виховання; в конкретних педагогічних ситуаціях навчально-виховного процесу ставити етнопедагогічні, педагогічні та музично-педагогічні задачі, вирішувати їх

етнопедагогічними засобами, використовувати провідні етнопедагогічні ідеї в практичних ситуаціях педагогічної, етнопедагогічної та музичної діяльності.

*Метою нашого дослідження є з'ясування стану сформованості та рівня розвиненості ЕПМ майбутнього вчителя музики до заходів щодо його цілеспрямованого формування. До завдань ми відносимо:*

- розкриття змісту критеріїв та показників сформованості ЕПМ майбутнього вчителя музики, необхідних для здійснення повноцінної фахової діяльності;
- діагностування рівнів сформованості ЕПМ майбутнього вчителя музики.

Відповідно до мети та завдань дослідження нами було застосовано комплексну систему методів дослідження, до якої увійшли: бесіда, педагогічні спостереження, опитування (письмове і усне), анкетування, тестування, рейтинг, інтерв'ювання, застосування блоків діагностичних та творчих завдань тощо.

Сформованість структурних компонентів ЕПМ майбутнього вчителя музики нами визначалась відповідно певних критеріїв і показників. У структурі ЕПМ на основі особистісно орієнтованого, діяльнісного та системного підходів нами визначено мотиваційний, когнітивно-ціннісний та фахово-творчий компоненти. Відповідно до компонентної структури ЕПМ ми виділяємо наступні критерії його сформованості:

- мотиваційно-спрямувальний, який визначає міру сформованості етнопедагогічної спрямованості мислення майбутнього вчителя музики;
- компетентнісно-операційний;
- креативно-конструктивний.

Для встановлення рівнів сформованості мотиваційного компоненту ЕПМ (мотиваційно-спрямувальний критерій) нами було визначено зміст його показників. Перший показник – міра сформованості потребового блоку в структурі пізнавальних, фахово-цілісних та соціальних (суспільних) мотивів оволодіння музичною етнопедагогічною діяльністю – визначався за наступними позиціями:

- дослідження інтересу до набуття українознавчих та етнопедагогічних знань;
- дослідження художньо-естетичних потреб у накопиченні фонду зразків музичного народного та класичного мистецтва, а також умінь і навичках виконання та педагогічного застосування цих зразків;
- дослідження стану готовності до їх використання у подальшій фаховій та соціальній діяльності.

З метою визначення сформованості потребового блоку в структурі пізнавальних, фахово-цілісних та соціальних (суспільних) мотивів (мотиваційний компонент ЕПМ) було здійснено опитування майбутніх учителів музики. Дослідження інтересу до набуття українознавчих та етнопедагогічних знань проводилося на основі методики дослідження мотивів навчальної діяльності студентів, запропонованої А. Реаном та В. Якуніним [4: 71-72]. З'ясування сформованості художньо-естетичних потреб у накопиченні фонду зразків музичного народного та класичного мистецтва, а також умінь і навичках виконання та педагогічного застосування цих зразків здійснювалось за методикою В. Аванесова щодо виміру художньо-естетичних потреб [4: 71-72]. Дослідження стану готовності до їх використання у подальшій фаховій та соціальній діяльності, відбувалось за запропонованим нами діагностичним опитуванням, яке включає анкету та діагностичне завдання.

Дослідження змісту 2 показника – наявності сформованого цільового блоку в структурі пізнавальних, фахово-цілісних та соціальних (суспільних) мотивів оволодіння музичною етнопедагогічною діяльністю – ми визначаємо за наступними позиціями:

- дослідження рівня концентрації знань з українського народознавства та етнопедагогіки в результаті їх цілеспрямованого пошуку, структурування та синтезування;
- дослідження сформованості установки на застосування зразків українського народного та класичного мистецтва у фаховій діяльності з для підвищення ступеню її якості;

- дослідження сформованості установки на цілеспрямоване підняття престижності фаху вчителя взагалі та вчителя музики зокрема як результату реформування системи національної освіти.

З метою дослідження рівня концентрації українознавчих та етнопедагогічних знань нами було проведено контрольне тестування серед студентів, які прослухали курс з навчальної дисципліни “Народознавство та фольклор України”.

Задля встановлення рівня сформованості установки на застосування зразків українського музичного фольклору у фаховій діяльності з для підвищення ступеня її якості нами було проведено інтерв'ювання студентів 2 –5 курсів за темою “Педагогічне значення українського музичного фольклору”, де студентами були виявлені градації педагогічного змісту різних родів та жанрів української музичної народної творчості. З метою визначення рівня сформованості установки на цілеспрямоване підняття престижності фаху вчителя музики як результату реформування системи національної освіти нами було проведено бесіди з респондентами.

Дослідження змісту 3 показника – наявності блоку “внутрішнього фільтру”, який відповідає за усвідомлену етнопедагогічну спрямованість мислення як результату синтезу сформованих потребового та цільового блоків у структурі пізнавальних, фахово-цілісних та соціальних (суспільних) мотивів – ми визначаємо за наступними позиціями:

- дослідження рівня усвідомленої та емоційно вираженої зорієнтованості на самостійний і активний пошук, отримання та засвоєння народознавчих, етнопедагогічних та музично-педагогічних знань, умінь та навичок у всіх навчальних дисциплінах навчально-виховного процесу, а також відповідної інформації, яка надходить з наукових, мистецьких та інших заходів оточуючого життя (група пізнавальних мотивів);
- дослідження усвідомленої та емоційно-вираженої зорієнтованості на отримання фаху саме вчителя музики з урахуванням ступеню його якості та адекватного усвідомлення національної приналежності на основі вищезазначених знань, умінь і навичок;
- дослідження усвідомленої та емоційно-вираженої зорієнтованості на виховання у підростаючого покоління патріотизму, національної гідності, а також здійснення необхідної корекції соціо-психічних рис нації.

Визначення сформованості етнопедагогічної спрямованості мислення майбутніх учителів музики відбувалось за допомогою тестової карти оцінювання усвідомленої етнопедагогічної зорієнтованості.

Здійснивши узагальнення отриманих даних, нами було охарактеризовано мотиваційно-спрямувальний критерій в частині розподілу респондентів за рівнями сформованості мотиваційного компоненту ЕПМ. Результати узагальнення отриманих даних показали, що респонденти розподілились на три групи відповідно рівнів вираження мотиваційно-спрямувального критерію. До першої групи ми віднесли студентів (12 %), які мають високий рівень сформованості потребового блоку, цільового блоку, а також блоку “внутрішнього фільтру”, який відповідає за утворення вектору етнопедагогічної спрямованості мислення в структурі пізнавальних, фахово-цілісних та соціальних (суспільних) мотивів. До другої групи ми віднесли студентів (69 %), які мають середній рівень сформованості потребового блоку, цільового блоку, а також блоку “внутрішнього фільтру”, який відповідає за утворення вектору етнопедагогічної спрямованості мислення в структурі пізнавальних, фахово-цілісних та соціальних (суспільних) мотивів.

До третьої групи ми віднесли студентів (19 %), які мають низький рівень сформованості потребового блоку, цільового блоку, а також блоку “внутрішнього фільтру”, який відповідає за утворення вектору етнопедагогічної спрямованості мислення в структурі пізнавальних, фахово-цілісних та соціальних (суспільних) мотивів.

З метою дослідження компетентнісно-аксіологічного критерію (когнітивно-ціннісний компонент) ЕПМ нами було визначено наступні показники: ступінь відпрацьованості

механізму системи мисленневих операцій як запоруки якісної теоретичної підготовки щодо засвоєння етнологічних та етнопедагогічних знань і умінь; наявність комплексного етнопедагогічного тезаурусу; міра сформованості компонентів духовності майбутнього вчителя музики, тотожних компонентам духовності українського народу.

Ступінь відпрацьованості механізму мисленневих операцій порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікації та конкретизації, нерозривно пов'язаних з аналізом і синтезом нами було визначено за допомогою діагностичного завдання, яке допомагає одночасно з'ясувати якість теоретичної підготовки майбутніх вчителів музики в царині українського народознавства, фольклору та етнопедагогіки. За умовами завдання студенти мають проаналізувати джерела фольклорної творчості, міфології та вірувань українського етносу з позицій етногенетичних процесів в Україні, назвати інтегровані складові господарства, побуту українців і синтезувати їх в інтегральне об'єднуюче поняття матеріальної культури, порівняти автохтонну та міграційну концепції розвитку українського етносу, класифікувати український музичний фольклор за родами і жанрами, абстрагувати один з жанрів фольклорної творчості для детального визначення його характерних рис, здійснити узагальнення методів, засобів та принципів української етнопедагогіки в єдину систему педагогічних знань народу. конкретизувати свої знання щодо української етнопедагогіки.

Результати виконання діагностичного завдання показали, що відпрацьованість мисленневих операцій студентів є недостатньою, як і рівень якості їх теоретичної підготовки в царині українського народознавства, фольклору та етнопедагогіки. Якщо певна обізнаність була продемонстрована респондентами щодо жанрів музичного фольклору, то якість засвоєння народознавчих знань була нижчою. Завдання ж, які стосувались етнопедагогічних знань виявили найменшу обізнаність.

З метою з'ясування наявності комплексного етнопедагогічного тезаурусу студентів нами було проведено діагностичне опитування, зміст якого полягав у наступному. Студентам пропонувалося заповнити таблицю-словник, в якій треба визначити засадничі поняття українського народознавства, етнопедагогіки, народного музичного виховання тощо, а також розкрити їх зміст.

Виконання вищезазначеного діагностичного завдання засвідчило загальний низький рівень сформованості комплексного етнопедагогічного тезаурусу та інтегральної системи відповідних понять. Визначення понять і тлумачення їх змісту, надані респондентами, носили загальний та емоційний характер.

З метою з'ясування міри сформованості компонентів духовності майбутнього вчителя музики, тотожних компонентам духовності українського народу, нами було запропоновано анкетування. Анкетування проводилося задля з'ясування рівня обізнаності із системою цінностей та виховних ідеалів українського народу, напрацьованих українською народною педагогікою, які знаходяться в основі компонентів духовності українського народу. Питання стосувались понять "виховний ідеал", цінностей-цілей, цінностей-відносин, цінностей-засобів української етнопедагогіки, а також цінностей духовної та матеріальної культури українського народу.

Результати анкетування засвідчили, що студенти не володіють стійкими знаннями щодо системи цінностей українського народу. Відносно вірні відповіді мають інтуїтивне підґрунтя і носять характер здогадок.

З метою визначення рівня відповідності компонентів духовності українського народу компонентам духовності студентів ми застосували тестування, де студентам пропонувалося визначити, чи поділяють вони світоглядні засади українського народу щодо формування позитивних взаємовідношень між людьми на основі гуманності, взаємодопомоги, шанобливого ставлення до старших, чи вважають вони за потрібне формувати у майбутніх учнів національний спосіб мислення як базову засаду патріотичного виховання, чи дотримуються вони правил народної моралі та етики, чи застосовують в різних видах творчої діяльності принципи та риси народної естетики, чи пропагують вони національну ідеологію як засіб активізації державотворчих процесів в Україні тощо.

Результати діагностування рівнів сформованості когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ, відповідним критерієм якого є компетентісно-операційний, дозволяють здійснити розподіл студентів на групи високого, середнього та низького рівнів. Відповідно такого розподілу високим рівнем сформованості когнітивно-ціннісного компоненту ЕПМ володіє 16 % опитаних, середнім рівнем – 67 %, низьким – 17 %.

Дослідження креативно-конструктивного критерію відбувалося за наступними показниками, які передбачають з'ясування рівнів володіння студентами відповідними вміннями, через які відбувається реалізація фахово-творчого компоненту ЕПМ:

- міра здатності майбутнього вчителя музики до адекватної постановки та вирішення етнопедагогічними засобами педагогічних, етнопедагогічних, музично-педагогічних задач, що визначається шляхом з'ясування рівня володіння студентами наступними вміннями: умінням постановки задачі, умінням програмувати етнопедагогічні засоби її виконання, уміння виконувати педагогічну дію засобами етнопедагогіки;
- ступінь оригінальності мислення як здатності майбутнього вчителя музики на основі засвоєння етнопедагогічного досвіду вийти за його межі, знайти своє вирішення проблемної ситуації;
- стрімкість та плавність мислення як здатність до продукування певної кількості ідей, асоціацій на одиницю часу, а також до віднайдення нестандартних асоціативних зв'язків;
- наявність чутливості до сприймання проблеми як здатність бачити нову проблему, встановлювати її зв'язок з іншими, віднаходити протиріччя у послідовності явищ, віднаходити незвичні функції об'єкта або його частин.

З метою дослідження проблемно-фахового критерію за вищезазначеними показниками нами була застосована методика В. Ніколаєва. Студентам було запропоновано змодельовати проблемні ситуації, поставити етнопедагогічні задачі, систематизувати їх за принципом вирішення конкретних завдань педагогічного процесу, а також за принципом застосування різноманітних етнопедагогічних засобів. На наступному етапі необхідно було підібрати найбільш вдалі етнопедагогічні засоби для вирішення задачі, спрогнозувати майбутній результат і вказати на можливості використання цього результату для досягнення подальших педагогічних цілей.

Здатність студентів до творчої діяльності визначалась за допомогою методики Є. Торранса [1: 31-33]. Наявність оригінальності, стрімкості та плавності мисленнєвого процесу ми встановлювали за допомогою методики М. Кашапова, викладеній у його праці "Психолого-педагогічний тренінг творчого мислення" [2: 331-336]. Опрацювання результатів завдання дозволило зробити спостереження щодо наступного: студенти з більш низьким рівнем інтелектуального розвитку вирізняються більшою оригінальністю мислення.

Дослідження чутливості до сприймання проблеми, як здатність бачити нову проблему, встановлювати її зв'язок з іншими, підніматись над рівнем вимог певної ситуації, ставити мега-задачі, віднаходити протиріччя у послідовності явищ, віднаходити незвичні функції об'єкта або його частин нами було проведено на основі методики М. Кашапова та Ю. Дубровіна [3: 22-29], які запропонували опитувальник на визначення домінуючого рівня проблемності при рішенні проблемних ситуацій навчально-виховного процесу.

Результати діагностування рівнів сформованості фахово-творчого компоненту ЕПМ, відповідним критерієм якого є креативно-конструктивний, дозволяють здійснити розподіл студентів на групи високого, середнього та низького рівнів. Відповідно такого розподілу високим рівнем сформованості фахово-творчого компонента ЕПМ володіє 14 % опитаних, середнім рівнем – 58 %, низьким – 28 %.

Узагальнюючи результати щодо показників вищезазначених критеріїв сформованості компонентів етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики, нами було здійснено розподіл студентів за трьома рівнями сформованості етнопедагогічного мислення на етапі

констатації. Відповідно такого розподілу високим рівнем сформованості етнопедагогічного мислення ЕПМ володіє 14 % опитаних, середнім рівнем – 64,7 %, низьким – 21,3 %.

Проведений аналіз результатів дослідження дозволив зробити наступні висновки:

- цілеспрямоване формування ЕПМ майбутнього вчителя музики є актуальною проблемою, оскільки більшість опитаних вважає його важливим чинником удосконалення фахової підготовки;
- у переважної більшості студентів ЕПМ є не сформованим: опитані не володіють або недостатньо володіють комплексом народознавчих та етнопедагогічних знань, практично не є обізнаними із системою цінностей української етнопедагогіки, не мають знань, умінь та навичок щодо постановки етнопедагогічних задач, а також вирішення педагогічних, етнопедагогічних та музично-педагогічних задач етнопедагогічними засобами.

Слід зазначити, що вимоги, задекларовані в Законі України та інших державних документах, які постали перед вищою школою, а також специфічні особливості формування ЕПМ, виявлені в ході дослідження, сприяли визначенню методичних засад вирішення проблеми нашого дослідження. До таких засад можна віднести наступні: етнопедагогізацію фахової підготовки майбутніх учителів музики, а також інтеграцію навчальних дисциплін на основі розширення їх етнопедагогічного та етнокультурного компонента. Таким чином, подальші дослідження ми присвячуємо розробці методики цілеспрямованого формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики на основі вищезазначених засад.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Воронин А.Н. Диагностика невербальной креативности. Краткий вариант теста Е. Торранса // Психологическое обозрение. – 1995. – № 1. – С. 31 – 33.
2. Кашапов М.М. Психолого-педагогический тренинг творческого мышления // Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. – 398 с.
3. Кашапов М.М. Теория и практика решения педагогических ситуаций. – Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 1997. – 100 с.
4. Маценко В. Технологія іміджу. – К.: Главник, 2005. – 96 с.

**УДК 378.14:352/354**

**Т.В. Шахматова**

### **АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

*У статті розкрито актуальність проблеми професійної підготовки фахівців економічного профілю.*

*The actuality of problem of economical specialists' professional training was found out in this article.*

Актуальність дослідження зумовлена проблемою професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю, які були б готові працювати за обраною спеціальністю відразу після отримання вищої освіти. З кожним роком усе більше молодих людей отримують у вищих навчальних закладах різні види спеціальностей. В умовах ринкової економіки підвищуються вимоги до знань, умінь, навичок, ділових якостей, фізичних та інтелектуальних здібностей майбутніх економістів.

*Метою дослідження є:* виявлення проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю.

*Основні результати дослідження.* На сьогоднішній день виникли певні протиріччя між вимогами роботодавців і наявністю кваліфікованих фахівців економічного профілю. У багатьох випадках не кожен отримує професію за своїм бажанням, а іноді, отримавши бажану професію, особистість постає перед проблемою неготовності до здійснення професійної діяльності.

Найбільш розповсюдженими спеціальностями на сьогодні є спеціальності економічного профілю, проте оволодіння ними не завжди проходить успішно. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю передусім пов'язана зі значною кількістю різних факторів, проте основним є несформованість ділових якостей особистості та невідповідність їх вимогам її професії.

На нашу думку, основними завданнями навчально-виховного процесу економічного вищого навчального закладу є:

- сформувані у студентів знання в таких галузях економіки, як банківська справа, управління персоналом, фінанси, менеджмент, страхова справа, маркетинг, податкова система, бухгалтерський облік, а також уміння та навички в стратегічному та оперативному плануванні, пов'язані з розробкою бізнес-планів та планів маркетингу для бізнесу;
- навчити майбутніх фахівців економічного профілю генерації та просуванню власних думок, ідей з покращення фінансового стану конкретного підприємства та країни в цілому;
- сформувані здатність ефективного прийняття рішень у економічній діяльності;
- навчити вести бухгалтерську документацію;
- дати знання про особливості податкової системи та податкової політики в Україні;
- сформувані такі ділові якості, як уміння вести переговори, налагоджувати зв'язки з діловими партнерами, використовуючи при цьому психологію управління;
- розвивати навички роботи з комп'ютерними програмами;
- навчити управляти персоналом підприємства;
- дати знання з ділового етикету.

З метою удосконалення навчально-виховного процесу економічного вищого навчального закладу необхідно реалізовувати комплексний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю. Значну роль у даному напрямі відіграє активізація пізнавальної діяльності майбутніх економістів, важливе місце в якій посідають нові форми та методи навчання, зокрема використання ділових ігор. Активність студента у навчально-виховному процесі є одним із головних принципів дидактики вищої школи. Реалізація цього принципу передбачає таку якість навчальної діяльності, при якій досягається високий рівень мотивації, усвідомлення необхідності засвоєння знань, умінь та навичок.

Дослідженням професійно зумовленої структури особистості займався Е. Ф. Зеєр. Ним виокремлено чотири базові компоненти цієї структури: професійна компетентність, спрямованість, професійно важливі якості та професійно значущі психофізіологічні властивості. Під професійно важливими якостями він розуміє такі психологічні якості особистості, які чинять певний вплив на ефективність професійної діяльності. На його думку, дані якості є багатофункціональними, проте у кожній професії є свій набір якостей [3].

На думку В. О. Бодрова, до категорії «професійно значущі якості» належить: «Уся сукупність психологічних якостей особистості, а також цілий ряд фізичних, антропометричних, фізіологічних характеристик людини, які визначають успішність навчання і реальної діяльності». Від вважає, що «конкретний перелік цих якостей для кожної діяльності специфічний (за їх складом, за необхідним ступенем вираженості, за характером взаємозв'язку між ними) і визначається за результатами психологічного аналізу діяльності та складання її професіограми і психограми» [1: 223].

Ураховуючи думку вченого, можна вважати ділові якості фахівця певними внутрішніми психологічними характеристиками суб'єкта, в яких відображається зовнішній специфічний вплив факторів професійної діяльності, що являють собою форму професійних вимог до майбутнього фахівця. На думку В. О. Бодрова, значення професійно значущих якостей у професійній діяльності фахівця визначається тим, що за допомогою їх демонструються всі характеристики структури особистості, які визначають психологічні особливості її діяльності: когнітивні, психомоторні, емоційно-вольові, мотиваційно-потребнісні та ін. [2: 96].

Вчені, які займались дослідженнями в галузі психології праці, з'ясували те, які якості особистості допомагають максимізувати придатність до здійснення професійної діяльності. Проте, під час дослідження питань професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу не враховувався розвиток ділових якостей майбутніх фахівців.

Серед вітчизняних науковців проблему формування ділових якостей фахівця почали досліджувати М. Д. Левітов, О. О. Толчинський, І. Н. Шпільрейн, Н. К. Гусев та ін. Вони спробували дослідити окремі професії та вимоги цих професій до ділових якостей фахівців. Важливим є те, що досліджувалися, в основному, професії робітників, які мали масовий характер. Це були професії в таких галузях, як металообробна, текстильна промисловість, металургія, хімія та ін.

Короткий психологічний словник зазначає: «професійна придатність – сукупність психологічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних і достатніх для досягнення нею при наявності спеціальних знань, вмінь і навичок суспільно прийнятої ефективності праці» [4]. До категорії «професійна придатність» належить і відчуття вдоволення, що почуває особистість в процесі виконання професійних обов'язків та під час аналізу результатів своєї професійної діяльності.

На нашу думку, професійну придатність можна вважати набутою якістю, яка виробляється під час самої трудової діяльності особистості. Праця людини проходить за участі певних соціально-економічних умов, за яких можливе формування окремих функціональних систем і психічних процесів особистості, таких, як пам'ять, мислення, професійне сприйняття та ін. У процесі праці відбувається формування соціально-професійного типу особистості з відповідними цінностями, діловими якостями, характером, особливостями міжособистісного спілкування і т.д.

Розкриття такого багатогранного поняття, як «ділові якості» потребує більш детального розгляду таких понять, як «якість», «особливість» і «риси», так як різні джерела по-різному їх трактують: одні їх називають властивостями, другі – якостями, треті – рисами особистості.

Що стосується сукупності або системи певних властивостей, можна вважати, що ця система здатна утворювати якісну визначеність об'єкта, створюючи йому певну характеристику з позиції його цілісності та відносної стійкості. Властивості, які належать до соціально-духовної сфери особистості, дають змогу проявити позитивні або негативні якості людини [8: 234]. Отже, властивість – це вираження окремої якості відносно інших якостей. Таким чином, ділові якості особистості фахівця – це ділові властивості особистості у сфері професійної діяльності.

Деякі автори використовують відразу декілька термінів: «властивості – якості», «властивості – риси», «риси – якості». У психолого-педагогічній літературі категорії «якості» й «риси» особистості досить часто вживаються як синоніми.

Вчені відносять до професійних якостей наступні: інтелектуальні (мислення), моральні (поведінка), емоційні (почуття), вольові (здатність до саморегуляції), організаторські [6: 57].

На нашу думку, ділові якості можна вважати складовими морально-вольових та організаторських рис. Їх потрібно формувати згідно з індивідуально-психологічними особливостями особистості, які відображають специфіку її характеру, наявності волі, розвиненості здібностей, сформованості темпераменту та світогляду.

Слід зазначити, що одним із найважливіших наукових напрямків є взаємовідносини особистості та її професії, формування взаємозалежності між особистістю та вимогами, що пред'являє до неї трудова діяльність.

На нашу думку, діловими якостями можна вважати певні властивості або ознаки, які є складовими структури здібностей.

Про ділові якості майбутнього фахівця економічного профілю можна говорити, досліджуючи окремі властивості даної особистості. Отже, категорія «ділові якості» так чи інакше пов'язана з категорією «здібності». Враховуючи це, слід наголосити, що коли становлення ділових якостей особистості є не керованим процесом і відбувається саме по собі, формуються вони в основному в напрямку, визначених задатків і здібностей. У даному разі на цей процес впливають конкретні умови професійної діяльності та оточуючого середовища. Проте, на нашу думку, відсутність певних задатків і здібностей не повинна перешкоджати досягненню певного рівня сформованості ділових якостей. Це можливо, коли у особистості є стійка мотивація до професійної діяльності. Ми вважаємо, що формування ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю є активним розвитком здібностей особистості до оволодіння нею різними професіями, навіть, якщо на початковому етапі вона не проявляє необхідних здібностей у даній професії.

Під навчально-виховним процесом вищого навчального закладу ми розуміємо процес цілеспрямованої взаємодії викладача і студента з метою оволодіння останнім знань, умінь та навичок у певній професійній діяльності. Під час реалізації навчально-виховного процесу в умовах вищого навчального закладу викладач впливає на психічну діяльність студента для формування в нього певних особистісних якостей, властивостей, ділових якостей тощо. Ученими (С.Л. Рубінштейн [7: 126], О.М.Леонтьев [5] та ін.) доведено, що найважливішим шляхом формування якостей особистості є залучення її до активної діяльності.

На нашу думку, під час виробничого навчання досить важливими є такі мотиви, що зумовлюють бажання особистості працювати, перетворюють для індивіда працю в подію, що має визначальне значення. Саме мотиви є вирішальним фактором у процесі формування ділових якостей особистості, ставлення її до навчальної та трудової діяльності, як до основної соціальної цінності. Подібне значення має усвідомлення закономірностей підвищення самооцінок, домагань, потреб, змін установок, інтересів та інших психічних феноменів особистості в умовах здійснення навчальної діяльності та виконання професійних обов'язків.

Отже, формування ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю в процесі професійної підготовки в умовах навчально-виховного процесу вищого навчального закладу залежить від сформованості здібностей індивіда, його мотивації та розвитку відповідних професійних знань, умінь та навичок.

Для кожної окремої професії і на різних етапах професійної підготовки кожен із зазначених факторів відіграє свою індивідуальну роль у загальній картині сформованості особистості як фахівця. Отже, формування ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю є індивідуальним процесом. При правильному керівництві цим процесом, виникає можливість створити педагогічні умови для досягнення майбутніми фахівцями економічного профілю певного рівня професійної підготовки. Однією з неодмінних передумов цього процесу є наявність позитивної професійної мотивації. В процесі аналізу літературних джерел ми дійшли висновку, що формування ділових якостей майбутніх фахівців економічного профілю є важливою складовою ефективного виконання ними своїх професійних обов'язків.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. – М.: ПЭРСЭ, 2001. – 511 с.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов. – М.: ПЭРСЭ, 2001. – 96 с.

3. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – М.: Изд-во политической литературы, 1985. – 431 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд., – М.: Политиздат, 1977. – 304.
6. Мищик Л.И. Профессиональная подготовка социального педагога (педагогический, психологический и управленческий аспекты). – Запорожье: ИПК «Запоріжжя», 1996, – 104 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии, 2-е изд. – М.: Гос. учебно-педаг. изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1946. – 703 с.
8. Спиринов А.Г. Основы философии: Учебное пособие для вузов. – М.: Политиздат., 1988. – 160 с.

УДК 371.134: 792.8

О.О. Шиліна

### **РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ ТА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ**

*Статтю присвячено висвітленню проблеми розвитку пізнавальних психічних процесів майбутніх учителів хореографії і формуванню їх професійних якостей, визначенню специфіки і обґрунтуванню нерозривності вище зазначених процесів.*

*The article is devoted illumination of problem of development of cognitive psychical processes of future teachers of choreography and forming of them professional qualities. To determination specific and to the ground of unbreak of the higher noted processes.*

*Постановка проблеми.* В процесі навчання перед майбутніми учителями хореографії постає цілий ряд професійних проблем, вирішення яких потребує активізації і подальшого розвитку всіх психічних процесів, а саме: сприйняття, мислення, уяви, пам'яті. Вони повинні допомогти студентам осмислити сутність явищ, сформувати здатність оперувати понятійно-категоріальним апаратом і т.п.

*Аналіз досліджень та публікацій.* Проблемою розвитку пізнавальних психічних процесів займалось багато фахівців з психології: Л. Венгер, В. Мухіна, А. Ковальов, В. Крутенський, Н. Рождественська та ін. А також з фахової підготовки хореографів: Н. Тарасов, Л. Зихлинська, Т. Неугасова, Ю. Громов, С. Фадеєва.

Однак, треба зауважити, що розвиток пізнавальних психічних процесів майбутніх вчителів хореографії з формуванням їх професійних якостей є нерозривним і має свою специфіку. Саме висвітлення даної специфіки і обґрунтування нерозривності вище зазначених процесів і є *метою нашої статті*.

З психології відомо, що пізнання людиною навколишнього світу відбувається за допомогою пізнавальних дій, які приводять до виникнення психічних явищ, і що ці дії відносяться до різних пізнавальних психічних процесів: сприйняття, мислення, уяви, пам'яті.

Сприйняття надає перші відомості про предмети, явища дійсності, їх різноманітні зовнішні якості, створює образи. Пам'ять зберігає ці образи і дає можливість для подальшої роботи над ними. Ця робота виконується за допомогою мислення і уяви, які аналізують те, що отримано в уяві і збережено в пам'яті, відкривають за зовнішніми якостями речей їх внутрішні, скриті якості і відносини, виводять закони, що визначають різні сторони діяльності, будують нові образи, які дозволяють змінювати і перетворювати дійсність. І знову результати роботи мислення і уяви зберігаються у пам'яті, що дозволяє їх використовувати для наступного пізнання [1: 162].

Але виконання будь-якої пізнавальної діяльності залежить, насамперед, від задач, які стоять перед студентами. В навчальному процесі гуманітарного спрямування, прийнято говорити про задачі які стосуються тільки мислення, найчастіше у випадках, коли задача спеціально сформована у вигляді питання і умов, що дозволяють отримати відповідь (наприклад, у підручниках з математики, фізики, хімії і т. п.).

Під час опанування хореографічними дисциплінами слово „задача” має більш широке значення. Вона (задача) виникає завжди, коли учень повинен щось виконати, вивчити, придумати.

Так, наприклад, вивчаючи нову тренувальну вправу (комбінацію), її необхідно, насамперед, сприйняти, тобто побачити і зрозуміти з яких окремих рухів вона складається. Це – перша задача. Наступна задача – осмислити та зрозуміти, як виконується дана комбінація. Для виконання цієї задачі необхідне мислення. Кожна комбінація має своє емоційне та образне забарвлення. А, отже, виникає нова задача – уявити запропонований викладачем образ або емоційний стан. І нарешті, щоб виконати дану вправу студенту необхідно її запам’ятати. Це можливе за умови декількох повторень нового матеріалу.

Така організація пізнавальної діяльності студентів можлива лише при одній умові – новий матеріал повинен подаватись викладачем у певній логічній послідовності, в чіткій і лаконічній формі [3: 25]. А саме:

- демонстрація викладачем руху, пози, вправи під відповідний музичний супровід. Дана демонстрація повинна відбуватись у повільному темпі, з дотриманням методики виконання нового матеріалу. Також необхідно звернути увагу на музично-ритмічну розкладку, особливо коли присутня зміна ритму;
- пояснення викладачем продемонстрованого матеріалу, яке супроводжується методичним аналізом нових рухів, складних прийомів, певних нюансів. Одночасно викладач попереджає учнів про можливі помилки у виконанні. Також викладач повідомляє про характер виконання вправи, руху, емоційне забарвлення та образ, який задає музичний супровід;
- повний показ нового матеріалу, який здійснюється у необхідному темпі, характері, образі, емоційному забарвленні;
- відповіді на запитання студентів, які необхідно розглядати як бажання усвідомити певні нюанси, заохочення до навчання. При цьому викладачеві необхідно пам’ятати, що рівень сприйняття нового матеріалу у кожного із студентів різний. Він залежить від його психо-фізичних особливостей (пам’яті, уяви, уваги учня);
- багаторазове виконання руху чи вправи студентами. В цей момент важливим є прагнення студентів до якомога якіснішого виконання нового матеріалу.

Розглянемо більш детально, яким же чином можна розвивати вище зазначені психічні процеси під час опанування хореографічних дисциплін.

#### *Сприйняття.*

Сприйняттям називають віддзеркалення предметів і явищ дійсності в момент їх впливу на наші органи чуття [2: 98]. Воно пов’язане з обробкою інформації, яка поступає із зовнішнього середовища і сприяє створенню образів [3: 24].

Одними з основних властивостей сприйняття є його предметність та осмисленість. Предметність сприйняття полягає в тому, що отриману інформацію студент-хореограф відносить до певної групи рухів (*battement, rond, вистукування, port de bras*); до танцювальної лексики певного народу (український танець, циганський танець, татарський танець) і т.п. З предметністю сприйняття тісно пов’язана його осмисленість. Тобто, сприймаючи нову інформацію, студент використовує свій попередній досвід, мимоволі додаючи до отриманих знань і ті які отримав раніше.

Накопичення такого досвіду відбувається під час сприйняття навчального матеріалу в процесі практичних, методичних та теоретичних занять з хореографічних дисциплін; спілкування з викладачем; перегляду виконання вправ однокурсниками; в процесі перегляду хореографічних вистав.

Вище зазначене дає можливість наочно прослідкувати шляхи і виявити засоби трансформації рухів, різноманітні прийоми їх втілення, становлення засобів танцювальної виразності [3: 24].

#### *Мислення.*

Мисленням називається віддзеркалення зв'язків і відношень між предметами і явищами дійсності, які ведуть до отримання нових знань [1:169]. Процес мислення у студентів відбувається, коли вони намагаються встановити причини будь-яких явищ або розрахувати, які наслідки можуть отримати, коли заздалегідь намічають плани власних дій і передбачають їх результати.

Мислення, як і будь-який психічний процес, має свої задачі, які можна умовно поділити на два основних види: репродуктивні (відтворюючі) і продуктивні (творчі). Репродуктивні задачі – це задачі на розуміння, засвоєння готових знань та їх застосування в умовах, що не змінюються. В процесі опанування хореографічних дисциплін репродуктивні задачі мислення розвиваються під час практичного показу викладачем певного руху, вправи і передбачають запам'ятовування і відтворення студентами певного завдання. Продуктивні задачі направлені на самостійне відкриття нових зв'язків, отримання нових знань і відтворюються в творчому мисленні. Тобто, вмінні не стандартно вирішувати проблеми, що поставлені викладачем, привносити в процес вирішення даної проблеми частку власної індивідуальності. Опановуючи фахові дисципліни, творче мислення у студента-хореографа повинне розвиватись у двох напрямках: виконавському – коли студент по-своєму інтерпретує зміст заданої викладачем вправи, привносить своє власне емоційне забарвлення; педагогічному – під час складання і проведення власного уроку студент втілює і реалізовує власне бачення його мети і завдання [3: 24].

Окрім вище зазначеного творчого мислення, слід виділити словесно-логічне мислення та наочно-дійове мислення. Словесно-логічне мислення розвивається під час повідомлення викладачем інформації теоретичного характеру, пояснення методики виконання нових рухів, а студенти одночасно визначають проблему, осмислюють її, шукають шляхи її вирішення, і чітко і послідовно вербалізують власні розумові висновки. Розвиток наочно-дійового мислення ґрунтується на індивідуальному відчутті студентами рухів, поз, за допомогою яких виявляються особистісні виконавські та акторські якості.

#### *Уява.*

Уявою називають створення нових образів, що ґрунтуються на результатах сприйняття і мислення. Не дивлячись на те, що уява відноситься до пізнавальних процесів, вона слугує людині не тільки для пізнання навколишнього світу, але і для його перетворення, для творчості в різних областях діяльності.

Уява поділяється на декілька видів, але для хореографічної діяльності більш притаманна відтворююча та творча.

Відтворююча включає в себе відтворення, відновлення предметів, явищ, подій по їх зображенню або словесному опису. На дисциплінах хореографічного циклу – це відтворення заданого викладачем образу, що реалізується у зображенні, описі, розповіді.

Творча уява базується на визначенні можливих результатів дій, які направлені на відкриття або створення нових предметів, явищ. Користуючись творчою уявою, студенти створюють уявлення, керуючись тільки цілями, які ставлять перед собою, і розрізняють ці уявлення за їх оригінальністю і реалістичністю. Оригінальність уяви – це ступінь новизни, несхожості на те, що вже було відомо, а реалістичність визначається тим, наскільки уявлення близькі до дійсності. Під час вирішення хореографічних завдань вирішальне значення має оригінальність і яскравість виконання. Реалістичність у деяких випадках може бути зовсім відсутня.

З метою активізації та розвитку уяви у студентів спеціальності хореографія доцільним є використання творчих завдань, в яких необхідно передати будь-який настрій, стан душі. Наступним етапом є втілення суті образу за допомогою положень тіла, поз, танцювальних комбінацій.

### *Пам'ять.*

Пам'яттю називається запам'ятовування, зберігання і відновлення попереднього досвіду. Пам'ять базується на властивості мозку зберігати сліди зовнішнього впливу [2: 107].

Спрямованість психічної активності в певній навчальній ситуації визначає вид пам'яті, що „включається” в даний момент або переважає на даному етапі навчання [3: 25]. А саме:

- рухлива (двигательная) пам'ять – це запам'ятовування власних рухів. Вона виражається у вигляді утворення навичок. У процесі засвоєння хореографічних дисциплін саме цей вид пам'яті відіграє важливу роль, оскільки рівень оволодіння технікою виконання рухів і виразних засобів значною мірою залежить від якості набутих студентами практичних умінь і навичок. Цей вид пам'яті вдосконалюється в процесі багаторазового повторення нового матеріалу. При цьому студенти повинні усвідомлювати, що вони виконують, а не автоматично повторювати вправу;
- емоційна пам'ять – це пам'ять почуттів. Вона проявляється в тому, що, багаторазово виконуючи хореографічний номер, етюд, комбінацію, студенти повинні пережити ті самі емоції, що і минулого разу, а не просто згадати про них;
- образна пам'ять. Вона фіксує засоби і результати дій сприйняття, образного мислення і уяви, тобто всі види образів;
- словесно-логічна пам'ять – це зберігання думок, що виражаються словами. Даний вид пам'яті задіюється під час пояснень і коментарів викладача. Також вона активується в процесі опитування з метою з'ясування міри засвоєння студентами методики виконання нових рухів. Такий прийом дає змогу викладачеві утримувати увагу студентів, а студентам, повторюючи і проговорюючи певні правила, – усвідомлювати їх і запам'ятовувати [3: 25].

Також наголосимо, що покращити або натренувати пам'ять (за допомогою постійного заучування) не можна. Єдиний шлях покращення пам'яті – оволодіння студентами способів і прийомів продуктивного запам'ятовування.

*Висновок.* Отже, підсумовуючи вище сказане, можна стверджувати, що кожен із психічних пізнавальних процесів забезпечує студентам оволодіння певними професійними якостями. І навпаки, виконуючи завдання, спрямовані на формування професійних якостей студентів, активуються, розвиваються та удосконалюються певні психічні пізнавальні процеси.

Але дана проблема вимагає докладнішого висвітлення та розробки тем, що торкаються розвитку уваги і волі під час опанування хореографічних дисциплін; оволодіння студентами способами і прийомами продуктивного запам'ятовування.

### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Венгер Л. Мухіна В. Психологія. – М.: Просвітництво, 1988. – 336 с.
2. Рождественская Н. Психология художественного творчества. – СПб. – Санкт-Петербургский государственный университет, 1995. – 272 с.
3. Цветкова Л. Ю. Методика викладання класичного танцю. Підручник. – К.: Альтерпрес, 2005. – 324 с.: іл.

## **Розділ 5**

# **Соціальна педагогіка**

## СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ УЧНІВ ЯК УМОВА УСПІШНОГО СУСПІЛЬСТВА

*У статті проаналізовано проблеми соціально-правового захисту учнів та доведено, що це є умовою успішного суспільства.*

*The article analyzes the problems of social and legal protection of students and prove that it is a condition of successful societies.*

Зростання темпів науково-технічного прогресу і розвиток нових форм освітньої і соціальної діяльності призводить до посилення взаємозв'язків між людьми у процесі суспільної життєдіяльності, розумного співіснування людей різних соціальних верств. У зв'язку з цим, актуальною проблемою сьогодення є перегляд завдань освіти з акцентом на соціалізацію особистості через соціально-правовий захист. Саме педагогічній соціалізації належить провідна роль у розвитку здібностей дітей, умінь спілкуватися, зіставляти позиції, визнавати відмінності, критику, навчатися враховувати думки інших. „Продовжуючи себе в своїх вихованцях, – писав В.О.Сухомлинський, – ми творимо не тільки людину. Ми творимо самий час. Дух часу, взаємовідносини між людьми – все це залежить від того, які ми з вами, якою є школа” [1: 5] Сьогодні є для всіх очевидним, що в сучасному світі загальний освітній рівень є фундаментом для людини, а поєднання широкої загальноправової освіти з глибоким засвоєнням вузькоспеціалізованих знань є важливим завданням гуманістичної освітньої парадигми. Ґрунтовні основи соціально-педагогічного розвитку безумовно закладаються в загальноосвітній школі. У зв'язку з цим змінюються вимоги до шкільної та позашкільної освіти. Якщо раніше навчання в основному було спрямоване на формування знань, умінь, навичок, то зараз пріоритетним критерієм вважається рівень сформованості відповідних якостей мислення (глибини, гнучкості, критичності, стійкості, усвідомленості розумової діяльності тощо). На перший план висувається завдання розвитку особистості учня на основі його внутрішнього потенціалу, зокрема інтелектуального.

Соціально-педагогічне формування особистості відрізняється як спонтанністю впливу, так і ціленаправленістю. Соціальна педагогіка використовує фактори розвитку особистості, які мають місце у навчально-виховній та позааудиторній діяльності. У кінцевому результаті у школярів формується соціальний ідеал, який співзвучний умовам сімейного та суспільного життя, навчанню, праці, відпочинку.

Важливим педагогічним елементом соціальної педагогіки є формування гуманістичних цінностей, які визначають світогляд особистості, яка готова до співпраці і вміє використовувати та надавати допомогу. Соціальна педагогіка орієнтує напрямок соціальної активності. При цьому соціальна педагогіка орієнтується на глибокі, достатньо гнучкі соціальні знання, які дозволяють орієнтуватися у дійсності, співвідносити з нею особистісні потреби та здатності. „Знання здобуваються для праці й відіграють дуже важливу роль в усьому житті” – писав видатний педагог В.О.Сухомлинський [1: 51].

Соціальна педагогіка у кінцевому результаті повинна підвести особистість до самовиховання, надати їй можливість реального цілепокладання, засобів, за допомогою яких можна досягти більш продуктивної соціальної поведінки, включитися до системи неперервної освіти.

Педагогічний зміст соціально-правового захисту у соціальній педагогіці визначається корекцією поведінки та перевихованням дітей і молоді. Корекція – необхідний елемент будь-якої діяльності, тому що неможливо ні у навчанні, ні у праці, ні у спілкуванні швидко досягти соціально значущого результату. За допомогою корекції можна вирівняти та підняти до позитивного результату будь-яку поведінку учня, але для цього потрібно вміти професійно застосовувати певні форми роботи у загальноосвітній середній школі,

позанавчальних освітніх закладах, у дозвіллевій діяльності, в умовах життєдіяльності сім'ї. І якщо соціальний педагог за своїм професійним спрямуванням буде готовий виконувати умови соціально-правового захисту дітей, молоді та їх сімей у будь-якому соціальному середовищі, то це означатиме, що він успішно пройшов підготовку до своєї професійної діяльності в педагогічному університеті.

Сучасний рівень розуміння особистісно орієнтованої педагогічної освіти передбачає визначення особистості як вищої соціальної цінності; повагу до її самобутності, унікальності та своєрідності; ставлення до неї як суб'єкта власного розвитку; врахування закономірностей процесу самовдосконалення індивідуума; погляд на особистість кожної дитини як на мету і засіб, об'єкт і суб'єкт, умову і результат навчання та виховання.

Проблема оптимізації пізнавальної активності особистості, підвищення рівня і якості її знань через актуалізацію їх особистісно-творчого потенціалу відзначається особливою актуальністю і передбачає цілеспрямоване наукове дослідження та розробку спеціального індивідуального підходу до організації навчальних занять із основ соціально-правового захисту особистості.

Школа як складна соціально-педагогічна система є елементом більш складної системи – суспільства. Тому вона швидко реагує на зміни, що відбуваються на кожному етапі суспільного розвитку. Відповідно до стратегічних цілей освіти оновлюються цілі загальноосвітніх закладів щодо якості навчального та позанавчального процесів. Сучасні загальноосвітні навчальні заклади повинні надати молодому поколінню опорні знання, уміння, які необхідні для подальшої життєдіяльності в умовах швидких соціально-економічних змін, сформувати уміння по самоорганізації та саморозвитку.

Найближча мета, до якої повинен спрямовувати кожну дитину соціальний педагог, – знайти, визначити і зайняти своє місце у суспільстві. Адже суспільство – це складний механізм, який створився, функціонує і розвивається за певними соціальними закономірностями, у рамках певних соціальних правил. Дитина, учень – частина соціального суспільства, і наскільки гармонійним буде співіснування залежить від неї як особистості. Все життя людини у суспільстві, в країні відбувається у межах правових та соціальних норм. Людина від народження наділена правами, а з часом, у процесі життя, після досягнення встановленого законами віку, набуває здатності мати обов'язки і нести відповідальність за свої дії.

Дане питання з позицій гуманістичних поглядів, формування педагогічної творчості, виховання соціально-правової культури в учнів розглядали Л. М. Ахмедзянова, Р. Х. Вайнола, Н. В. Гузій, С. О. Сисоєва, Н. А. Ткачова.

Довіра до дітей та молоді повинна поєднуватися з перевіркою та контролем, що здійснюються з педагогічним тактом, які є вираженням принципу гуманізму соціальної педагогіки. Соціальні педагоги завжди намагаються спиратися на позитивне, виявляючи оптимізм у своїй роботі. Якими б складними не були обставини в учня, завжди знайдуться особи з окремими людськими якостями, які допомагають успішно вирішувати завдання соціалізації, самовиховання, перевиховання та формування соціально-правових механізмів самозахисту.

Важливим педагогічним елементом соціальної діяльності є формування гуманістичних цінностей, що визначають світогляд дітей та молоді, які готові до співпраці, вмюють приймати та надавати допомогу. Соціальна педагогіка розвиває та направляє соціальну активність, орієнтуючись на саму особистість. Глибокі, достатньо гнучкі соціальні знання дозволяють дитині орієнтуватися у дійсності, співвідносити з нею особисті потреби та здатності.

Необхідним педагогічним елементом у соціально-правовому захисті є формування соціально-правових дій, умінь та навичок, особистість при цьому оволодіває прийомами правової самопомоги.

Навчання соціально-правовому захисту дітей та молоді повинно підводити кожну особистість до самовиховання у соціальному середовищі, надати їй можливість знайти мету

та смисл життя, засоби, за допомогою яких можливо досягнути продуктивної соціально-правової поведінки, включитися до системи неперервної освіти.

Формування інтелектуально здорової, працездатної, законодавчо слухняної молоді є важливим педагогічним аспектом у діяльності соціальних педагогів та вчителів-предметників. Таким шляхом домагаються співпадання формального та реального лідерства, що знижує вірогідність конфліктів, посилює взаємодопомогу у будь-якій групі.

На сьогодні майже третина опитаних дітей (29 %) зазначили, що здебільшого вони невпевнені у власному майбутньому. Найбільш невпевнено щодо свого майбутнього почувають себе діти із низьким рівнем добробуту – 38 % (17 % – у групі високого рівня добробуту) [2].

Дослідження із виявлення основних напрямків діяльності школи із соціального захисту прав дітей підводять нас до необхідності виокремити соціально-педагогічні умови, що дозволяють на практиці реалізувати соціальні права. До таких соціально-педагогічних умов відносяться гуманістична направленість позанавчальної діяльності, реалізація суб'єкт-суб'єктних відносин, розвиток особистісно прийнятих соціальних норм правового життя та виявлення і передача його потенціалу дітям, молоді та їхнім сім'ям.

Гуманізація педагогічної освіти передбачає, перш за все, суб'єктивний соціальний розвиток та саморозвиток особистості соціального педагога, який готовий на професійному рівні брати участь у навчальному та виховному процесах, реалізовувати на практиці сучасні педагогічні технології, творчо здійснювати ці процеси у всіх сферах своєї діяльності. У пропонованій технології принцип суб'єктивного розвитку та саморозвитку особистості соціального педагога є основним. У реальному процесі діяльності передбачено оволодіння знаннями про закономірні зв'язки людини з природою, державою, про процес становлення особистості у реальному соціокультурному та освітньому просторах, розвиток творчого потенціалу кожного соціального педагога, формування внутрішніх установок на самоосвіту, самовиховання та саморозвиток.

Гуманістична педагогіка не просто є сплавом ідей вільного розвитку особистості, категоричного морального імперативу, пристосування системи виховання до людини, виховання позитивної почуттєвості в становленні людини до світу, а є педагогікою “золотого перетину”, у якій враховуються всі сфери освітньо-виховного процесу [3], а це вимагає навчання учнів, батьків і вчителів первинним соціально-правовим нормам, роз'яснення не тільки прав, але й знання обов'язків по відношенню до інших та оточуючого середовища. “Реалізація гуманістичного підходу в сфері освіти безпосередньо пов'язана з підготовкою учителя-гуманіста, гуманізацією педагогічної освіти”, – підкреслює Н. В. Гузій [3: 6].

Отже, виходячи з одного із принципів освіти – гуманізації, формування соціальної правосвідомості дітей та молоді повинно спиратися на духовність, яка складає сутність соціального права, тому що соціальне право ґрунтується на загальнолюдських цінностях. Суттєво важливо, щоб обидва процеси – формування соціальних правових знань, його провідних ідей і організація їх внутрішнього сприйняття учнівською молоддю – відбувалися одночасно. Соціальна правоосвітня гуманістична робота повинна спрямовуватись на перетворення правових знань у норму поведінки. Формуванню та перетворенню правових знань у переконання сприяє висвітлення їх сутності в органічному зв'язку із загальнолюдськими гуманістичними принципами. Соціально-правові ідеї мають стати особистими переконаннями вихованців. У протилежному випадку не буде досягнуто усвідомленого сприйняття соціального права як регулятора поведінки. У педагогічному аспекті це означає актуалізацію виховного, ціннісного потенціалу права, призначення якого полягає у формуванні гуманістичної свідомості громадянина [4].

Можливість творчої самореалізації особистості як однієї з ланок соціального суспільства передбачає включення його в інноваційну діяльність на різних етапах. Такий підхід стосується як учня, так і педагога. Це має принципове значення для розвитку соціально-правових знань та соціально-правової культури педагога. Тому формування

особистості школяра соціальним педагогом стало однією з актуальних проблем і теорії, і практики його професійної підготовки в педагогічному університеті.

Найбільший ефект розвитку особистості досягається при включенні її до різноманітних видів творчості. Проблемне навчання, дослідження у процесі доучування, підвищення кваліфікації розвиває мислення не тільки у дорослих, а й у дітей. Значний вклад у соціальний розвиток вносять різноманітні творчі групи та громадські об'єднання, у які діти та молодь входять у співвідношенні із своїм розвитком та інтересами.

Майстерність соціального педагога залежить від його культури, від отриманої ним загальної та професійної освіти.

Реалізація системного та особистісно-діяльнісного принципу на сучасному етапі передбачає необхідність дотримуватися двох значних умов: по-перше, у змісті професійно орієнтованої діяльності вчителя повинні бути відображені цілі педагогічної освіти, що полягають у неперервному соціально-моральному, загальнокультурному та професійному розвитку, по-друге, можливість вибору системи педагогічних засобів, що активно стимулюють позитивну мотивацію діяльності.

Гуманістична тенденція, яка є стратегічним напрямком професійної освіти, передбачає звернення до особистості дитини та вчителя, що подає її демократичну направленість, реалізує принципи розвитку освітньої та практичної педагогічної діяльності, реалізує творчий саморозвиток та самоосвіту кожного вчителя. Така готовність проявляється на соціальному, моральному, психологічному, процесуальному рівнях.

Розглянемо особливості цих рівнів. Соціальний рівень включає усвідомлення учителя себе як суб'єкта педагогічної діяльності, здатного до соціального творення особистості з дитини, стимулювання її природних сил, задатків, здібностей, усвідомлення значення педагогічної діяльності для соціально-економічного процесу суспільства; розуміння значення власної діяльності для прогресивного розвитку особистості школяра; реальне уявлення суперечностей труднощів по формуванню соціально позитивної особистості.

Моральний рівень готовності включає наявність особистісного знання про багатогранність і багаторівневість генезису людини, здатність бути носієм загальнокультурних цінностей у житті учнів, суб'єктивної позиції та орієнтації на сучасний рівень знань з розвитку особистості.

Психологічний рівень готовності виявляється у потребі входження у внутрішній світ дитини, в емоційних переживаннях, пов'язаних з оцінками наслідків своєї праці, у наявності передумов для самовдосконалення.

Процесуальний рівень готовності проявляється у наявності концептуальної позиції педагогічної діяльності, у здатності виявляти протиріччя і вирішувати їх у визначенні цілей, вичлененні завдань із розвитку конкретної особистості при розробці програми такого розвитку; у наявності вміння діагностувати, прогнозувати розвиток особистості в соціумі, відбирати відповідні методи і засоби; у потребі й здатності до безперервної самоосвіти й самовдосконалення.

Проголошення концепції гуманізації та демократизації як звичайної норми суспільного життя вимагає аналітичних концептуальних підходів в організації і створенні системи освіти та виховання в школі. Школа – це особлива держава, спільність, де люди двох або трьох поколінь живуть у відповідності з соціальними та правовими нормами сьогоdnішнього та ідеалами завтрашнього життя. Школа – відкрита система для суспільства, яка завжди реагує на зміни в суспільстві всіма своїми структурними елементами [6]. Гуманізм педагога, вихователя, батьків, які складають основу педагогіки співробітництва, означає глибоку повагу до прав, свободи, гідності дитини, дійове прагнення допомогти їй в самореалізації, в розвитку закладених природою потенційних можливостей, в здатності педагога розуміти учня, допомогти йому в прагненні до успіху, підтримати навіть ледве помітні успіхи учня на цьому шляху [6: 50].

Учитель повинен відчувати моральну відповідальність за виховання та навчання дітей, а також нести певну відповідальність за педагогічні погляди батьків своїх учнів, намагатися удосконалити їх.

Гуманізм не просто проголошує своїм основним принципом любов і повагу до людини, але і ставить питання про створення істинно людських умов, необхідних для гармонійного розвитку особистості. Педагогіка, школа і вчитель не можуть вирішити проблеми, пов'язані зі створенням соціально-економічних умов для гуманного розвитку особистості дитини, але в їх силах створити для цього необхідні педагогічні умови. Вирішення завдань по створенню таких умов гуманізації навчально-виховного процесу і спілкування з учнями пов'язано з формуванням соціально-правової культури соціального педагога, розвитком його знань у галузі соціальних прав охорони дитинства та материнства, бажання допомогти учню в будь-якій ситуації [6: 50-54].

Викладання і вивчення питань соціально-правового захисту особистості повинно мати позитивне спрямування. Приклади порушення соціальних прав людини і нехтування ними породжують в учнів відчуття безсилля, тому необхідно акцентувати увагу в учнів на успіхах і прогресові, на втіленні норм соціального права у життя [7]. Тому для кращого сприйняття та засвоєння матеріалу слід соціальному педагогові школи створити такий мікроклімат, коли свобода гарантована і учням, і батькам, і вчителям, коли всі сторони заохочуються до вільного висловлювання думки та враження, коли керують всім принципи рівності та справедливості [7: 55].

У світлі принципу гуманізації найважливішими функціями соціально-правового захисту у сучасних умовах є:

- залучення учнів, батьків, вчителів до цінностей соціального права, захисту особистості, здатності до моральної та правової відповідальності;
- соціальний захист та охорона дитинства та материнства, життя й здоров'я дітей, молоді та їх сімей, їх гідності та прав людини;
- створення умов для розвитку дитини як суб'єкта права;
- надання правової допомоги дитині (учневі) у розвитку її захисного потенціалу, нахилів життєвого самовизначення, повноцінної реалізації у школі, поза школою, оточуючому соціумі, вдома.

Діяльнісна відповідальність соціального педагога, як і кожного вчителя, виявляється у взаємодії з учнями і залежить від ступеню розвитку професійної свободи особи, від розкриття її потенціалу у педагогічній діяльності. Ця залежність ніби віддзеркалюється у тенденції творчої самореалізації особи соціального педагога. Можливість розкриття творчого потенціалу надається у конкретній педагогічній діяльності. Вона потребує певної суми знань і попередньої підготовки.

Основними знаннями, які забезпечують соціальному педагогові успішне володіння професійними обов'язками, є: значення змісту соціально-правового захисту особистості в його діяльності; знання форм та умов організації діяльності (засобів, методів); знання індивідуально-психологічних особливостей учнів; знання психологічних особливостей оволодіння учнями змістом і методами певного виду діяльності; знання переваг і недоліків власної діяльності та особистості [7].

У своїй діяльності по соціально-правовому захисту особистості соціальний педагог повинен домагатися глибокого усвідомлення учнями того, що народне право, звичаєве право ґрунтується на загальнолюдських моральних ідеях та нормах. Громадська думка, народна духовність утверджують закони життя – принципи, правила, вимоги, в основі яких лежать високі норми, ідеї народної моралі. У процесі розвитку суспільства справедливі юридичні закони виникають на основі народної моралі. Тому порушення і моралі, і законів у народі вважається найтяжчим злочином, гріхопадінням, святотатством [8].

Українська система виховання переконує дітей і молодь, що наш народ здавна будував соціальне правове суспільство, однак насильство чужоземних загарбників, політичних сил (шляхом війни, агресій, загарбання територій України, знищення її

духовності) було першопричиною гальмування і руйнування народної високоморальної соціальної правової держави.

Важливе місце у формуванні особистісних рис громадянина України, його патріотичних почуттів посідає виховання поваги до Конституції держави, законодавства, символів.

Формуючи у дітей правові почуття, почуття власних прав та відчуття власних обов'язків, їх потрібно підкріплювати національною свідомістю, патріотичними почуттями і гордістю за Україну, школа і батьки повинні домагатися, щоб національні символи, що затверджені Верховною Радою України посіли гідне місце в усіх навчальних закладах. Поряд з національною символікою доцільно використовувати під час виховних заходів народні, етнічні символи, березині, якими в Україні є калина, верба тощо. Народна символіка має велике значення в гуманізації особистості, формуванні доброзичливого, справедливо-правового відношення до себе та інших [8: 110-112].

На жаль, соціальне право не завжди розглядається у тісному зв'язку з таким важливим впливом на свідомість, як гуманізм, а це дало б можливість посилити як інтелектуальну активність, так і участь емоцій у засвоєнні соціально-правових знань. Гуманістично-емоційне переживання повідомлень, які отримуються – необхідний компонент процесу внутрішнього, суб'єктивного прийняття вихованцями соціально-правових знань, перетворення їх у внутрішні стимули відповідної діяльності, у переконання. Знання, таким чином, мають хвилювати особистість, не бути для неї нейтральними. Вони повинні дійти до розуму і серця кожної дитини, трансформуватися у внутрішній світ особистості, тобто стати значущими [9].

Підсумовуючи вище викладене, ми хочемо знову зацитувати В.О.Сухомлинського, котрий у свій час вирішував проблему, яка вимагає умілого розв'язання: "Гармонійна єдність освіти і виховання, освіченості і вихованості, перетворення знань в особисті переконання, єдність навчання і морального виховання" [1: 8].

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором//Вибрані твори: В 5 т. – К.: Рад.шк., 1976-1977. – Т.4. – С. 393-626.
2. Діти України про свої права. Попередні результати соціологічного опитування дітей віком від 9 до 17 років. Представництво ЮНІСЕФ в Україні. – К.: Центр "Соціальний моніторинг", 2000. – 34 с. – 26 с.
3. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм крізь призму особистісно зорієнтованих методологічних підходів. Наука і сучасність: Зб. наук. пр. Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К., Логос, 2002. – Том XXXII. – 295 с. – 5 с.
4. Ткачова Н. О. Правова освіта і її роль у формуванні свідомості, вихованні духовності молоді. Наука і сучасність: Зб. наук. праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. –К.: Логос, 1999. – Ч. III. – 193 с. – С. 176-177.
5. Захист і забезпечення дотримання житлових та майнових прав дітей: тематична Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2001 року. – К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2002. – 160 с.
6. Ахмедзянова Л. М., Капацина В. І. Гуманізація відношень учасників педагогічного процесу – вихідна позиція педагогіки XXI століття: Гуманізація навчально-виховного процесу: Наук.-метод. зб. – Вип. III / За заг. ред. Г. І. Легенького та В. І. Сипченка. – Слов'янськ: ІЗМН-СДП, 1998. – 147 с. – 50 с.
7. Руденко Ф. Г. Проблеми формування правової культури і конституційної свідомості при викладенні соціально-гуманітарних дисциплін: Гуманізація навчально-виховного процесу. – Вип. III, 1998. – 147 с. – 55 с.
8. Мартинюк І. В. Національне виховання: Теорія і методологія: Метод. посібник. – К.: УСДО, 1995. – 160 с. – 109 с.
9. Ткачова Н. А. Педагогічні основи формування правосвідомості учнів у закладах професійно-педагогічної освіти / Монографія. – К., 1998. – 350 с.

**СОЦІАЛІЗАЦІЯ ЯК ФАКТОР ГАРМОНІЙНОГО РОЗВИТКУ  
ОСОБИСТОСТІ У НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ  
В.О.СУХОМЛИНСЬКОГО**

*У публікації проаналізовано поняття соціалізації як фактора гармонійного розвитку особистості у науково-педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського.*

*The publication analyzed the notion of socialization as a factor in the harmonious development of personality in scientific and educational legacy of V.O.Suhomlinskogo.*

Поняття “соціалізація” (від лат. socialis – суспільний) дедалі активніше використовується як наукова категорія представниками широкого спектра наук – філософії, соціології, психології, політології, педагогіки та ін.

Соціалізація – процес входження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в певному суспільстві [3: 442].

Основними інститутами соціалізації визнають систему освіти й виховання. Виховання є провідним і визначальним початком соціалізації. Ядро виховання складає процес передавання нагромаджених минулими поколіннями знань і культурних цінностей, тобто освіта.

Особистість – це конкретна, жива людина, яка, як член суспільства, перебуває в певних відношеннях з іншими людьми. Щоб стати особистістю, людина повинна досягти певного рівня психологічного розвитку і бути спроможною сприймати себе як єдине ціле, відмінне від інших людей.

*Актуальність теми* полягає в тому, що педагоги по-різному визначають ефективність соціалізації: одні вважають, що ніякі глибокі зміни в природжену основу особистості внести неможливо, згідно з іншими теоріями природні анатомо-фізіологічні задатки не мають значення, а все залежить від впливу навколишнього світу.

Багато педагогів вивчали дану проблему (Е.Еріксон, А.Бандура, Т.Парсонс, Н.Голованова), вони вважали, що в процесі життя індивіда відбувається взаємодія його з навколишнім середовищем, яке впливає на нього. Але зовнішні обставини впливають на дитину через внутрішні умови, через ті якості, що в неї сформулювалися раніше. При цьому в психіці, що розвивається, виникають суперечності між вимогами, які ставить життя і суспільство до особистості, і тим, чим воно вже володіє. Звідси прагнення людини до дальшого пізнання світу, до збагачення свого досвіду.

Сучасні технології навчання і виховання передбачають врахування вікових та індивідуальних особливостей розвитку кожної особистості. З огляду на це, важливого звучання набуває спадщина Василя Олександровича Сухомлинського – вченого, неперевершеного педагога, який опікувався долею дітей. Учений великого значення надавав всебічному розвитку дітей, зокрема становленню підлітка як особистості. Педагогіка В.О.Сухомлинського стала животворним джерелом розвитку теорії та практики гуманістичного виховання. Педагогічну спадщину В.О.Сухомлинського пронизує ідея цілісного формування, розвитку особистості та її соціалізації. Педагог одним із перших у 60-х роках ХХ століття виокремлює проблему соціалізації як фактора гармонійного розвитку особистості, що і є *об’єктом нашого дослідження*. До пріоритетних завдань цієї публікації відносимо визначення основних факторів впливу на соціалізацію дитини в науковому доробку В.О.Сухомлинського.

Праці психологів, таких, як Б.Г.Ананьєв і В.С.Мерлін, доводять, що розвиток особистості – це сукупність процесів якісної зміни психологічної цілісності людини, удосконалення його функціональної готовності, формування операційних систем і таких

психічних новоутворень, які забезпечують особистості можливість відносно успішно вирішувати свої життєві труднощі. У своєму дослідженні ми виходимо з того, що в процесі взаємодії особистих ресурсів і умов середовища як спеціально організованих для впливу на розвиток, так і іншого призначення, в структурі психіки дитини проходять якісні зміни.

Виховання [4: 23], як один із факторів психічного розвитку, виступає на трьох різних рівнях. Перш за все – це соціально-педагогічний рівень виховання, який є одним із елементів життєдіяльності суспільства, мета якого – забезпечити розвиток особистої соціальної структури і культури.

Наступний рівень – організаційно-педагогічний. На цьому рівні проходять цілеспрямовані взаємодії виховної системи суспільства з тими групами людей, в розвитку яких необхідно викликати соціально бажані зміни. В якості об'єкта виховання виступають всі вікові групи населення (школярі, молодь) або групи людей із специфічними характеристиками.

Про результати виховної діяльності на організаційно-педагогічному рівні можна говорити тільки оцінюючи розвиток великих груп вихованців (наприклад, клас, школа, громадське об'єднання школярів).

Вимір ефективності виховання на цьому рівні проводиться, як правило, соціологами і педагогами.

Виховання як фактор психічного розвитку виступає ще і на психолого-педагогічному рівні. В цьому випадку виховання можна визначити як цілеспрямовану взаємодію вихователя і вихованця. На організаційно-педагогічному рівня об'єктом дослідження завжди є конкретний вихованець. При цьому провідну роль відіграє спілкування вихователя з вихованцем. І тому весь процес виховання характеризується як взаємодія його учасників. У такому випадку суспільна спрямованість виховання зберігається тільки тоді, коли учитель на основі психологічної і педагогічної науки та глибокого знання своїх вихованців, конкретної ситуації, мети і завдань виховання може правильно спрямувати поведінку дітей на успішну діяльність та спілкування.

Слід зазначити, що В.О.Сухомлинський першим у вітчизняній педагогіці визначив шляхи реалізації цих підходів у навчально-виховному процесі Павлівської школи і прагнув до того, щоб кожен його вихованець свідомо знайшов себе, розкрив себе, обрав собі той життєвий шлях, на якому його праця досягає вищого щабля майстерності – творчості. Найголовніше у розв'язанні цього завдання – помітити в кожній дитині ту «золоту жилку», від якої починається розвиток індивідуальності, домогтися того, щоб дитина досягла видатних для свого віку успіхів у тій справі, що найбільше розкриває її задатки.

Вихованець у розумінні В.О.Сухомлинського – це активна, самодіяльна людина, яка живе повнокровним і цікавим життям. «Дитинство, – наголошував учений, – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а дійсне, яскраве, самобутнє, неповторне життя» [5: 22].

Проблема вихованця посідала чільне місце в педагогічній спадщині видатного вченого-практика. Розв'язуючи її, В.О.Сухомлинський виходив із необхідності враховувати, з одного боку, своєрідність психологічного розвитку кожної індивідуальності (характер, темперамент, розум, інтереси, бажання, емоції й ін.), а з іншого – ті соціально-суспільні стосунки, в яких відбувається розвиток дитини (родина, вулиця, село, друзі, праця, тобто її мікросередовище). Ідея всієї педагогічної системи В.О.Сухомлинського – розвиток самодіяльності, ініціативи і творчих початків у дитині, її якнайефективнішої соціалізації.

В.О.Сухомлинський ставить питання соціалізації як важливого чинника формування виховного впливу колективу. «Суспільна сутність людини проявляється в її відношеннях, зв'язках, стосунках з іншими людьми. Пізнаючи світ і себе як частину світу, вступаючи в різні стосунки з людьми, дитина входить до суспільства, стає його членом. Цей процес залучення особистості до суспільства і, відповідно, процес формування особистості вчені називають соціалізацією» [5: 51].

В.О.Сухомлинського більш за все турбувало питання як саме кожна дитина, що в певний період життя стає членом колективу, «входить до суспільства». Педагог підкреслював: «Досвід переконує, що правильна соціалізація ґрунтується на багатстві, ідейній повноцінності емоційного життя» [5: 54].

На початкових етапах соціалізації, в дошкільному дитинстві та молодшому шкільному віці, на думку В.А.Сухомлинського, в свідомості дитини ще важко утвердити стійкі погляди і тим паче ідейні переконання. В основі їх духовного життя лежать образні уявлення, переживання, почуття. Це своєрідні «відбитки» того образу життя, який домінує в поведінці дитини в сім'ї, у спілкуванні з однолітками. Звертаючись до батьків та вчителів, він підкреслював: «В сім'ї, в найтонших доторках батька та матері до дитячого серця і розуму пишеться наймудріша, найважча і в той же час найпростіша – бо вона доступна кожному батьку, кожній матері – сторінка книги, яку ми називаємо суспільним вихованням. Суспільство – це величезний дім, побудований з маленьких цеглинок-сімей» [6: 15].

В.О.Сухомлинський був прихильником ранньої соціалізації дитини, прилучення її до моральних і духовних цінностей суспільства: «Пізнання дитиною навколишнього світу й самого себе не мусить бути однобічним. Пізнаючи світ і самих себе, діти зобов'язані по крупинці пізнавати свою відповідальність за матеріальні й духовні цінності, створені старшими поколіннями», – писав педагог [8: 187-188]. У підлітковому віці зростає роль праці в житті учнів, розширюється їхня участь у продуктивній трудовій діяльності і поза нею. Підлітки здатні вже до відносно тривалої систематичної праці, усвідомлюють її суспільне значення, прагнуть до її результативності. Суспільно корисна праця, результативність якої оцінюють дорослі, стає для них особливо привабливою. Характерним для підлітків є потяг до того виду праці, що виконують дорослі.

Підлітків приваблює така праця, в якій вони можуть виявити певну ініціативу і творчість, свою працьовитість, вступити в суспільні зв'язки з іншими людьми, домагатися кращих результатів, змагатися з іншими. Потреба у праці, любов до неї успішно формуються тоді, коли праця пов'язана з навчанням і водночас має суспільно корисний характер, усвідомлюваний учнями, коли школярі психологічно готові до неї, коли вони оволодівають трудовими вміннями й навичками, виявляють ініціативність і творчість, коли праця має колективний характер. Сутність гармонійного розвитку особистості В.О.Сухомлинський вбачав у нерозривному зв'язку трудового виховання з іншими (моральним, естетичним, інтелектуальним, фізичним).

Отже, В.О.Сухомлинський визначає кілька основних факторів впливу на соціалізацію дитини. До них він відносить:

- врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини;
- ранню соціалізацію;
- вплив колективу;
- сім'ю;
- суспільство;
- оточуюче середовище.

Існують судження, що педагогіка Сухомлинського дещо випередила свій час. Її відрізняв певний романтизм і завищені очікування. Однак вона стала закономірною і серйозною протидією офіційній педагогіці, яка довгий час не помічала ні Сухомлинського, ні інших учителів-новаторів. Тому соціально-педагогічні ідеї В.О.Сухомлинського, його погляди на громадянське виховання, гармонію стосунків особистості та соціального середовища, роль сім'ї у вихованні дитини та інше потребують подальшого дослідження в контексті сучасного розвитку психолого-педагогічної науки.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – С.-Пб.: Речь, 2004.
2. История социальной педагогики: Хрестоматия: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Под ред. М.А.Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 544 с.

3. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. – К.: Академвидав, 2003.
4. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – М., 1993. – 96 с.
5. Сухомлинский В.А. Мудрая власть коллектива. – М., 1975.
6. Сухомлинский В.А. Мы продолжаем себя в детях / Сост. О.С.Курин. – К., 1975.
7. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 5 т. – К., 1975.
8. Сухомлинський В. О. Виховання особистості в радянській школі. – К., 1965.
9. Сухомлинський В.О. Духовний світ школяра: Тв. в 5т. – К.: Рад. школа, 1976.
10. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину: Тв. в 5 т. – К.: Рад. школа, 1976.
11. Янкович О.І. Проблеми соціально-педагогічної роботи з сім'єю у творчості В.Сухомлинського // Наукові записки ТДПУ. Серія: Педагогіка. – 2002. – №5. – С.89-92.

УДК 37.013.42

І.О. Ніколаєску

### **ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВЕ САМОРОЗКРИТТЯ ОСОБИСТОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ЯК ЗАСІБ СТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ**

*Діяльність соціального педагога передбачає емоційно-почуттєве саморозкриття, яке здійснюється відповідно до соціальних очікувань і слугує дієвим засобом створення позитивного чи негативного професійного іміджу як складного психолого-соціального феномена.*

*Activity of the social teacher provides emotionally-sensual self-disclosing which is made according to social expectations and serves as effective means of creation of positive or negative professional image as difficult social-psychological phenomenon.*

На сьогодні спостерігається підвищена зацікавленість до проблеми створення та розвитку іміджу. Про це свідчить не лише потужне зростання кількості наукових та науково-популярних публікацій з даного питання, де поняття “імідж” розглядається в понятійному апараті різних наук, а й поява кафедр і факультетів іміджології, проведення майстер-класів та семінарів-практикумів з іміджмейкерства.

Створення певного іміджу того чи іншого об'єкта – не сьогоднішній винахід. Аналіз праць філософів, психологів, політологів, науковців дозволив дійти висновку про те, що дефініція “імідж” має давню історію існування, розвитку та є багатозначним поняттям. Ще римський політичний діяч і письменник Марк Тулій Цицерон зазначав, що для того, щоб нам було легше виглядати такими, якими ми є насправді, хоча важливіше, щоб ми були такими, якими хочемо бути.

У дослівному перекладі слово “імідж” (від англ. або франц. image) означає “образ”: “Імідж – образ, відображення, зображення створене за допомогою зовнішніх та внутрішніх чинників... [8: 34]”. Поняття “імідж” застосовують, коли говорять про людину (персональний імідж), організацію (корпоративний імідж), професію (імідж викладача), соціальні ролі (імідж політичного діяча).

Особливого значення питання іміджу набуває в освіті, яка передбачає виявлення індивідуальності вчителя, збалансованість його фізичного, психічного, соціального й духовного розвитку; становлення компетентної особистості, “запитаної” соціумом. Проблема іміджу педагога розглядається у сучасній науці в рамках нового напрямку – педагогічна іміджологія (А.Калюжний, О.Петрова, В.Шепель та ін.).

У контексті проблеми дослідження науковий інтерес викликають студії, присвячені проблемам формування іміджу вчителя (І.Баженова, О.Бекетова, І.Єланська, М.Єлфімова, Л.Жарікова, Т.Зеленська, Л.Золотовська, О.Крисанова, А.Панасюк, О.Петрова, О.Руська,

Н.Тарасенко, В.Черепанова, В.Шепель, Н.Шкурко), педагогів вищої школи (Н.Сорокіна, І.Ханіна, І.Чертикова). Але слід зазначити, що серед названих досліджень не існує єдиної думки стосовно сутності іміджу вчителя як соціально-психологічного явища, яке є системним та цілісним утворенням.

Тема іміджу вчителя отримує новий погляд у зв'язку з розглядом різноманітних аспектів професійної культури вчителя (І.Зарецька, В.Краєвський, Л.Мітіна, В.Сластьонін, Н.Тарасенко), його професіоналізму (С.Яковлев), педагогічної майстерності (І.Андріаді, Г.Мусіна), авторитету (Л.Золотовська). У дослідженнях ряду науковців імідж розглядається як невід'ємний компонент професійних та особистісних якостей учителя (Ю.Боголюбова, Л.Жарикова), зовнішнього вигляду (А.Калюжний, А.Череднякова), компетентності вчителя в педагогічному спілкуванні (І.Баженова, А.Калюжний).

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури засвідчив недостатність розробки питання розвитку професійного іміджу соціального педагога та тих дієвих засобів, які сприяють ефективності професійної діяльності, що й зумовило вибір мети нашої статті, а саме: вплив емоційного саморозкриття як дієвого засобу створення професійного іміджу соціального педагога.

Традиційно формування та розвиток іміджу досліджується в зв'язку з самопредставленням особистості. Від того, як себе презентує людина залежить її подальший особистісно-професійний розвиток. Соціальний педагог – людина особливої професії, адже на відміну від представників інших професій йому складніше відповідати своєму професійному іміджу, іміджу творця душ. По-перше, період, протягом якого соціальний педагог перебуває в образі при суб'єкт-суб'єктній взаємодії, значно довше того обмеженого часу, впродовж якого політик чи артист знаходяться на очах публіки. По-друге, чітко відрежисовані обставини і простір, у якому працює той же артист чи політик, виключає виникнення нестандартних ситуацій. Сфера ж педагогічної діяльності соціального педагога – це кожен раз конкретна ситуація з необхідністю правильного вибору поведінки і адекватно обраній позиції. Під час педагогічної діяльності та в ході комунікативної взаємодії відбувається не лише саморозкриття соціального педагога як професійно компетентного спеціаліста, а й емоційне розкриття як вираз особистістю власного емоційного світу оточуючому середовищу. Змістом емоційного саморозкриття є емоції, почуття соціального педагога, які він відчуває відносно до інших людей чи подій. Часте переживання позитивної чи негативної емоції та її виявлення неминуче призводить до розвитку позитивного чи негативного професійного іміджу.

Необхідно зазначити, що позитивний імідж суб'єктів взаємодії допомагає у спілкуванні та досягненні соціального успіху, а негативний, у свою чергу, створює різноманітні бар'єри у спілкуванні.

Як свідчить аналіз досліджень психологів-практиків з проблеми емоційного життя особистості як психологічного феномена, емоційне саморозкриття людини є глибинною та інтимною формою саморозкриття, оскільки розкриття почуттів відкриває доступ до внутрішнього світу особистості. Для того, щоб виразити власні почуття, людина повинна навчитися рефлексувати та розпізнавати різні емоції, а також оволодіти певними прийомами їх приховування.

У психолого-педагогічній літературі основні емоції називають фундаментальними. Кожній фундаментальній емоції притаманні властиві лише їй специфічна адаптивна функція й унікальні мотиваційні якості. Вони мають характерні мімічні виразні комплекси й відмінні суб'єктивні переживання. На думку О.Кононко, окремо кожна емоція існує короткий період часу. Вона активізує весь організм людини і найчастіше виявляється у поєднанні з іншими, своєрідних комбінаціях, комплексах. Фундаментальні емоції є вродженими, проте соціокультурні чинники та соціальне середовище, в якому постійно перебуває людина, відіграють важливу роль у визначенні емоційної експресії [6: 25].

На формування та розвиток позитивного професійного іміджу соціального педагога, який сприяє підвищенню уваги до власної особистості, її професійної діяльності, життєвої компетентності, впливають такі емоції:

- інтерес – емоція, яка мотивує когнітивно-аксиологічний компонент професійно-особистісної діяльності та творчі прагнення особистості. У стані інтересу підвищується увага, допитливість, захопленість власною діяльністю;
- радість – емоція спрямована на переживання активного внутрішнього задоволення, впевненості в собі, власної значущості, успіху своєї професійної діяльності, прихильності оточуючих людей. Якщо ця емоція переважає в емоційному житті соціального педагога, то, як правило, він знаходиться у постійному емоційно-гармонійному зовнішньому та внутрішньому комфорті, має оптимістичний погляд на життя та займає активну суспільну позицію;
- любов – емоція, яка посідає особливе місце в житті будь-якої людини. Ця емоція сприяє утворенню особливих стосунків, які впливають на різні сфери особистісно-професійного життя людини.

Оскільки соціальний педагог – працівник соціуму, який взаємодіє та співпрацює з різними категоріями населення, застосовуючи позитивні емоції, він здатний сприяти створенню системи ціннісних орієнтацій для позитивного саморозвитку особистості, її гармонійному психологічному комфорту. Позитивні емоції відповідним чином впливають і на зміст, характер, спрямованість стосунків соціального педагога з суб'єктами взаємодії. Вміння за зовнішніми проявами розпізнавати переживання будь-якої людини та спроба позитивного її налаштування на подальший розвиток подій є важливою умовою щодо вдосконалення професійного іміджу, адже соціальний педагог з високим рівнем професійного іміджу – це, насамперед, спеціаліст з високою професійною компетентністю та з високим рівнем професіоналізму.

Як свідчить соціальна практика, є певний перелік емоцій, які недопустимі у професійній діяльності соціального педагога. Серед них виділяють наступні:

- гнів – емоція, яка свідчить про переживання сильного обурення, незадоволення чимось або кимось. У гнівному стані, як правило, людину видає вираз обличчя: воно “кипить”. Контроль над даною емоцією відіграє важливу роль у процесі соціального розвитку особистості;
- огида – вкрай неприємне враження, викликане чимось бридким, мерзенним. Часто виникає з емоцією гніву, але має інші мотиваційні ознаки;
- презирство – переживання глибокої зневаги до когось чи чогось морально низького, позбавленого гідності. Ця “холодна емоція” надає здатність людині відчувати власну перевагу над іншою як найрозумнішою, найдосвідченішою тощо особистості.

Емоції гніву, огиди і презирства називають “ворожою тріадою” [6: 26].

- ворожість – емоція, яка об'єднує емоції гніву, огиди і презирства. Сила кожної зокрема і всіх складових разом може викликати у людини прояви агресії стосовно інших. Наприклад, сильний гнів збільшує імпульсивність агресивних дій, а домінуюче почуття огиди призводить до прагнення особистості уникати людей, які викликають у неї ворожість, яка, в свою чергу, може переростати у ненависть, відразу, злість.

Аналіз педагогічної літератури засвідчив, що імідж людини реалізується і розвивається у процесі діяльності (О.Перелигіна). Діяльність соціального педагога не можлива без емоцій. Поєднання діяльності та емоцій особливо зростає в системі “людина – людина”. По-перше, почуття породжуються діяльністю, залежать від неї. Діяльність соціального педагога є сильним і невичерпним джерелом емоцій та почуттів, вона пробуджує впевненість у собі, захопленість власною справою, радість від отриманих результатів. По-друге, емоції та почуття впливають на діяльність та її структурні компоненти – мету, мотиви, засоби, результати. Почуття є необхідною умовою творчості соціального педагога, адже

професійний імідж фахівця соціальної сфери функціонує в процесі активного творчого осмислення особистістю педагогічної реальності.

За даними досліджень вітчизняних психологів (Є.Іл'їн, О.Петрова) виявлено емоції й почуття, які розповсюджуються на людей та займають відповідну соціальну позицію в житті людини. Звичайно, у спілкуванні з будь-якою людиною превалюють позитивні емоції, адже вони сприяють і створенню позитивного іміджу про особистість. Серед позитивних емоцій на першому місці за результатами досліджень постають емоції радості, вдячності, симпатії. Гордість виражають при спілкуванні з батьком чи колегами по роботі. Як позитивні, так і негативні емоції ми виплескуємо на близьких нам людей – це емоції так званої “ворожої тріади”. У взаємодії з колегами бажано займати позицію нейтралітету, але радість, щастя, задоволення, успіх можна виражати вільно.

Таким чином, люди намагаються створити власний імідж, який відповідає соціальним очікуванням, прагнуть транслювати ті емоції, які від них очікують, і маскувати, приховувати заборонені емоції.

Як істота емоційна соціальний педагог виявляє свої емоції та почуття в різних життєвих та професійних ситуаціях. Щоб дослідити, які емоції превалюють у професійній діяльності соціального педагога для створення та розвитку позитивного іміджу, а які, навпаки, гальмують його, були проведені навчально-практичні заняття, спеціально організовані семінари-тренінги, які сприяли удосконаленню професійного іміджу особистості соціального педагога та направлені на розв'язання наступних освітньо-виховних завдань:

1. Сприяти оволодінню соціальним педагогом азбукою емоцій (розкрити зміст основних емоцій, навчити розпізнавати емоції та пов'язувати їх з подіями та з відповідною мімікою людини, вміти добирати відповідні способи виявлення власних почуттів, передавати їх мімікою, пантомімікою, словами і т.ін.).
2. Навчати емоційній регуляції поведінки і діяльності (вміти бути емоційно домірним, адекватним, відповідним ситуації, події, стану оточуючих людей, виховувати вміння регулювати свої психічні стани, стримувати негативні емоції, бути приємним для оточуючих).
3. Виховувати позитивне емоційно-ціннісне ставлення до себе.
4. Розвивати моральні почуття (попереджати розвиток емоційної глухоти, розвивати чутливість, сприйнятливність до моральних проблем, почуття жалю, емпатії, співчуття невдачам іншого, співрадість його досягненням).

Соціальним педагогам був запропонований тест на значимість емоційно-почуттєвої сфери для здійснення професійної діяльності. Аналіз отриманих результатів засвідчив, що соціальні педагоги виявили спільну згідність, виділивши радість, інтерес, захоплення, чутливість, емпатію як емоції та почуття, які впливають на створення позитивного професійного іміджу. Ці емоції, на їх думку, входять до морально-особистісних якостей спеціаліста соціальної сфери. Очевидно, що єдність думок засвідчує про специфіку діяльності соціального педагога.

Важливою умовою, що забезпечує гармонійне поєднання особистісних та професійних якостей, які складають позитивний професійний імідж, є створення у діяльності соціального педагога ситуацій гарантованого успіху. Практикою встановлено, що лише діяльність, яка приносить успіх і задоволення суб'єкта, стає для нього чинником розвитку та самовдосконалення. Не є рушієм розвитку особистості діяльність, яка здійснюється з примусу або за необхідністю: взаємодія зі світом у ході такого роду діяльності не стає засвоєнням об'єкта світу, включенням його у структуру особистісних цінностей, розширенням змісту духовного світу особистості.

Соціальні педагоги під час запропонованого тренінгу розвитку професійних якостей, завданням якого є удосконалення професійних якостей фахівця та формування відчуття “ситуації успіху” дійшли висновку, що ситуацією успіху є певний емоційний стан особистості, який має мотиваційну основу для подальшої діяльності, та переконались, що

власне відчуття успіху народжується у суб'єкта, який зміг перебороти свій страх, сором'язливість, розгубленість, утруднення та ін. Це значний крок в особистому розвитку людини, піднесення його на вищий щабель самовдосконалення. Ситуація успіху досягається лише тоді, коли особистість визначає цей успіх.

Таким чином, професійна діяльність соціального педагога – це сукупність емоційно-почуттєвих явищ, які пов'язані з когнітивно-аксіологічними та діяльнісними компонентами суб'єкт-суб'єктної взаємодії та істотно впливають на подальший розвиток професійного іміджу. Емоції проявляються у формі безпосереднього, пристрасного переживання, обумовленого відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб індивіда, і належать до процесів внутрішньої регуляції поведінки. Вони є суб'єктивною формою прояву потреб; спонукають і спрямовують діяльність особистості для їх задоволення. Залежно від саморозкриття соціальний педагог може регулювати свої емоції і виявляти потрібні для нього в певній ситуації чи по відношенню до співрозмовника. У манері саморозкриття кожної людини виокремлюються стійкі характеристики, які складаються із ціннісних орієнтацій та особистісних якостей.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Варданян М.Р. Влияние позитивного индивидуального педагогического имиджа на успешность профессионального становления будущих учителей //Проблемы практической подготовки специалистов в условиях модернизации образования: Материалы межрегиональной научно-практической конференции (15 октября 2004., г. Тобольск). – Тобольск: ТГПИ имени Д.И. Менделеева, 2004. – С. 70 – 72.
2. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Гозман. – М., 1987. – 216с.
3. Головнева И. Привлекательный имидж – как его создать /И.Головнева // Дайджест пед. идей и технологий. – 2001. – №3-4. – С.125 – 130.
4. Злобин А.Т. К классификации эмоций /А.Т.Злобин // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 96–99.
5. Калюжный А.А. Профессиональный имидж как инструмент педагогического влияния. /А.А.Калюжный. – Москва-Ярославль: Ярославский психологический вестник. – Выпуск 17. – 2006. – С. 96– 98.
6. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві): навч. посіб. [для вищ. навч. закл.] /О.Л.Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.
7. Макаренко Т.А. К вопросу о профессионально важных качествах социального педагога / Т.А. Макаренко // Современные технологии профилактики и коррекции нарушений поведения у детей и подростков: Сб. материалов регион. межвуз. конф. – Якутск: Изд-во ЯГУ, 2004. – С. 68 – 71.
8. Тлумачний словник французьких термінів. – М.: Культура і спорт, 1997. – С.34.

**УДК 37.013.42**

**В.В. Петренчук**

### **ФОРМУВАННЯ СОМОСТВЕРДЖЕННЯ ПІДЛІТКІВ ШЛЯХОМ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У СВІТЛІ ІДЕЙ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО**

*У статті розкриваються актуальні для сьогодення погляди В.О.Сухомлинського на проблеми самоствердження підлітків у процесі соціалізації особистості.*

*The article focuses on the topical views of V.O. Sukhomlinskiy dealing with the problems of teenager's self-affirmation in the process of personality's socialization.*

У сучасних умовах постіндустріального суспільства відбувається переміщення устремлень психолого-педагогічного ідеалу від соціально-орієнтованої мети виховання та

освіти до індустріально-орієнтованої (конструювання людини для самої людини і тільки опосередковано для суспільства). При цьому немов би відбувається переміщення акценту з підготовки служіння суспільству на формування у підростаючого покоління відповідальності за долю суспільства і творити блага. Це неминуче висуває на перший план комплекс проблем, пов'язаних з визнанням самоцінності особистості, формування її самосвідомості, створення умов для її самоствердження та творчої самореалізації. Підлітковий або середній шкільний вік – один зі станів становлення особистості, період особливо активного формування духовного багатства людини, її моральної чистоти, фізичної досконалості, готовності до праці, здатності бути активним громадським діячем. Формування особистості – процес становлення людини під впливом тих суспільних відносин, в які вона вступає; опанування людиною системи знань, уявлень про світ, трудовими навиками.

Сучасні проблеми та соціальні зміни, які відбуваються у суспільстві, передбачають:

по-перше, виявлення причин деформації в розвитку підлітків, пошук засобів та методів їх усунення, зміни середовища в інтересах дитини;

по-друге, побудови адекватної системи виховання, яка буде направлена на розвиток адекватної особистості.

Під нормою розуміємо не середньостатистичний варіант розвитку (як всі), не відповідність якомусь зразку, не відсутність душевних захворювань, за критеріями психіатрії, не здатність людини до адаптації, а здатність особистості в своєму розвитку набувати соціальну сутність людини, яка несе в собі такі характеристики:

- ставлення до іншої людини, як до самоцінності;
- здатність до самовіддачі як умови або способу реалізації такого ставлення до інших людей;
- творчий характер життєдіяльності, здатність до вільного волевиявлення;
- можливість самому проектувати майбутнє;
- внутрішня відповідальність перед собою, іншими людьми, минулим та майбутнім;
- прагнення до пошуку сенсу життя.

Оскільки людина – продукт активної та ініціативної взаємодії з довкіллям, то чим більше середовище вимагає від неї ініціативних дій, тим повніше вона реалізовує свої можливості розвитку. У контексті сучасних підходів самоствердження особистості може визначатись як процес її самовиховної активності, життєтворчості, в основі якого лежать самоповага, бажання і воля свідомо й активно впливати на створення умов своєї життєдіяльності та соморозвитку.

“Самоствердження – це реалізація первісних потенцій конкретної особистості, утвердження свого “ я” завдяки досягненню певного статусу в соціальній сфері, – зазначає І. Бех, – стимулює її до самовдосконалення, самовиховання, обумовлює відповідні прояви у певних поведінкових ситуаціях, діяльності” [2: 60].

Шлях самоствердження особистості в процесі соціалізації в педагогічній науці був довготривалим та неоднозначним. Цією проблемою займалися філософи, теологи, психологи та педагоги. Першими, хто зацікавився питаннями самоствердження особистості в суспільстві, були І. Кант, Г. Гегель, Е. Нікітін, П. Тіліх та ін.

Психологічні процеси самоствердження шляхом соціалізації розкрито в роботах А. Адлера, Н.Битянова, Л.Бородіна, Л. Божович, І. Беха, Р. Вайта, К. Гольштейна, К. Хорні, які встановили, що феномен самоствердження особистості є не тільки суто інстинктивний, а такий, що характеризується актуалізуючими тенденціями, ефективною мотивацією та перспективами становлення особистості.

Значне місце відведено проблемам особистості у вітчизняній науці. Питанням особистісного підходу, потенційним можливостям людини, самоуспіху та здатності до самореалізації, самоактуалізації присвячена велика кількість наукових досліджень у галузі психології та педагогіки. (Т. Алексеева, Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, Г. Костюк, Б. Ельконін, І. Кон та ін.)

Крім того, в наш час ми маємо змогу познайомитись і вивчити теоретичну спадщину видатних діячів України, які були відкинуті в радянські часи, як буржуазні та націоналістичні, як не підходящі для радянських людей. Це праці Грінченка Б.Д., Винниченка В.К., Ушинського К.Д., Драгоманова М.П., Ващенко Г.Г.

Соціалізація забезпечується взаємодією таких факторів, як школа, сім'я, культурно-освітні заклади, релігія, народні традиції, неформальні об'єднання молоді. Вони забезпечують залучення школярів до культури та різних видів творчої діяльності. Головна тенденція полягає в тому, що особистість стає суб'єктом діяльності, виявляє активність і самостійність. Зокрема, привертають увагу дослідження в галузі соціалізації особистості в структурі її діяльності (Ільїн В.С., Куєвда В.Т., Філонов Г.М. та ін.).

Сім'я – головний інститут соціалізації підростаючого покоління. Цей інститут є персональне середовище життя і розвитку підлітків дітей, якість якого визначається низкою параметрів конкретної сім'ї. Яку б сторону розвитку дитини і підлітка ми не взяли, завжди з'ясовується, що головну роль в його ефективності відіграє сім'я. Сучасні дослідження сім'ї і сімейного виховання (О. Бодальов, І. Дубровіна, Е. Ейдемільер, О. Маллер, Н. Пезешкіан, В. Сатір, Ю. Хамяляйнен, В. Юстицький та ін.) засвідчують, що батьки і діти все більше потребують допомоги спеціалістів. Виховання батьків – міжнародний термін, який позначає допомогу батькам у виконанні ними функцій виховання власних дітей, батьківських функцій. Вказане поняття охоплює проблеми впливу сім'ї на формування особистості дитини та її розвиток у цілому, а також ставлення сім'ї до суспільства й культури. Виховний потенціал сім'ї – це її здатність реалізовувати функцію виховання. Виховний потенціал сім'ї складають комплекс факторів і умов, що визначають її педагогічні можливості: чисельність і структура сім'ї; морально-психологічна атмосфера і характер внутрішньосімейного спілкування; життєвий і професійний досвід батьків, рівень їхньої освіти і педагогічної культури; розподіл обов'язків у сім'ї; організація сімейного дозвілля, сімейні традиції; взаємозв'язок сім'ї зі школою та іншими соціальними інститутами. [11: 146-148]. За даними соціології, до 25% сімей у наш час не можуть виховувати дітей, а до 15%- формують правопорушників. Але решта нових сімей, це сім'ї, де дорослі прагнуть формувати особистість дитини, дисциплінувати її, допомогти їй в її індивідуальному розвитку. Такі батьки отримують від дітей емоційну близькість, розуміння, тобто допомагають ставленню людини в великому розумінні цього слова; люди з високими моральними якостями, патріотичними і громадськими почуттями. Інститути виховання сьогодні переживають кризу, в тому числі і школа. І проблеми її відомі. Цю кризу можна подолати тільки при серйозній державній підтримці. Деякі кроки в цьому напрямку держава вже робить. Введення в школі посад психолога, соціального педагога допоможе вирішенню проблем у вихованні, навчанні дітей та підлітків, в процесі їх соціального становлення. Тому тема соціалізації підлітка в межах сім'ї і за її межами набуває державного значення. Цією проблемою займалися ряд вчених. Зокрема, відомий психолог І.С.Кон вважає, що якою ми виховуємо особистість підлітка, так наступне покоління буде жити, працювати і відновлювати нашу державу.

Проблемами соціальної і психічної адаптації людини займалися доктор педагогічних наук А.В.Мудрик, психолог І.Д.Бех, відомий вчений і психолог І.С.Кон, професор Російської асоціації соціальних педагогів В.Г.Бочарова. Праці цих науковців є важливими в дослідженні цієї проблеми. Життя людини існує в багатогранному середовищі. Воно є єдністю біологічного і соціального, людського і індивідуального. Природне середовище оточує нас з моменту зачаття і все подальше свідоме життя. Але людина живе не тільки у природі, а і у суспільстві. Людина як суспільна істота є в той час же і біологічним організмом. У неї, як і у тварин, існують певні біологічні потреби, насамперед потреба в харчуванні, диханні, розмноженні, самозбереженні. Проте у людини біологічні потреби не є ні єдиними, ні пануючими в її житті. Це пояснюється перш за все тим, що в процесі спільної діяльності у людей формуються над біологічні потреби – в красі, в пізнанні світу, в усвідомленні сенсу свого життя, а також виникають такі якості, як великодушність, співпереживання, альтруїзм.

Іншими словами, в людей формується така якість, якої немає в світі природи, а саме – соціальність. Саме соціальними потребами, стимулами і мотивами визначається поведінка людей, а тому вони, як правило, панують над біологічними. Біологічне в людей завжди опосередковано соціальним. Ось чому соціальність і є сутнісною характеристикою суспільства. Отже, свідомість і мова, праця і соціальність є тими важливими чинниками, які якісно відрізняють суспільство від природи.

Всебічний розвиток людини як особистості, найвищої цінності суспільства, є метою освіти за Законом України "Про освіту", Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті, концепцією національного виховання, які акцентують увагу на ствердженні здорового способу життя, залученні до культури, вихованні активного громадянина незалежної держави. Реформування національної системи освіти передбачає не тільки засвоєння підростаючим поколінням загальнонавчаних норм моральної поведінки, а й розвиток творчого ставлення до їх вибору, готовності їх удосконалювати. Становлення нової демократичної, гуманітарно – орієнтованої моделі суспільного життя супроводжується зміною моральних, політичних, психолого – виховних настанов. Процес державотворення полягає у зміцненні громадянської злагоди в країні, прагненні до майбутнього, гідного молодого покоління України.

Пошуку гармонії дитячого життя в природному й соціальному середовищі присвятив свою педагогічну діяльність В.О. Сухомлинський. Природне середовище, відзначає він, є фоном духовного розвитку особистості, джерелом емоційного й інтелектуального життя, що є важливим для сприятливого протікання процесу соціалізації.

«Підлітки... Скільки тривог переживають матері й педагоги, вимовляючи це слово. Скільки книжок написано про таємничу душу підлітка, скільки дисертацій про отроцтво стоїть на бібліотечних полицях» [15: 283]. У підлітковому віці відбуваються настільки глибокі зміни в духовному житті людини, що багато явищ її пізнання, розумової праці, поведінки, взаємовідносин з тваринами, емоційного, естетичного і морального розвитку здаються вихователю незбагненими і таємничими. Досвідчені педагоги нерідко скаржаться: важко працювати з підлітками, щось таємниче, незрозуміле відбувається з ними. Підліток бачить те, чого ще не бачить дитина, він також бачить те, чого часто вже не бачать, вірніше, не помічає дорослий, бо багато речей для нього стають звичними.

«Підліток – це, образно кажучи, квітка, краса якої залежить від того, який догляд був за нею. Дбати про красу квітки треба за довго до того, як вона починає розкривати свої пелюстки», – так стверджував В.О.Сухомлинський у своїй праці «Народження громадянина» [15: 200].

Підлітковий вік – це нова, особлива сходинка на шляху до моральної зрілості. Важливим є те, щоб маленька людина переживала гордість за себе, лише за цієї умови в неї буде бажання стати кращою. Особливою турботою є те, щоб серце дитяче не озлоблялось, не робилося холодним, байдужим, жорстоким внаслідок фізичних засобів «виховання» ремінцем, потиличником, штурханом. Діти, виховані ремінцем, стають бездушними, безсердечними людьми. На свого товариша по школі піднімає руку тільки той, хто сам зазнав і продовжує зазнавати «принад» такого виховання.

Особливо відчутна гордість тоді, коли людина, мов у дзеркалі, бачить себе в іншій людині, тобто коли те добре, що є в ній самій, вона вкладає, в іншу людину. В.О.Сухомлинський казав: «Я завжди прагнув до того, щоб підліток віддавав краплинки своїх духовних багатств іншим людям, щоб відносини дружби, товариства, братства будувалися на тісному переплетінні духовного спілкування особистостей». Обмін духовними багатствами, передача їх з розуму в розум, із серця в серце – теж тонка сфера особистого життя, включається в колективні відносини. Запобігання замкнутості, відособленості, особистого духовного світу є одним із засобів уникнення егоїзму, зазнайства. Досягти цієї виховної мети не так легко, як здається на перший погляд. Логіка навчального процесу криє в собі небезпеку замкнутості й відособленості, бо в школі на кожному кроці підкреслюється (інакше неможливо): досягай успіху власними зусиллями, не надійся на когось, адже

наслідки розумової праці оцінюються індивідуально. Щоб шкільне життя було пройняте духом колективізму, воно не повинно вичерпуватись уроками. Багатство інтелектуального життя колективу поза уроками – важлива умова взаємного обміну духовними багатствами.

«Колектив наших вихованців, – наголошував Василь Олександрович, – є не тільки зібрання молоді, це насамперед осередок, який має всі особливості, права і обов'язки будь-якого іншого – колективу» [16: 4].

Шкільний колектив – це школа громадянства, образно кажучи, – це те гніздо, з якого молодий птах вилітає в самостійний політ. В підлітковому віці є хороше й погане. Хороше – це непримиренність до зла; бурхлива емоційна оцінка зла – ненависть, відраза до всього, що принижує уявлення підлітка про ідеал добра, правди, краси. Видатний педагог Сухомлинський закликав: «Як дорогоцінну святиню треба берегти в юних серцях цей вогник непримиренності до зла. Не намагайтесь погасити спалах юної непримиренності, не прагніть до того, щоб у всіх випадках життя підліток спочатку добре все обміркував, зважив, а вже потім вирішив, що йому робити – любити чи ненавидіти, захоплюватися чи обурюватися, втручатися в хід подій чи бути байдужим спостерігачем. Треба вчити молодь жити, а це означає передусім вчити ніколи не бути спокійним» [15: 322].

Антонець М.Я. у монографії “Дидактичні проблеми загальноосвітньої школи у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського” зазначає “Погляди В.О. Сухомлинського на проблему виховання особистості у колективі найбільш повно відображені у такому педагогічному переконанні павлицького гуманіста: “Колектив тільки тоді стає виховною силою, коли духовне життя дитини розвивається в декількох колективах, кожному з яких одержує розквіт та чи інша сторона її особистості – здібності, громадянська активність, інтерес до науки, знань, мистецтва”. На запитання “Чому це так?” вчений дає досить переконливу й обґрунтовану відповідь “Тому, що духовне життя людської особистості винятково багатогранне, і його неможливо “охопити” діяльністю якогось одного колективу. В одному колективі учень розкриває себе як громадянин, в другому б’є ключем інтелектуальне життя, третій “шліфує” ту творчу здібність, яка яскравіше, помітніше всього проявляється в людині. Майстерність і мистецтво виховання полягають у гармонії колективів. У такій гармонії, яка відкрила б буквально в кожній дитині її творчу жилку – природний задаток є в кожній людині, і найважливіше завдання виховання полягає нині в тому, щоб кожний знайшов себе” [1: 36-37].

Важливою суперечністю отроцтва, яку виділяв В.О. Сухомлинський, коли підліток хоче бути хорошим, прагне до ідеалу і водночас не любить, щоб його виховували. Потрібно знайти таку стежку до юного серця, щоб воно захопилося справжньою моральною красою, щоб у ньому пробудилося здивування, благоговіння перед цією красою. Коли є ці почуття, тоді думка, що узагальнює моральні правила, стає власним надбанням, здобутком власних духовних сил. Ця суперечність підліткового віку великою мірою визначається перебудовою мислення, яка відбувається в цей час. Дитяча образність, конкретність думки поступається місцем абстрактному мисленню. Підліток починає мислити поняттями, і це відкриває перед ним світ з нового, ніби незнайомого боку. Явища життя він намагається пізнати засобами логічного мислення, але у формальну логіку важко вкласти різноманітність, складність світу. Невмілі спроби проаналізувати те чи інше явище ведуть до прямолінійності суджень, а звідси – помилки, поспішні висновки й узагальнення, характерні для підлітків. Але в зв'язку з тим, що предметом пильної уваги підлітка є вже не тільки речі поза ним, а й він сам, то занадто прямолінійні, поспішні висновки він робить і про самого себе, перебільшуючи то свої достоїнства, то свої недоліки.

Романтична захопленість і грубі вихватки, «моральне невігластво», захоплення красою і іронічне ставлення до краси – ці суперечності підліткового віку завдають багато неприємностей учителям і батькам. Дехто з батьків і вчителів висловлює думку, нібито бажання що-небудь поламати, зіпсувати, когось набити взагалі властиве природі підлітка. Це глибока помилка: жорстокість ніколи не була властива людській природі. Без романтики немає культури почуттів. Але романтична захопленість підлітка ніби вступає в суперечність

з його інтелектуальним життям. Романтика аналізується думкою. Поруч з явищами навколишнього світу підліток прагне осмислити і власні почуття. Він критикує їх. Він соромиться своїх почуттів, боїться, щоб його не вважали надто чутливим. Тонкі, добрі, людяні почуття здаються йому чимось дитячим, а з усім дитячим йому хочеться якнайшвидше розлучитися. У явищах людського духу, які дивують, захоплюють його, він не вміє розглядіти тонких почуттів. Підліток відчуває приплив фізичних сил, йому хочеться утвердити себе в діяльності, яка залежить від фізичної стійкості, витривалості. Якщо вихователь хоч на хвилину забуде про культуру емоційного виховання, то підлітки можуть швидко розгубити набуте в дитячі роки.

Такі суперечності підліткового віку. Вони не є чимось фатальним. Їх неможливо обійти або зовсім усунути. Умілою виховною роботою вони згладжуються, послаблюються, невмілою – поглиблюються, загострюються, приводять до конфліктів. Загальною їх особливістю є невідповідність між бажанням, прагненням до самоутворення і невмінням його здійснювати. «Щоб суперечності підліткового віку не призводили до конфліктів і зривів, треба виховувати в молодого громадянина зрілість думки, ідейну цілеспрямованість і стійкість», – говорив В.О.Сухомлинський [15: 339].

Ці проблеми актуальні і сьогодні. І тому, потрібно зважати на твердження педагога. Перед поколіннями, що вступають нині в життя, є ще багато зла: лінощі, невігластво, емоційне безкультур'я, егоїзм – все це, на жаль, ще є довкола нас. Потрібно вселяти в юні серця добро, адже добро в наші дні – це не тільки творення щастя й радості своєму ближньому, а й непримиренність до зла. В цьому віці у більшості дітей завищена самооцінка. Ні в якому разі не потрібно принижувати підлітків, уникати нагадувань про те, що вони ще діти, це може привести до озлобленості та поганого ставлення до вчителя, негативне копіювання дорослих (паління, вживання алкоголю, вживання нецензурних слів та інше). Не відокремлювати на "хороших" та "поганих" учнів, щоб не втратити довіру у так званих "поганих" і не настроїти дітей один проти одного. Звертаючись до колег, Сухомлинський радив: «Бережіть дитячий вогник допитливості, жадоби до знань... Винагороджуйте кожний успіх, кожне подолання труднощів заслуженою оцінкою, та не зловживайте оцінками. Не забувайте, що ґрунт, на якому будується ваша педагогічна майстерність, – в самій дитині, в її ставленні до знань і до вас, учителю. Це – бажання вчитися, натхнення, готовність до подолання труднощів. Дбайливо збагачуйте цей ґрунт, без цього немає школи» [15: 176] Заохочувати прагнення до самостійності, по можливості не втручатися у взаємовідносини між дівчатками та хлопцями. При проведенні різних конкурсів, змагань, художньої самодіяльності і т. п. Залучати всіх учнів за їхніми здібностями. Не забувати про індивідуальний підхід до кожної дитини. Поважати їхні інтереси, субкультуру, нові прагнення щодо популярної музики, дружбу між підлітками, але не слід недооцінювати негативний вплив "поганих" друзів, але варто уникнути відвертої незадоволеності та критики цих зв'язків.

Придбання досвіду колективних взаємин безпосередньо позначається на розвитку особистості підлітка. У колективі розвивається почуття боргу і відповідальності, прагнення до взаємодопомоги, солідарності, звичка підкоряти особисті інтереси, коли це потрібно, інтереси колективу. Думка колективу однолітків, оцінка колективом вчинків і поведження підлітка для нього дуже важливі. Як правило, суспільна оцінка класного колективу значить для підлітка більше, ніж думка вчителів чи батьків, і він звичайно, дуже чуйно реагує на дружний вплив колективу товаришів. Тому пред'явлення вимог до підлітка мають бути зваженими та продуманими. Прислухаємось до слів Василя Олександровича. Він писав: «Все більш глибоке розуміння дитини це і є її виховання». Дитинство – «це особливий світ, який ні з чим не порівняєш. Треба знати його, але цього мало. Потрібно вжитися в світ дитинства; якщо хочете, в кожному вчителеві повинна сяяти й ніколи не гаснути маленька іскорка дитини» [15: 429].

У формуванні активності й самостійності підлітка важливу роль відіграють стосунки з дорослими. У цей період не слід нехтувати рекомендаціями типу: "Ти вже не маленький,

повинен сам розуміти", "Сам зроби". Активізація сил підлітка буде ефективнішою за умови, якщо дорослі не залишатимуть дитину сам на сам, а тактовно керуватимуть її діями. Водночас керівництво не повинно зводити нанівець активність і самостійність підлітка, принижувати його гідність, стримувати позитивні прагнення. Зробивши щось не так, підліток часто не визнає своєї помилки, виявляє впертість, намагається будь-що виправдатися, хоча помилка очевидна і для нього самого. Іноді така риса виявляється і в старшому підлітковому та молодшому юнацькому віці. Цю складну психологічну особливість треба обов'язково враховувати у стосунках з підлітками. Слід створювати умови, за яких підліток пережив би недоречність свого вчинку, його непотрібність або й шкідливість, але вимагати прилюдно обіцянки, що подібне "більше не повториться", мабуть, не завжди доцільно. Хоча підліток уперто не визнає своєї провини, це не означає, що він не відчуває її. Найчастіше він розуміє і глибоко переживає свою провину, але прилюдно визнати не може – це для нього рівнозначне самознищенню.

Найголовніше, щоб завоювати довіру і повагу підлітків, щоб уникнути негативних сторін дорослості, треба поважати індивідуальність кожної дитини, підтримувати їхнє прагнення до самостійності, а також завуальовувати "виховні впливи". У зв'язку з тим, що в підлітковому віці діти думають лише про себе, ігнорують іншими поглядами. У зв'язку з цим, слід розвивати підлітків відчуття турботи про інших людей, вміння входити в положення інших. Про це свідчать спогади вчительки Павлівської школи Л.М. Шевченко, яка згадує, що " ...одного разу влітку помітили у винограднику маленькі сліди. Діти захвилювалися, адже звикли, що найсмачніші грона винограду дозрівають для тих, хто першого вересня вперше переступить поріг школи, звичайно, повідомили Василя Олександровича. Він ледь помітно стривожився і сказав, коли знайдете викрадача, не говоріть йому нічого, а приведіть відразу до мене. Діти незабаром спіймали викрадача, малого ласуна, і привели до директора. Виявилося, що він – з новеньких. Приїхав хлопець до бабусі з північних країв, жилося їм звісно нелегко. Ніхто не знає про що говорив з ним тоді Василь Олександрович, тільки з того часу часто бачили їх поруч. Якимось довідався директор про давнє хлоп'яче бажання мати велосипед і пройнявся його мрією про далекі мандрівки. Яким щасливим був хлопчина, коли одержав у подарунок від Василя Олександровича омріяний, блискучий, найкращий у світі велосипед. Дитина змінювалася на краще вливалася у шкільний колектив, вчилася поважати і рахуватися з ним"[17: 90].

Ми переконуємося, що соціальна адаптація формується шляхом підтримки учнів з неблагополучних сімей, сиріт; залучення їх до життя класу, до активної участі в позакласних заходах дітей, яким важко знайти спільну мову з ровесниками, замкнених у собі або флегматичних. У виробленні виховного підходу слід зважати на те, що у підлітків існує дві системи взаємин: з ровесниками і дорослими, в яких він по-різному виявляє себе. Так, вдома підліток буває тихим, слухняним, а в колі ровесників – лідер, ініціатор, тощо.

У самоствердженні підлітків головну роль відіграє праця, хоч значення пізнання і спілкування не зменшується. За допомогою спілкування здійснюється взаємодія людини з іншими людьми, групами і колективами. Поза між особистісним спілкуванням неможливе формування людини як особистості суб'єкта діяльності, індивідуальності. Нагадаємо також і про такий шлях засвоєння дорослості, як у безпосередньому контакті з дорослими, у спільних з ним справах, заняттях і праці.

Прослідковується самоствердження учнів у процесі оволодіння основами наук. Зацікавити дітей своїм предметом, тоді вони самі захочуть пізнавати все більше цікавого та нового, бо в кожного учня є природна допитливість. Це ще довів Г. Харлоу зі своїми учнями, провівши експеримент на мавпах: вони самі без заохочення розв'язували головоломки, цим було доведено, що і мавпи мають природну допитливість.

Отже самоствердження – це процес устремління людини до високої оцінки своєї особистості та викликана цим устремлінням поведінка. Самоствердження може займати в структурі потреб людини рядове та домінуюче положення. За певних умов потреба в самоствердженні може стати не тільки домінуючою, але й ненасиченою. Такий характер

самоствердження створює специфічну направленість особистості – суто особисту. Самоствердження може досягатись різними шляхами: шляхом реальних досягнень у певній діяльності, або шляхом створення ілюзорності досягнення, коли суб'єкт намагається здаватись такою людиною, яким би йому хотілось бути, хоча в дійсності таким не є. Спосіб самоствердження залежить від характеру та змісту особистості, а також її можливостей та здібностей. Самоствердження підлітків у процесі соціалізації відбувається під впливом факторів відомих у соціальній педагогіці: школи, сім'ї, засобів масової інформації, суспільних об'єднань, забезпечується сукупністю напрямків педагогічної діяльності, що сприяє засвоєнню соціального досвіду, розвитку самосвідомості та здатності до самовизначення цієї категорії дітей із урахуванням їхнього віку та способу життя. Педагогічний вплив на відміну від інших факторів завжди цілеспрямований. Особливості соціалізації підлітків пов'язані з характерним для цього віку становленням самосвідомості. Тому саме в старшому шкільному віці відбувається формування самооцінки, реалізується потреба у самовизначенні та самоствердженні. Умови соціалізації підлітків створюються основними напрямками педагогічної діяльності, які забезпечують засвоєння дітьми соціального досвіду, такими умовами є: організаційно-педагогічні, які забезпечують поєднання педагогічного впливу з іншими факторами соціалізації підлітків; психолого-педагогічні, які передбачають координовану роботу шкіл, сім'ї, психологічних служб, спрямовану на вивчення особистості підлітків, на створення індивідуальних програм виховання й самовиховання, на надання необхідної психолого-педагогічної допомоги і корекцію негативних моделей поведінки; соціально-педагогічні, які створюють передумову для засвоєння соціального досвіду підлітками, залучення їх до культури, розвиток творчості, формування моральності й суспільної активності. Особистісне самоствердження має ціннісно-смыслову природу, активне визначення своєї позиції відносно суспільно виробленої системи цінностей, вироблення на цій основі сенсу свого особистого існування; придбання людиною своєї ціннісно-смыслові едності та її реалізація є визначення себе в світі, в суспільстві – самовизначення. Особистісне самоствердження лежить в основі процесу самоствердження в старшому підлітковому та юнацькому віці, воно визначає розвиток всіх інших видів самовизначення (соціального та професійного).

Обґрунтована нами сукупність педагогічних умов соціалізації підлітків забезпечує позитивне протікання даного процесу в сучасних умовах.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Антоненко М.Я. Дидактичні проблеми загальноосвітньої школи у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського: монографія. – К.: Вища школа, 2008. – 247 с.
2. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. – Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003.
3. Бех І.Д. Психологічні особливості розвитку моральних властивостей особистості // Радянська школа, 1987 – № 12. – С. 11-15.
4. Богуш М. Педагогічні виміри В. Сухомлинського в сучасному освітньому просторі: Монографія. – К.: Видавничий Дім “Слово”, 2008. – 272 с.
5. Безкоровайна О.В. Особистісне самоствердження: теоретичні підходи і практика реалізації // Шлях освіти, 2009. – № 2. – С. 10-14.
6. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава, 1994.
7. Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”). – К., 1994.
8. Дем'янюк Т.Д., Бех І.Д. та ін. Духовно-моральне виховання особистості: індивідуальний підхід. Навчально-методичний посібник. – Київ-Рівне.: Волинські обереги, 2008. – 111 с
9. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень – К.: Юніком Інтер, 2008. – 1040 с.
10. Закон України “Про освіту” (з доповненнями). – К., 1996.
11. Закон України “Про загальну середню освіту”// Освіта України. – 1999. – 23 червня – С. 5-8.
12. Литвиненко С.А. Основи соціально-педагогічної діяльності: Навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закладів. – Одеса: ПНЦ АПН 2007. – 187 с.
13. Макаренко А.С. Книга для батьків / Лекції про виховання дітей. – К.: Рад. школа. – 1972.

14. “Обережно дитина!” В.О. Сухомлинський про важких дітей: тем. збір. / упорядник Т.В. Філімонова; за наук. ред. проф. О.В. Сухомлинської. – Луганськ: Державний заклад “Луганський національний університет ім. Т.Г. Шевченка”, 2008. – 264 с
15. Програма навчання та виховання молоді Рівненщини на 2008-2020 рр. РОППК. – м. Рівне. – 2008.
16. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. – Вибрані твори. В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.3.
17. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу. – К., 1971.
18. Шевченко Л.М. Залишив нам сад незвичайної духовної краси // Педагогічний вісник. Науково-методичний щоквартальний журнал Кіровоградськ ОІППО. – 2008. – № 1-2 (5-6). – С.90-91.

**УДК 37.013.77**

**І.С. Попович**

### **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОЧІКУВАННЯ ЯК СКЛАДОВА САМОСВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ**

*Стаття присвячена дослідженню психологічної сутності соціально-психологічних очікувань. Розглянуто взаємозв'язок соціально-психологічних очікувань з такими складовими самосвідомості особистості як самооцінка, рівень домагань, рефлексивність. Акцентовано увагу на орієнтувальній та регулювальній функціях очікувань.*

*The article is devoted to the research of psychological essence of social and psychological expectations. The interrelation of social and psychological expectations with such components of the consciousness as self-estimation, the level of aspiration, reflexivity is observed. The attention is focused on rough and regulating functions of expectations.*

*Актуальність дослідження.* На сучасному етапі розвитку незалежної держави однією з найважливіших залишається проблема духовності, всебічного розвитку громадянина України як соціально активного її будівничого, творця самого себе, з належними настановленнями, ціннісними орієнтирами, високою культурою поведінки.

Якісно нова соціально-психологічна ситуація зумовлена складністю та суперечністю перебігу процесів політичного, економічного, суспільного і духовного життя українського суспільства. Для розв'язання актуальних проблем сьогодення першочерговості набуває питання розвитку національної освіти, спроможної забезпечити державу високоосвіченими, інтелектуальними, соціально зрілими та творчо спрямованими фахівцями – гідними громадянами нашого суспільства.

Процес розбудови національної освіти, що здійснюється відповідно з вимогами Закону України «Про освіту», Національної доктрини розвитку освіти України в ХХ ст., Державної національної програми “Освіта (Україна ХХІ століття)” неможливий без урахування вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної спадщини.

Так, у Державній національній програмі “Освіта (Україна ХХІ століття)” наголошується, що навчально-виховний процес повинен здійснюватись на національному ґрунті, в “органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями”. У зв'язку з цим на науково-обґрунтовану оцінку заслуговують ідеї, погляди, концепції визначних культурно-освітніх діячів, педагогів, психологів, серед яких вагоме місце займає постать В.Сухомлинського. Творчість В.Сухомлинського збагатила науку новими положеннями, думками, гуманістичними ідеями.

У контексті цих завдань закономірним є посилення уваги сучасної соціально-психологічної теорії до дослідження суб'єктивної реальності людини, до її гуманістичної сутності. Особливе місце в цих дослідженнях посідають соціально-психологічні очікування.

*Постановка проблеми та її зв'язок із науковими чи практичними завданнями.* Соціально-психологічні очікування є вельми складним феноменом і потребують різнобічного аналізу. Складність дослідження соціально-психологічних очікувань значною мірою зумовлена тим, що вони є складовою самосвідомості особистості і в той же час детерміновані соціальними чинниками.

Здійснивши теоретичне вивчення проблеми соціально-психологічних очікувань як складової самосвідомості особистості, маємо підстави стверджувати, що ґрунтовних наукових праць з цієї проблеми порівняно небагато. Досліджені наукові роботи дозволили нам підійти до теоретичного осмислення й емпіричного обґрунтування психологічного змісту «соціально-психологічних очікувань».

З огляду на висвітлені міркування, очевидною є *теоретична і практична актуальність* запропонованої теми.

*Мета роботи* полягає у дослідженні соціально-психологічних очікувань як складової самосвідомості особистості; визначенні взаємозв'язків соціально-психологічних очікувань із такими складовими самосвідомості, як самооцінка, рівень домагань, рефлексивність.

Проблеми самосвідомості, соціально-психологічних очікувань, самоочікувань, експектацій *висвітлені в працях* багатьох науковців як вітчизняних (М.Й.Боришевський [3], В.О.Васютинський [4], Г.С.Костюк [5], Т.М.Титаренко [10], С.П.Тищенко [11], П.Р.Чамата [12]), так і зарубіжних (Р.Бернс [2], В.Джемс [6], Т.Шибутані [14]).

*Наукова новизна* полягає у тому, що предметом нашого дослідження є вивчення психологічного змісту соціально-психологічних очікувань та їхнього взаємозв'язку із самооцінкою, рівнем домагань, рефлексивністю.

*Теоретичне значення* дослідження полягає у поглибленні розуміння сутності соціально-психологічних очікувань, їх змістових характеристик як складової самосвідомості особистості.

*Практичне значення* дослідження полягає в тому, що отримані результати дослідження соціально-психологічних очікувань можуть бути використані психологами, педагогами для вивчення соціально-психологічних очікувань досліджуваних як в науковому плані, так і при організації та здійсненні навчально-виховного процесу. Практична значущість полягає у розв'язанні нагальних завдань самовиховання особистості, саморегуляції її поведінки – самоконтролю, самовладання, самокорекції, що має особливе значення у налагодженні ефективної міжособистісної взаємодії. Результати дослідження соціально-психологічних очікувань дозволяють глибше збагнути психологічну сутність самосвідомості особистості, ефективніше організувати процес особистісно орієнтованого навчання і виховання.

Магістральні напрямки вивчення механізмів розвитку самосвідомості в ранньому онтогенезі були накреслені у свій час відомим українським психологом, засновником української психологічної школи з проблем самосвідомості П.Р.Чаматою [12]. «Пізнання дитиною себе виникає одночасно з пізнанням нею навколишнього світу і весь час розширюється й поглиблюється відповідно з розширенням і поглибленням пізнання загалом» [12: 99]. Він довів, що процеси розвитку свідомості й самосвідомості на перших етапах розвитку пізнавальної діяльності дитини взаємопов'язані.

Аналіз багатьох досліджень з проблеми самосвідомості дає нам змогу розкрити її психологічну структуру. Вона включає такі складові: самооцінка, домагання, соціально-психологічні очікування, образ «Я» як інтегральний вираз досить високого рівня розвитку самосвідомості та низку інших. Виокремлення в структурі самосвідомості її складових є дією вельми умовною, оскільки усі складові будь-якого системного утворення, а самосвідомість є таким, знаходяться в нерозривному, взаємозалежному зв'язку.

Розглянемо соціально-психологічні очікування у контексті самосвідомості особистості, а саме: у поєднанні з її складовими.

Одним із основних компонентів самосвідомості особистості є її самооцінка. Соціально-психологічні очікування знаходяться в причинно-наслідковому зв'язку з

самооцінкою особистості. Самооцінка – оцінка особистістю себе, своїх фізичних, інтелектуальних, комунікативних, моральних якостей, життєвих можливостей, а також ставлення до себе оточуючих і свого місця серед них. Особистість, складаючи собі оцінку, одночасно формує власні суб'єктивні орієнтації, звісно, в контексті очікуваних подій. Власна оцінка впливає не тільки на таку характеристику як спрямованість суб'єктивних орієнтацій, а навіть на їх модальність, стійкість. Суб'єктивні орієнтації особистості передбачають сукупність соціальних настановлень, елементів знань, стереотипів поведінки, оцінок, переконань, намірів. Ті суб'єктивні орієнтації, котрі поділяють члени соціальної спільноти стосовно передбачуваного перебігу подій, здатні виступати їхніми соціально-психологічними очікуваннями.

Наступним важливим компонентом самосвідомості особистості є її домагання. Домагання виступають своєрідною проекцією самооцінки назовні в ситуації вибору. Соціально-психологічні очікування через домагання здійснюють вплив на самооцінку. Очікування займають посередницьку позицію між самосвідомістю особистості та її соціальним середовищем, при цьому виконуючи функцію врівноваження, підтримуючи стан збалансованості цих сторін.

Домагання пов'язані з потребою-мотиваційною сферою особистості. «Домагання, як зазначає К.О.Абульханова-Славська [1], – більш узагальнений, глобальний механізм особистості, ніж її мотиви. Якщо мотив можна розглядати як конкретне спонукання, спрямоване на предмет, то домагання охоплюють ту зону (смиловий простір), в якій можуть виникати мотиви» [1: 225]. Домагання, на думку авторки, включають не тільки предметну, але й ціннісну особливість зв'язку особистості з дійсністю, вони є аспектом самовизначення і орієнтацією особистості на характер самовизначення.

Розгляд соціально-психологічних очікувань у взаємозв'язку з самооцінкою, домаганнями дає можливість збагнути їх глибинну сутність, розкрити психологічний зміст.

В.Джемс визначив самооцінку з допомогою оригінальної формули [6]:

$$\text{Самооцінка} = \frac{\text{Успіх}}{\text{Домагання}}$$

Таким чином, домагання знаходяться в зворотній залежності від самооцінки. Підвищення рівня домагань може спонукати до зниження самооцінки, і навпаки – завищена самооцінка може бути результатом низького рівня домагань, звичайно за умови константності третьої складової. Варіативність успіху породжує ситуації, коли завищена самооцінка взаємоузгоджується із завищеними домаганнями, що створює неадекватні очікування, переоцінку своїх можливостей, талантів та перспектив. Занижена самооцінка, навпаки, відображається в невисокому рівні домагань, обмежує простір майбутньої активності, виявляється в очікуванні невдачі, неуспіху, поразки. Негативна самооцінка екстраполюється і на очікувану оцінку оточуючих [8].

Як показують дослідження К.Т.Соколової, І.І.Чеснокової очікування, атрибуції, сподівання людей в поєднанні із ставленням до них, здатні впливати на формування самооцінки, зокрема на такі її параметри: адекватність, висота, стійкість, рівень самокритичності [8; 13].

Соціально-психологічні очікування мають місце не тільки в спілкуванні, але і в діяльності, тому на їх зміст впливають не стільки контакти, стосунки, взаємини з іншими, скільки успіх чи невдача суб'єкта в житті та діяльності. Низька оцінка себе, яка склалася в порівнянні з досягненнями, та низькі оцінки, які отримує індивід від учасників взаємодії, є основою виникнення не тільки заниженої самооцінки, а й створює неадекватні соціально-психологічні очікування. Самооцінка є ядром, серцевиною соціально-психологічних очікувань. Негативний попередній досвід, низька самооцінка практично не можуть гарантувати сприятливі соціально-психологічні очікування, оптимальний їх рівень, навіть в незнайомому середовищі, де спілкування і контакти відбуваються вперше. Завищена самооцінка спонукає до самовпевненості, відсутності критичності та самокритичності, очікування легкого результату, що призводить до невдач.

Т.М.Титаренко досліджуючи життєві домагання, зазначає, що останні передбачають те, на що особистість має право, чого вона чекає від життя. «Об'єктом домагань є не абстрактні уявлення про майбутнє, а емоційно забарвлені проєкції у завтрашній день своїх сьогоднішніх прагнень. ...У суб'єктному ставленні до майбутнього не доля, а сама людина визначає свій завтрашній день, акцентуючи увагу на саморегуляційному компоненті особистості» [10: 428].

Виходячи із специфіки взаємозв'язку між структурними складовими самосвідомості, звернемося до сутності такого її утворення як образ «Я», що виступає регулятором поведінки. Останній не представляє собою окрему складову самосвідомості, а є результатом самопізнання і виступає в формі узагальненого уявлення людини про себе. «Це той рівень самосвідомості, як зазначає М.Й.Боришевський, на якому людина досягає найбільш зрілого усвідомлення сутності своєї особистості» [3: 29].

Специфіка соціально-психологічних очікувань, оцінних ставлень до інших, самооцінки та домагань вирішальною мірою визначають змістові і динамічні параметри образу «Я». Образ «Я», самооцінка та потенційні поведінкові реакції є тими елементами настановлень, які характеризують «Я-концепцію».

«Однією із трьох складових цих настановлень «Я-концепції» виступає емоційно-ціннісна» [6: 334]. Варто зазначити, що індивід не тільки може уявити собі, як він буде виглядати в очах інших в тій чи іншій ситуації, не тільки передбачити, якою буде реакція оточуючих на його вчинки, але й заздалегідь передбачати їхні очікування. Це засвідчує те, що соціально-психологічні очікування представляють собою не тільки інтелектуальний прояв самосвідомості індивіда, а є важливим емоційно-ціннісним утворенням його «Я-концепції».

«Як зазначає Р.Бернс, «Я-концепцію» можна розглядати як сукупність очікувань. Вона визначає, по-перше, те, як буде діяти індивід в конкретній ситуації, а по-друге, те, як він буде інтерпретувати дії інших. Третя функція «Я-концепції» полягає в тому, що визначає також і очікування індивіда, тобто його уявлення про те, що має відбутися» [2: 25].

Таким чином, соціально-психологічні очікування виступають важливим чинником не тільки вибору та апробації інформації, а й планування діяльності особистості. Якщо отримана в діяльності інформація механізмом зворотного зв'язку оцінюється як така, що відповідає очікуванням, то вона асимілюється образом світу і майже не змінюється. Сам образ «Я» змінюється доволі повільно, оскільки володіє великою асиміляційною здатністю. Інформація отримана індивідом, оцінки, ставлення інтеріоризуються ним у систему соціально-психологічних очікувань, що дозволяє йому здійснювати самозвіт, на базі цього формується самооцінка, уявлення про реальне та ідеальне «Я».

С.Л.Рубінштейн стверджував, що «...не існує „Я” поза відношенням до «Ти», і не може існувати самосвідомість поза усвідомленням іншої людини як самостійного суб'єкта» [7: 636].

Глобальною змістово-функціональною характеристикою самосвідомості є рефлексивність. На думку М.Й.Боришевського, «...рефлексивність особистості забезпечує можливість інтеграції функцій суб'єкта поведінки і функцій об'єкта управління, здатність відображати себе й оточуючих, свої актуальні та потенційні можливості, міру адекватності і ефективності реалізації цих можливостей, усвідомлення суті взаємодії з іншими людьми, а також особливостей його сприйняття оточуючими як особистості і сприйняття останніх як особистостей» [3: 15].

Механізмом, який має значний вплив не тільки на домагання і «Я-концепцію», а й на соціально-психологічні очікування, є механізм соціального порівняння та соціально-психологічної ідентифікації. Як зазначає К.О.Абульханова-Славська, людині здається, що вона керується, і що важливо, часто неусвідомлено орієнтується на прийняті еталони, на цілі і прагнення навколишніх, наслідує їх та переконливо приймає за свої власні [1].

Ідентифікація здійснює визначальний вплив на адекватність соціально-психологічних очікувань. Індивід, ототожнюючи себе з іншими, наслідуючи їх, формує і постійно апробує

свій образ «Я». Ідентифікуючи себе з іншою особою, індивід очікує хоча б визнання причетності до неї та сподівається отримати схвалення навколишніх. Часто наслідування, яке має місце в молодшому шкільному та й підлітковому віці, є результатом раптового емоційного враження, а не осмисленим актом. Неадекватні соціально-психологічні очікування як результат раптових захоплень негативно впливають на формування власного образу «Я», дестабілізують міжособистісні взаємини, викликаючи конфліктність, упередженість.

Завдяки тому, що соціально-психологічні очікування пов'язані з певним рівнем домагань, який, у свою чергу, включає в себе потреби індивіда, а також з вимогами соціального середовища, які безпосередньо «не адресовані» до індивіда, стає можливою орієнтувальна та регулювальна функція очікувань. Орієнтувальна функція соціально-психологічних очікувань базується на здатності індивіда більш чи менш адекватно рефлексувати на чуттєвому чи когнітивному рівні те, чого чекають від нього інші, як ставляться до нього, як будуть реагувати на його дії, вчинки. Регулювальна функція, на думку С.П.Тищенко, полягає в тому, що «очікувані реакції інших людей безпосередньо включаються особистістю в організацію власної поведінки, визначаючи її стратегію і тактику». Обидві функції знаходяться в органічному взаємозв'язку. Завдяки їм соціально-психологічні очікування здатні виконувати роль провідника соціального контролю, спрямованого на особистість, та опосередковують її самоконтроль» [11: 115].

Завершальною ланкою цілісного процесу самосвідомості є саморегулювання особистістю складних психічних актів, які входять до складу діяльності і поведінки. М.Й.Боришевський зауважував, що «...саморегуляція поведінки особистості простежується в кожному елементі соціально-психологічних очікувань. Завдяки соціально-психологічним очікуванням процес саморегуляції поведінки стає детермінованим не тільки тими внутрішніми утвореннями, які в інтегрованій формі складають структуру самосвідомості особистості, але також тим реальним досвідом спілкування, взаємодії з оточуючими, в процесі якого очікування підлягають соціальній апробації» [3: 24].

У контексті морального розвитку особистості необхідність діяти відповідно до очікувань, сподівань, зокрема значущих інших, для особистості стає необхідністю. Таким чином, соціально-психологічні очікування, на думку С.П.Тищенко, належать до таких психічних явищ, у рамках яких особистісне, індивідуальне найбільш тісно стикається з соціальним, а формула «Я хочу бути таким, яким мене сподіваються бачити інші» [11: 115] стає пусковим механізмом соціальної активності особистості.

Аналіз результатів соціально-психологічного дослідження дає підстави зробити такі висновки:

- соціально-психологічні очікування знаходяться в причинно-наслідковому зв'язку з самооцінкою особистості як складовою самосвідомості особистості. Особистість, складаючи собі оцінку, одночасно формує власні суб'єктивні орієнтації, звісно, в контексті очікуваних подій. Ті суб'єктивні орієнтації, котрі поділяють члени соціальної спільноти стосовно передбачуваного перебігу подій, здатні виступати їхніми соціально-психологічними очікуваннями;
- соціально-психологічні очікування через домагання здійснюють вплив на самооцінку. Очікування є тим чинником, який спонукає людину постійно передбачати можливі реакції, дії, вчинки інших людей і зіставляти їх з власними домаганнями;
- своєрідність і неповторність соціально-психологічних очікувань, оцінних ставлень до інших, самооцінки та домагань вирішальною мірою визначають змістові і динамічні параметри образу «Я». Образ «Я», самооцінка та потенційні поведінкові реакції є тими елементами настановлень, які характеризують «Я-концепцію». Індивід не тільки може уявити собі, як він буде виглядати в очах інших в тій чи іншій ситуації, не тільки передбачити, якою буде реакція оточуючих на його вчинки, але й заздалегідь передбачити їхні очікування. Це засвідчує те, що

соціально-психологічні очікування представляють собою не тільки інтелектуальний прояв самосвідомості індивіда, а є важливим емоційно-ціннісним утворенням його «Я-концепції».

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299с.
2. Бернс Р. Развитие «Я» концепции и воспитание: Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 422с.
3. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. – М., 1990. – 77с.
4. Васютинський В.О. Психологічні особливості потребово-мотиваційного компоненту громадянської свідомості та самосвідомості молоді //Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості: Монографія – К.: Дніпро, 2001. – Т.1. – С.173–204. – Бібліогр.: С. 202–204.
5. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М.Проколієнко. – К.: Радянська школа, 1989. – 608с.
6. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: Изд. дом «БАХРАХ-М», 2003. – 672с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – С.-Пб: Изд-во Питер, 2000. – 712с.
8. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215с.
9. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину // Вибр.твори: У 5-ти т. – Т.2. – К., 1976. – С. 149–416.
10. Титаренко Т.М. Життєві домагання особистості у сучасному потенціалістському дискурсі // Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України: Зб. наук. пр. – К., 2006. – В. 25. – С.416–430.
11. Тищенко С.П. Особистісні сподівання як форма прояву самосвідомості // Психологія. Випуск 15. Респ. наук.-метод. зб. – К.: Радянська школа, 1976. – С. 108 – 115.
12. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей. – К., 1965. – 48с.
13. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1997. – 144с.
14. Шибутани Т. Социальная психология. Пер. с англ. В.Б.Ольшанского. – Ростов-н-Д: «Феникс», 2002. – 544с.

УДК 373.3:37.011.31

Р.М. Пріма

### **АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА**

*У статті висвітлюється проблема адаптації студентів до професійно-педагогічної діяльності через уточнення змісту поняття «адаптація», виокремлення аспектів його дослідження. Акцентується на мотиваційно-особистісному аспекті адаптації як інтегральному, що забезпечує сформованість адаптаційної активності та адаптаційної мобільності майбутнього педагога.*

*The article is devoted to the problem which deals with the student' adaptation towards professionally pedagogical activity through precise definition of the notion «adaptation». The aspects of this research are singled out. This is motivational and personal aspect of adaptation which is taken into account and considered as integral part that provides formation of adaptation activity and adaptation mobility a person who is to be a teacher in future.*

*Постановка проблеми.* Підвищення професіоналізму педагогів, підготовка педагогічних кадрів, які відповідають запитам сучасного динамічного життя – першочергове завдання і необхідна умова модернізації вітчизняної системи освіти. Актуальність дослідження обумовлена теоретико-прикладними завданнями удосконалення професійної діяльності спеціаліста нового типу, що орієнтується у сучасному світі, здатний не тільки

співіснувати з суспільним довкіллям, але й реалізувати свій внутрішній потенціал у ньому, де адаптація є постійною потребою особистості, її самореалізації.

У контексті неперервної освіти проблема адаптації студентів на початковому етапі професійно-педагогічної підготовки є однією із пріоритетних у педагогічній науці і практиці. Це обумовлено тим, що система освіти вищої школи виявилася не підготовленою до радикальних трансформацій, коли одні тільки знання у традиційному розумінні не можуть виступати в якості засобу успішної адаптації абітурієнтів. Реалії сьогодення потребують професійно мобільних спеціалістів, з високим рівнем активності, самостійності, гнучкості, нестандартності мислення, загальної і професійної культури, що надає означеній проблемі особливої значущості.

*Аналіз досліджень.* Зауважимо, у сучасному психолого-педагогічному та методичному знанні (Б.Ананьєв, Г.Андреєва, Л.Виготський, В.Загвязинський, Е.Зеєр, О.Леонтєв, В.Лисовський, В.Сластьонін та ін.) наявна значна кількість концепцій і моделей становлення професійного образу майбутнього фахівця, серед яких проблема адаптації студентів до професійно-педагогічної діяльності висувається на перший план. Водночас засвідчується неоднозначність визначення сутності адаптаційного процесу в цілому і адаптації студентів до професійно-педагогічної діяльності зокрема. Трактують адаптацію як певної стадії педагогічної освіти здійснюється у контексті міждисциплінарного вивчення з урахуванням філософського, психологічного, соціального, педагогічного, професійного та інших аспектів. Достатньо глибоко розроблений загальнотеоретичний фундамент досліджуваної проблеми: вивчені філософські і психологічні основи адаптації спеціалістів у різних сферах життєдіяльності (Г.Андреєва, Л.Буєва, Л.Виготський, С.Рубінштейн та ін.); психологічні аспекти процесу адаптації (Б.Ананьєв, О.Леонтєв, А.Маркова, І.Якиманська та ін.); особливості соціально-педагогічної адаптації (А.Белкін, Р.Литвак, В.Семенов та ін.); основи професійного самовизначення, професійної спрямованості і компетентності (В.Беспалько, К.Вазіна, Т.Калугіна, К.Левитан, В.Сластьонін та ін.). Інтенсифікувалися дослідження, присвячені проблемам соціально-педагогічної та професійної адаптації (Е.Зеєр, О.Ковальова, О.Ткаченко та ін.). Однак слід відзначити, що у психолого-педагогічній літературі та у практиці професійної підготовки майбутнього педагога немає єдиного підходу щодо розв'язання проблеми адаптації студентів до професійно-педагогічної діяльності.

*Метою* нашої статті є виокремлення окремих аспектів, пов'язаних із розкриттям проблеми адаптації студентів до професійно-педагогічної діяльності у контексті формування мобільного педагога.

#### *Виклад основного матеріалу*

Говорячи про адаптацію у контексті формування професійної мобільності майбутнього педагога, ми маємо на увазі не тільки функціонування, взаємозв'язок особистості з широким колом зовнішніх умов, обставин, але й розвиток студента, його саморозвиток. За такого підходу адаптацію правомірно розглядати у двох напрямках: *адаптацію особистості* до нового зовнішнього середовища і *адаптацію як формування* на цій основі *її нових якостей* [1]. На наш погляд, потребує при цьому передусім уточнення зміст поняття «адаптація».

Термін «адаптація» (від лат. *adapto* – пристосовую) знайшов відображення у понятійних системах різних наук.

У філософії він трактується як процес пристосування системи до умов зовнішнього і внутрішнього середовища [2: 8]. Психологічна наука тлумачить поняття «адаптація» як пристосування будови та функцій організму, його клітинних систем – субсистем органів до умов навколишнього середовища [3: 8].

У психологічних концепціях адаптація особистості, з одного боку, виступає як процес активного пристосування, звикання групи чи окремої особистості до певних, константних, зовнішніх умов (М.Дьяченко, С.Кабеле, Л.Железняк), з іншого боку, сутність адаптації розуміється як активна взаємодія людини і середовища, коли особистість не тільки

«прилаштовується» до вимог довкілля, але й впливає на нього, викликаючи тим самим зміни самого середовища (А.Єгоров, М.Карабейников, С.Муцинов та ін.). Ми поділяємо точку зору, яка визначає соціально-психологічну адаптацію як взаємодію особистості і соціального середовища, що оптимально співвідносить цілі й цінності особистості і групи, де адаптація відбувається тоді, коли соціальне середовище сприяє реалізації потреб і прагнень особистості, служить розкриттю і розвитку її індивідуальності. Це дозволяє показати всю складність адаптації майбутнього фахівця до обраної професії, правильно побудувати процес їх підготовки до професійно-педагогічної діяльності.

Принагідно відзначимо, що однією із наук, що активно застосовує термін «адаптація» є соціологія, у понятійній системі якої він витлумачується як пристосування людини або групи людей до нового соціального середовища, а частково і пристосування до них цього середовища з метою співіснування та взаємодії [4: 6].

У педагогічній науці, на нашу думку, наявна тенденція однобічного розгляду поняття «адаптація», здебільшого у контексті процесів навчання і виховання особистості (учня, студента) як перебудова пізнавальної, мотиваційної та емоційно-вольової сфер особистості при переході в іншу площину навчально-виховного процесу [5: 8].

Крізь призму означеної позиції у дослідженнях Д.Богоявленської, Ю.Кулюткіна, Н.Милославової підкреслюється залежність адаптації від активності самої особистості у навчанні і вихованні.

Існує думка (С.Басовська), що адаптація – це процес взаємодії особистості і середовища, який розгортається у вигляді пошукової (інтелектуальної) активності, котра сприяє перетворенню середовища у відповідності з новими умовами і цілями діяльності.

Конструктивним є підхід до адаптації як процесу активного пристосування та вольової реалізації особистістю засвоєних норм і цінностей в умовах конкретної ситуації. Саме вольовий, усвідомлений процес відтворення і реалізації норм і цінностей, оскільки за відсутності цих умов маємо не адаптацію, а зовнішнє пристосування, що веде до конформної поведінки, хибної адаптації. Індивід у такому випадку створює видимість прийняття норм і цінностей, а насправді тільки поступається груповому тиску [6: 83].

Слід також відзначити, що адаптація співвідноситься з процесами соціалізації. На перший погляд, як уважає Г.Андрєєва, ці поняття майже синонімічні, оскільки характеристика соціалізації, з одного боку, як «засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження у соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого боку, ... процес активного відтворення системи соціальних зв'язків індивідом внаслідок його активної діяльності, активного включення у соціальне середовище» [7: 338] може бути віднесена і до адаптації. Дійсно, і засвоєння соціального досвіду, і відтворення системи соціальних зв'язків індивідом наявні у процесі адаптації. Чи дає це підстави ототожнювати означені поняття? Звичайно, ні. Тоді виникає питання: за яким критерієм їх диференціювати? Думається, що шлях до розв'язання цього питання такий: розуміти під адаптацією *метод, спосіб*, яким здійснюється соціалізація, розвиток особистості та її виховання. Більше того, соціалізація може реалізуватися тільки через адаптацію особистості до соціального оточення, вона змінюється в залежності від змісту її етапів, визначених цілей і завдань, але основний (і чи неєдиний) метод її здійснення залишається незмінним – це адаптація.

Отже, адаптація, окрім цього, означає метод, спосіб засвоєння індивідом соціального досвіду і активного репродукування системи соціальних зв'язків. Саме шляхом адаптації у процесі соціалізації виробляються найбільш цінні ознаки і властивості студентів, які визначають успішність їх життєдіяльності у новій для них обстановці. У ВНЗ адаптація пов'язана з включенням студентів, учорашніх абітурієнтів, у нові умови життя, що виходять за межі їх звичного образу життя. Причому поняття «адаптація студентів» носить конкретний характер і означає, в першу чергу, саме пристосування особистості, особистісних властивостей і якостей до умов конкретного закладу. Адаптація – процес неперервний, коливальний, в основі якого переключення на різноманітні сфери, зокрема: діяльності, спілкування, самосвідомості.

У сфері діяльності студента адаптація означає передусім засвоєння нових видів навчальної діяльності [8: 198], де головне – пристосування, усвідомлення і освоєння головного виду діяльності – творчості у системі навчання обраного фаху.

У сфері спілкування адаптація також розглядається з боку її розширення, включення як нових видів, так і оригінальних способів його здійснення, що базується на самостійності у виборі мети спілкування.

І нарешті, адаптація, очевидно, включає і своєрідне «звикання», визнання тих необхідних змін, що відбуваються у самосвідомості особистості в процесі освоєння нових видів діяльності і спілкування.

Процес професійної підготовки у контексті вищезазначеного розглядається нами як динамічний, цілеспрямований процес, кінцевою метою якого є формування комплексу значущих якостей особистості, зокрема професійної мобільності майбутнього педагога. Наш досвід показує, що незалежно від того, наскільки якісно цей процес організований, сам по собі він не виявляє прямого впливу на професійне становлення майбутнього педагога, якщо цілі цього процесу не співпадають із внутрішньою позицією студента, його потребами, інтересами, установками та ціннісними орієнтаціями.

У руслі означеної позиції цілком правомірно стверджувати, що одним із найважливіших аспектів адаптації майбутнього учителя є *мотиваційно-особистісний*, пов'язаний із формуванням позитивних навчальних мотивів і особистісних якостей майбутнього фахівця. Цей аспект можна розглядати як інтегральний, оскільки він передбачає в якості необхідних умов *психолого-педагогічний* (адаптація до нової дидактичної ситуації), *соціально-психологічний* (пов'язаний із труднощами засвоєння нових соціальних норм, установлення і підтримання студентом певного соціального статусу в новому колективі тощо) та деякі інші аспекти адаптації і, у свою чергу, впливає на їх успішність.

Логіка дослідження зумовлює необхідність зупинитися докладніше на розгляді деяких питань мотиваційно-особистісної адаптації студентів до професійно-педагогічної діяльності у процесі навчання у ВНЗ.

Нам імпонує твердження М.Дьяченко та Л.Кандибович, які, характеризуючи специфіку розвитку особистості студента у ВНЗ, відзначають, що формування особистості людини відбувається протягом усього її життя, але саме у вищій школі закладаються основи особистісних якостей спеціаліста, а у наступній професійній діяльності відбувається «подаліше його шліфування як особистості» [9: 73].

Зауважимо, у розвитку особистості майбутнього педагога особливе значення має формування позитивних мотивів і дієвих цілей, оскільки мотиви і цілі є найважливішими детермінантами професійної діяльності. Структура мотивів студента, що формується у період навчання, – стрижень особистості майбутнього фахівця. Тому розвиток позитивних навчальних мотивів правомірно вважати невід'ємною складовою частиною особистісно-професійного виховання студента, його ціннісних орієнтацій, потреб та інтересів – мотиваційної сфери цілісності особистості студента.

Важливим чинником успішної адаптації студентів, зокрема молодших курсів, є характер професійної орієнтації, що дозволяє їм об'єктивно оцінити свої інтелектуальні можливості, утвердитися в осмисленні своїх бажань і здібностей щодо майбутньої професійної діяльності, свого особистісного розвитку, що є надзвичайно слухним у плані закладання підвалин професійно значущих особистісних якостей, з-поміж яких виокремлюємо професійну мобільність.

Ця обставина, вочевидь, актуалізує необхідність здійснення мотиваційно-орієнтувальної діяльності на етапі входження майбутнього фахівця у « простір » професійної підготовки, коли стає можливим виявлення їх власної активності у педагогічному самовизначенні.

Домінантною в аспекті дослідження вважаємо формування цілісної структури цілей навчальної діяльності студентів як важливої умови і водночас механізму розвитку навчальної мотивації. Серед практичних аспектів означеної проблеми передусім відзначимо значущість

суб'єкт-суб'єктної практикоорієнтованої взаємодії у системі «викладач-студент», що базується на принципах *діалогізації, проблематизації, персоналізації та індивідуалізації* (О. Орлов). Так, у відповідності з принципом діалогізації процес навчання не повинен перетворюватися просто у передачу знань: його необхідно будувати як обговорення різних точок зору, як спільний пошук істини, тобто у формі діалогу, а не монологу. Саме у такому творчому обговоренні, що охоплює різні теоретичні і прикладні аспекти проблеми, у студентів, майбутніх педагогів, актуалізуються і пізнавальні, і професійні, і широкі соціальні мотиви. Керуючись принципом проблематизації, необхідно створювати умови для самостійного визначення і постановки студентами пізнавальних завдань. При цьому систематичне створення проблемних ситуацій сприяє розвитку і закріпленню пізнавальної мотивації, її переходу на рівень реально діючої (практико орієнтованої). Важливе значення для розвитку позитивних навчальних мотивів має реалізація принципу персоналізації, коли особистісне спілкування викладача зі студентами не підміняється рольовим, жорстко детермінованим різними приписами (розпорядженнями) та рольовими очікуваннями, та принципу індивідуалізації, що вимагає врахування індивідуально-психологічних особливостей та інтересів студентів. Без сумніву, особистість, мотиваційна сфера майбутнього педагога можуть сформуватися лише в умовах повноцінного особистісно розвивального спілкування з досвідченим, творчо мислячим и захопленим своєю професією спеціалістом.

*Висновки.* Принагідно зауважимо, що результатом складного процесу взаємодії потреб, інтересів, стимулів, настанов, ціннісних орієнтацій і мотивів є сформованість певного типу мобільної поведінки майбутнього педагога, вияву його *адаптаційної активності* – ознаки динамічності, здатності до швидкої адаптації та спроможності при цьому знаходити потрібні форми діяльності – *адаптаційна мобільність*: зміни статусу, категорії, підготовленість до продуктивного саморозвитку, готовність та здатність учителя до набуття нових професійних знань, умінь, навичок; уміння швидко орієнтуватися у ситуації, самоактуалізуватися, саморегулюватися, самоорганізовуватися, самоконтролюватися. Вочевидь, мова йде про індивіда, який має потребу і потенціал самореалізації, самовдосконалення у певному професійному середовищі.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з виявленням педагогічних умов забезпечення адаптаційної активності та адаптаційної мобільності майбутнього педагога в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу у ВНЗ.

## ЛІТЕРАТУРА:

1. Бибрих Р.Р. Мотивационные аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе: Сб. статей / Отв. ред. В.А.Гаврилов. – Кишинев, 1990. – С.17-29.
2. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 560с.
3. Юрчук В.В. Современный словарь по психологии. – Мн.: Элайда. – 2000. – 704с.
4. Селіверстов С.І. Соціально-педагогічні умови адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі / Дис. ... канд. пед. наук. – К., 2000.
5. Рапацевич Е.С. Современный словарь по педагогике. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
6. Кон И.С. социология личности. – М., 1976. – 383с.
7. Андреева Г.А. Социальная психология. – М., 1980. – 414с.
8. Леонтьев А. М. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А. М. – М.: Политиздат, 1997. – 304 с.
9. Дьяченко М.И., Кандыбович А.А. Психология высшей школы. – Минск, 1981.

## **ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ТА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД У РОБОТІ З НЕПОВНОЛІТНІМИ ПРАВОПОРУШНИКАМИ**

*У статті проаналізовано процес становлення у вітчизняній педагогічній практиці диференційованого та індивідуального підходів у роботі з неповнолітніми правопорушниками, виокремлено ряд ключових моментів.*

*In the article becoming in Ukrainian pedagogical practice the differentiated and individual approaches is analyzed in work with minor offenders, the row of key moments is selected.*

*«Якщо ви хочете, щоб у нашій країні не було злочинців – виховуйте дітей без покарань»*

*В.О.Сухомлинський.*

*Постановка проблеми.* Методика проведення профілактики девіантної поведінки (як, власне, і вся педагогічна практика) другої половини ХХ ст. характеризується прагненням максимально диференціювати й індивідуалізувати педагогічний вплив. Це, зокрема, наявне в теорії перевиховання. Йдеться про розробку детальної класифікації «об'єктів», на які спрямовувалися зусилля педагогів (диференціація педагогічно занедбаних дітей і підлітків, важковиховуваної молоді й неповнолітніх правопорушників та злочинців тощо), та методики організації процесу перевиховання й виправлення – упровадження індивідуального підходу до кожного неповнолітнього, включно вивчення психологічних і фізіологічних особливостей розвитку, складу сім'ї, найближчого соціального оточення.

*Об'єкт дослідження* – організація виховно-профілактичної роботи з неповнолітніми правопорушниками.

*Предмет дослідження* – програми індивідуального та диференційованого підходів до перевиховання неповнолітніх правопорушників.

*Мета статті* – проаналізувати процес становлення у вітчизняній педагогічній практиці диференційованого та індивідуального підходів у роботі з неповнолітніми правопорушниками.

*Аналіз останніх досліджень та виклад основного матеріалу.* Характерно, що вітчизняна виховно-профілактична робота з асоціально налаштованою молоддю формувалася в силовому полі психологічних досліджень В.Бехтерева, О.Лазурського, П.Блонського, М.Рубінштейна, а також педагогічних теорій А.Макаренка, В.Сухомлинського, В.Кашенка, Д.Фельдштейна тощо. Їхні психолого-педагогічні концепції ґрунтувалися на розумінні принципів відмінностей у розумовому, фізичному й моральному розвитку особистості, неможливості (й недоцільності) застосування єдиних виховних і перевиховних методів до всіх категорій підлітків, необхідності провадження індивідуальної роботи з кожним окремо взятим підопічним. Так, А.Макаренко акцентував потребу вироблення індивідуальної навчально-виховної програми роботи з важковиховуваними підлітками, побудованої з урахуванням ступеня деформації морально-етичної сфери індивіда, його попереднього (позитивного й негативного) життєвого досвіду, теперішніх прагнень, устремлінь тощо. Вирішального значення при цьому набувало введення неповнолітнього в «здоровий» колектив, що сповідував суспільно прийнятні цінності: необхідність навчання, значущість праці, почуття взаємодопомоги, відповідальності перед родиною, суспільством і державою, повага до законів і норм соціуму. Зрештою, сам дитячий колектив видатний педагог-практик розглядав як невід'ємну частину суспільства. Звідси маємо й розуміння процесу становлення та функціонування колективу як самостійного соціального організму в загальній системі суспільства. Відтак, "...виховуючи окрему особистість, ми мусимо думати про виховання всього колективу. На практиці ці два завдання будуть вирішуватися лише сукупно й лише в одному загальному прийомі. У

кожний момент нашого впливу на особистість ці дії обов'язково повинні спрямовуватися й на колектив" [1].

Окрім цього, А.Макаренко сформулював ряд принципів виховно-корекційної роботи з асоціальною молоддю, що ґрунтувалися насамперед на індивідуалізації й диференціації педагогічного впливу. Головні з них такі:

- організація різновікового дитячого колективу, в якому учні різного віку виконують неоднакові завдання, відповідно до їхніх вікових особливостей (так звана вікова диференціація);
- диференціація цілей трудової й навчальної діяльності, що передбачала органічне (а головне – пропорційне) поєднання суспільно значущих та особистісних мотивів;
- забезпечення (незважаючи на вікову різницю) рівноправності всіх членів колективу та можливості вільного вияву позиції й ініціативи кожним вихованцем (від планування й організації спільних заходів до оцінки їх результатів);
- поступове ускладнення навчальних, виховних та трудових завдань, зважаючи при цьому на принцип посиленості поставлених цілей;
- спрямування діяльності важковиховуваних підлітків на користь іншим людям (суспільно корисний компонент трудового виховання). Останнє покликане формувати у вихованців навички врахування інтересів, бажань, позиції іншої людини й відповідно до цього вибудовувати власну лінію поведінки (йдеться про подолання егоцентризму, почуття «вседозволеності» тощо).

Важливою складовою виховної роботи з особами, поведінка яких має виразні ознаки девіантної й делінквентної (за А.Макаренко), є формування в характері підопічних відчуття колективізму. Колективізм убачається в згуртованості підлітків навколо спільності інтересів і цілей діяльності, в почутті товаришкості, відповідальності, свідомої солідарності молоді людини з суспільством. Характерно також, що А.Макаренко прагнув поєднати колективне й індивідуальне, інтереси та цілі всієї спільноти вихованців і глибоку повагу до особистості кожного учня. У такий спосіб реалізувалося головне завдання педагога – пошук індивідуальних підходів до дитини через колектив.

Відомий учений-педагог В.Кашенко ще в 30-х роках минулого століття розробив досить повну для свого часу класифікацію методів педагогічного впливу і корекції девіантної поведінки (завважимо, що запропонована ним класифікація методів корекції, а також принципи їх застосування отримали широке розповсюдження в роботі з неповнолітніми злочинцями). Зокрема, учений пропонував розрізняти педагогічні й психотерапевтичні методи. До педагогічних (за В.Кашенком) відносимо: 1) метод суспільного впливу (корекція емоційно-вольової сфери, подолання страхів, метод ігнорування і культурного сміху, попередження жебракування, самоконтроль і самовиховання); 2) спеціальні методи (коригування відхилень у поведінці підлітків, вплив на їх характери); 3) метод трудового перевиховання; 4) корекція через раціональну організацію підліткового колективу. Натомість психотерапевтичні методи передбачали спеціалізоване медичне втручання – навіювання й самонавіювання, гіпноз, психоаналіз, переконання тощо.

Скажемо також і про індивідуальний підхід у роботі з особами, схильними до асоціальних виявів, обстоюваний у роботах Д.Фельдштейна (йдеться, про його праці “Психологія виховання підлітків” та “Формування особистості дитини в підлітковому віці”). З метою максимальної диференціації засобів педагогічного впливу вчений пропонував розподіляти підлітків-правопорушників на п'ять груп. Розподіл неповнолітніх, схильних до девіантної поведінки, на окремі групи вимагав диференціації методів виховно-профілактичної роботи, що застосовувалися до неповнолітніх за такими ознаками:

1) *розумовими*, що передбачало виявлення індивідуальної схильності особистості до вивчення тих чи інших предметів гуманітарного, фізико-технічного, математичного, природничого циклів наук. На основі цього формувалася подальша програма профорієнтації та коригування життєвих планів підлітка;

2) *морально-етичними*, суть яких полягала в урахуванні ступеня деформації свідомості підлітка, його схильності до антисоціальних дій, загальної спрямованості характеру. Украй важливим було також з'ясування умов скоєння правопорушення або злочину (чи було це ситуативним, викликаним збігом певних обставин, чи ж спланованим заздалегідь, усвідомленим), мотивації дій тощо;

3) *трудовими*, що покликані виявляти здібності неповнолітнього до певних видів праці (ремесла) та, відповідно, формувати його подальшу орієнтацію на певну виробничу кваліфікацію. Така диференціація була якнайповніше представлена в програмах трудового виховання й освіти спеціальних професійно-технічних училищ, виховно-трудова колоній для неповнолітніх, де утримувані не лише залучалися до трудової діяльності, але й отримували відповідну технічну спеціальність;

4) *естетичними*, що свідчить про необхідність розвитку естетичних здібностей і смаків особистості, можливу орієнтацію на професію митця. У межах режимних установ розвиток естетичних уподобань відбувався через участь вихованців у гуртках художньої самодіяльності, заняттях музикою, живописом, акторською справою і т.п.;

5) *спортивними*, що передбачали врахування схильності індивіда до занять фізкультурою, спортом. У спеціальних навчально-виховних закладах, виховно-трудова колоніях моделювання розвитку спортивних уподобань вихованців зумовлювалося перш за все пропагандою здорового способу життя, відмовою від тютюнопаління, вживання алкоголю, психотропних речовин;

б) *сімейними*. Йдеться про вивчення складу родини неповнолітнього девіантна (повна чи неповна, благополучна чи неблагополучна), її матеріального достатку й зайнятості батьків, рівня їхньої педагогічної грамотності, з'ясування соціальних уподобань і життєвих устремлінь. Загалом, про важливість діагностування умов родинного виховання підлітка вже неодноразово говорилося. Скажемо лише, що своєчасне виявлення соціальних девіацій у межах родини (алкоголізм, схильність до бродяжництва, злочинного способу життя або надмірна зайнятість батьків на роботі, часті відрядження і, як наслідок, неможливість контролювати дозвілля й поведінку дитини) дозволяє скоригувати методику проведення виховно-профілактичної роботи й усунути рецидиви асоціальних проявів (приміром, скоєння більш тяжких злочинів) [4].

Специфікою індивідуального підходу до перевиховання утриманців режимних закладів слід також уважати вивчення мотиваційної сфери кожного неповнолітнього правопорушника, виявлення помилкових суджень у розумінні життєвих проблем і ситуацій, переорієнтація особистості на суспільні цінності й прийнятні правила поведінки. Профілактично-перевихована діяльність спрямовується, головним чином, на руйнування негативних настанов, уявлень, цінностей, мотивів і стереотипів поведінки антисоціального характеру та формування чітко усвідомлюваних позитивних ціннісних орієнтирів, прагнень. Останні покликані сприяти реабілітації після закінчення спеціальних професійно-технічних училищ, звільнення особи з виховно-трудова колоній, її подальшій самореалізації в суспільстві.

Ясна річ, що подолання негативних моделей поведінки – процес тривалий і неоднозначний. Він передбачає, зокрема, розв'язання цілого ряду конфліктів: «особистість-суспільство», «особистість-соціальне середовище», «особистість-група», «особистість-особистість». Ураховуючи вищезазважене, можна виділити наступні елементи соціально-педагогічної корекції девіантної поведінки:

1) діагностування порушень соціальних норм і законів шляхом аналізу їх складу й мотивів, виявлення стійких, рецидивних антисоціальних настроїв;

2) дослідження особистісного ставлення неповнолітнього до соціальних норм і вимог, а також до власної поведінки.

Цікаво, що ставлення підлітка до загальноприйнятих у суспільстві правил поведінки може бути різним: особистість може сприймати власну поведінку як нормальну, адекватну; особистість повністю схвалює свою поведінку, вважає її правильною; зрештою, особа може

оцінювати моделі власної поведінки як негативні, негідні, проте неспроможна подолати тиск оточення (наприклад, у компанії однолітків або в середовищі інших вихованців режимних установ);

3) застосування відповідних стимулів і санкцій, спрямованих на переосмислення й переоцінку морально-етичних цінностей підлітка, зміну його життєвих устремлінь у напрямку до соціально прийнятних. Система стимулювання й покарання досить активно застосовувалася, зокрема, у виховно-трудовах колоніях, спеціальних професійно-технічних училищах.

Слід сказати, що перераховані етапи корекції девіантної поведінки однаково прийнятні як для ранньопрофілактичної діяльності школи, сім'ї, так і для роботи з неповнолітніми правопорушниками в навчально-виховних закладах посиленого режиму утримання. В останньому випадку корекція антисоціальних стереотипів поведінки, як уже зазначалося, має інтенсивний характер, а санкції – примусову форму (приміром, обмеження свободи пересування й спілкування з метою ізолювати неповнолітнього від негативного впливу соціального середовища тощо).

Загалом, передбачалося, що застосування подібних індивідуалізованих заходів (тобто призначених із урахуванням конкретних обставин і умов скоєння злочину) сприятиме усвідомленню підлітком своєї провини, викликатиме готовність нести відповідальність перед суспільством, пробуджуватиме прагнення виправитися.

Принципи індивідуального та диференційованого підходів у роботі з неповнолітніми правопорушниками застосовувалися також у процесі виховно-профілактичної діяльності режимних установ. Так, вікова специфіка засуджених (пластичність, відкритість до зовнішніх впливів, інтенсивність психічного й фізичного розвитку тощо) обов'язково враховувалася в роботі виховно-трудовах колоній. Ці особливості неповнолітніх детермінували насамперед комплекс заходів цілеспрямованого виховного впливу, нормативи житлово-побутових умов утримання вихованців, характер і зміст трудового виховання. Індивідуалізація виховного (радше, перевиховного або виправного) впливу колоній для неповнолітніх передбачала також поєднання справедливого, гуманного ставлення до засуджених із високою вимогливістю. Інакше кажучи, створення сприятливих умов для праці, загальноосвітнього та професійного навчання, естетичного і морального розвитку органічно сполучалося з вимогами ізоляції й режиму утримання, з обмеженнями свободи й чіткою регламентацією поведінки.

Диференційований підхід до процесу виправлення й перевиховання неповнолітніх правопорушників зумовив, на нашу думку, і розподіл виховно-трудовах закладів на колонії загального і посиленого режиму. Така класифікація зберігається донині.

Початок ХХІ століття у вітчизняній педагогічній практиці характерний переосмисленням загальних принципів корекційно-профілактичної роботи з асоціальною молоддю. Найголовнішими з них виступають, зокрема, єдність діагностики, корекції й профілактики відхилень у поведінці; урахування загальних законів психічно-фізіологічного розвитку особистості; гуманістична спрямованість педагогічної й психологічної допомоги; пріоритетність профілактичних заходів, орієнтованих на попередження девіацій; своєчасність психолого-педагогічної допомоги; співчутливе ставлення до підлітка, розуміння його потреб і зацікавленість; задоволення потреб особи в продуктивному, соціально активному спілкуванні; спрямування на всебічний розвиток особистості молодшої людини; професіоналізм спеціалістів – психологів, педагогів, вихователів тощо. Непересічну роль щодо попередження девіантної (в тому числі делінквентної) поведінки починає відігравати національно-патріотичне виховання, що ґрунтується на традиціях етнопедагогіки, народної моралі й етики.

Сучасний етап розвитку педагогічної науки засвідчує й деталізацію цілей психолого-педагогічної роботи з особами, схильними до асоціальних виявів. Так, стратегічною метою діяльності вчителів, вихователів, представників комісій у справах неповнолітніх виступає насамперед соціальна адаптація правопорушників і неповнолітніх злочинців. Цілком

очевидно, що поставлена мета покликана розвинути нормальну соціальну активність підлітків, пробудити інтерес до навчання, праці, спілкування з навколишнім соціумом, навчити адекватному сприйняттю дій оточуючих та здійсненню правильного вибору моделей власної поведінки. Важливою складовою навчально-виховної роботи загальноосвітніх шкіл, шкіл-інтернатів, виховно-трудова колоній слід також вважати прагнення прищепити асоціально налаштованому підліткові почуття поваги до членів колективу, бажання отримати в ньому відповідну соціальну роль і статус. Загалом же, діяльність перерахованих освітньо-виховних закладів зорієнтована на своєчасне нівелювання досвіду девіантної поведінки й актуалізацію позитивних (соціально прийнятних) моделей і стереотипів поведінки.

*Висновки.* Осмислюючи процес становлення у вітчизняній педагогічній практиці диференційованого та індивідуального підходів у роботі з неповнолітніми правопорушниками, слід акцентувати ряд ключових моментів. Насамперед це прийняття дефініції “важковиховувані діти і підлітки” (у 20-х роках ХХ століття застосовувався термін “морально дефективні особи”) та пов’язана з цим класифікація об’єктів перевиховання й виправлення. По-друге, значним досягненням педагогічної теорії і практики була диференціація самого процесу виховання. Іншими словами, відбувався поділ неповнолітніх правопорушників на мікрогрупи за певними ознаками: розумовими, трудовими, економічними, естетичними, комунікативними, спортивними, ступенем деформації емоційно-вольової сфери, мотивацією злочинної поведінки тощо. Зрештою, зауважимо й про індивідуалізацію застосовуваних методів виховно-профілактичної та виправної роботи. Використання останніх ґрунтувалося на всебічному вивченні особистості неповнолітнього, сімейно-побутових умов його життя, впливу шкільного та позашкільного оточення тощо.

#### **ЛІТЕРАТУРА:**

1. Макаренко А.С. Сочинения: В 7 т. – М., 1957. – Т. 5.
2. Фельдштейн Д.И. Психология воспитания подростка. – М., 1978.
3. Галузинский В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
4. Миньковский Г.М., Тузов А.П. Профилактика правонарушений среди несовершеннолетних. – К.: Политиздат Украины, 1987. – 215 с.
5. Правовая культура и вопросы правового воспитания. – М., 1974.

## ЗМІСТ

### Розділ 1. Методологія та історія педагогіки

І.Д. Бех Василь Сухомлинський: життя в діалозі.....	10
С.Г. Мельничук, А.Б. Іванко До питання про еволюцію суспільно-політичних та педагогічних поглядів В.О.Сухомлинського.....	12
В.П. Олексенко Жанрово-стильові особливості педагогічного дискурсу Василя Сухомлинського.....	19
І.Г. Баранюк Педагогіка слова Василя Сухомлинського: структурування проблеми .....	24
І.В. Гоштанар Ідея морально-розвиненої особистості в педагогічних концепціях Й. Гербарта і В. Сухомлинського.....	28
М.А. Дергач Підготовка фахівців, які володіють технологіями театрального мистецтва в освітній теорії та практиці України (початок ХХ століття).....	33
О.О. Куліш Організація виховного процесу в позаурочний час у середніх жіночих навчальних закладах Херсонської губернії (початок ХХ століття).....	36
К.С. Матвеева В.О. Сухомлинський про значення формування навичок в учнів і педагогів.....	41
А.В. Міняйлова Гуманістичне виховання особистості у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського в контексті української національної освіти ХХ ст. ....	45
С.А. Мукомел Духовність особистості: історико-семантичний аналіз.....	49
І.В. Стражнікова Аспекти родинного виховання у контексті наукового доробку В.О.Сухомлинського та І.В.Петрів.....	54
А.А. Тимченко Науковий та міжособистісний аспект співпраці двох учених В.О.Сухомлинського та М.М.Грищенка .....	58
М.М. Ткачук Педагогічна думка України у змаганні за рідну мову .....	61

## Розділ 2. Теорія і практика навчання

І.В. Бургун	
Навчально-пізнавальна компетенція як ключова компетенція освіти.....	67
С.В. Мунтян	
Робота над текстом у процесі розвитку діалогічного мовлення учнів на уроках української мови.....	73
Н.В. Реус	
В.О. Сухомлинський про роль математики у вихованні особистості школяра .....	77
К.В. Фатєєва	
Реалізація ідей В.О. Сухомлинського у навчально-виховному процесі Херсонського Академічного ліцею .....	80
В.І. Шуляр	
Розвиток комунікативно-мовленнєвої компетентності учнів на уроках української літератури в контексті спадщини В. О. Сухомлинського .....	84

## Розділ 3. Теорія і практика виховання

П.П. Бачинський, Т.П. Цігнадзе	
Розумове виховання дітей як основа розвитку особистості у педагогічних творах Василя Сухомлинського .....	96
А.В. Степанюк	
Концептуальні засади формування в школярів природничонаукової картини світу.....	106
С.В. Азарова	
Проблематика європейської ідентичності у дослідженнях зарубіжних учених .....	111
М.С. Бранецька	
Визначення поняття «етичні взаємовідносини» .....	116
Г.О. Васьківська	
Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського й актуальність проблеми формування духовних цінностей в учнів старшої школи .....	120
А.В. Воробьева	
Идеи В. А. Сухомлинского в процессе формирования риторических умений школьников .....	124
В.М. Галузяк	
Концепція морального виховання В. Сухомлинського .....	128
Н.І. Голова	
Теоретичні засади формування відповідальності як ціннісної якості в учнів старшого шкільного віку .....	133
А.В. Горлова	
Особливості виховання підлітків у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського.....	138

Т.С. Житнік	
Психологічні особливості сприймання творів мистецтва дітьми старшого дошкільного віку .....	142
Р.В. Ігнатівська	
Громадянськість як ціннісна якість особистості .....	145
Т.С. Інспекторова	
Естетичне виховання старших дошкільників засобами музики .....	150
Л.В. Іщенко	
Розвиток мовленнєвої творчості дітей .....	154
Ю.Б. Кан	
Педагогічні можливості туристсько-краєзнавчої діяльності в системі соціально-психологічної корекції міжособистісних відносин учнів .....	158
В.А. Киричок	
Виховання гуманістичних цінностей молодших школярів: актуалізація педагогічних ідей В.О. Сухомлинського.....	164
К.І. Ковальова	
Виховання красою – основа становлення екологічної культури особистості.....	170
О.С. Кольцова	
Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського в умовах реалізації завдань дитячого оздоровчого табору .....	173
Є.В. Копилець	
Сенситивність підлітків до виховання екологічних ціннісних орієнтацій.....	177
Т.Д. Кочубей	
Духовно-моральний розвиток особистості в дитинстві .....	182
О.Ф. Кошолуп	
Ціннісні орієнтації в діяльності Подільської Просвіти .....	186
О.О. Малиновська	
До проблеми формування в учнівській молоді готовності до вибору майбутньої робітничої професії (з досвіду Павлівської школи).....	190
Н.В. Махія	
Система цінностей у німецькій педагогічній освіті.....	195
Г.М. Мешко	
Збереження і зміцнення емоційного здоров'я учнів та вчителів у педагогічній спадщині В. Сухомлинського.....	199
А.М. Наточій	
Виховання гуманістично спрямованої особистості підлітка в умовах загальноосвітньої школи-інтернату .....	203

О.Ю. Осадча	
Валеопедагогічні ідеї виховання та навчання в творчості Василя Олександровича Сухомлинського .....	208
І.Ю. Підлипняк	
Міжособистісне спілкування дітей у різновіковій групі дошкільного закладу .....	211
Н.І. Ревнюк	
В.О. Сухомлинський про виховні основи формування особистості .....	216
Н.В. Руденко	
Формування міжособистісних взаємин у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського .....	220
І.О. Січко	
Формування у школярів емоційно-ціннісного ставлення до природи в педагогічній спадщині В.Сухомлинського .....	224
Г.О. Сорокіна	
Екологічне виховання школярів у процесі туристських подорожей як найважливіша умова формування ціннісного ставлення до природного середовища .....	229
І.А. Чабаненко	
Формування ціннісного ставлення до любові як складової статевого виховання в педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського .....	233
В.В. Шарко	
Формування екологічних ціннісних орієнтацій як чинник духовно-практичного освоєння дійсності.....	237
В.Ю. Щербина	
В.Сухомлинський про виховання цінностей сім'ї.....	242
Т.В. Яцула	
Дозвілля школярів як соціокультурний простір ціннісно спрямованої взаємодії вчителя-вихователя .....	246

#### **Розділ 4. Теорія і методика професійної освіти**

О.О. Заболотська	
Формування самооцінки у процесі професійного становлення майбутніх учителів іноземних мов .....	250
С.В. Шмалей	
Динаміка ціннісних орієнтацій українського студентства.....	257
Н.І. Алєндарь	
До проблеми професійної підготовки сільського вчителя.....	264
О.О. Біляковська	
Готовність до інноваційної діяльності як важлива якість сучасного педагога.....	268

Т.В. Бондаренко Ціннісні орієнтації студентської молоді в процесі засвоєння краєзнавчих знань .....	272
Н.П. Вовк, С.А. Мукомел Компетентнісний підхід як засіб формування професіоналізму майбутніх працівників МНС з наглядово-профілактичним напрямом діяльності .....	276
Т.В. Гомозова Формування естетичного ставлення до етномузичних цінностей у майбутніх учителів .....	282
Ю.В. Дзядевич Проблема формування професійного іміджу у майбутніх учителів .....	285
Л.В. Дудікова Педагогічні умови підготовки майбутніх медиків до професійного самовдосконалення .....	289
В.М. Єфімова Здоров'я вчителя у системі професійних цінностей .....	294
Т.П. Запорожець Використання ідей В. Сухомлинського в естетичному вихованні студентів вищих навчальних закладів у позааудиторній діяльності .....	299
І.В. Іванова Загальні принципи модернізації змісту дисципліни «Безпека життєдіяльності» .....	302
О.В. Караманов Культура спілкування педагога у процесі організації навчального середовища у музеї... 308	
В.Ю. Коваль Роль гуманістичних ідей В. О. Сухомлинського у вихованні студентської молоді.....	312
Л.О. Ковальчук Культурологічний підхід до розвитку професійного мислення майбутніх педагогів.....	315
Л.Б. Кудас Професійне становлення вчителя як складова педагогічної ситеми В.О. Сухомлинського.....	322
Є.С. Майданюк Стили педагогічної взаємодії при викладанні дисципліни «Безпека життєдіяльності» у вищій школі .....	325
Г.В. Марченко Книга як джерело особистісного і професійного становлення майбутнього вчителя .....	328
Н.О. Микитенко Методичні засади використання експерименту у формуванні іншомовної професійної компетентності майбутнього фахівця природничого профілю .....	337

М.В. Осадча	
Аналіз рівня гуманності студентів різних спеціальностей вищого навчального закладу.....	344
О.В. Пахомова	
Основні підходи до визначення змісту професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін.....	348
С.С. Попиченко	
Співзвучність образу сучасного педагога-вихователя дошкільного закладу ідеям В.О.Сухомлинського.....	352
І.М. Раєвська	
В.О.Сухомлинський про формування дослідницької функції вчителя .....	356
І.П. Радомський	
Мотиваційно-ціннісний компонент культури професійного спілкування офіцера МВС України .....	360
А.В. Ржевська	
Управління сучасними західноєвропейськими університетами.....	366
Н.В. Ромашева	
Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті педагогічного досвіду В.О.Сухомлинського.....	371
З.В. Софроній	
Формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у мотиваційно-емоційному вимірі .....	376
Н.В. Терешенко	
Творчість як основа формування індивідуального стилю діяльності вчителя бальної хореографії.....	381
О.В. Хоружа	
Діагностування рівнів сформованості етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки .....	384
Т.В. Шахматова	
Актуальність проблеми професійної підготовки фахівців економічного профілю .....	389
О.О. Шиліна	
Розвиток пізнавальних психічних процесів та формування професійних якостей майбутніх учителів хореографії.....	393

## **Розділ 5. Соціальна педагогіка**

І.М. Ковчина	
Соціально-правовий захист учнів як умова успішного суспільства .....	398

A.O. Кований	
Соціалізація як фактор гармонійного розвитку особистості у науково-педагогічній спадщині В.О.Сухомлинського.....	404
I.O. Ніколаєску	
Емоційно-почуттєве саморозкриття особистості соціального педагога як засіб створення професійного іміджу.....	407
V.V. Петренчук	
Формування сомоствердження підлітків шляхом соціалізації особистості у світлі ідей Василя Сухомлинського .....	411
I.C. Попович	
Соціально-психологічні очікування як складова самосвідомості особистості.....	419
P.M. Пріма	
Адаптація студентів до професійно-педагогічної діяльності як наукова проблема.....	424
T.M. Турчанова	
Індивідуальний та диференційований підхід у роботі з неповнолітніми правопорушниками .....	429

Наукове видання

Збірник наукових праць

## **Педагогічні науки**

**Випуск LIV**

Коректор	– Олексенко Н.М.
Технічний редактор	– Слюсаренко Н.В.
Комп'ютерне макетування	– Блах Е.І.

Підписано до друку 01.09.09.  
Формат 60×84 1/8. Папір офсетний. Друк цифровий.  
Гарнітура Times New Roman.  
Умовн. друк. 51,27 арк. Наклад 300.

Видруковано у видавництві ХДУ.  
Свідоцтво серія ХС № 33 від 14 березня 2003 р.  
Видано Управлінням у справах преси та інформації облдержадміністрації.  
73000, Україна, м. Херсон, вул. 40 років Жовтня, 4.  
Тел. (0552) 32-67-95.