

Національна академія педагогічних наук України  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих  
Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

# ЕСТЕТИКА І ЕТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

**Збірник наукових праць**

*Виходить два рази на рік*

*Заснований у червні 2011 року*

**Випуск 5**

Київ – Полтава  
2013

**Засновники та видавці:**

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України  
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

Висвітлено результати наукових досліджень із проблем філософії і психології педагогічної дії, естетичних і етичних засад педагогічної майстерності, теорії, історії та методики мистецької освіти, інноваційних технологій мистецької і педагогічної освіти, а також вміщено інформацію про нові видання у галузі мистецької педагогіки та науково-педагогічні й мистецько-педагогічні заходи.

Для наукових працівників, докторантів, аспірантів, викладачів, учителів, студентів різних типів навчальних закладів.

*Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол №8 від 3 вересня 2013 р.)*

**Головний редактор**

**Зязюн І.А.**, доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України

**Заступники головного редактора**

**Степаненко М.І.**, доктор філологічних наук, професор

**Отиц О.М.**, доктор педагогічних наук, професор

**Відповідальний секретар**

**Лобач О.О.**, кандидат педагогічних наук, доцент

**Редакційна колегія**

**Ничкало Н. Г.**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України  
**Бех І. Д.**, доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України  
**Радкевич В. О.**, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України  
**Балл Г. О.**, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України  
**Хомич Л. О.**, доктор педагогічних наук, професор  
**Рибалка В. В.**, доктор психологічних наук, професор  
**Власова О. І.**, доктор психологічних наук, професор  
**Деркач А. О.**, доктор психологічних наук, професор

**Помиткін Е. О.**, доктор психологічних наук, професор  
**Дармодехін С. В.**, доктор соціологічних наук, професор  
**Кравченко Л.М.**, доктор педагогічних наук, професор  
**Соколова І.І.**, доктор педагогічних наук, професор  
**Федій О.А.**, доктор педагогічних наук, професор  
**Сєдих К.В.**, доктор психологічних наук, професор  
**Булах І.С.** – доктор психологічних наук, професор  
**Хохліна О.П.** – доктор психологічних наук, професор  
**Лавріненко О.А.**, доктор педагогічних наук, професор  
**Моргул В.Ф.**, кандидат психологічних наук, професор  
**Карапузова Н.Д.**, кандидат педагогічних наук, доцент

**Рецензенти**

**Гриньова М.В.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Дубасенюк О.А.** – доктор педагогічних наук, професор  
**Яланська С.П.** – доктор психологічних наук, професор  
**Жигайло Н.І.** – доктор психологічних наук, професор

*Збірник внесено до державного реєстру друкованих засобів масової інформації Міністерства юстиції України  
Свідоцтво про державну реєстрацію КВ №17866-6716 Р від 10.06.2011 р.*

## ЗМІСТ

*Іван Зязюн, Нелля Ничкало, Олена Отич*

Флагман вітчизняної педагогічної освіти і освіти дорослих..... 9

### **ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ**

*Іван Зязюн*

Аксіологічні критерії вікової психології ..... 21

*Василь Онищенко*

Виховний ідеал у контексті педагогічної аксіології: традиція і новаторство..... 42

*Валентин Рибалка*

Любов як почуттєва основа духовного потенціалу психолога і педагога в роботі з учнями: визначення, типологія, роль у становленні особистості.... 53

*Дарія Отич*

Результати психологічного дослідження змісту емоційного компонента Я-концепції майбутніх психологів..... 63

### **ЕСТЕТИЧНІ ТА ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**

*Олександр Лавріненко*

Музичне мистецтво в розвитку педагогічної майстерності вчителів початкових класів: історична ретроспектива..... 75

*Олена Семенов*

Педагогічна майстерність академіка Любові Мацько..... 88

*Ядвига Дашиковська*

Значення вільного часу для людини в роздумах і педагогічній діяльності Іоанна Павла II..... 99

### **МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА**

*Ірина Цебрій*

Уніфікація освіти та музична реформа в педагогічній діяльності папи Григорія I Великого..... 115

*Лідія Лимаренко*

Тренінгова технологія постановки професійного дихання майбутнього педагога..... 126

**Оксана Гордійчук**

Курс «Основи сценічного та екранного мистецтва» у змісті професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів..... 135

**Тетяна Стрільєвич**

Етапи та критерії розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів образотворчого мистецтва..... 144

**ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ**

**Іван Бех**

Інноваційна виховна технологія: сутнісні положення та шляхи реалізації.... 156

**Анатолій Кузьмінський**

Студентське самоврядування у вищій школі (рецепція вітчизняного і європейського досвіду)..... 165

**Алла Растрюгіна**

Інноваційний ресурс мистецького освітнього простору ВНЗ..... 183

**РЕЦЕНЗІЇ**

**Олена Отич**

Творчий розвиток ідей педагогічної майстерності академіка Івана Зязюна в сучасній педагогіці. (Рецензія на збірник наукових праць «Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. пр. / [редкол.: Н. Г. Ничкало (голова) та ін. ; упор. : Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Богданова А.М., 2013. – 456 с.]..... 195

**Юрій Мальований**

Філософія розвитку національної освіти. (Рецензія на збірник наукових праць Г. Філіпчука «Національна освіта: особистість і суспільство». – Чернівці : Зелена Буковина, 2013. – 844 с.)..... 198

**ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ  
Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ**

**Галина Сорокіна**

Сходінками пам'яті про Василя Олександровича Сухомлинського. (Всеукраїнський науково-практичний семінар «Педагогічна майстерність: навчально-методичне забезпечення теорії і технології професійного розвитку вчителя», присвячений 95-річчю від дня народження Василя Олександровича Сухомлинського; Полтава, 26 вересня 2013 року)..... 200

**Тетяна Саєнко, Віктор Бабенко**

Мистецтво в реаліях сучасної освіти (I Всеукраїнський науково-практичний семінар, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, 18 - 19 квітня 2013 р.)..... 205

**Відомості про авторів..... 209**

## CONTENT

***Ivan Zyazyun, Nellya Nychkalo, Elena Otych***

The leader of national pedagogical education and adult education..... 9

### ***PHILOSOPHY AND PSYCHOLOGY OF PEDAGOGICAL ACTION***

***Ivan Zyazyun***

Axiological criteria of age psychology ..... 21

***Vasyl Onyshchenko***

Educational ideal in the context of pedagogical axiology: Traditions and innovations..... 42

***Valentyna Rybalka***

Love as sensual basis of psychologists and teachers' spiritual potential in their work with pupils: definition, types, role in the formation of personality ..... 53

***Daria Otych***

Results of psychological research of maintenance of emotional component of I-conception of future psychologist ..... 63

### ***AESTHETIC AND ETHICAL FOUNDATIONS OF PEDAGOGICAL SKILLS***

***Oleksandr Lavrinenko***

Musical art in the development of primary school teachers' pedagogical skills: historical retrospective ..... 75

***Olena Semenoh***

Academician Lyudov Matsko's pedagogical skills..... 88

***Ядвига Дашиковська***

Importance of leisure time for human being in thoughts and teaching activities of John Paul II ..... 99

### ***ART EDUCATION: THEORY, HISTORY, METHODS***

***Iryna Tsebriy***

Educational model and educational principles of Pope Gregory I the Great..... 115

***Lydia Lymarenko***

Professional training technology of future teacher's stage production breathing..... 126

***Oksana Hordiychuk***

The course «Basics of stage and screen art» in content of vocational artistic training of future elementary school teachers..... 135

***Tetiana Stritievych***

Milestones and criteria for the development of creative potential future fine arts teachers ..... 144

## **INNOVATIONS IN ARTS AND PEDAGOGICAL EDUCATION**

### ***Ivan Bekh***

Innovative educational technology: essential terms and ways of realization ..... 156

### ***Anatoliy Kuzminsky***

Student government in higher school (reception of domestic and European experience)..... 165

### ***Alla Rastrygina***

Innovative resource of art educational environment in higher educational establishments ..... 183

## **REVIEWS**

### ***Olena Ovyach***

The creative development of ideas of pedagogical skills of academician Ivan Zyazyun in modern pedagogy. (Review of the collection of scientific papers "Pedagogical skills of academician Ivan Zyazyun зб. наук. пр. / [ed: N. G. Nychkalo, O.M. Borovik; Institute of Pedagogical Education and Adult Education of NAPS of Ukraine. – K. : Bohdanova A.M. 2013. – 456 p.]..... 195

### ***Yuriy Malyovanyu***

Philosophy of National Education Development. (Review of the collection of scientific papers by G. Philipchuk «National education: personality and society». – Chernivtsi : Zelena Bukovyna, 2013. – 844 p.)..... 198

## **INFORMATION ABOUT SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL, ART AND EDUCATIONAL ARRANGEMENTS**

### ***Галина Сорокіна***

The staircase memory of Vasyl Olexandrovych Sukhomlynskyi. (Ukrainian theoretical and practical Seminar «Pedagogical skills: teaching and methodological software of theory and technology of teachers' professional development», dedicated to the 95th anniversary of birth of Vasily Alexandrovich Sukhomlinskyi; Poltava, 26<sup>th</sup> September 2013)..... 200

### ***Tetyana Sayenko, Viktor Babenko***

Art in the realities of modern education (I Ukrainian theoretical and practical Seminar, Poltava National Pedagogical University named after V.G.Korolenko, 18<sup>th</sup> – 19<sup>th</sup> April 2013)..... 205

**About the Authors**..... 209

**20-РІЧНОМУ ЮБІЛЕЮ**  
**ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**  
**І ОСВІТИ ДОРОСЛИХ НАПН УКРАЇНИ**  
**ПРИСВЯЧУЄТЬСЯ**

## ФЛАГМАН ВІТЧИЗНЯНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

У статті систематизуються науково-теоретичні і практичні досягнення співробітників Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України протягом 20 років існування. Аналізуються наукові здобутки співробітників Інституту у контексті розроблення концепції багаторівневої педагогічної освіти в Україні та освіти дорослих, визначення перспективних напрямів наукових педагогічних і психологічних досліджень (психопедагогічний, педевтологічний, андрагогічний, компаративістський тощо), впровадження інноваційних педагогічних і психологічних наукових підходів до дослідження проблем педагогічної майстерності та андрагогіки. Конкретизуються напрями експериментальної роботи на різних рівнях (локальному, регіональному, всеукраїнському) на базі навчальних закладів різних типів. Особлива увага звертається на результати формування в межах Інституту педагогічних і психологічних наукових шкіл, сприяння підвищенню наукового рівня талановитих молодих науковців.

**Ключові слова:** Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, наукова школа педагогічної майстерності, теоретико-методологічні засади педагогічної освіти, міжнародна співпраця, видавнича діяльність, підготовка кадрів.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих створений у структурі Національної академії педагогічних наук України у 1993 році відповідно до Постанови Президії АПН України від 24 листопада 1997 р. Шлях за 20 років пройдено чималий: від Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України – до Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, який до життя покликав час.

Науковцями установи обґрунтовано нові педагогічні й психологічні теорії, розроблено концепції багаторівневої педагогічної освіти в Україні та освіти дорослих; визначено перспективні напрями наукових педагогічних і психологічних досліджень (психопедагогічний, педевтологічний, андрагогічний, компаративістський тощо); впроваджено інноваційні педагогічні й психологічні наукові підходи до дослідження проблем педагогічної майстерності та андрагогіки.



Наукове зростання Інституту і його авторитет у вітчизняній та зарубіжній науці – результат спільних зусиль й невтомної творчої праці колективу вчених, які працюють у 8 наукових підрозділах. Серед них 2 академіки, 3 члени-кореспонденти НАПН України, 25 докторів і 28 кандидатів наук.

Основними напрямками науково-дослідної роботи є: «Педагогічна освіта», «Історія педагогіки. Порівняльна педагогіка», «Психологія особистості. Соціальна психологія», «Психологія професійної освіти, організаційна психологія та психологія праці», «Теоретико-методологічні засади освіти дорослих». Відповідно до цих напрямів за п'ять років здійснено 8 фундаментальних досліджень з проблем: підготовки педагогів нової генерації з урахуванням особливостей і потреб різних освітніх систем; розвитку і саморозвитку педагогічної майстерності викладачів навчальних закладів різних типів і рівнів акредитації в умовах інформаційно-технологічного суспільства; обґрунтування естетичних та етичних засад розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів; здійснення компаративного аналізу особливостей впровадження компетентнісного підходу до підготовки педагогічного персоналу в зарубіжних країнах; виявлення психологічних умов розвитку духовної культури педагога; дослідження проблем професійної орієнтації в системі педагогічної освіти; інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки та загальнокультурного розвитку вчителя; навчання дорослого населення в умовах неперервної освіти тощо.

Завдяки виконанню цих та інших наукових досліджень стало можливим обґрунтування психопедагогіки як фундаментальної основи педагогічної майстерності; визначення філософських, психологічних, аксіологічних, культурологічних, естетичних та етичних засад педагогічної взаємодії у системі «учитель – учні»; створення концептосфери педагогічної аксіології на основі використання фреймової моделі; здійснення педагогічного аналізу ключових компетентностей вчителя, визначених Європейською Комісією; обґрунтування компетентнісного підходу до розвитку педагогічної майстерності учителя; розроблення системи методів визначення рівнів

розвитку психологічної готовності педагога до творчої професійної діяльності; створення комплексу психодіагностичних методик дослідження характеру майбутнього педагога, методик діагностики інтелектуальної складової духовної культури педагогічного персоналу та комплексного вивчення фахової інноваційної культури педагогічних працівників; створення інноваційних технологій та тренінгових програм розвитку й саморозвитку елементів педагогічної майстерності вчителів; виявлення педагогічних умов забезпечення ефективності цього процесу; визначення теоретико-методологічних і методичних засад освіти дорослих на основі аналізу педагогічної та андрагогічної моделей навчання тощо.

Особлива увага приділяється впровадженню наукових розробок у педагогічну теорію і суспільну практику. Практичне використання результатів наукових досліджень здійснюється на базі 151 навчального закладу та установи, серед яких 42 вищі навчальні заклади III-IV рівнів акредитації, 16 вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, 3 інститути післядипломної педагогічної освіти, 22 професійні навчальні заклади, 6 навчально-методичних центрів та кабінетів професійно-технічної освіти, 9 загальноосвітніх навчальних закладів різних типів, 2 позашкільні навчальні заклади, 7 підвідомчих установ НАПН України, 9 державних установ, органів державної влади та місцевого самоврядування, 35 бібліотек, поміж них 2 – зарубіжні.

Результати наукових досліджень з проблем розвитку педагогічної майстерності вчителя широко впроваджуються на загальнодержавному рівні, що підтверджено Листом Заступника Міністра освіти і науки України Є. М. Суліми від 23.06. 2010 р. № 1/11-5542 «Щодо викладання курсу педагогічної майстерності». У вищих педагогічних навчальних закладах різних регіонів України функціонують кафедри педагогічної майстерності. Важливою формою впровадження наукових розробок і практичного використання результатів науково-дослідної роботи стала діяльність Академії педагогічної майстерності, членами якої проведено понад 50 майстер-класів, тренінгів, лекцій, семінарів і практичних занять та творчих зустрічей з учителями й учнями загальноосвітніх навчальних

закладів, викладачами і студентами вищих навчальних закладів педагогічного і непедагогічного профілів.

Крім того, спільно з Державною соціальною службою для сім'ї, дітей та молоді й Українським фондом «Благополуччя дітей» науковцями Інституту розпочато проект «Разом! Партнерство навчальних закладів і родин», який передбачає підвищення кваліфікації прийомних батьків та батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу. У межах цього проекту підготовлено й впроваджено у центрах та соціальних службах роботи з сім'єю, дітьми і молоддю, що функціонують в різних регіонах України, «Програму підвищення кваліфікації прийомних батьків і батьків-вихователів», «Робочі матеріали» до неї, а також проведено низку круглих столів та семінарів, присвячених цій проблемі.

Важливою формою впровадження наукових розробок і практичного використання результатів наукових досліджень є також консультаційна робота, в якій беруть участь співробітники відділу педагогічної психології і психології праці та відділу профорієнтації і психології професійного розвитку. Вони надають психологічну допомогу учнівській молоді, оптантам, батькам, педагогічним працівникам, керівникам навчальних закладів і державних установ щодо розв'язання різних проблем професійної діяльності й спілкування, обрання майбутньої професії тощо.

Результати наукових досліджень стають надбанням широкого загалу завдяки систематичному висвітленню у засобах масової інформації, педагогічній пресі та відображенню у 5 відеофільмах про Інститут і його керівників.

Колектив Інституту успішно провадить експериментальну роботу, залучаючи до її здійснення талановитих педагогів з 53 навчальних закладів різних типів і рівнів акредитації (25 вищих навчальних закладів, 3 інститутів післядипломної педагогічної освіти, 6 професійно-технічних навчальних закладів, 4 центрів професійно-технічної освіти, 9 загальноосвітніх навчальних закладів, 4 спеціалізованих середніх загальноосвітніх навчальних закладів, 2 позашкільних навчальних закладів) і 2 центрів зайнятості. Створено мережу центрів педагогічної майстерності й професійного саморозвитку, що охоплює 30 навчальних закладів

у різних регіонах України, зокрема: 7 вищих, 1 інститут післядипломної педагогічної освіти, 17 загальноосвітніх, 4 спеціалізовані навчальні заклади художньо-естетичного профілю і 1 Всеукраїнський центр педагогічної майстерності, що об'єднує Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Полтавський національний університет імені В. Г. Короленка, Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Шевченківську спеціалізовану загальноосвітню школу-інтернат з поглибленим вивченням предметів гуманітарно-естетичного профілю, Сахнівську загальноосвітню авторську О. А. Захаренка школу, Павлиську загальноосвітню школу імені В. О. Сухомлинського, Полтавський обласний ліцей-інтернат для обдарованих дітей із сільської місцевості імені А. С. Макаренка (с. Ковалівка), Педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського (с. Павлиш) та Державний музей-заповідник А. С. Макаренка (с. Ковалівка).

Крім цього, Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України відкрито єдиний в Україні Центр порівняльної професійної педагогіки на базі Хмельницького національного університету. Започатковано педагогічні експерименти всеукраїнського рівня спільно з МОН України. Створено базу даних про організацію експериментальної роботи, яка систематично поповнюється та уточнюється.

Експериментальні майданчики та центри педагогічної майстерності Інституту є активними учасниками і призерами всеукраїнських та міжнародних виставок, що проводяться компаніями «Виставковий світ» і «Карше» спільно з МОН України та НАПН України. Так, починаючи з 2010 р., педагогічні майданчики і центри педагогічної майстерності Інституту нагороджені 8 золотими, 2 срібними медалями та понад 20 дипломами. Активним учасником 16 освітянських виставок став і сам Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, науковці якого організували й провели 8 круглих столів з проблем розвитку особистості та педагогічної майстерності вчителя, а також підготували експозиції, відзначені золотими й срібними медалями та дипломами (2010, 2012, 2013). Зокрема, на V Міжнародній виставці-презентації «Інноватика в

сучасній освіті» (22 – 24 жовтня 2013 р.) О. М. Отич стала Лауреатом Національного конкурсу «Видатні наукові досягнення» у номінації «Інноваційні проекти, педагогічні технології».

Свідченням продуктивної творчої діяльності центрів педагогічної майстерності Інституту є те, що Миколаївська Академія дитячої творчості (2009) та Малобілозерська спеціалізована школа-інтернат II-III ступенів «Дивосвіт» (2010) внесені до літопису «Флагман сучасної освіти України». Адже завдяки творчій співпраці з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України ці навчальні заклади перетворилися на важливі науково-методичні центри обласного й всеукраїнського рівнів. Щороку на їх базі проходять курси підвищення кваліфікації вчителів, проводяться міжнародні та всеукраїнські науково-практичні конференції, семінари, круглі столи. Так, у 2008 та 2012 рр. педагогічним колективом «Дивосвіту» проведено дві міжнародні науково-практичні конференції «Професійно-мистецька школа у системі національної освіти України», за результатами яких опубліковано збірники наукових праць, традиційними стали міжнародні пленери, учасниками яких є митці й педагоги Польщі, Франції, Росії, Молдови та інших зарубіжних країн.

Центр педагогічної майстерності, створений у Державній спеціалізованій художній школі-інтернаті «Колегіум мистецтв у Опішні» Полтавської обл., є одним з провідних навчальних закладів України, що здійснюють допрофесійну підготовку молоді у галузі образотворчого мистецтва та гончарства. Творчим колективом педагогів і майстрів гончарного мистецтва започатковано й проведено Всеукраїнські й Національні симпозіуми гончарства, гончарські фестивалі, семінари-практикуми з українського гончарства. Заклад є співорганізатором щорічних Національних днів гончаря, ряду заходів Тижнів національного гончарного здвиження в Опішному та цілої низки наукових конференцій.

Подібні науково-практичні заходи регулярно проводяться на базі Новомосковського колегіуму № 11 Дніпропетровської обл., гімназії № 267 м. Києва, Ірпінської спеціалізованої загальноосвітньої школи I-III ступенів художнього профілю №1

імені А. С. Макаренка та інших центрів педагогічної майстерності Інституту.

Упродовж двадцяти років науково-дослідної діяльності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України у ньому сформувалися й зросли наукові педагогічні і психологічні школи, що сприяло перетворенню установи на один з провідних центрів держави з підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації. Сьогодні у докторантурі та аспірантурі Інституту навчаються 13 докторантів та 56 аспірантів за трьома спеціальностями: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки; 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти; 19.00.07 – педагогічна і вікова психологія. Упродовж 2008 – 2012 рр. закінчили докторантуру – 14 осіб, аспірантуру – 80.

В Інституті успішно функціонує спеціалізована вчена рада Д 26.451.01, у якій за час її діяльності захищено 475 дисертацій, з них: на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук – 114; на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук – 301; на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук – 6; на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук – 54. Важливо, що з цих дисертацій 27 докторських і 70 кандидатських захищено науковими співробітниками Інституту.

Предметом особливої турботи керівництва і вченої ради Інституту є робота з кадрами, підвищення їх наукового рівня, підтримка здібної молоді. Завдяки цьому молоде покоління науковців досягає дедалі більших успіхів, про що свідчить обрання стипендіатами Кабінету Міністрів України Е. О. Помиткіна, Т. О. Гончарук, О. А. Макаренко, Л. Ю. Султанової. У 2013 р. їх число поповнила старший науковий співробітник відділу педагогічної естетики та етики М. П. Вовк. У 2012 р. здобула Премію Президента України для молодих учених завідувач відділу виховних технологій у педагогічній освіті Л. Ю. Султанова.

Інститут став організатором понад 100 масових наукових заходів різного масштабу, зокрема, I-V Українсько-польських / Польсько-українських форумів, що по черзі проводилися в Україні та Польщі; циклічних міжнародних науково-практичних конференцій «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія,

досвід, проблеми» (м. Вінниця); «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (м. Хмельницький), «Педагогіка вищої школи ХХІ століття та формування національної гуманітарно-технічної еліти» (м. Харків), I-XI Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької, I-V Батишевських педагогічних читань, I-V Всеукраїнських педагогічних читань пам'яті О. С. Дубинчук, I-III Психологічних читань пам'яті професора Б. О. Федоришина, Психологічних читань пам'яті П. С. Перепелиці та ін. У цілому за п'ять років співробітники Інституту апробували результати досліджень на понад 800 наукових заходах, у яких узяли участь понад 2000 осіб.

Розширено зв'язки й урізноманітнено сфери співпраці науковців із засобами масової інформації та громадськістю. Зокрема, співробітники Інституту взяли участь в 11 телевізійних програмах та 6 радіопрограмах; опублікували 55 статей у провідних періодичних виданнях України («Урядовий кур'єр», «Дзеркало тижня», «Україна молода», «Педагогічна газета», «Освіта», «Освіта України», «Рідна школа», «Початкова школа», «Психолог», «Шкільний психолог», «Директор ліцею, школи, гімназії» та ін.); подали 125 публікацій до інтернет-видань.

Налагоджено плідну співпрацю з іншими підвідомчими установами НАПН України (Інститутом педагогіки, Інститутом психології імені Г.С. Костюка, Інститутом проблем виховання, Інститутом вищої освіти, Інститутом обдарованої дитини, Університетом менеджменту освіти), Асоціацією вищих педагогічних навчальних закладів України, інститутами післядипломної педагогічної освіти щодо розробки концептуальних засад багаторівневої педагогічної освіти в Україні. Спільно з Асоціацією керівників шкіл України та Інститутом педагогіки НАПН України Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих бере активну участь у Всеукраїнському науковому психолого-педагогічному проєкті «Вибір успішної професії».

Активна міжнародна наукова співпраця відбувається з навчальними закладами, науково-педагогічними установами й організаціями Німеччини, Канади, США, Бельгії, Італії, Швеції, Російської Федерації, Білорусі, Казахстану та інших країн.

Міжнародні наукові контакти Інституту налагоджені зі Світовим Банком, ПРООН, ЮНІСЕФ, Міжнародною організацією праці. У травні 2012 р. на запрошення экс-голови Єврокомісії Є. Бузека у складі української делегації відвідала Європарламент академік Н. Г. Ничкало. Підписано угоди про творчу співпрацю з Інститутом педагогічної освіти РАО (Санкт-Петербург, Російська Федерація), Римським університетом «Ля Сапієнца» (Рим, Італія). Творчі зв'язки поєднують Інститут з Російською академією освіти (Москва, Російська Федерація). Набули динаміки науково-творчі зв'язки з Європейською комісією, Європейським фондом професійної освіти (Турин, Італія), Європейським центром професійної освіти (Салоніки, Греція), Європейською асоціацією педагогічної освіти (Брюссель, Бельгія), Всесвітньою радою товариств порівняльної педагогіки, Клубом професійної освіти країн Центральної і Східної Європи, Центром освітніх технологій штату Айова (США), Стокгольмським університетом, Центрально-Європейським університетом (Будапешт, Угорщина), Науковим товариством «Польща – Україна», Міжнародною асоціацією А. С. Макаренка та ін.

Триває творча співпраця з Українським Вільним Університетом (Мюнхен, Німеччина), навчальними й науково-педагогічними установами Республіки Польща: Академією педагогіки спеціальної імені Марії Гжегожевської у Варшаві, Академією імені Яна Длугоша в Ченстохові, Люблінським університетом імені Марії Кюрі-Скłodовської, Вищою педагогічною школою в Кельце, Педагогічним університетом імені Комісії народної освіти у Кракові.

У 2008 р. творчий доробок українських науковців був презентований у Посольстві України у Республіці Польща. Окрім п'яти міжнародних українсько-польських – польсько-українських форумів, Інститутом проведено 22–24 квітня 2009 р. Міжнародну конференцію під патронатом ЮНЕСКО «Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції». Результати цих заходів знайшли відображення у спільних українсько-польських та польсько-українських збірниках наукових праць, зокрема, «Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości / pod red. T. Lewowickiego i F. Szloska. – Warszawa – Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii



Eksploatacji, 2009. – Т. 220»; «Filozofia mistrzostwa pedagogicznego / red. M. Kopsztein, D. Szeligiewicz-Urban, F. Szlosek; tłumaczenie T. Kowalik. – Radom – Siemianowice Śląskie, 2010. – Т. 230»; «Filozofia mistrzostwa pedagogicznego / red. M. Kopsztein, D. Szeligiewicz-Urban, F. Szlosek; tłumaczenie T. Kowalik. – Radom – Siemianowice Śląskie, 2010. – Т. 230»; «Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny / pod red. Z. Szaroty i F. Szloska. – Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, 2013. – 815 s.».

Плідно розвивається творча співпраця українських і польських вчених у виданні українсько-польського – польсько-українського щорічника «Професійна освіта: педагогіка і психологія» (опубліковано 14 випусків, 15-й випуск подано до видавництва). Відомі польські вчені обрані іноземними членами НАПН України (Х. Беднарчик, І. Вільш, С. Квятковський, Т. Левовицький, Ф. Шльосек), стали Почесними докторами – *Honoris Causa* З. Вятровський, С. Качор, Є. Немец.

Науковці Інституту брали участь також в інших міжнародних проектах, зокрема, «Теорія і практика університетської освіти й освіти дорослих в Україні та Мексиці у порівняльному контексті» на базі Університету «Франціско Гарсія Салінас» (Закатека, Мексика), працювали у складі редакційних колегій в іноземних наукових періодичних виданнях (Н. Г. Ничкало, Л. О. Хомич, Н. І. Литвинова – польський науковий журнал «Nauczyciel i szkoła»).

Підтвердженням визнання Інституту на міжнародному рівні є те, що на його базі проходять стажування іноземні вчені з Республіки Польща, Російської Федерації, Білорусі, Японії та інших держав.

Значним науковим здобутком Інституту за останні п'ять років стало започаткування видання збірників наукових праць «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи», «Естетика і етика педагогічної дії» (спільно з Полтавським національним педагогічним університетом імені В. Г. Короленка) та «Порівняльна професійна педагогіка» (спільно з Хмельницьким національним університетом). У цих виданнях висвітлюються актуальні проблеми освіти дорослих, порівняльної професійної педагогіки, професійної підготовки та розвитку педагогічної

майстерності вчителя, педагогічної естетики і етики, філософії і психології педагогічної дії, теорії, історії та методики мистецької освіти, розроблення й використання педагогічних технологій у навчально-виховному процесі закладів освіти різних типів і рівнів акредитації; вміщуються рецензії на нові наукові та навчально-методичні праці; висвітлюється інформація про проведені масові наукові заходи.

Двадцять років активної наукової діяльності, спрямованої на методологічне, теоретичне і методичне забезпечення розвитку неперервної багаторівневої педагогічної освіти і освіти дорослих, загальнокультурний, професійний і духовний розвиток особистості, утвердження в українському суспільстві ідеалів педагогіки добра, знайшли відображення у наукових публікаціях співробітників Інституту. Їхній науковий доробок за 2008–2013 рр. складає майже 3 тис. наукових публікацій, серед яких 71 монографія, 3 концепції, 6 підручників, 2 хрестоматії, 98 навчальних, навчально-методичних, науково-методичних і методичних посібників, 37 методичних рекомендацій, 18 навчальних програм, 4 словники, 6 бібліографічних та біобібліографічних покажчиків, понад 2500 статей у наукових фахових виданнях, збірниках матеріалів конференцій та ін., з яких 235 статей у міжнародних виданнях, понад 500 статей і тез.

Високий науковий і методичний рівень праць співробітників Інституту засвідчують дипломи і премії, отримані ними на щорічних конкурсах наукових праць учених НАПН України. Переможцями цих конкурсів стали, зокрема, Н. Г. Ничкало (1994), С. У. Гончаренко (1997, 1998, 2002), О. П. Рудницька (2002), О. М. Отич (2005, 2008, 2011, 2013), М. К. Козій (2005), Т. В. Іванова (2007), О. А. Макаренко (2007).

Обираючи за основу гасло «*Non scholae, sed vitae discimus*», науковці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України завжди намагалися й надалі прагнуть працювати так, щоб, запозичуючи найцінніше з накопиченого історичного досвіду розвитку педагогічної освіти, чутливо реагуючи на сучасні тенденції щодо забезпечення її неперервності у глобалізованому суспільстві та прогностично визначаючи нові напрями розбудови вітчизняної педагогічної освіти і освіти дорослих, вивести їх на такий якісний рівень, який

дозволить з гідністю прийняти виклики часу і дати на них адекватні відповіді.

Наше основне завдання – служити освіті України, а завдяки їй – і своєму народові.

*Иван Зязюн, Нелля Ничкало, Елена Отыч*

## **ФЛАГМАН ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ**

*В статье систематизируются научно-теоретические и практические достижения сотрудников Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины в течение 20 лет. Анализируются научные достижения сотрудников Института: разработка концепции многоуровневого педагогического образования на Украине и образования взрослых, определение перспективных направлений научных педагогических и психологических исследований (психопедагогическое, педевтологическое, андрагогическое, компаративистское и др.), внедрение инновационных педагогических и психологических научных подходов к исследованию проблем педагогического мастерства и андрагогики. Конкретизируются направления экспериментальной работы на разных уровнях (локальном, региональном, всеукраинском) на базе учебных заведений разных типов. Особенное внимание обращается на результаты формирования в пределах Института педагогических и психологических научных школ, содействие повышению научного уровня талантливых молодых ученых.*

**Ключевые слова:** *Институт педагогического образования и образования взрослых, научная школа педагогического мастерства, теоретико-методологические принципы педагогического образования, международное сотрудничество, издательская деятельность, подготовка кадров.*

*Ivan Zyazyun, Nellya Nychkalo, Elena Otych*

## **THE LEADER OF NATIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION AND ADULT EDUCATION**

*The scientific and theoretical and practical achievements of Institute of Pedagogical Education and Adult Education of NAPS of Ukraine staff for 20 years are systematized in the article. Author analyzes scientific achievements of Institute staff in the context of development of the concept of multi-level pedagogical education in Ukraine and adult education, identifying promising directions of scientific pedagogical and psychological researches (psychological and pedagogical, andragogical, comparative, etc.), introduction of innovative pedagogical and psychological scientific approaches to the study the problems of pedagogical skills and andragogics. Attention is focused on staff scientific search within the implementation of fundamental and applied topics of scientific research, as a result the theoretic and methodological foundations of psychological pedagogy as the*

*fundamental basis of pedagogical skills are grounded; philosophical, psychological, axiological, cultural, aesthetic and ethical principles of pedagogical interaction in the system "teacher - students" are defined; concept sphere of pedagogical axiology on the basis of framing model is created, pedagogical analysis of teachers' key competencies defined by the European Commission is made; competence approach to development of teacher's pedagogical skills is substantiated; the system of methods of determining the levels of psychological readiness of teachers to creative professional activity is developed, theoretical, methodological and methodical principles of adult education based on analysis of pedagogical and andragogical models of learning etc. are defined. Experience of implementation of Institute staff scientific developments in pedagogical theory and practice is generalized. Areas of experimental work on different levels (local, regional, national) based in educational establishments of different types are specified. Particular attention is focused on the results of the formation within Institute of pedagogical and psychological research schools. It is proved that significant scientific achievement of Institute staff is initiation of research papers publication. Creative collaboration of Institute with educational establishments, academic institutions, and organizations in Germany, Canada, the USA, Belgium, Italy, Sweden, Russia, Belorussia, Kazakhstan and other countries is analyzed.*

*Twenty years of scientific activity aimed at methodological, theoretical and methodical support of continuous multilevel pedagogical education and adult education, general cultural, professional, and spiritual development of personality, strengthening of ideals of good pedagogy in Ukrainian society are reflected in the large number of scientific publications.*

**Keywords:** *Institute of Pedagogical Education and Adult Education, scientific school of pedagogical skills, theoretical and methodological foundations of pedagogical education, international cooperation, publishing, staff training.*

Одержано 30.08.2013 р.

## ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

УДК159.922.6

Іван Зязюн,  
м. Київ

### АКСІОЛОГІЧНІ КРИТЕРІЇ ВІКОВОЇ ПСИХОЛОГІЇ

*Психологічні характеристики віку визначаються конкретними умовами, в яких здійснюється розвиток індивіда: характером учіння-виховання, особливостями його діяльності й дії, спілкуванням, рівнем загальної культури, предметних знань, педагогічної майстерності батьків і вихователів-учителів. Для кожного віку існує своя специфічна «соціальна ситуація розвитку», певне співвідношення умов соціального середовища й внутрішніх умов розвитку індивіда як особистості.*

**Ключові слова:** *психологічний вік, соціальність віку, педагогічна психологія, психологічна педагогіка, розвиток особистості, діяльність, дія, центральне новоутворення, критичний вік, зона найближчого розвитку.*

Вік у психології – конкретна, відносно обмежений у часі ступінь психічного розвитку індивіда і його розвитку як особистості в сукупності закономірних фізіологічних і психологічних змін, не пов'язаних із індивідуальними особливостями.

Першість системного аналітика психологічного віку належить Л. Виготському. Психологічний вік розглядався ним як новий тип будови особистості та її діяльності й осмислювався з позицій тих психічних і соціальних змін, які вперше виникають на певному віковому ступені, які, в основному й головному, визначають свідомість дитини, її відношення з середовищем, її внутрішнє й зовнішнє життя, увесь хід і результати її розвитку в даний часовий період. «Вік – відносно замкнутий цикл розвитку зі своєю структурою й динамікою» [2, с. 248]. Вчення

Л. Виготського, що розвивалося й доповнювалося його учнями й послідовниками, – це вчення про структуру й динаміку віку.

У кожному віці соціальна ситуація розвитку утримує в собі певні суперечності – завжди нове генетичне завдання, яке вирішується завдяки побудові нової системи відношень, нової соціальної ситуації розвитку, що засвідчує перехід дитини у наступний (новий) психологічний вік. Вікові періоди, на переконання Л. Виготського, є таким цілісним динамічним утворенням, такою структурою, яка визначає роль і питому вагу кожної з основних і часткових ліній розвитку. У кожному з вікових утворень розвитку особистість змінюється як ціле у своїй внутрішній будові, і закони зміни цього цілого визначають рух кожної його частини [2, с. 244].

Об'єктивно одні й ті ж елементи соціального середовища впливають на людей різного віку по-різному, залежно від того, через які раніше розвинені психологічні властивості вони входили у внутрішній світ суб'єкта учіння-виховання, як цьому сприяли різні види діяльності. Взаємодія зовнішніх і внутрішніх факторів народжує типові психологічні особливості, загальні для людей одного віку, визначаючи його специфіку, а зміни відношень між цими факторами зумовлюють перехід до наступного вікового етапу. Вікові ступені характеризуються певною відносністю, умовною урівноваженістю, що не виключає, однак, індивідуальної своєрідності психологічної поведінки людини. Вікова характеристика розвитку відображує певну систему вимог, існування й опанування яких урівноважує людину з середовищем, іншими людьми, зі своїми внутрішніми протиріччями. Ця своєрідна автаркія (Г. Сковорода) уможливує входження людини в групи різного рівня розвитку і в навчально-виховні інституції, як рівній серед рівних.

Специфічні характеристики віку визначаються також змінним характером виховання дитини в сім'ї, створенням відповідного середовища, включенням її в нові види й типи діяльності, що забезпечує опанування нею різновидів суспільного досвіду, зокрема й домінантного з досвідів – психологічного, системи усталених у даному часі знань, норм і правил людської діяльності, а також особливостями фізіологічного розвитку. Нині прийнята така вікова періодизація: дитинство (від народження до

1 року); переддошкільне дитинство (1-3 роки); дошкільне дитинство (3-6 років); молодший шкільний вік (6-10 років); підлітковий вік (10-15 років); юність – перший період (старший шкільний вік 15-17 років), другий період (17-21 рік); зрілий вік – перший період (21-35 років), другий період (35-60 років); літній вік (60-75 років); старечий вік (75-90 років); довгожителі (90 й вище)<sup>1</sup> [5, 39].

Вікова психологія – галузь психології, що вивчає феномени й закономірності психічного розвитку людини, особливості її переходу від одного періоду до іншого. Психологія розвитку МІСТИТЬ такі розділи: дитинство, отрочтво, юнацький вік, зрілість і старість. Вік характеризується тими специфічними завданнями опанування форм культури, які вирішуються людиною, а також якісно новими типами діяльності й відповідними їм психологічними новоутвореннями, які виникають на кожному етапі розвитку і визначають інтелект, мислення, свідомість і світогляд людини, її ставлення до оточуючого світу взагалі. У такий спосіб вікова психологія визначає психологічний зміст вікових періодів упродовж усього онтогенезу людини від народження до старості. «Розчленування (періодизація) дитинства за педагогічним принципом надзвичайно близько підводить нас до істинного розчленування дитинства на окремі періоди» [8, с. 23]. Розвиток є послідовністю переходів від одного якісного рівня до іншого. Зміст подібних переходів виявляється в окремих функціях (Л. Виготський) кожного вікового рівня. Услід за Л. Виготським, психологи реалізують підхід до аналізу психіки дитини, названий цілісно-генетичним. Цей підхід розглядає розвиток через зміну найбільш значущих, суттєвих для розвитку одиниць, що інтегрують в собі всі інші зміни. У такому контексті психіка розглядається як деяке цілісне, системне (за Л. Виготським) утворення, розвиток якого перебудовує всі її структурні компоненти.

При такому підході з необхідністю виокремлюється та ключова зміна в психіці дитини, яка знаменує собою перехід на новий рівень розвитку. Ця зміна виражає найбільш суттєве новоутворення віку. Єдність у розумінні подібних змін

<sup>1</sup> Цю вікову періодизацію визначено й утверджено на Міжнародному симпозіумі з вікової періодизації в Москві (1965 р.).

виявляється в тому, що, незважаючи на аналіз розвитку різних психічних функцій і видів діяльності дитини, у багатьох дослідженнях відбувається звертання до одних і тих самих характеристик дитини як до найбільш суттєвих для її розвитку [8, с. 22-24].

За Л. Виготським, провідною діяльністю, що зумовлює й розвиває психологічний досвід людини є учіння. Розвиток і учіння – різні процеси. Процес розвитку має внутрішні закони самовираження. «Розвиток є процесом формування людини чи особистості шляхом виникнення на кожному ступені нових якостей, специфічних для людини, підготовлених усією попередньою ходою розвитку, але які не існують у готовому вигляді на більш ранніх ступенях» [2, с. 188].

Учіння – внутрішньо необхідний і всезагальний момент у процесі розвитку в дитини не природних, але історичних її особливостей. Воно створює зону найближчого розвитку, тобто закликає дитину до життя, збуджує й приводить в рух внутрішні процеси розвитку, які спочатку для дитини можливі лише в сфері взаємовідношень із оточенням, особливо людським, але згодом, пронизуючи весь внутрішній хід розвитку, стають надбанням самої дитини.

Л. Виготським були здійснені експериментальні дослідження відношення між учінням і розвитком. Це вивчення буденних життєвих і наукових понять, дослідження процесу опанування рідної та іноземної мов, усного й писемного мовлення, зони найближчого розвитку. Останнє – світового рівня відкриття вченого.

Зона найближчого розвитку – це відстань між рівнем актуального розвитку дитини, визначуваного самостійними її досягненнями, і рівнем можливого розвитку, визначуваного завданнями, що вирішуються разом із дорослими, передусім, батьками, вихователями, вчителями. «Зона найближчого розвитку визначає функції, які ще не визріли, але на шляху до процесу визрівання, функції, які можна назвати не плодами, а бруньками розвитку, квітами розвитку». «...Рівень актуального розвитку характеризує успіхи розвитку, результати розвитку на вчорашній день, а зона найближчого розвитку характеризує розумовий розвиток завтрашнього дня» [2, с. 189].



Зона найближчого розвитку має важливе теоретичне значення й пов'язана з такими фундаментальними проблемами дитячої психології та психологічної педагогіки, як виникнення й розвиток вищих психічних функцій, співвідношення учіння й розумового розвитку, рушійних сил і механізмів психічного розвитку дитини.

Зона найближчого розвитку – логічний наслідок закону становлення вищих психічних функцій, які формуються спочатку у спільній діяльності, у співробітництві з іншими людьми й особливо з учителями, й поступово стають внутрішніми психічними процесами суб'єкта. Коли психічний процес формується у спільній діяльності, він знаходиться в зоні найближчого розвитку; після формування він стає формою актуального розвитку суб'єкта [2, с. 289].

Феномен зони найближчого розвитку свідчить про провідну роль учіння в розумовому розвитку дітей. «Учіння лише тоді гарне, коли йде попереду розвитку». Тоді воно пробуджує й викликає до життя багато інших функцій, що знаходяться в зоні найближчого розвитку. Стосовно школи це означає, що учіння має орієнтуватися не стільки на вже визрілі функції, пройдені цикли розвитку, скільки на функції, що визрівають.

Можливості учіння визначаються, переважно, також зоною найближчого розвитку. Учіння, як правило, може орієнтуватися на вже пройдені цикли розвитку – це нижчий поріг учіння, але воно може орієнтуватися й на не визрілі функції, на зону найближчого розвитку, що характеризує вищий поріг учіння. Між цими порогами знаходиться оптимальний період учіння. «Педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день дитячого розвитку, – писав Л. Виготський. – Учіння з орієнтацією на зону найближчого розвитку може вести розвиток вперед, бо те, що лежить в зоні найближчого розвитку в одному віці перетворюється, вдосконалюється й переходить на рівень актуального розвитку в наступному віці, на новій віковій стадії. Дитина в школі здійснює діяльність, яка постійно надає їй можливість поступу. Ця діяльність допомагає їй піднятися ... вище самої себе» [2, с. 189].

Поняття зони найближчого розвитку має велике практичне значення для вирішення питання про оптимальні терміни учіння,

що особливо важливо як для дітей у цілому, так і для кожної окремої дитини. Відображуючи ще не визрілі процеси, але такі, що визрівають, зона найближчого розвитку характеризується внутрішніми станами дитини, її потенціальними можливостями розвитку і на цій основі дозволяє зробити науково виважений прогноз і надати практичні рекомендації. Визначення обох рівнів розвитку – актуального й потенціального, а водночас і зони найближчого розвитку – складають разом те, що Л. Виготський назвав нормативною віковою діагностикою на відміну від симптоматичної, що апелює лише до зовнішніх ознак розвитку. Важливим наслідком цієї ідеї можна вважати й те, що зона найближчого розвитку може використовуватися як показник індивідуальних відмінностей дітей.

Російські психологи (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв), спираючись на ряд теоретичних і експериментальних досліджень, заклали основи теорії психічного розвитку дитини й виявили специфічну відмінність цього процесу від онтогенезу психіки тварини. В індивідуальному розвитку психіки тварини основне значення має вияв і нагромадження двох форм досвіду: видового досвіду (передається наступним поколінням у вигляді спадкоємних фіксованих морфологічних властивостей нервової системи) й досвіду індивідуального, набутого шляхом пристосування до наявних умов існування. На відміну від цього в розвитку дитини, поряд із двома попередніми, виникає й набуває домінуючої ролі ще одна, абсолютно особлива форма досвіду. Це – досвід соціальний, втілений у продуктах матеріального й духовного виробництва, який засвоюється дитиною впродовж її дитинства і життя в цілому. Його можна класифікувати ще і як психологічний досвід. У процесі засвоєння цього досвіду відбувається не лише набування дітьми окремих знань і відповідних умінь, але й здійснюється розвиток їх здібностей, формування особистості. Дитина прилучається до духовної й матеріальної культури, створеної суспільством, не пасивно, а активно, у процесі діяльності, від характеру якої та від особливостей взаємин, що складаються в неї з оточуючими людьми, в основному залежить формування її особистості.

Відповідно до такого розуміння онтогенезу людської психіки виникає необхідність розмежування іноді змішуваних понять рушійних сил і умов розвитку. Так, вивчення ролі вроджених властивостей організму і його визрівання є необхідною умовою, але не рушійною причиною цього процесу. Воно створює анатомо-фізіологічні передумови для формування нових видів психічної діяльності, але не визначає ні їхнього змісту, ні їхньої структури. Визнавши важливість значення для психічного розвитку дитини її загальнолюдських та індивідуальних органічних особливостей, а також хід їх визрівання в онтогенезі, необхідно підкреслити, що ці особливості є лише умовами, лише необхідними передумовами, а не рушійними причинами формування людської психіки. Л. Виготський зауважував, що жодна зі специфічних людських психічних якостей, таких, як логічне мислення, творча уява, волева регуляція дій і т. п., не може виникнути шляхом лише визрівання органічних задатків. Для формування таких якостей необхідні певні соціальні умови життя й виховання.

***Соціальна ситуація розвитку, провідний тип діяльності, центральні новоутворення та вікові кризи*** у віковій психології складають її структуру і є оцінними (аксіологічними) критеріями психологічного віку.

*Соціальна ситуація розвитку*, за Л. Виготським, є головним компонентом структури віку, що характеризує своєрідність, специфічне для даного віку, виключно єдине й неповторне, ексклюзивне відношення між дитиною й оточуючою її дійсністю, передусім соціальною. Соціальна ситуація є вихідним моментом для всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку впродовж даного періоду. Вона визначає цілком і повністю ті форми й той шлях, слідуючи яким дитина набуває нових властивостей особистості, черпаючи їх із соціальної дійсності як основного джерела розвитку, той шлях, який перетворює соціальне на індивідуальне. Соціальна ситуація розвитку визначає те, як дитина орієнтується в системі суспільних відносин, у які сфери суспільного життя вона входить. Тому, на переконання Л. Виготського, характеристику будь-якого віку слід розпочинати з виявлення соціальної ситуації розвитку.

*Провідний тип діяльності* структурно й змістовно разом із Л. Виготським розробляли його учні й послідовники. Уявлення про те, що система діяльностей не рівнозначна за виявами кожної з них для вікового періоду, що в їх загальній кількості слід виокремлювати діяльність провідну – не стільки по відношенню до інших діяльностей, скільки по відношенню до психічного, особистісного розвитку, до формування тих чи інших психологічних новоутворень, тобто діяльність, у ході якої власне й відбувається її інтеріоризація, набули наукового осмислення у працях Л. Виготського. У дослідженнях Л. Божович, Д. Ельконіна й ін. звертається увага на те, що в основі пізнавального розвитку дитини, в основі розвитку її особистості є безпосередня практична діяльність. Саме поняття «діяльність» підкреслює зв'язок самого суб'єкта з оточуючою його дійсністю. У цьому контексті процес розвитку розглядається як саморух суб'єкта, завдяки його діяльності з предметами, а фактори спадковості й середовища виступають умовами, які визначають не суть процесу розвитку, а лише різні його варіації в межах норми [9].

На переконання Д. Ельконіна, уведення поняття «діяльність» перевертає всю проблему розвитку, спрямовуючи її на суб'єкт. Ніякі впливи дорослого на процеси психічного розвитку дитини не можуть реалізуватися без реальної діяльності самого суб'єкта. І від того, як ця діяльність буде здійснюватися, залежить процес самого розвитку [12].

Основні характеристики провідного типу діяльності розробив О. Леонтьєв [6, с. 285-286]. Найважливішою ознакою провідної діяльності не можуть бути кількісні характеристики. Це не просто діяльність, якій дитина віддає найбільше часу, чи найчастіше зустрічається на даному етапі розвитку. Вона повинна відповідати трьом критеріям, а саме:

- це така діяльність, у формі якої виникають і в якій диференціюються інші, нові види діяльностей. Учіння, наприклад, уперше з'являється вже в дошкільному дитинстві, передусім виникає в грі, тобто саме в провідній на даній стадії розвитку діяльності. Дитина розпочинає навчатися граючись;

- це така діяльність, у якій формуються чи перебудовуються окремі психічні процеси. У грі, наприклад, уперше формуються процеси активної уяви дитини, в учінні –

процеси абстрактного мислення. Із цього не випливає, що формування чи перебудова всіх психічних процесів відбувається лише в межах провідної діяльності, але й в інших видах діяльності, генетично з нею пов'язаних. Наприклад, процеси абстрагування й узагальнення кольору формуються в дошкільному віці не в самій грі, а в малюванні, аплікації тощо, тобто в тих видах діяльності, які лише у своїх витоках пов'язані з ігровою діяльністю;

- це така діяльність, від якої найбільше залежать спостережувані в даний період розвитку основні психологічні зміни особистості дитини. Так, дитина-дошкільник саме у грі опановує суспільні функції й відповідні норми поведінки людей («що робить на заводі директор, інженер, робітник»). Це є досить важливим моментом формування її особистості. Це така діяльність, розвиток якої зумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії її розвитку.

О. Леонтьєв поглибив ідеї Л. Виготського про провідну діяльність, дав визначення цього поняття, показав, що зміст і форма провідної діяльності залежать від конкретно-історичних умов, у яких відбувається розвиток дитини, а також схарактеризував механізм зміни видів діяльності. Цей механізм, на переконання О. Леонтьєва, виявляється в тому, що в ході розвитку попередній етап для дитини, з її світом людських стосунків, починає усвідомлюватися нею як невідповідність її можливостям, і вона прагне його змінити й обов'язково змінює. Виникає відкрите протиріччя між життям дитини і її можливостями, що вже визначили життя інше, більш відповідне цим можливостям. Згідно з цим її діяльність перебудовується, відбувається, відповідно, перехід до нової стадії розвитку її психічного життя.

У сучасній психології роль провідної діяльності в онтогенетичному розвитку детально розглядає Д. Фельдштейн [11]. Учений звертає увагу на те, що закономірна зміна провідних видів діяльності визначає загальні межі періодів психічного розвитку дитини, її становлення як особистості. Види провідної діяльності так само мало залежать від волі дитини, як, наприклад, мова, якою вона володіє. Це суто соціальні (вірніше, соціально-

психологічні утворення), які мають конкретний історичний характер, бо дитинство і його періодизація є конкретно-соціальним феноменом, змінним у різні соціально-економічні епохи, в різних суспільствах. У зв'язку з цим, на переконання Д. Фельдштейна, вікова психологія вивчає умови й конкретні механізми перетворення об'єктивної структури провідної діяльності у форми суб'єктивної активності дитини, визначаючи закономірності формування в неї певних потреб, мотивів, емоцій-почуттів, відповідного ставлення до людей і до предметів діяльності.

У цілому діяльність, її розвиток характеризуються подвійним ефектом: з одного боку, весь процес розвитку, зміни провідних діяльностей може й повинен бути проаналізований і описаний як саморух, як процес, підпорядкований своїй іманентній логіці, тобто як власне психологічний процес, а з іншого боку, практично ми маємо справу з організованою діяльністю, яка створює умови для розвитку дитини як особистості. Ця організована діяльність завжди педагогічно цілеспрямована і є об'єктом наукової уваги психологічної педагогіки [7; 10]. Організована суспільством діяльність через відповідні соціальні інститути освітнього й виховного профілю, зокрема й сім'ї, дає ту схему, в якій формуються відношення, потреби дитини, її свідомість і самосвідомість. Тут саморозвиток – розвиток через задані ззовні форми діяльності, запрограмовані психологічною педагогікою і власне педагогікою. Розвиток і саморозвиток через основні види провідної діяльності специфічно організовуються й виявляються у різні вікові періоди.

Так, у дитинстві, у період від народження до одного року, виникає безпосередньо емоційне спілкування як основа пізнішого й довічного емоційно-почуттєвого чинника, яке і є в цьому віці провідною діяльністю дитини, зумовленою самою природою людини як суспільної істоти. Дитина в цей період зорієнтована на встановлення соціальних контактів через емоції-почуття.

У переддошкільному дитинстві, з року до трьох років, коли виникає потреба в суспільній поведінці, але відсутнє вміння суспільно діяти, стає провідною предметно-маніпуляційна діяльність, у процесі якої дитина оволодіває не лише формою

людського спілкування, але, передусім, суспільно виробленими способами використання всіх оточуючих її речей.

Засвоївши у постійних контактах із дорослими оперативнотехнічну сутність діяльності, дитина у наступному, дошкільному віці (від трьох до шести років), виходить за межі безпосередніх життєвих відношень. Провідною стає ігрова діяльність. Саме в розвиненій сюжетно-рольовій грі дитина починає розуміти, що оточуючі її люди мають різні професії, включені в різноманітні складні відношення, і вона сама, орієнтуючись на норми цих відношень, має враховувати не лише свою, але й чужу точку зору. Гра виступає, по-перше, діяльністю, в якій відбувається орієнтація дитини в найзагальніших, функціональних виявах життя людей, їх соціальних функціях і відношеннях. По-друге, на основі ігрової діяльності в дитини виникає й розвивається уява й функціональна символіка.

У молодшому шкільному віці (від шести до десяти років) провідною стає навчальна діяльність, тобто соціальна діяльність із опанування теоретичних форм мислення. У процесі цієї діяльності діти оволодівають уміннями навчатися та здатністю оперувати теоретичними знаннями. Ця діяльність характеризується засвоєнням понять у тих чи інших сферах знання, у дітей формуються основи орієнтації в теоретичних формах відображення дійсності. При повноцінному функціонуванні цієї діяльності в дітей виникає необхідна довільність психічних процесів, внутрішній план дій і рефлексія на власні дії, на власну поведінку.

Діти підліткового віку (від десяти до п'ятнадцяти років) включаються в якісно нову систему відношень, спілкування з однолітками й дорослими в школі. Змінюється їх фактичне місце в сім'ї, а також серед ровесників у повсякденному житті. У дитини в підлітковому віці значно розширюється сфера діяльності, а головне, якісно змінюється характер цієї діяльності, значно ускладнюються її види й форми. Водночас підлітки охоплені різними видами діяльності: навчально-освітня праця; суспільно-політична, культурно-масова робота; фізкультурно-оздоровча діяльність; побутова праця в школі, праця у позашкільній сфері; різні види організаторської роботи та творчої праці (технічна й художня творчість, дослідництво й т. ін.). Зміна

соціальної позиції дитини в підлітковому віці, її прагнення зайняти певне місце в житті, суспільстві, у відносинах із дорослими знаходять відображення в різко збільшуваній потребі підлітка оцінювати самого себе в системі «я й моя корисність для суспільства», «я й моя участь у житті суспільства». Це місце підлітка в суспільстві визначається рівнем його участі, чи можливостями його участі, в діяльності, що має соціально визнаний характер. Саме ця діяльність стає провідною в цей віковий період. У розгорнутій соціальній діяльності найбільш оптимально задовольняється потреба підлітків у побудові нових взаємовідносин із дорослими, реалізація самостійності.

Найважливіша особливість старшого шкільного віку (15-17 років) полягає в тому, що тут провідною діяльністю знову стає навчальна діяльність, активно поєднувана з різними видами праці, що має основоположне значення як для вибору професії, так і для формування ціннісних орієнтацій. Маючи навчально-професійну спрямованість, ця діяльність, з одного боку, набуває елементів дослідництва, з іншого – одержує певну спрямованість на здобування професії, на пошук місця в житті. Основне психологічне новоутворення даного віку – це вміння школяра складати власні життєві плани, шукати засоби їх реалізації, виробляти політичні, естетичні, моральні ідеали, що свідчить про зростання самосвідомості. Активно поєднувана з соціально визнаною працею, суспільно орієнтована навчально-професійна діяльність не лише розвиває пізнавально-професійну спрямованість старших школярів, але й забезпечує новий рівень їх самовизначення, пов'язаний із перетворенням «внутрішньої позиції» старшокласника (усвідомлення свого «Я» в системі реально існуючих відношень) у стійку життєву позицію, згідно з якою життєві плани орієнтуються на потреби суспільства.

*Центральне новоутворення вікового розвитку* на кожному ступені є провідним для всього процесу розвитку й характеризує перебудову всієї особистості дитини на новій основі. Навколо центрального новоутворення даного віку розміщуються й групуються всі інші часткові новоутворення, що відносяться до окремих сторін особистості дитини, а також процеси розвитку, пов'язані з новоутвореннями попередніх вікових періодів. Ті процеси розвитку, які більш-менш безпосередньо пов'язані з



основними новоутвореннями, Л. Виготський називав центральними лініями розвитку в даному віці, всі інші часткові процеси, зміни, здійснювані в даному віці, – побічними лініями розвитку.

При переході від одного ступеня розвитку до іншого перебудовується вся структура віку, а отже, перебудовуються центральні лінії розвитку: змінюється значення й питома вага окремих ліній розвитку в загальній структурі розвитку, змінюється їх відношення до центрального новоутворення. Л. Виготський показав, як відбувається зміна центральних і побічних ліній розвитку на прикладі розвитку мови. Так, розвиток мови в ранньому дитинстві настільки тісно й безпосередньо пов'язаний із центральними новоутвореннями віку, коли тільки-но виникають перші початкові окреслення «соціальної й предметної свідомості», що мовний розвиток неможливо не віднести до центральних ліній розвитку розглядуваного періоду. Але у шкільному віці мовний розвиток дитини знаходиться вже у зовсім іншому відношенні до центрального новоутворення і, отже, має розглядатися як одна із побічних ліній розвитку.

У працях Л. Виготського переконливо показано, як із життя в соціальній ситуації, характерної для кожного даного віку, з необхідністю виникають і розвиваються новоутворення, притаманні цьому віку. Ці новоутворення, що характеризують в першу чергу перебудову свідомої особистості дитини, є не передумовою, а результатом чи продуктом вікового розвитку. Зміна в свідомості дитини виникає на основі визначеної, притаманної даному віку, форми її соціального буття. Ось чому визрівання новоутворень відноситься не до початку, а до кінця даного віку.

Раз виникнувши, новоутворення в свідомій особистості дитини приводять до того, що змінюється сама ця особистість, що не може не мати найсуттєвіших наслідків для подальшого розвитку. Ці наслідки настільки різнобічні, значні й значущі, що охоплюють все життя дитини. Нова структура свідомості, набута в даному віці, неминуче означає й новий характер сприймання зовнішньої дійсності й діяльності в ній, новий характер сприймання внутрішнього життя самої дитини і внутрішньої

активності її психічних функцій. Л. Виготський відкрив таку закономірність: **нові досягнення в розвитку, нагромаджуючись до кінця вікового періоду, переростають соціальну ситуацію й ведуть її до вибуху – кризи.**

Проблема формування центральних новоутворень віку є однією з основних не лише для вікової психології, але й для педагогіки, дидактики, власне загальної психології, педагогічної психології, психологічної педагогіки, фізіології вищої нервової діяльності, для філософії освіти. Численні дослідження сучасних психологів засвідчують, що в результаті розвитку певної складової діяльності, її змістового насичення, збільшення об'єму й формування відповідної системи відношень у її внутрішній структурі формуються компоненти, які все більше й більше з нею не узгоджуються, породжуючи нові ситуації, нерідко негативні, що заважають дитині тримати рівновагу нових позицій у царині провідних новоутворень.

*Вікові кризи* – переломні точки на кривій розвитку дитини, що відокремлюють один її вік від іншого. В історії дитячої психології багатьма авторами емпірично визначалася нерівномірність дитячого розвитку, наявність особливих, складних моментів становлення й розвитку особистості. При цьому деякі зарубіжні дослідники розглядали ці моменти як хвороби розвитку й негативний результат зіткнення особистості, яка розвивається, з соціальною дійсністю, а також як результат порушення дитячо-родинних стосунків (З. Фрейд, А. Геззел та ін.). Розглядаючи погляди на вікові кризи, як на форми відхилення психічного розвитку від нормального шляху, психологи висловлювали думку, що їх могло б і не бути.

Л. Виготський обґрунтував свою концепцію, розглядаючи віковий розвиток як діалектичний процес. Еволюційні етапи поступових змін у нього чергуються з епохами революційних вибухів – вікових криз. Психічний розвиток здійснюється з допомогою зміни стабільних і критичних періодів. У межах стабільного віку визрівають психічні новоутворення, які актуалізуються в критичному віці.

Л. Виготським описані такі вікові кризи: 1) криза народження – відокремлює ембріональний період розвитку від дитинства; 2) криза одного року – відокремлює дитинство від

раннього дитинства; 3) криза трьох років – перехід до дошкільного віку; 4) криза семи років – сполучна ланка між дошкільним і шкільним віком; 5) криза тринадцяти років співпадає з переходом від шкільного до пубертатного (змужнілості, статевої зрілості) віку.

На цих етапах розвитку відбувається докорінна зміна «соціальної ситуації» дитини, виникнення нового типу відносин із дорослими, зміна одного виду діяльності іншим. Л. Виготський показав, що в період кризи розвиток дитини стає бурхливим, стрімким, іноді катастрофічним, але негативний зміст розвитку не повинен заступати тих позитивних змін особистості, які є головними і складають основний смисл всякої кризи. Так, позитивне значення кризи одного року пов'язане з тими позитивними набутками, які здобуває дитина, стаючи на ноги й оволодіваючи мовленням. Важливе досягнення трьох років виявляється в тому, що тут виникають нові характерні риси особистості дитини. Встановлено, що у випадку, коли криза через якісь обставини протікає в'яло й невиразно, то це призводить до глибокої затримки в розвитку афективної й вольової сфер особистості дитини в наступному віці. Відносно кризи семи років дослідниками відзначалося, що поряд із негативними симптомами в цей період є чимало великих досягнень: значно зростає самостійність дитини, змінюється її ставлення до інших дітей. За кризи в 13 років зниження продуктивності розумових здібностей учня викликається тим, що тут відбувається зміна установки від наочності до розуміння й дедукції. Перехід до вищої форми інтелектуальної діяльності супроводжується тимчасовим зниженням працездатності. Це підтверджується й іншими негативними симптомами кризи: **за всяким негативним симптомом приховується позитивний зміст, що виявляється, зазвичай, у переході до нової й вищої форми.**

Хронологічні межі вікових криз достатньо умовні, що можна пояснити значним розмежуванням індивідуальних, соціокультурних та інших параметрів. Форма, тривалість у часі й гострота протікання криз може помітно відрізнятись, залежно від індивідуально-типологічних особливостей дитини, соціальних умов, особливостей виховання в сім'ї, педагогічної системи в цілому. Л. Виготський особливо підкреслював, що вікові кризи –

нормативні, закономірні явища, необхідні для поступального розвитку особистості. Заслугою вченого є оцінка вікової кризи як центрального механізму динаміки вікових характеристик, традиційного механізму цієї динаміки. Він вивів закон динаміки вікових засад дитини, згідно з яким *рушійні сили розвитку дитини в певному віці з неминучістю призводять до заперечення й руйнування самої попередньої основи розвитку всього вікового періоду, зі внутрішньою необхідністю визначаючи анулювання попередньої соціальної ситуації розвитку, закінчення даної епохи розвитку й перехід до наступної вікової системи, а отже, й до нової вікової кризи.*

Л. Виготський підкреслював: новоутворення, що виникли до кінця даного віку в результаті вікового розвитку, ведуть до перебудови всієї структури свідомості дитини й тим самим змінюють всю систему її відношень до зовнішньої дійсності й до самої себе. Дитина до кінця даного віку стає присутньою зовсім іншою істотою, ніж та, що була на початку віку. Але це не може означати й того, що з необхідністю має змінюватися й соціальна ситуація розвитку, що склалася в основних рисах до початку якогось віку, бо соціальна ситуація розвитку не є нічим іншим, ніж системою відношень між дитиною цього віку й соціальною дійсністю. І якщо дитина змінилася докорінно, неминуче повинні перебудуватися й ці відношення. Попередня ситуація розвитку розпадається в міру розвитку дитини, і також співмірно з її розвитком складається, в основних рисах, нова ситуація розвитку, яка має стати вихідним моментом для наступного віку. Така перебудова соціальної ситуації розвитку й складає, на переконання Л. Виготського, зміст вікових криз [3].

Процеси переходу дітей на новий віковий ступінь пов'язані з вирішенням нерідко досить гострих протиріч між утвореними в них раніше формами взаємовідносин з оточуючими людьми, з одного боку, і своїми змужнілими фізичними і психічними можливостями й домаганнями – з іншого. Негативізм, упертість, вередливість, підвищена конфліктність тощо, притаманні віковим кризам негативні вияви, загострюються у разі ігнорування дорослими нових потреб дитини у сфері спілкування й діяльності. І, навпаки, пом'якшуються при правильному учінні-вихованні, гнучкій зміні педагогічних впливів із дотриманням

важливого педагогічного принципу «сприймання дитини такою, якою вона є» (К. Роджерс).

Вікові кризи не обмежуються періодами розвитку особистості дитини, однак кризові періоди у зрілому віці й старості вивчені порівняно мало. Відомі дослідження зарубіжних психологів (передусім Е. Еріксона) переконливо свідчать, що процеси перебудови смислових структур свідомості й переорієнтації на нові життєві завдання, що ведуть до зміни характеру діяльності й стосунків, мають глибокий вплив на подальший хід розвитку особистості.

Вікова психологія набула самостійності як окрема сфера психологічних знань в кінці XIX століття. Вона з'явилась у науковому світі під назвою «дитяча психологія» й довго обмежувалася вивченням закономірностей психічного розвитку дитини. Соціально-культурні й суміжно-наукові запити, досягнення власне психологічної й педагогічної наук, зумовили кожен віковий період розглядати з позиції розвитку, зробили очевидною необхідність цілісного аналізу онтогенетичного процесу й міждисциплінарних досліджень. Наразі, розділами вікової психології є: дитяча психологія (вивчає закономірності психічного розвитку від народження до підліткового віку включно), психологія юності, психологія третього віку й геронтопсихологія (психологія старості).

Вікова психологія, яка тривалий час називалася саме дитячою психологією, створювала й розвивала наукові принципи й основні теоретичні положення вікової психології для психології дитинства. Вони, зазвичай, мають високий рівень цінності для психологічного аналізу зрілості й старості, важливих об'єктів дослідження для цілої низки наук, зокрема психології, з її очевидно необхідними для розвитку людини підрозділами – педагогічна психологія й психологічна педагогіка.

З 20-х рр. минулого століття розпочався інтенсивний розвиток прикладних аспектів психології зрілості, особливо пов'язаних із проблемою учіння для становлення індустріального суспільства, для розвитку освітньої та спортивної галузей (Е. Бріджмен, Е. Вудьярд, І. Тілон, Е. Торндайк). У 50-60 –х роках узагальнені деякі підсумки порівняльних експериментальних даних про різні вікові періоди зрілості

(В. Шевчук, Д. Бромлей, Н. Бейл). Сучасний період дослідження зрілості й дорослості датується 1965 р., з початком колективного комплексного дослідження зрілості під керівництвом Б. Ананьєва [1]. Вчений звернув увагу на природу й закономірності розвитку дорослої людини (передусім з огляду змін її психофізіологічних функцій). На основі проведених досліджень автор констатував, що перша з можливих характеристик психофізіологічної природи зрілості, що визначається генетичною психологією – стабілізація функціональних рівнів основних діяльностей і утворення невизначено продовженого в часі стаціонарного стану. Геронтологія, на відміну від генетичної психології, не розглядає зрілість в якості «статистики життя». Навпаки – вона є серією складних процесів, що порушують стаціонарний стан, де особливе місце посідають інволюційні процеси.

Уведення старості у предмет психології відбулося відносно недавно. Геронтопсихологія – наймолодший підрозділ сучасної психології розвитку. Зростаючий інтерес психології до проблем старості зумовлений двома причинами. По-перше, наука оволоділа знаннями про те, що старість не є процесом тотального затухання. За Б. Ананьєвим, геронтологи дійшли висновку, що в старості, поряд із інволюційними процесами, існують і інші процеси та фактори, що протистоять інволюційним силам. Так геронтологія відкинула попереднє уявлення про тотальне й одночасне старіння всіх життєвих функцій і приділяє увагу довголіттю [1].

На сьогодні геронтологи розглядають старість як якісно своєрідну перебудову організму зі збереженням особливих пристосовницьких функцій на фоні їх загального спадання. Вченими розроблена адаптаційно-регуляторна теорія старіння, згідно з якою в пізньому віці поряд із процесами руйнування, скороченням адаптивних можливостей організму, існують процеси, спрямовані на підтримання його високої життєздатності, на збільшення тривалості життя, які були названі **вітауктом** (vita – життя, аuctum – збільшення). Вітаукт стабілізує життєдіяльність організму, відновлює й компенсує різні зміни, викликані старінням, сприяє виникненню нових пристосовницьких механізмів [4]. У цьому контексті великий інтерес викликає теорія І. Давидовського, у якій старість розглядається з позицій

адаптації. Згідно з цією теорією старість є обмеженням і самообмеженням життєвих відправлень, тобто гіпобіоз. Але це – пристосовницьке самообмеження, присутньо продиктоване життєвим інстинктом самозбереження, подібно до анабіозу. Однак, на відміну від останнього, старість не зберігає структуру в афункціональному стані. Навпаки, старість – це проміжний стан, який характеризується зниженою стійкістю структур до зовнішніх впливів; це незворотний стан, неможливість збереження чи відновлення тієї ж напруги функцій. У такий спосіб І. Давидовський розглядає старість як специфічну, зумовлену віком, форму пристосування до зовнішнього середовища, як «стиснене в своїй природі життя» [4, с. 10]. Отже, перша група причин, що визначає інтерес вікової психології до вивчення старості, зумовлювалася відкритими геронтологією фактами протистояння тотальній інволюції в цьому віці, і захищає старість як вік розвитку.

Друга група причин, пов'язаних із інтересом до дослідження старості й інтенсивним розвитком геронтології, зумовлена соціально-економічними факторами. Однією з демографічних ознак планети Земля – старіння її населення (особливо у високорозвинених країнах світу). Воно визначається багатьма чинниками, основним із яких є чітка тенденція до скорочення народжуваності дітей у розвинених країнах. Канули в Лету переконання, що 50-60 років – вік старості. Смертність у цьому віці сьогодні зменшилася порівняно з кінцем XVIII ст. в чотири рази; смертність серед 70-літніх останнім часом зменшилась удвоє. Для сучасної людини після виходу на пенсію реальність прожити ще 15-20 років очевидна.

У сучасних країнах СНД, зокрема в Україні й Росії, порівняно з промислово розвиненими країнами Заходу, старіння населення зумовлене передусім неблагополуччям соціально-економічної ситуації в умовах системної кризи. В цій ситуації особливо важливим стає розроблення наукових підходів до вирішення проблем старших людей, бо вони набувають не лише особистісного чи сімейного, але й значною мірою соціального характеру, прямо чи опосередковано торкаючись інтересів усіх членів суспільства, зокрема й впливу на реалізацію їх економічних і соціальних інтересів.

Очевидна необхідність одержання комплексного, об'єктивного знання літніх людей, їхні проблеми й способи вирішення цих проблем внаслідок недостатності предметного поля й наукового інструментарію важливих сфер наукового знання – соціальної геронтології та геронтологічної медицини. Системне комплексне дослідження проблем старіння й старості в широкій перспективі дозволить визначити обґрунтовані шляхи оптимізації процесу старіння як окремого індивіда, так і суспільства в цілому, розширити межі активного працездатного віку, підвищити статус громадян похилого віку в суспільстві, допомогти зробити їх життя благополучним, активним, повноцінним, надати їм можливості не лише для достатньо довгого життя, але й для подальшого розкриття власного потенціалу й самореалізації в цьому віці [4].

Визначення вікової психології як вчення про періоди психологічного розвитку особистості в онтогенезі, їх зміні й переходах від одного віку до іншого, а також історичний аналіз послідовних етапів онтогенезу свідчить про те, що предмет вікової психології історично змінюється. Наразі предмет вікової психології – розкриття загальних закономірностей психічного розвитку в онтогенезі, встановлення вікових періодів становлення й розвитку діяльності, свідомості особистості та причин переходу від одного періоду до іншого з урахуванням впливів на індивідуальний розвиток людини культурно-історичних, етнічних і соціально-економічних умов.

#### **Список використаної літератури:**

1. Ананьев Б. Г. Педагогические приложения современной психологии // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии : работы советских психологов периода 1946-1980 гг. [Текст] / под ред. И. И. Ильсова, В. Я. Ляудис / Б. Г. Ананьев. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – С. 7–18.
2. Выготский Л. С. Детская психология // Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6-и тт. / Л.С. Выготский. – Т. 4. Детская психология / [под ред. Д. Б. Эльконина]. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / [под ред. В. В. Давыдова] / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика-Прес, 1996. – 536 с. – (Психология : классические труды).
4. Давидовский И. В. Геронтология / И.В. Давидовский. – М. : Медицина, 1966. – 300 с.
5. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии / В.А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1972. – 253 с. – (Библиотека директора школы).



6. Леонтьев А. Н. Развитие психики в онтогенезе // Избранные психологические сочинения : в 2-х тт. / [под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского]. – М. : Педагогика, 1993. – С. 280–385. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).
7. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / [пер. с англ.; под ред. Н.Ф.Талызиной]. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.
8. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учеб. пособие [для студ. сред. пед. учеб. заведений] / Н.Ф. Талызина. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.
9. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии : работы советских психологов периода 1946-1980 гг. [Текст] / под ред. И. И. Ильясова, В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 304 с.
10. Фридман Л. М. Психопедагогика общего образования : пособие [для студентов и учителей] / Л. М. Фридман. – М. : Институт практической психологии, 1997. – 288 с.
11. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности : избранные психологические труды. – М.; Воронеж : Институт практической психологии : НПО «Модек», 1996. – 512 с. – (Психологи отечества : избранные психологические труды : в 70 т. / гл. ред. Д. И. Фельдштейн).
12. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника [Текст] / Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 64 с.

*Иван Зязюн*

## **АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ КРИТЕРИИ ВОЗРАСТНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

*Психологические характеристики возраста определяются конкретными условиями, в которых совершается развитие индивида: характером учения-воспитания, особенностями его деятельности и действия, общением, педагогическим мастерством родителей и воспитателей-учителей. Для каждого возраста существует своя специфическая «социальная ситуация развития», определенное соотношение условий социальной среды и внутренних условий развития индивида как личности.*

**Ключевые слова.** *Психологический возраст, социальность возраста, педагогическая психология, психологическая педагогика, развитие личности, деятельность, действие, центральные новообразования, критический возраст, зона ближайшего развития.*

*Ivan Zyazyun*

## **AXIOLOGICAL CRITERIA OF AGE PSYCHOLOGY**

*It is proved that the age psychological characteristics are determined by specific conditions of the individual's development: the nature of learning and education, characteristics of his activities and actions, communication, level of general culture, subject knowledge, pedagogical skills of parents, educators and, teachers.*

*Each age has its own specific "social situation of development"; it is a certain proportion of social environment conditions and internal conditions of the individual's development as a person. The scientist emphasizes that age levels are characterized by certain relativity and conditional balance; it does not preclude the individual identity of psychological behavior. Age characteristic of development reflects certain system the requirements the existence of which counterbalances the person with the environment, other people, and their internal contradictions.*

*Age psychology is the branch of psychology that studies phenomena and regularities of person's mental development, peculiarities of his transition from one period to another. The researcher notes that following L. Vygotskyi, psychologists implement an approach of the child's psyche analysis, named integral and genetic. This approach considers the development through changing the most relevant, essential units that integrates all the latest changes.*

*In this case, the psyche is considered as some holistic, systemic (by L. Vygotskyi) formation, its development rebuilds all of its structural components. The social situation of development, leading type of activity, central new formations and age crisis are evaluative (axiological) criteria of mental age.*

*The scientist notes that the subject of age psychology currently is the disclosure of general patterns of mental development in ontogenesis, setting age periods of activities and the individual's consciousness formation and development, and causes of transition from one period to another considering influences on person's individual development by cultural and historical, ethnic and social and economic conditions.*

**Keywords:** *psychological age, sociality of age, educational psychology, psychological pedagogy personal development, activities, action, central new formation, critical age, the zone of proximal development.*

Одержано 24.04.2013 р.

---

УДК 371.13

**Василь Онищенко**

*м. Львів*

## **ВИХОВНИЙ ІДЕАЛ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ АКСІОЛОГІЇ: ТРАДИЦІЯ НОВАТОРСТВО**

*Ціннісно-смісловий універсум педагогіки як науки і мистецтва адекватно тематизується і концептуалізується в системі фундаментальних педагогічних теорій (ФПТ), зокрема таких, як педагогічна антропологія, педагогічна психологія, педагогічна етика, педагогічна естетика, педагогічна аксіологія тощо, проблематика категоріально-структурного синтезу яких розробляється в сучасній теоретичній педагогіці. Концепції виховного ідеалу, формування морально-духовних цінностей учнівської молоді – це аутентичний предмет такої*

сучасної ФПТ як педагогічна аксіологія, в контексті котрої уможлиблюється адекватне вирішення проблем виховного ідеалу і, зокрема, українського національного виховного ідеалу, основні принципи якого сформулював ще в першій половині ХХ століття відомий учений-педагог Григорій Ващенко (1878–1976).

**Ключові слова:** теоретична педагогіка, фундаментальна педагогічна теорія, педагогічна аксіологія, виховний ідеал, морально-духовна цінність, ноологія, аксіологічний базис.

Виховання морально-духовних цінностей – це автентичний предмет сучасної ноологічної педагогічної аксіології, у контексті якої уможлиблюється адекватне з'ясування проблематики виховного ідеалу, зокрема, українського національного виховного ідеалу, який окреслив ще в першій половині ХХ століття видатний учений-педагог Григорій Ващенко (1878–1976) [6].

Виховний ідеал включає широкий обсяг духовно-моральних цінностей, які слід формувати в учнівської і студентської молоді. Цим питанням присвячена стаття О. Дубасенюк із аналізом відповідних наукових праць [8].

Питанням формування ідеалу особистості майбутнього педагога (засобами українського народного мистецтва) присвячена стаття О. Отич [18], в якій зазначається: «У народному мистецтві у художньо-образній, естетично привабливій формі втілено народний ідеал. Це зумовлює його здатність виступати фундаментальною основою й водночас ефективним педагогічним інструментом формування цього ідеалу» [18, с. 62].

Проблематика морально-духовного виховання особистості та її ціннісно-сміслового ідеалу детально проаналізована у навчальному посібнику І. Бежа [1]. Як зазначає вчений, «сучасні методичні вимоги до навчально-виховного процесу орієнтують педагога на автономно-роздільну тактику виховання морально-духовних цінностей» [2, с. 123]. Своєю чергою, О. Будник, з'ясовуючи сутності виховного ідеалу та його формування в історії української етенопедагогічної думки, нагадує, що Г. Ващенко небезпідставно застерігав від надмірного захоплення другорядними українськими традиціями та звичаями [3, с. 7].

На думку О. Кучерявого, питання духовно-морального розвитку особистості учня чи майбутнього фахівця та змісту відповідного виховного ідеалу, впровадження християнських моральних цінностей у навчальні заклади досліджували такі вчені, як А. Бойко, В. Бутенко, А. Вихрущ, Л. Вовк, М. Євтух, В. Зотов, І. Зязюн, О. Лобач, В. Маліновська, О. Матвієнко, В. Ніконенко, В. Оржеховська, В. Пащенко, В. Рашковська, О. Савченко, Г. Сагач, В. Синіцин, О. Сухомлинська, В. Хайруліна, Г. Шевченко, С. Фокін та ін. «Проте чітке з'ясування самої структури і змісту виховання на оптимальному методологічному підґрунті – необхідна умова всебічного розкриття домінантної ролі його духовно-моральної складової. Втім, саме цей аспект розвитку педагогічної теорії не є предметом пильної уваги. У невеликій сукупності спроб українських науковців розв'язати це фундаментальне завдання достатньо значущим треба вважати концептуальне бачення системи виховного процесу (його структури та змісту) О. Вишневським, яке базується «на християнських і національних цінностях та передбачає свободу особистості й демократизм... Однак фундаменту цієї авторської концепції структури і змісту виховання не вистачає методологічної повноти» [11].

Погоджуючись із науково-методологічними положеннями О. Кучерявого щодо необхідності «методологічної повноти» у питаннях з'ясування духовно-моральних домінант структури і змісту національного виховання за методологією аксіологічного, цілісного та особистісно орієнтованого підходів, слід зазначити, що реалізація згаданої вище методологічної повноти можлива лише в контексті низки фундаментальних педагогічних теорій, зокрема таких, як педагогічна антропологія, педагогічна психологія, педагогічна етика, педагогічна естетика, педагогічна аксіологія та ін., проблематика категоріально-структурного синтезу яких розглядається в статтях автора [12–17].

*Метою статті є з'ясування особливостей духовно-християнського виховного ідеалу, започаткованого Г. Ващенком. У статті обґрунтовується методологічне положення про те, що науково-педагогічне з'ясування рівнів і якостей морально-духовних цінностей виховного ідеалу уможливлується в контексті такої фундаментальної педагогічної теорії, як*

педагогічна аксіологія, засади ноологічного категоріально-структурного синтезу якої висвітлені у публікації [14].

Ноологічні (духовно-християнські) мотиви сучасного українського виховання стверджуються значною кількістю вітчизняних учених-педагогів (див., зокрема [4–5; 7; 10 та ін.]). Розглядаючи питання сучасного українського виховання, професор О. Вишневський підкреслює: “Таким чином традиційно-християнська стратегія виховання стає нашим імперативом. З одного боку, Бог є основою і гарантією моральності людини... А з іншого – без Авторитету людині жити неможливо” [7, с. 124].

У контексті філософсько-педагогічної ноології [15–16] можна адекватно з’ясувати культурно-освітній імператив нашого часу під назвою “*від людини розумної – до людини духовної*”, проголошений І. Зязюном і Г. Сагач [9, с. 127–145], виділивши у такий спосіб аксіологічний імператив виховного ідеалу із системою його морально-духовних цінностей.

Г. Ващенко переконливо доводить, що виховний ідеал того чи іншого народу визначається державним устроєм, релігійним світоглядом і загальним рівнем культури й цивілізації. Виховний ідеал, за Г. Ващенко, має витримати іспит історії, найбільше відповідати психології народу, його менталітету, увійти в душевно-духовну структуру народних мас. Цей ідеал відбивається в народній творчості, у творах кращих митців і письменників, що стали духовними провідниками свого народу.

Добре усвідомлюючи фундаментальні кризові явища ХХ століття, Г. Ващенко писав: “Характер світогляду набуває особливо великого значення в сучасних умовах життя людства. Боротьба, що проводиться тепер на цілому світі є в першу чергу боротьбою двох світоглядів: ідеалістично-християнського і матеріалістично-атеїстичного» [6, с. 184].

Ноологічна структура християнського виховного ідеалу розкривається Г. Ващенко цілком однозначно: наслідуючи традиції українців у духовно-моральній сфері, треба велику увагу звернути на такі риси вдачі (українського менталітету), що стають за основу здорового родинного життя, бо родина завжди була найважливішою підвалиною життя суспільства, отже, і державного життя. У юнаків треба виховувати моральну чистоту,

свідомість дівочої та юнацької честі, стриманість, підкорення статевих почувань. Треба плекати наші традиції і щодо виховання в молоді пошани до батьків і взагалі до старших, що є основою суспільного і державного ладу; свідомість власної людської гідності, на основі якої виробляється правдивість, чесність, вірність даному слову [6, с. 173–189].

Ноологічні основоположні поняття і принципи *педагогічної аксіології* складають одну з методологічних підвалин сучасної педагогіки, дозволяючи розглядати виховання-освіту-навчання як соціально-ціннісний смисловий феномен, який відображається в основних ідеях ціннісно-смислового універсуму педагогіки як науки і мистецтва. Тут ми маємо справу з універсальними гуманістичними цінностями, з ноологічними пріоритетами свободи й незалежності кожної людини. Фундаментальність ноологічних, гуманістичних цінностей визначається тим, що вони не можуть розглядатися як дещо похідне, другорядне в нашому універсумі буття. Цінності християнського гуманізму – це не другорядні елементи певної ідеологічної надбудови, а фундаментальні атрибути становлення й розвитку людини розумної і людини духовної.

Педагогічна аксіологія не може не розглядати життєво-, культурно-, духовно-ціннісні виміри самої педагогічної діяльності. Духовно-розумні, християнсько-гуманістичні цінності педагогічної діяльності та творчості є *вічними* орієнтирами вчителя. Своєю чергою, автори статті наголошують: «Під цінностями педагогічної діяльності ми розуміємо ті її особливості, які дозволяють вчителю задовольняти свої матеріальні й духовні потреби та служать орієнтиром його соціальної і професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно значимих гуманістичних цілей» [19, с. 79]. Цінності професійної педагогічної діяльності та творчості тематизуються в таких основних групах:

- цінності суспільно значущої праці вчителя, престижності його професійної діяльності, визнання рідних, знайомих тощо;
- цінності, що пов'язані із зустріччю-спілкуванням (постійна праця з дітьми й підлітками, відчуття дитячої любові та прихильності), можливості спілкування з цікавими людьми,

батьками, колегами, обмін морально-духовними цінностями тощо;

- цінності, пов'язані із самовдосконаленням особистості самого вчителя і можливостями розвитку професійних творчо-діяльних здатностей.

У системі цінностей педагогічної творчої діяльності можна виокремити дві групи цінностей – *самодостатні* й *інструментальні*. Самодостатні цінності є цінностями-цілями в собі: творчо-активна праця вчителя, престиж його професійної діяльності, суспільна значущість праці вчителя, самоствердження в педагогічній праці, любов до дітей та ін. Цінності інструментального типу є засобами досягнення цінностей-цілей [19, с. 80].

Отже, як і будь-яка духовно-розумна і творчо-вольова діяльність людей, педагогічна діяльність *виховання-освіти-навчання* регулюється не лише цілями, а й цінностями. Цінності освіти, цінності, які конституюють культурно-освітній простір – це цінності інновацій і творчості, цінності людської *трансгресії* і *трансценденції*. Тут можна виділити цінності вічної наукової раціональності та цінності християнсько-духовної сотеріологічності, які давно відомі в історії філософії та релігії під девізами – «знання – сила» і «знання – спасіння». Ці цінності органічно входять у ціннісно-смісловий універсум педагогіки, складаючи її *аксіологічний базис*. Без цінностей людської трансгресії і трансценденції, без цінностей інноваційної творчості не існували б фундаментальні науки й великі релігійні системи світу.

Педагогічна аксіологія включає в свій категоріальний апарат поняття «духовно-мудра людина». Носієм цієї *духовної мудрості* або *мудрої духовності* виступає, насамперед, *учитель*, автентичною ціллю якого є плекання мудрої духовності у своїх вихованців. Отже, основним питанням педагогічної антропології та педагогічної аксіології є питання про морально-духовний рівень педагогів, завдяки яким формується внутрішній ноосферний світ дітей. Діти по-людському швидко переймають моральні, духовні та раціональні якості, які стають доленосними в їх майбутньому житті. Душевно-духовне спілкування дітей із батьками і вихователями – це ноосферне дихання для дитячої

душі й духа. Через зустріч-одкровення-спілкування батьків і дітей, учнів і вчителів формується душевно-духовна тканина життя підростаючого покоління. А це означає, що *педагогіка* має свої власні (автентичні) методи і засоби, які плекають душевно-духовне самоусвідомлення дітей, у яких поступово народжується й розвивається глибоке (сутнісне) розуміння людини та світу. Сучасні психолого-педагогічні та ноологічні дослідження вивчають глибинну структуру *імпресії-рефлексії-експресії* дитини в процесі виховання-освіти-навчання, з'ясовують смисловий (раціональний), почуттєво-емоційний і вольовий впливи вчителя на розвиток свідомості й мислення учнів.

Ноосферні світи людини є дивовижними у своїй всеохопності та універсальності. Людська пам'ять, а радше людська ноосферна *імпресія* приховує в своїх глибинах пам'ять життя в материнському лоні, перші дні й місяці життя після народження, віддзеркалюючи тілесно-духовно-душевний стан матері, характер і атмосферу спілкування близьких і рідних, їхні емоційні стани. Далі йде оволодіння мовою, розвиток *уяви-інтуїції-розуму*, знайомство з численними властивостями та якостями предметно-речевого оточення, розвиток символічного й образного мислення, розвиток функцій розуміння й сумніву та ін. Перед учнями розкривається дивовижний світ науки та мистецтва з розвитком функцій *оцінювання* й доказу, з розвитком логічного раціонального та аналітико-синтетичного мислення. Все це сприяє поглибленню почуттів, розвиває *уяву*, дозволяє оволодіти (відчувати й розуміти) простори кольорів і звуків тощо.

Морально-духовні цінності входять у структуру *моральної культури особистості*, однієї із категоріальних структур філософсько-педагогічної ноології. Своєю чергою, у моральну культуру особистості органічно входять сутності таких фундаментальних категоріальних структур, як «*морально-духовна культура особистості*», «*морально-духовна культура спілкування*» та ін.

У світлі християнської культури природа людини постає інакше, ніж у натуралістичному (матеріалістичному) її розумінні. І хоча кращі представники науки про людину визнають духовну складову як основу її єства, проте сьогодні необхідно належним чином розвивати й поширювати *педагогіку християнської*



**духовності.** Духовне начало організує всю сутність людського ества, є джерелом особистості людини, її ноосферою. Всі ці питання можна правильно окреслити і зрозуміти лише розглядаючи людину як образ і подобу Божу. Образ Божий у людині дає начало особистості, якого немає у тваринному світі.

Виховання й самовиховання морально-духовної культури особистості немислимі без свободи, без здійснення вільного вольового вибору, без розуму й належного усвідомлення гідності та совісті людини. Своє адекватне з'ясування ці питання отримують при взаємозв'язку і взаємодії трьох ноологічних категоріальних структур: тріади **раціональності** («уява–розум–інтуїція»), тріади **етичності** («віра–воля–совість») і тріади **естетичності** («любов–радість–надія») (див. [5]).

Морально-духовний аспект самопізнання й самовиховання здійснюється у тріадній активності **віри-совісті-волі**, передбачає пізнання власних тілесно-душевних та душевно-духовних ознак і характеристик людини. Сюди ж відноситься аналіз і усвідомлення **мотивів** діяльності, вчинків і поведінки людської особистості. Поняття “**мотив**” включає в себе такі складові, як спонукання, потяг, прагнення. Ці складові виражають динамізм (енергійність) устремління людини до дії. Тут проявляється **мотиваційна, мужня, вольова спрямованість особистості**.

У навчально-виховному процесі індивідуалізації, соціалізації та професіоналізації учнівської/студентської молоді істотною мірою задіяні **морально-духовна самоактуалізація та самореалізація** особистості. Цей процес в zasadничується моральною свободою людини, свободою дії та вибору, свободою совісті та волі. З ноологічного погляду людина є більш вільною у моральному відношенні тоді, коли її вибір продиктований не сліпим і самодостатнім **хотінням**, а **мотивом**, який має відношення до цілісності духовного світу особистості. При цьому мотив в zasadничується тріадною активністю **віри-совісті-волі**, отримуючи свою санкцію.

**Людина – творчо-вольова і смислотворча особистість.** В аспекті педагогічної аксіології ми наголошуємо на ціннісно-смиловому і морально-духовному вимірі **особистості**, яка є свобідною, здатною до духовно-розумного, морально-духовного та духовно-естетичного пізнання і самовизначення. У

відповідності із християнською антропологією ми можемо стверджувати, що дух людини формує її тілесно-душевну цілісність. А тому тілесно-душевно-духовна особистість піднімається над своїм природно-космічним оточенням, реалізуючи **трансценденцію** – усвідомлення і прийняття небесного, надприродного, боголюдського аспектів життя – пізнання людини як образу і подоби Божої.

Людина, будучи образом і подобою Божою, пізнає Божественні Істину-Благо-Красу, а також численні істини, цінності й закони створеного буття. Якщо б людина не була богоподібною духовною істотою, то вона не була б спроможна до природо-, людино- й бого-пізнання. Не лише розсудок, а й розум не міг би відкрити можливість пізнання Істини-Блага-Краси. Це прерогатива виключно боголюдського духа.

На основі розглянутих аксіологічних категорій і категоріальних структур уможливлується адекватне з'ясування морально-духовних цінностей особистості – найважливіших складових виховного ідеалу. Тут, передусім, виділяються духовні цінності, спільні для широких мас людей, безвідносно до їх професії, а також національні морально-духовні цінності. У численних ситуаціях життя нації і країни ці цінності визначають глобальну поведінку й морально-духовну культуру людей.

**Висновки і перспективи** подальшого пошуку з проблем сутності виховного ідеалу та його реалізації у навчально-виховному процесі: 1). У ціннісно-смісловому універсумі педагогіки як науки і мистецтва уможливлується категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій (ФПТ), зокрема *педагогічної аксіології*, предметом дослідження якої є проблематика *виховного ідеалу* з розгалуженою системою *морально-духовних цінностей* та методологічними передумовами їх виховання у молоді. 2). Ця надскладна проблематика може науково-педагогічно вирішуватися з необхідною *методологічною повнотою* лише в сукупності з іншими ФПТ, зокрема *педагогічною антропологією, педагогічною психологією, педагогічною етикою, педагогічною естетикою* та ін. 3). З урахуванням творчих здобутків видатних вітчизняних педагогів і психологів – К. Ушинського, Г. Ващенко, В. Зеньковського, В. Сухомлинського та ін., відповідно до п. 1–2, відкриваються

широкі можливості подальших філософсько-методологічних і науково-педагогічних досліджень *виховання–освіти–навчання* молоді в умовах сучасного інформаційного суспільства.

### Список використаної літератури:

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2009. – 248 с.
3. Будник О. Б. Проблема формування виховного ідеалу в ісотрії української етнопедагогічної думки / О. Б. Будник // Наукова скарбниця освіти Донеччини. — 2012. — № 2(11). — С. 6–12.
4. Васянович Г. П. Збірка наукових праць / Г. П. Васянович. – Львів : Норма, 2006. – 448 с.
5. Васянович Г. П. Ноологія особистості : навч. посібн. [для студентів і викладачів] / Г. П. Васянович, В. Д. Онищенко. – Львів : Сполом, 2007. – 217 с.
6. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – 3-є вид. – Полтава : Ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. – 191 с.
7. Вишневський О. Сучасне українське виховання: стратегічний вибір / О. Вишневський // Сучасне українське виховання. – Львів : Основа, 1997. – С. 120–124.
8. Дубасенюк О. А. Виховання духовно-моральних цінностей майбутніх учителів / О. А. Дубасенюк // Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : зб. наук. праць / [за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 195–205.
9. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : УФІМБ, 1997. – 302 с.
10. Кондрацька Л. Християнсько-антропологічна парадигма формування ціннісних орієнтацій підлітка: методологічний аспект / Л. Кондрацька // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. праць. – Вип. 3. – К. ; Полтава : Вид-во ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2012. – С. 81–88.
11. Кучерявий О. Г. Духовно-моральна домінанта структури і змісту національного виховання: аксіологічний, цілісний та особистісно орієнтований підходи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/domtp/2009\\_4/Kucher.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/domtp/2009_4/Kucher.pdf)
12. Онищенко В. Категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій : Стратегія розвитку педагогічної науки / Василь Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 3. – С. 21–28.
13. Онищенко В. Ноологічний категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій / Василь Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – №4. – С. 6–14.
14. Онищенко В. Ноологічні виміри педагогічної аксіології / Василь Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 1. – С. 9–14.
15. Онищенко В. Д. Освітньо-виховні принципи філософсько-педагогічної ноології / Василь Онищенко // Гуманітарна освіта і потреби ринку праці :

- монографія / за ред. Г. П. Васяновича і С. М. Вдович. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 56–62.
16. Онищенко В. Філософсько-педагогічна ноологія / Василь Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 5. – С. 30–40.
17. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії: проблеми синтезу та ідентифікації / Василь Денисович Онищенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків : «ОВС», 2002. – Ч. 2. – С. 336–347.
18. Отіч О. М. Українське народне мистецтво у формуванні ідеалу особистості майбутнього педагога // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 5. – С. 55–64.
19. Слостенин В. А. Образование в 12-летней школе: аксиологические основания / В. А. Слостенин, Е. Н. Шиянов // Известия Российской академии образования. – 1999. – № 4. – С. 74–84.

**Василий Онищенко**

### **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ИДЕАЛ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АКСИОЛОГИИ: ТРАДИЦИЯ И НОВАТОРСТВО**

*Ценносно-смысловой универсум педагогики как науки и искусства адекватно тематизируется и концептуализируется в системе фундаментальных педагогических теорий (ФПТ), в частности, таких, как педагогическая антропология, педагогическая психология, педагогическая этика, педагогическая эстетика, педагогическая аксиология и др., проблематика категориально-структурного синтеза которых разрабатывается в современной теоретической педагогике. Концепции воспитательного идеала, формирование морально-духовных ценностей учащейся молодежи – это аутентичный предмет такой современной ФПТ, как педагогическая аксиология, в контексте которой становится возможным адекватное решение проблем воспитательного идеала и, в частности, украинского национального воспитательного идеала, основные принципы которого сформулировал ещё в первой половине XX столетия выдающийся ученый-педагог Григорий Ващенко (1878–1976).*

**Ключевые слова:** теоретическая педагогика, фундаментальная педагогическая теория, педагогическая аксиология, воспитательный идеал, морально-духовная ценность, ноология, аксиологический базис.

**Vasyl Onyshchenko**

### **EDUCATIONAL IDEAL IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL AXIOLOGY: TRADITIONS AND INNOVATIONS**

*Value-semantic universe (VSU) of pedagogy as a science and art is thematized and adequately conceptualized in the system of fundamental pedagogical theories (FPT), such as pedagogical anthropology, pedagogical psychology, pedagogical ethics, pedagogical aesthetics, pedagogical axiology and others, problematics of noological categorical and structural synthesis of which is being developed by the*

*author. Concepts of educational ideal, the formation of moral and spiritual values of pupils are considered to be genuine piece of such modern FPT as a pedagogical axiology, in the context of which it becomes possible to solve the problems of the educational ideal in particular, the Ukrainian national educational ideal, whose basic principles Hrygoriy Vashenko (1878-1976), an outstanding scholar and teacher formulated in the first half of twentieth century. According to H. Vashenko, following Ukrainian tradition in spiritual and moral sphere, one is supposed to pay great attention to the traits (of Ukrainian mentality) that form the basis of a healthy family life; moral purity, consciousness and youthful honor and others must be instilled in youth.*

*Noological fundamental concepts and principles of pedagogical axiology form one of the methodological foundations of modern pedagogy, allowing to consider upbringing-education-learning as a social-value semantic phenomenon that is reflected in the basic ideas of VSU pedagogy as a science and art. In this case we deal with universal humanistic values and noological priorities of freedom and independence of each person.*

**Key words:** *theoretical pedagogy, fundamental pedagogical theory, pedagogical axiology, educational ideal, moral and spiritual values, noology, axiological basis.*

Одержано 18.02.2013 р.

---

УДК 177.61:159.923.2

**Валентин Рибалка,**  
м. Київ

## **ЛЮБОВ – ПОЧУТТЄВА ОСНОВА ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПСИХОЛОГА І ПЕДАГОГА: ВИЗНАЧЕННЯ, ТИПОЛОГІЯ, РОЛЬ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ**

*Проаналізовано сутнісні характеристики феномену любові. Науковець акцентує, що актуальність звернення до любові як до життєтворчого феномену зростає в наш час, коли відбувається знецінення цього почуття в суспільстві, де утверджуються маргінальні цінності. Любов є одним із головних почуттів учнівської молоді, яке треба краще розуміти педагогічним працівникам і спиратися на нього в навчально-виховній роботі з молоддю. Вчений робить висновок, що психолого-педагогічне вивчення проблеми любові має не перериватися у психології та педагогіці, зокрема, у таких її аспектах, як: розкриття духовного, гуманістичного потенціалу любові, вплив мудрої любові*

дорослих на розвиток особистості дитини, збереження благородства, щирості і дієвості любові у стосунках між людьми.

**Ключові слова:** любов, гуманістичний потенціал любові, особистість, особистість дитини, цінність, гуманістична цінність.

Феномен любові добре описаний у творах митців і вчених, але й дотепер залишається однією з найбільших таємниць людства. Наукове вивчення цього феномену в психології та педагогіці вже давно здійснюється такими дослідниками, як К. Ізард, І. Кон, Я. Корчак, С. Максименко, В. Моргун, В. Сухомлинський, З. Фрейд, Е. Фромм та ін. Звичайно, не можна сподіватись на вичерпне розкриття цієї проблеми, але варто охарактеризувати деякі важливі її аспекти, що необхідно для кращого розуміння любові вчителями і практичними психологами системи освіти як важливої складової їх професійної діяльності. Актуальність звернення до любові як до життєтворчого феномену зростає в наш час, коли відбувається вихолощення, знецінення цього почуття в суспільстві, де утверджуються маргінальні цінності, а любов перетворюється на товар... Тому в освіті мають здійснюватися додаткові зусилля із збереження, охорони, утвердження цього почуття як животворної сили людства, від чистоти якого залежить його існування.

До того ж любов є одним із головних почуттів учнівської молоді, яке треба краще розуміти педагогічним працівникам і спиратися на нього в навчально-виховній роботі з молоддю. Любов дітей до світу й оточуючих, як правило, пронизана любов'ю матері й батька, близьких родичів і друзів. Вже в дитячому та підлітковому віці з'являються перші прояви власної любові до протилежної статі, а пізніше любов між нареченими стає основою сімейної любові.

Ще у тридцяті роки минулого століття Я. Корчак підкреслював у своїй книзі «Як любити дитину», що вчитель у своїй любові до учня має, передусім, поважати любов самої дитини. Він із жалем писав, що через неправильне, іронічне й насмішквате ставлення дорослих до юного кохання «діти ховаються, але люблять одне одного:

*Він любить її за те, що вона не така мама донька, як усі, весела, не свариться, має розпущене волосся, що в неї немає батька, що вона якась така славна.*

*Вона любить його за те, що він не такий, як усі хлопчики, не хуліган, за те, що смішний, що в нього світяться очі, красиве ім'я, що такий славний.*

*Ховаються і люблять одне одного...*

*Чи погано, що вони закохані? І навіть не закохані, а просто дуже, дуже люблять одне одного? Навіть більше, ніж батьків? А може, саме це і грішне?...*

*Вибиваючи з голови передчасну любов, чи не вбиваємо ми тим самим передчасну розпусту?» [7, с. 100–101].*

Видатний український педагог В. Сухомлинський писав у своєму творі, названому так само, як і в Я. Корчака, – «Як любити дитину», про значення любові для вчителя: «Любов до дитини в нашій спеціальності – це плоть і кров виховання як сили, що здатна впливати на духовний світ іншої людини. Педагог без любові до дитини – все одно, що співак без голосу, музикант без слуху, живописець без почуття кольору.

...Мова йде про мудру людську любов, одухотворену глибоким знанням людського, розумінням усіх слабких і сильних сторін особистості, про любов, що застерігає від безрозсудних вчинків і надихаючу на вчинки чесні, благородні. Любов, що вчить жити, – така любов нелегка, вона вимагає напруження всіх сил душі, постійної віддачі їх.

Разом із тим, любов до дітей надихає вихователя, є для нього джерелом, з якого він постійно черпає нові сили» [12, с. 309].

В. Сухомлинський переконаний, що «мудра любов до дітей – вершина нашої педагогічної культури, думки й почуттів. Сердечність, теплота, доброзичливість у ставленні до дитини – те, що можна назвати загальним словом доброта, є результатом великої тривалої роботи педагога над самовихованням почуттів. ... Те, що ми вкладаємо в поняття *любов учителя до дітей, любов дітей до вчителя*, починається, на мою думку, з подиву, з благоговіння однієї людини перед духовними багатствами іншого і передусім перед багатствами думки» [12, с. 316–318].

Значенню цього поняття для вчителя присвятив, зокрема, свою книгу «Педагогіка добра» видатний філософ, психолог і педагог І. Зязюн. Він переконаний, що віншування батька й матері, українського народу, рідної землі, Батьківщини неможливе, якщо ми всі «не навчені, не виховані, не облагороджені великою метою Добра, Любові, Істини і Краси» [4, с. 307].

Що ж таке Любов, яка відіграє таку велику роль у житті людей, їх вихованні та становленні як особистості? Звернімося знову до її розуміння в довідковій літературі та працях фахівців. Так, відомий дослідник емоцій людини К. Ізард вважав, що «любов посідає особливе місце в житті кожної людини. Батьківська любов, любов матері відчувається в ранньому дитинстві та супроводжує людину впродовж багатьох років її життя. Джерелом збагачення й радості може бути любов брата чи сестри, любов друзів. Коли юнацькі мрії замінюють місце дитячих радощів і суму, з'являється романтична любов, в якій домінують інтерес, радість і сексуальний потяг.

Кожний із цих типів любові має неповторні ознаки, кожний – особливий комплекс афектів. Але, незважаючи на розбіжності, в них є щось спільне. Любов зв'язує людей одне з одним, і цей афективний зв'язок має еволюційно-біологічне, соціокультурне та особистісне значення. Взаємна любов утворює особливі взаємовідносини, котрі змінюють всі інші афективні пороги і впливає на всі когнітивні процеси людини» [5, с. 89-90].

Стислу й глибоку характеристику поняття любові ми знаходимо в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка. Він визначає її як «високе моральне почуття, яке полягає у стійкій, самовідданій і свідомій прихильності людини до когось чи чогось, зумовленій визнанням позитивних якостей об'єкта любові, або спільними переконаннями, життєвими цілями та інтересами людей. Протилежністю любові є ненависть, тобто почуття стійкої та свідомої ворожості, відрази до когось або чогось. Предметом любові можуть бути конкретні й узагальнені об'єкти (батьківщина, праця, певна людина тощо). У вузькому розумінні слова любов, або кохання – це стійка, самовіддана і свідома прихильність до особи іншої статі» [3, с. 196].



У «Великій психологічній енциклопедії» наводиться сучасне розуміння любові як: «1. Високого ступеня емоційно-позитивного ставлення, що виокремлює його об'єкта серед інших і містить його в центрі життєвих потреб та інтересів суб'єкта до батьківщини, матері, до дітей, до музики тощо. 2. Інтенсивне, напружене й водночас стійке почуття суб'єкта, фізіологічно обумовлене сексуальними потребами; виражається у соціально сформованому потязі бути максимально представленим своїми особистісно значущими рисами в життєдіяльності іншого так, щоб пробудити в ньому потребу у відповідному почутті тієї ж інтенсивності, напруженості й стійкості. Почуття любові глибоко інтимне й супроводжується емоціями ніжності, захоплення, ревності тощо, що ситуативно виникають, змінюються й переживаються залежно від індивідуально-психологічних особливостей особистості» [1, с. 222]. У цій же статті даного словника справедливо вказується, що «як родове поняття любов охоплює достатньо широке коло емоційних явищ, котрі вирізняються глибиною, силою, предметною спрямованістю тощо: від порівняно слабо виражених схвалювальних відношень (симпатія) до всеохоплювальних людину переживань, котрі досягають сили пристрасті» [1, с. 222].

Авторами відмічається злитість сексуальної потреби індивіда, що забезпечує, у решті-решт, продовження роду, з любов'ю як вищим почуттям, що дає максимальну можливість особистості бути продовженою, максимально представленою в значущому іншому. Це не дозволяє в рефлексії відокремити одне від іншого, через що різні філософські та психологічні напрями припускали або неправомірну абсолютизацію біологічного начала в любові, коли зводили її до статевого інстинкту (любов як секс), чи, заперечуючи і принижуючи фізіологічну сторону любові, трактувати її як суто духовне почуття (любов платонічна). «В особистості людини біологічне знімається й виступає в перетвореному вигляді як соціальне, любов у своїх інтимних психологічних характеристиках – конкретно-історично зумовлене почуття, що своєрідно відображає соціальні відношення й особливості культури і виступає як моральна основа відношень в інституті шлюбу» [1, с. 222].

«Дослідники онтогенезу і функцій любові довели, що вона відіграє важливу роль у формуванні особистості та становленні її «Я-концепції» і, навпаки, що фрустрація потреби в любові призводить до погіршення соматичного та психічного стану людини. Ними був встановлений тісний зв'язок індивідуального почуття любові з традиціями й нормами суспільства і з особливостями сімейного виховання. В психології вивчалася внутрішня структура любові в цілому і зв'язки окремих її елементів із різними характеристиками особистості, внаслідок чого були встановлені, зокрема, зв'язки між здатністю до любові і ставленням суб'єкта до самого себе. Всі ці факти, а також роль любові у створенні сім'ї роблять проблематику любові винятково важливою для психотерапії та психологічного консультування, для виховання й самовиховання особистості» [1, с. 222].

За З. Фрейдом, любов – це установка, орієнтація характеру, що задає ставлення людини до світу взагалі, а також вияв почуття піклування, відповідальності, поваги до інших людей, їх розуміння, бажання й здатність зрілого творчого характеру до активної зацікавленості в житті та розвитку об'єкту любові. Статевий потяг – лише форма прояву потреби в любові.

Любов – мистецтво, що вимагає різноманітних знань і умінь, у тому числі дисципліни, зосередженості, терпіння, зацікавленості, активності й віри. У сучасному суспільстві любовні стосунки підпорядковуються законам ринку і реалізуються в численних формах псевдолюбові» [1, с. 222].

У монографії «Психологія особистості», підготовленій С. Максименком, М. Папучею і К. Максименко, висувається важливе положення, яке автори винесли в назву одного з розділів: «Особистість починається з любові» [8, с. 138]. «Любов батьків один до одного лише і може народити, оживити, актуалізувати любов самої дитини: лише вона визначатиме повне безоціночне прийняття дитини і формування в неї базальних особистісних новоутворень таких, як довіра до світу та ін. ...Існування особистості як соціального феномена... має багато можливостей... зростати в любові з боку інших. На всіх етапах онтогенезу особистості потенційно надаються такі можливості, і її власна справа – використати їх. Хоча досвід вчить, що дефіцит

любові в ранньому дитячому віці компенсувати буває дуже важко» [8, с. 152-153].

Сучасні американські дослідники Р. Герріг і Ф. Зимбардо тлумачать любов як: пристрасть – статеву пристрасть і жагу; довірливу близькість – чесність і взаєморозуміння; вірність – відданість і жертвність. Вони розрізняють поняття любові та закоханості, вбачаючи індивідуальні розбіжності в тому, як і наскільки довго люди переживають любов, наскільки любов визначає прихильність людей одне до одного, як любов впливає на успішність життя, розглядаючи взаємозв'язок і наступність між пристрасною любов'ю і любов'ю-дружбою тощо [2, с. 888].

Важливим для розуміння природи любові є питання про її типологію. Так, у «Великому психологічному словнику» вирізняються такі види любові, як: 1) любов братська («любов між рівними») – фундаментальний тип, що утворює основу всіх видів любові; 2) любов материнська («любов до безпорадної істоти»); 3) любов еротична; 4) любов до себе; 5) любов до Бога.

Платон виділяв чотири види любові – пристрасну любов, любов-дружбу, сімейну любов, досконалу любов. У Ф. Достоєвського ми знаходимо мрійливу й діяльну любов, а у В. Сухомлинського – інстинктивну й мудру [12].

Справжньою поетичною енциклопедією любові є книга поезій сучасного українського філософа, математика, митця Я. Миколайчука «Незаймана Любов у далині Світів: поетична повість», видана під псевдонімом А. Ян [13]. Я. Миколайчук – доктор технічних наук, професор, директор Карпатського державного центру інформаційних засобів і технологій НАН України, автор комп'ютерної математичної моделі геному. Водночас, як сучасний український Байрон, він поетично досліджує таємницю любові, показує її всеосяжність, безкінечність і вічність. Види любові, відкриті автором книги, стануть у нагоді психологам і педагогам, які мають орієнтуватися в її проявах і ознаках.

Специфічними видами любові є, на нашу думку, вже згадувані материнська й батьківська любов, синовня й дочірня любов, романтична й реалістична, бабусина й дідусева любов, патріотична і ностальгічна тощо. Кожний може продовжити цей перелік далі... По-особливому переживають любов до своїх

вихованців педагоги. Відзначимо, що саме такий дар духовної педагогічної любові, без сумніву, мала незабутня Оксана Петрівна Рудницька [11].

Значення любові для утвердження цінності життя людини, її честі і гідності очевидне. Наведемо лише один приклад. Так, американські лікарі провели довготривалий експеримент із декількома сотнями учнів різних коледжів. На першому етапі вони з'ясували в бесіді з ними, чи любили або не любили їх у дитинстві їхні батьки і чи відчували вони цю любов або нелюбов. Їх відповіді, а також дані про стан здоров'я були занесені в експериментальні протоколи. Через 35 років вони знову зустрілися зі своїми піддослідними й констатували статистично достовірний факт, що серед тих, кого любили батьки, було багато успішних людей і всього 25% мали хронічні хвороби. В іншій групі, яких батьки не любили, успішних у житті й кар'єрі виявилось значно менше, а хронічні хвороби виявилися у 87% опитаних. Відповідними до цих відсотків були й переживання членами зазначених груп почуття честі й гідності особистості. Ось чому в людини має бути можливість вибору й утвердження власного виду любові як почуттєвої основи духовного потенціалу серед величезної гами видів цього життєдайного почуття і використання його на всіх вікових етапах і в усіх ситуаціях життя для підвищення ступеня успішності та тривалості життя. Адже, як стверджує французький філософ Марсель у своїй книзі про природу любові, сказати людині «Я люблю тебе!» – це означає сказати їй: «Ти ніколи не вмреш!» (наведені дані взято з телепередачі 1-го каналу Росії «Тайни любові» 8.XI.2009 р.).

Отже, психолого-педагогічне вивчення проблеми любові має бути продовжене і не перериватися у психології та педагогіці, зокрема в таких її аспектах, як розкриття духовного, гуманістичного потенціалу любові, вплив мудрої любові дорослих на розвиток особистості дитини, збереження благородства, щирості й дієвості любові у стосунках між людьми. Особливої уваги потребує захист любові від розпусти та різних форм викривлення, виключення випадків маніпулювання любов'ю, що може призвести, зокрема, до гострих психотравм і виникнення суїцидальної загрози для учнівської молоді тощо. Саме тому ми говоримо, услід за В. Сухомлинським, про

мудрість любові, формування якої варто здійснювати вже у шкільному віці зусиллями вчителів, психологів, батьків і учнів.

#### Список використаної літератури:

1. Большая психологическая энциклопедия / ред. Н. Дубенюк. – М. : Эксмо, 2007. – 544 с.
2. Герриг Р. Психология и жизнь / Р. Герриг, Ф. Зимбардо. – 16-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 955 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1992. – 376 с.
4. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
5. Изард К. Эмоции человека: [пер. с англ.] / К. Изард. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 440 с.
6. Кон И. С. Дружба: этико-психологический очерк / И. С. Кон. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 350 с.
7. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании: [пер. с польск.] / Я. Корчак. – М. : Политиздат, 1990. – 493 с.
8. Максименко С. Д. Психологія особистості / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча; за ред. С. Д. Максименка. – К. : ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
9. Моргун В. Ф. Методика исследования мотивации любви в свете концепции многомерного развития личности / В. Ф. Моргун // Семья и личность. – Ч.1. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – С. 237-352.
10. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посібн. / В. В. Рибалка – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – 575 с.
11. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посібн. / О. П. Рудницька ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К. : ІЗМН, 1998. – 247 с.
12. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5-ти тт. – Т. 5. Статьи / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. школа, 1980. – 678 с.
13. Миколайчук Я. М. Незаймана Любов у далині Світів: Поетична повість / Я. М. Миколайчук. – Тернопіль : Економічна думка, 2005. – 384 с.

*Валентин Рыбалка*

#### **ЛЮБОВЬ – ЧУВСТВЕННАЯ ОСНОВА ДУХОВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПСИХОЛОГА И ПЕДАГОГА: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ТИПОЛОГИЯ, РОЛЬ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ**

*Проанализированы сущностные характеристики феномена любви. Ученый подчеркивает, что актуальность обращения к любви как к жизнетворческому феномену возрастает в наше время, когда происходит постепенное обесценивание этого чувства в обществе, в котором утверждаются маргинальные ценности. Любовь является одним из главных чувств, присущих учащейся молодежи, поэтому его необходимо научиться понимать педагогам и опираться на него в учебно-воспитательной работе с*

молодежью. Учений приходив до висновку, що наукове дослідження проблеми любові не повинно прериватися в психології і педагогіці, в частині, потребують подальшого дослідження такі її аспекти, як: розкриття духовного, гуманістического потенціалу любові, вплив мудрої любові дорослих на розвиток особистості дитини, шляхи збереження благородства, щирості і дійсності любові в стосунках між людьми.

**Ключевые слова:** любов, гуманістический потенціал любові, особистість, особистість дитини, цінність, гуманістическа цінність.

*Valentyna Rybalka,*

### **LOVE AS SENSUAL BASIS OF PSYCHOLOGISTS AND TEACHERS' SPIRITUAL POTENTIAL IN THEIR WORK WITH PUPILS: DEFINITION, TYPES, ROLE IN THE FORMATION OF PERSONALITY**

*Essential characteristics of phenomenon of love are analyzed. The scientist emphasizes that the relevance of the appeal to love as a life-giving phenomenon is growing nowadays when impairment of this feeling takes place in the society with marginal value. Love is one of the main feelings of youth that should be better understood by teaching staff and they should rely on it in their educational work with young people. The author referring to «How to Love a Child» by Y. Korchak, notes the teacher in his love for the pupils must respect the love of the child. The researcher grounds V. Sukhomlynskyi's thought that «wise love for children is the top of our educational culture, thoughts and feelings». Emphasis is on the top ideas I. Zyazyun's work "Pedagogy of good" that honoring of father and mother, of the Ukrainian people, homeland, Motherland is not possible if we all «"are not trained, not educated, not ennobled by the great aim of Goodness, Love, Truth and Beauty». The true poetic encyclopedia of love, in author's opinion, is book of poems by contemporary Ukrainian philosopher, mathematician, artist Yaroslav Nykolayovych Mykolaychuka «Virgin Love in the distance of worlds: poetic tale».*

*Educators and psychologists mark the fusion of the individual sexual needs, providing reproduction, with love as the supreme feeling, which enables personality to be maximally represented in another significant. The scientist concludes that psychological and pedagogical study of the problem of love is not interrupted in psychology and pedagogy in particular in such aspects as: disclosure of spiritual, humanistic potential of love, impact of adults' wise love on child development, preservation of generosity, sincerity and efficiency of love in relations between people.*

**Keywords:** love, humanistic potential of love, personality, the child's personality, values, humanistic values.

Одержано 18.06.2013 р.

## РЕЗУЛЬТАТИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ ЕМОЦІЙНОГО КОМПОНЕНТУ Я- КОНЦЕПЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

*У статті представлено результати констатувального психологічного експерименту з дослідження змісту емоційного компонента Я-концепції студентів психологічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів. На основі застосування психодіагностичних методик автором виявлено висоту й адекватність самооцінки майбутніх психологів та здійснено психологічну характеристику їхнього самоставлення на рівнях глобального самоставлення; самоставлення, що охоплює самоповагу, аутосимпатію, самоінтерес та очікуване ставлення інших, а також самоставлення на рівні готовності до конкретних дій стосовно власного «Я».*

**Ключові слова:** Я-концепція, майбутній психолог, самооцінка, самоставлення, копінг-ресурс.

У сучасній психології усталеним є розуміння Я-концепції як динамічної системи уявлень людини про себе, що формується під впливом її досвіду й становить основу вищої саморегуляції особистості, на базі якої вона вибудовує свої стосунки з оточуючим світом. З розвитком психології стресу й психологічних теорій копіngu Я-концепція стала розглядатися науковцями-психологами як особистісний копінг-ресурс людини, що дозволяє їй ефективно долати складні життєві ситуації, обираючи оптимальні копінг-стратегії.

Оскільки переживання й подолання цих ситуацій вимагає від особистості значного емоційного напруження, то на вибір нею стратегій долаючої поведінки значно впливає зміст емоційного компонента її Я-концепції. Його дослідженню присвятили свої наукові праці О. Гуменюк, В. Козлов, Г. Мануйлов, В. Столін, Н. Фетискин, А. Фурман та інші вітчизняні й зарубіжні психологи [1; 2; 3].

Водночас попри глибокий і повний теоретичний аналіз змістових характеристик емоційного компонента Я-концепції, здійснений цими вченими, вони не представили у своїх дослідженнях цілісної картини сформованості цього компонента

в майбутніх психологів і не виявили його впливу на формування в них стратегій долаючої поведінки у складних ситуаціях життя й навчання у вищому закладі освіти. Актуальність цієї проблеми, її недостатня практична розробленість зумовили вибір проблеми нашої статті.

Її *мета* полягає в аналізі ходу та результатів констатувального експерименту з психологічної діагностики змісту емоційного компонента Я-концепції студентів психологічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів.

Дослідження цього компонента передбачало виявлення висоти й адекватності самооцінки майбутніх психологів, а також характеристику їхнього самоствавлення на таких рівнях: 1) глобального самоствавлення; 2) самоствавлення, що охоплює самоповагу, аутосимпатію, самоінтерес та очікуване ставлення інших; 3) готовності до конкретних дій стосовно свого «Я».

Аналіз результатів дослідження *висоти й адекватності самооцінки* за допомогою методики «Експрес-діагностика рівня самооцінки» (Н. Фетискин, В. Козлов, Г. Мануйлов) засвідчив переважання у студентів-психологів середнього її рівня (52,63%). Занижена самооцінка виявлена у 45,93% досліджуваних, а завищена – лише у 1,44%.

Досить високі показники заниженого рівня самооцінки студентів свідчать про їхнє негативне ставлення до себе та незадоволеність своїм становищем у суспільстві. Водночас отримані результати зумовлюють висновок щодо переважання серед студентів-психологів осіб із адекватною самооцінкою, що сприяє формуванню в них адекватно позитивної Я-концепції (табл. 1).

Найбільшу кількість осіб із завищеним рівнем самооцінки (3,6%) виявлено серед студентів 1 курсу, а на 2, 3 і 5 курсах таких студентів немає зовсім. Більше половини першокурсників (51%) мають занижений рівень самооцінки. На 2 і 3 курсах кількість студентів із заниженою самооцінкою збільшується (відповідно 51,9% та 56,1%), а з 4 курсу, навпаки, скорочується й досягає на випускному курсі 17,95%. У п'ятикурсників переважає середній рівень самооцінки, а для студентів 1–4 курсів характерною є занижена самооцінка. Найнижчий рівень самооцінки виявлений у



третьокурсників. Це пояснюється тим, що на початковому етапі фахової підготовки і до її середини у студентів формується уявлення про обрану спеціальність, права, обов'язки та професійно важливі якості психолога-професіонала. Напруження, пов'язане з власною невідповідністю образу ідеального психолога та усвідомленням відмінностей між уявленнями про професійну діяльність та її реаліями, зростає до 3 курсу. У цей час відбувається криза професійних експектацій, яка негативно позначається на усвідомленні студентами своєї цінності й власних професійних можливостей та викликає значний психологічний дискомфорт, що може навіть спричинити переривання навчання. Однак вже на 4 курсі криза завершується. Студенти починають краще розуміти, що вони собою являють, відбувається усвідомлення власної відповідності (або невідповідності) вимогам професії, пріоритети в інтересах і діяльності багатьох із них зосереджуються на утворенні сім'ї. Чіткіше окреслюються можливі шляхи побудови власного майбутнього, зростає впевненість у своїх можливостях.

*Таблиця 1.*

**Порівняльна характеристика рівнів самооцінки майбутніх психологів на різних етапах фахової підготовки**

№ з/п	Група досліджуваних	Рівні самооцінки (у %)		
		Завищений	Середній	Занижений
1.	ЕГ 1	3,6	45,40	51,00
2.	ЕГ 2	0	48,15	51,85
3.	ЕГ 3	0	42,86	56,14
4.	ЕГ 4	1,89	47,17	50,94
5.	ЕГ 5	0	82,05	17,95
6.	Разом	1,44	52,63	45,93

Дослідження висоти й адекватності самооцінки майбутніх психологів виявило тенденцію до підвищення її рівня під час навчання в університеті ( $t=3$  при  $p \leq 0,01$ ). Втім, завищений рівень самооцінки в майбутніх психологів зустрічається дуже рідко. Студенти психологічних факультетів мають переважно позитивну адекватну самооцінку, хоча в ході дослідження

виявлено також значну кількість студентів із неадекватно заниженою самооцінкою.

За результатами дослідження *рівня й адекватності професійної самооцінки* студентів-психологів, у більшості з них вона є адекватною (83,74%). 51,2 % осіб із адекватною професійною самооцінкою має середній її рівень. Високий рівень характерний для 18,66 % студентів, а низький – для 13,88%. Неадекватну професійну самооцінку мають 16,26% майбутніх психологів: із них занижений її рівень спостерігається у 7,65%, а завищений у 8,61% досліджуваних (табл. 2. та рис 1.).

Хоча на 1 курсі адекватний середній рівень самооцінки спостерігається у 43,64% студентів, а неадекватний завищений у 12,73 %, дослідження рівня професійної самооцінки студентів-випускників засвідчує зміну цих показників. Так, 61,53 % студентів 5 курсу мають адекватний середній і 5,13 % неадекватний завищений її рівні. Попри це, значущої динаміки зміни висоти й адекватності професійної самооцінки протягом навчання майбутніх психологів в університеті не спостерігається ( $t=1,3$  при  $p \geq 0,05$ ).

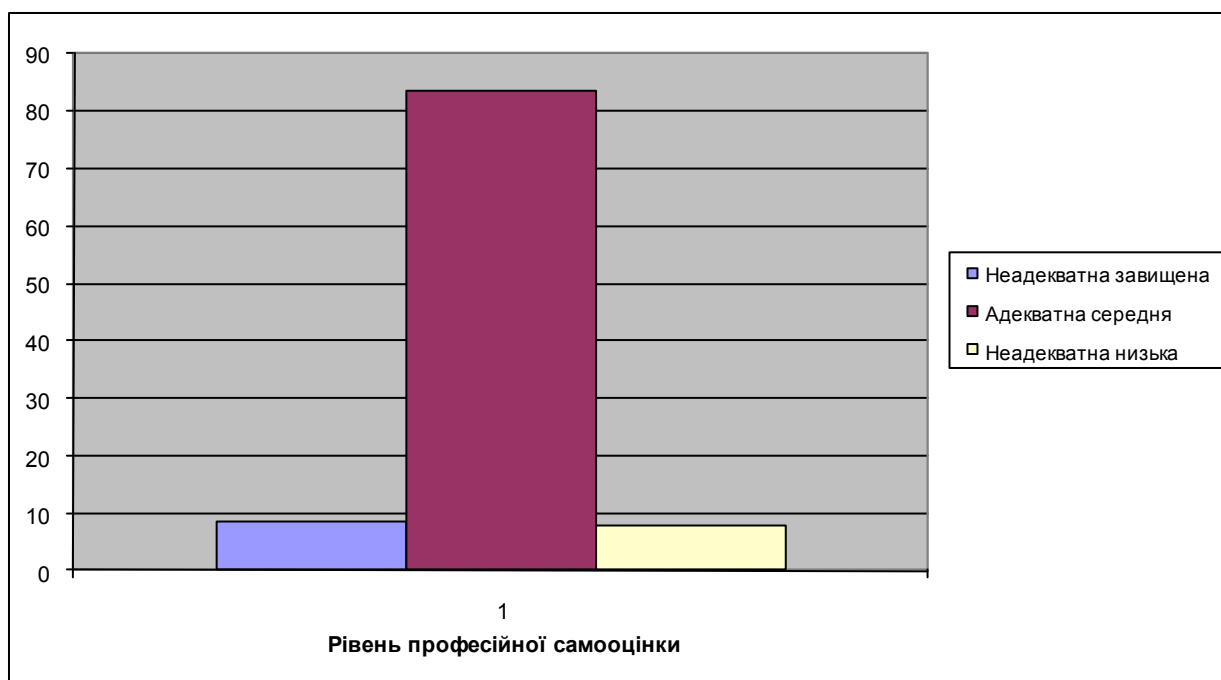
Таблиця 2.

## Рівень професійної самооцінки студентів-психологів

№ з/п	Група досліджуваних	Рівень професійної самооцінки (у %)		
		Неадекватна завищена	Адекватна середня	Неадекватна низька
1	ЕГ 1	12,73	78,18	9,09
2	ЕГ 2	14,81	74,08	11,11
3	ЕГ 3	2,86	91,43	5,71
4	ЕГ 4	7,55	84,90	7,55
5	ЕГ 5	5,13	89,74	5,13
6	Разом	8,61	83,74	7,65

Таким чином, можемо стверджувати, що серед студентів-психологів більшість має середній адекватний рівень професійної самооцінки, що сприятиме їхній подальшій професійній діяльності. Зростання адекватності професійної самооцінки досліджуваних протягом навчання в університеті є наслідком усвідомлення студентами необхідних професійних якостей ідеального психолога та порівняння себе з цим еталоном після

набуття необхідних знань, умінь і навичок під час навчання за спеціальністю.



**Рис. 1. Рівень та адекватність професійної самооцінки майбутніх психологів**

Для визначення змісту емоційної складової Я-концепції був застосований також Опитувальник самоствавлення В. Століна – С. Пантелєєва, який дозволяє виявити рівні вираженості глобального самоствавлення, самоствавлення, яке поділяється на самоповагу, аутосимпатію, самоінтерес та очікуване ставлення інших, а також самоствавлення на рівні готовності людини до конкретних дій стосовно свого Я.

За результатами дослідження *глобального самоствавлення* студентів можна стверджувати, що більшість із них (80,86%) позитивно ставиться до себе, приймає власні психологічні особливості. Хоча в майбутніх психологів не було виявлено динаміки зміни рівня вираженості глобального самоствавлення в процесі професійної підготовки ( $t=0,8$  при  $p \geq 0,05$ ), однак увагу привернули студенти 1 і 3 курсів, у яких рівень яскраво вираженої ознаки глобального самоствавлення (74,54% і 77,14%) був меншим, ніж у студентів інших курсів. Це відбувалося за рахунок збільшення кількості осіб із вираженою ознакою

(відповідно 10,9% та 14,28%) (табл. 3). Такі показники слід розглядати як негативні, оскільки зниження рівня вираженості цієї ознаки свідчить про зниження інтегрованого (емоційного і когнітивного) самоствавлення студентів. А це означає, що студенти 1 та 3 курсів менше приймають себе як носіїв соціально бажаних якостей. У зв'язку з цим у них може виникати відчуття власної неповноцінності, стан внутрішньої дисгармонії.

Аналіз даних статистичного аналізу залежності рівнів вираженості глобального самоствавлення майбутніх психологів від висоти їхньої самооцінки дозволяє констатувати зворотний характер цієї залежності, тобто чим нижчим є рівень самооцінки студентів, тим вищий рівень їхнього самоствавлення ( $r = -0,461$  при  $p \leq 0,000$ ). Таким чином, хоча здебільшого майбутні психологи оцінюють себе, свої можливості, особистісні якості як незадовільні, негативні, але вони, загалом, схильні дружньо ставитися до себе, приймати власне Я разом із недоліками.

Таблиця 3.

**Порівняльна характеристика рівнів вираженості глобального самоствавлення студентів-психологів на різних етапах фахової підготовки**

№ з/п	Група досліджуваних	Рівні самоствавлення (у %)		
		Високий	Середній	Низький
1.	ЕГ 1	74,54	10,9	12,72
2.	ЕГ 2	81,48	7,40	11,11
3.	ЕГ 3	77,14	14,28	8,57
4.	ЕГ 4	84,91	3,77	11,32
5.	ЕГ 5	87,18	5,13	7,69
6.	Разом	80,86	8,13	10,53

Наступним рівнем самоствавлення, що досліджується за допомогою Опитувальника самоствавлення В. Століна–С. Пантелєєва, є самоствавлення, яке поділяється на самоповагу, аутосимпатію, самоінтерес та очікуване ставлення інших.

Шкала самоповаги поєднує в собі значення субшкал «внутрішня послідовність», «саморозуміння» та «самовпевненість». Серед студентів-психологів усі три рівні вираженості самоповаги є поширеними (яскраве вираження ознаки у 43,06%, ознака виражена у 25,36%, ознака не виражена у

31,1%). Такі показники свідчать про те, що майже третина студентів не вірить у своє вміння контролювати власне життя, не вважають себе достатньо енергійними, самостійними, мають сумніви у власних вольових якостях. Дослідження показало, що хоча на 3 курсі половина студентів (51,43%) має високий рівень самоповаги і чверть (25,71%) – низький, на 4 курсі кількість майбутніх психологів із високим рівнем самоповаги зменшується до 41,51% і понад третина студентів (35,85%) має низький рівень самоповаги. При цьому рівень вираженості самоповаги не залежить від етапу фахової підготовки ( $t=0,7$  при  $p \geq 0,05$ ) (табл. 4. та рис. 2).

Таблиця 4.

## Рівень вираженості самоповаги серед студентів-психологів

№ з/п	Група досліджуваних	Рівень самоповаги (у %)		
		Високий	Середній	Низький
1.	ЕГ 1	44,64	20,00	32,73
2.	ЕГ 2	33,33	37,04	29,63
3.	ЕГ 3	51,43	22,86	25,71
4.	ЕГ 4	41,51	22,64	35,85
5.	ЕГ 5	41,03	30,77	28,2
6.	Разом	43,06	25,36	31,10

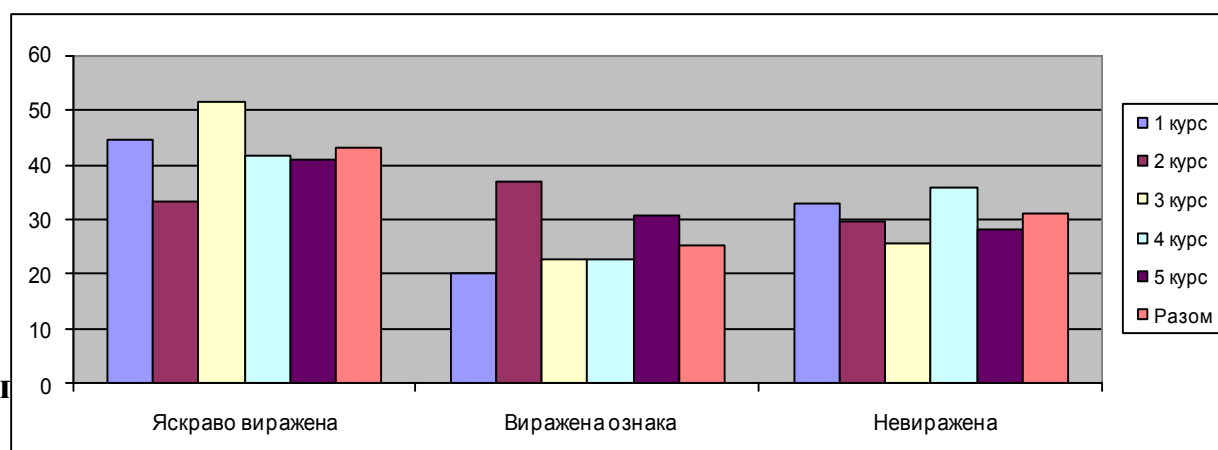


Рис. 2. Рівень вираженості самоповаги серед студентів-психологів

За результатами дослідження *аутосимпатії* майбутніх психологів можна дійти висновку, що в більшості з них (55,5%) вона яскраво виражена, що свідчить про їхню позитивну

самооцінку й довіру до себе. Значна кількість студентів із невираженою аутосимпатією (26,32%) спостерігається на 1 і 3 курсах (38,18% і 34,29%) (табл. 5). У першокурсників це відбувається через набуття ними нового соціального статусу, а в третьокурсників – через кризу професійних експектацій.

Таблиця 5.

#### Рівень вираженості аутосимпатії серед студентів-психологів

№ з/п	Група досліджуваних	Рівень аутосимпатії (у %)		
		Високий	Середній	Низький
1.	ЕГ 1	41,82	18,18	38,18
2.	ЕГ 2	59,25	22,22	18,52
3.	ЕГ 3	48,57	17,14	34,29
4.	ЕГ 4	66,04	13,3	20,75
5.	ЕГ 5	64,10	20,51	15,38
6.	Разом	55,50	17,70	26,32

Після першої практики, третьокурсники усвідомлюють вимоги до психолога та власну невідповідність цим вимогам, тому їхні професійні очікування руйнуються, виникають сумніви в собі та самозвинувачення. Однак вже на 4 курсі кількість таких студентів зменшується до 20,75 %, а високий рівень аутосимпатії виявлено у 66,04% досліджуваних. Таким чином, у ході констатувального експерименту чітко окреслилася тенденція до підвищення рівня аутосимпатії серед студентів-психологів у процесі оволодіння ними професією ( $t=2,5$  при  $p \leq 0,05$ ).

Дослідження рівня вираженості *очікування позитивного ставлення інших* у майбутніх психологів показали, що значення його рівнів суттєво не змінюється в процесі їхнього навчання у ВНЗ ( $t=1$  при  $p \geq 0,05$ ). Так, високий рівень вираженості очікування такого позитивного ставлення виявлено у чверті студентів (25,84%), вона притаманна 42,1% і майже у третини (31,58 %) – не виражена (табл. 6). Отже, можна дійти висновку, що майже третина студентів очікує до себе негативного ставлення з боку сторонніх, не сподівається на схвалення та підтримку інших, а це заважає їм вибудовувати соціальні контакти, що є необхідною професійною якістю психолога-професіонала.

Таблиця 6.

**Рівень вираженості очікування позитивного ставлення від інших у студентів-психологів**

№ з/п	Група досліджуваних	Рівень вираженості очікування позитивного ставлення інших (у %)		
		Високий	Середній	Низький
1.	ЕГ 1	23,63	34,55	40,00
2.	ЕГ 2	25,93	40,74	33,33
3.	ЕГ 3	20,00	54,29	25,71
4.	ЕГ 4	32,08	41,51	26,42
5.	ЕГ 5	25,64	43,59	30,77
6.	Разом	25,84	42,10	31,58

У ході констатувального етапу експериментального дослідження виявлено, що більшість студентів-психологів (60,77%) має яскраво виражений рівень *самоінтересу*. Це характеризує їх як упевнених у цікавості власного «Я» для інших, готовності до спілкуватися «на рівних». Аналіз результатів експериментальної роботи зумовив висновок, що рівень самоінтересу майбутніх психологів не залежить від етапу їхньої фахової підготовки ( $t=1,2$  при  $p \geq 0,05$ ) (табл. 7.).

Таблиця 7.

**Рівень вираженості самоінтересу серед студентів-психологів**

№ /п	Група досліджуваних	Рівень вираженості самоінтересу (у %)		
		Високий	Середній	Низький
1	ЕГ 1	46,43	32,73	18,18
2	ЕГ 2	74,08	14,83	11,11
3	ЕГ 3	60,00	28,57	11,43
4	ЕГ 4	62,26	16,98	20,75
5	ЕГ 5	69,23	10,26	20,51
6	Разом	60,77	21,53	17,22

При вивченні *рівнів конкретних дій стосовно власного Я* було виявлено переважання в майбутніх психологів яскраво виражених самовпевненості (56,94%), самоприйняття (52,15%) та самоінтересу (67,46%), а також невиражений рівень самозвинувачення (54,07%), які зумовлюють більш упевнену поведінку досліджуваних у ситуаціях соціальної взаємодії.

Очікуване ставлення інших має яскравий рівень вираженості у 46,41% досліджуваних, виражений – у 27,27% і майже не виражений у 25,84% студентів. Таким чином, чверть студентів не враховує оцінок себе та своєї поведінки іншими при діях, що стосуються свого «Я». Здатність керувати власними діями виявляється у студентів також по-різному: яскраво виражена – 35,88%, виражена – 38,76% та не виражена – 28,23% осіб.

Вивчення рівнів *саморозуміння* майбутніх психологів показало, що 44,49% із них мають низький його рівень, що може негативно позначитися на їх подальшій професійній діяльності, оскільки для того, щоб допомогти клієнту зрозуміти себе, потрібно вміти це робити самому.

Під час навчання в університеті у студентів-психологів не простежується динаміки зміни рівнів конкретних дій стосовно власного «Я»: самовпевненість –  $t=0,8$  при  $p \geq 0,05$ ; очікуване ставлення інших –  $t=1,3$  при  $p \geq 0,05$ ; самоприйняття –  $t=1,9$  при  $p \geq 0,05$ ; самопослідовність –  $t=1,1$  при  $p \geq 0,05$ ; самозвинувачення –  $t=1$  при  $p \geq 0,05$ ; самоінтерес –  $t=0,6$  при  $p \geq 0,05$ ; саморозуміння –  $t=1,2$  при  $p \geq 0,05$ .

Особливу увагу привернуло дослідження змісту емоційного компонента Я-концепції студентів 1 курсу за ознакою очікуваного ставлення інших, оскільки показник вираженості в них цієї ознаки (41,82%) є значно нижчим від показників, виявлених у студентів наступних курсів. На цій основі дійшли висновку, що першокурсники не можуть достатньою мірою передбачати ставлення до себе і реакції на власні дії з боку інших в ситуації міжособистісного спілкування. Однак, дослідження рівнів очікуваного ставлення інших на старших курсах засвідчило значно меншу кількість студентів-психологів із невираженим рівнем цієї ознаки (23,08%) та більший відсоток (56,41%) із високим рівнем її прояву. Такі результати свідчать про те, що у процесі фахової підготовки студенти-психологи набувають умінь передбачати ставлення інших до себе в ситуації міжособистісної взаємодії.

Статистична обробка результатів констатувального етапу дослідження показала, що отримане емпіричне значення коефіцієнту Стьюдента знаходиться в зоні незначущості ( $t=1,3$



при  $p \geq 0,05$ ), а отже, стверджувати, що у процесі навчання у ВНЗ рівень вираженості очікуваного ставлення інших змінюється, не можна.

Узагальнення викладеного у статті дає підстави для висновку, що у майбутніх психологів переважає високий рівень глобального самоствавлення, аутосимпатії, самоінтересу та таких конкретних дій стосовно власного «Я», як самовпевненість і самоприйняття. Однак третина студентів є невпевненими в собі, не вважають себе самостійними, очікують негативного ставлення до себе від оточуючих, мають нерозвинені саморозуміння та самопослідовність, що може заважати у їхній майбутній професійній діяльності.

Оскільки в невеликій за обсягом статті неможливо вичерпно викласти всіх аспектів психологічного дослідження складових Я-концепції майбутніх психологів, то наші подальші наукові пошуки будуть спрямовуватися на здійснення змістових характеристик поведінкового компонента їхньої Я-концепції та виявлення його впливу на обрання студентами психологічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів стратегій долаючої поведінки у складних життєвих і професійних ситуаціях.

#### **Список використаної літератури:**

1. Психологія : навч. посіб. / О. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В.Л. Зливков та ін.; за наук. ред. О. В. Винославської. – К. : Фірма «ІНКООС», 2005. – 352 с.
2. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.
3. Фурман А. В. Психологія Я-концепції : навч. посіб. / А. В. Фурман, О. Є. Гуменюк. – Львів : Новий Світ, 2006. – 360 с.

*Дарья Отыч*

#### **РЕЗУЛЬТАТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА Я-КОНЦЕПЦИИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ**

*В статье представлены результаты констатирующего психологического эксперимента по исследованию содержания эмоционального компонента Я-концепции студентов психологических факультетов высших педагогических учебных заведений. На основе использования психодиагностических методик автором определена высота и адекватность их самооценки и дана психологическая характеристика их самоотношению на уровнях глобального самоотношения; самоотношения, которое охватывает самоуважение,*

аутосимпатію, самоинтерес и ожидаемое отношение других, а также самоотношения на уровне готовности будущих психологов к конкретным действиям касательно собственного «Я».

**Ключевые слова:** Я-концепция, будущий психолог, самооценка, самоотношение, копинг-ресурс.

*Daria Otych*

### **RESULTS OF PSYCHOLOGICAL RESEARCH OF EMOTIONAL COMPONENT CONTENT OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' SELF-CONCEPTION**

*The results of establishing psychological experiment on research of emotional component content of self-concept of students of psychological departments of higher pedagogical educational establishments are presented in the article. On the basis of psycho diagnostic methods use the height and the adequacy of future psychologists' self-esteem are found by the author; psychological characteristic of their self-attitude on the global levels of self-attitude is given; self-attitude covering self-esteem, auto sympathy, self-interest and expected attitudes of others, and self-attitude on levels of readiness to act in relation to their own «the I» are analyzed. Summarizing the data in the article gives grounds to conclude that future psychologists have high level of global self-attitude, auto sympathy, self-interest and such specific actions in relation to their own «the I» as self-confidence and self-acceptance. However, one third of students are diffident, do not consider themselves autonomous, expect negative attitude towards themselves from others, and have undeveloped self sequence that can interfere in their future careers.*

**Keywords:** self-conception, future psychologist, self-esteem, self-attitude, coping-resource.

Одержано 1.03.2013 р.

## **ЕСТЕТИЧНІ ТА ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**

УДК 7.78.373.2(477)

*Олександр Лаврінченко,  
м. Київ*

### **МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО В РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА**

*У статті актуалізується проблема розвитку педагогічної майстерності засобами музичного мистецтва майбутніх учителів початкових класів в історичній ретроспективі. На основі історико-педагогічного та історіографічного аналізу доводиться, що в Україні склалися оригінальні традиції підготовки вчительських кадрів, формування їх педагогічної майстерності, зокрема учителів початкових класів, засобами музичного мистецтва у львівських, київських братських школах, Острозькій та Києво-Могилянській академії.*

**Ключові слова:** *учитель початкових класів, музичне мистецтво, педагогічний досвід, педагогічна майстерність, історико-педагогічний аналіз.*

Опанування педагогічної майстерності доступне кожному педагогові за умови цілеспрямованої роботи над собою. Воно формується на основі практичного досвіду. Але не будь-який досвід стає джерелом професійної майстерності. Таким джерелом є лише праця, осмислена з точки зору його сутності, цілей і технології діяльності. Педагогічна майстерність – це сплав особистісно-ділових якостей і професійної компетентності вчителя.

Продиктований потребами сьогодення високий рівень вимог до освіти молодших школярів може бути реалізований лише тоді, коли вчитель початкової школи буде високопрофесійним, компетентним фахівцем. Такий фахівець

повинен не лише сам мати фундаментальну освітню підготовку і володіти професійними знаннями й уміннями, відповідними рівню сучасної педагогічної науки. Він має усвідомлювати цілі й значення професійної праці в цілісній системі безперервної освіти, бути професійно мобільним, тобто гнучко реагувати на зміни соціальної ситуації розвитку школярів, опановувати нові педагогічні технології. Це означає, що сучасний вчитель початкових класів – творчий суб'єкт професійної педагогічної діяльності.

Ретроспективний, логіко-системний аналіз філософської, історичної, психолого-педагогічної літератури наукових праць видатних учених, митців, державних діячів (О. Духновича, Я. Коменського, М. Корфа, Т. Лубенця, А. Макаренка, С. Русової, М. Пирогова, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.) дає можливість дослідити шляхи творчого впровадження прогресивних ідей та досвіду розвитку педагогічної майстерності у практику сучасних вищих навчальних закладів.

Загальнопедагогічні засади проблеми формування педагогічної майстерності вчителя вивчали О. Абдуліна, С. Барбіна, М. Євтух, І. Зязюн, Н. Кузьміна, М. Кухарев, О. Кучерявий, Г. Сагач, В. Сластьонін, Н. Тарасевич, Г. Хозяїнов, Г. Шевченко, О. Щербаков та ін.

В естетико-педагогічному аспекті проблему естетичного виховання особистості розглядали О. Буров, В. Бутенко, М. Каган, М. Киященко, А. Комарова, В. Кузнецов, М. Лейзеров, В. Ліпський, С. Мельничук, М. Овсянников, Г. Петрова, Л. Печко, С. Сисоєва, Л. Сисоєва.

Однак проблеми, пов'язані з роллю музичного мистецтва у професійній підготовці вчителів для початкової школи, аналіз сутності музичного мистецтва в підготовці вчителя початкових класів до здійснення педагогічної дії в історичній ретроспективі малодосліджені й потребують детального вивчення та узагальнення з огляду на вимоги, що висуваються перед сучасним учителем-вихователем.

Педагог будь-якого навчального предмету, а особливо вчитель початкової школи, повинен мати музичну освіту. І тут не варто говорити про те, що обов'язково у професійно-педагогічній підготовці вчителя початкових класів слід вводити знання з

нотної грамоти. Практика показує: ті студенти педагогічних навчальних закладів, які опанували курс «Сольфеджіо» дитячої музичної школи, основи гармонії в музичному училищі – більш здатні до естетично виразного відтворення літературного й навчального текстів, володіють достатньо виразною і мелодійною мовою. Завдання викладачів психолого-педагогічного циклу педагогічних ВНЗ – розвивати в майбутніх учителів початкових класів музичність як невід’ємний складник артистизму. Їх потрібно навчити розуміти музику мови, щоб збуджувати творчу фантазію власну й своїх учнів. А це дозволить у подальшому здійснювати необхідний відбір виконавських прийомів, вироблення найтонших засобів вираження творчого задуму.

Історико-педагогічний та історіографічний пошуки показали, що погляди на педагогічну майстерність учителя пройшли тривалий і складний шлях еволюції. В Україні склалися оригінальні традиції підготовки вчительських кадрів і формування педагогічної майстерності, які базувалися на освітніх і виховних системах львівських, київських братських шкіл, Острозької та Києво-Могилянської академії.

Саме в період XVI–XVIII ст. в систему підготовки вчителів, які навчали дітей молодшого шкільного віку, активно впроваджуються елементи музичного мистецтва, що сприяло розвитку майстерного володіння словесною комунікацією, внутрішньою й зовнішньою педагогічною технікою. Так, програма Острозького колегіуму (навіть прихильники і проповідники католицизму називали Острозьку школу колегіумом) поєднувала елементарну (початкову), середню та елементи вищої освіти. Саме звідси по Україні та Білорусі поширився так званий «острозький наспів» – явище Нового часу, що характеризується, зокрема, переходом музичної писемності України в XVI ст. з безлінійної, візантійського типу нотації до латинської, західноєвропейської моделі лінійного письма. Готуючи своїх випускників до публічної, церковної та громадської діяльності, викладачі колегіуму великого значення надавали вивченню музики й хорового співу як засобам гуманізації особистості, розвитку майбутнього громадянина.

Особлива увага у виховній системі українських братських шкіл підвищеного типу приділялась музичній освіті. Спів

вважався одним із провідних занять. При вступі учнів до Львівської братської школи передусім звертали увагу на голос і на слух. Тут був організований учнівський церковний хор. Братство утримувало спеціальних учителів співів. Учень, який співав у хорі, одержував плату, їжу й одяг, тобто створювалися можливості для розвитку музично обдарованих дітей [2, с. 19].

Учителі братських шкіл зазвичай служили не тільки школі, а й церкві, організовували хори з учнів і брали безпосередню участь у службах Божих. Часто вчителів братської школи називали дяками. Дяк-учитель, формуючи в учнів професійні риси постановки голосу, дикції, дихання, манери триматися перед аудиторією, вміння виголошувати проповідь або навчальний матеріал, викликати у слухачів позитивні відчуття, великого значення надавав співові з виробленням специфічної, відповідно до вродженого голосу та тембрального забарвлення, манери виконання. У Київській братській школі ще до того, як вона стала колегіумом, процвітав партесний (багатоголосний) спів на 4, 6, 8 голосів. Вихованці цього навчального закладу організовували співочі артілі, які співали церковні піснеспіви та вірші. Історики наводять низку спроб переманити уніатами найкращих співаків Київської братської школи, навіть іноді справа доходила до бійок за випускника – прекрасного дисканта, тенора чи баса [7, с. 65].

Цікавим матеріалом є, на думку В. Антонюк, свідчення іноземних мандрівників, які одноставно сходилися в думці про музикальність українського народу і високу музично-співацьку культуру та грамотність; про дивовижне, органне звучання хорового, а надто дитячого співу. «Українці – це поетичний, багатий уявою нарід... Вони мають хист до мистецтва, а до співу створений у них дзвінкий голос, чутке вухо й пам'ять», – це слова німецького мандрівника Гакстгавзена [1, с. 23]. Про професійний церковний спів учнів братських шкіл писав П. Алепський, який видав систематизовані спогади антиохійського патріарха Макарія про його подорожі по Україні та Росії: «Ніщо так не вражало нас, як краса маленьких хлопчиків та їхні співи, що виконувалися в гармонії із старшими співаками. Від звучання дитячих голосів колихалися гори й долини» [1, с. 23].

Педагог, який навчає дітей молодшого віку, мав прекрасно розумітися на музиці, досконало знати нотну грамоту, володіти

азами гармонізації творів духовного і світського пісенного мистецтва, навичками регента церковного хору. Дидаскал повинен мати, як правило, професійно поставлений голос, вміти бездоганно виконувати релігійні та обрядові пісні та ці знання та вміння передавати своїм учням.

П. Мазур відзначає той факт, що з виникненням братських шкіл на українських землях отримує поширення такий вид здобуття освіти, як тимчасові школи-грамоти. Вчителями цих шкіл були мандрівні дяки, переважно випускники братських шкіл. Створення такої школи в тому чи іншому селі відбувалося демократичним шляхом. Добір на посаду вчителя проводився досить-таки кумедним способом. Мандрівний учитель забирався на дзвіницю, а батьки учнів, які збиралися довкола, задавали йому запитання, виявляючи його моральне обличчя, любов до дітей, знання псалмів, колядок тощо. Якщо відповіді задовольняли громаду, вчитель спускався на землю, і селяни укладали з ним письмову угоду, в якій фіксували обов'язки як його, так і учнів, батьків, і розпочиналося навчання [6, с. 105].

Мандрівні вчителі від руки тиражували друковані букви. Для письма використовували чорні дощечки, на яких писали крейдою. А якщо батьки були спроможні купити папір, то їхні діти писали гусячими перами [6, с. 106].

Привертає увагу той факт, що вчителі мали великий запас народних математичних знань, викладених у загадках, задачах-віршах, за допомогою яких діти на заняттях і під час ігор оволодівали навичками рахунку. А це, в свою чергу, вимагало від педагога майстерного володіння всім комплексом навичок, необхідних для організації системи взаємодії у процесі гри, знання усної народної творчості, професійного декламування віршів, приказок і прислів'їв. Причому багато вчителів, які закінчили братські школи, вміли прекрасно малювати, професійно грати на декількох музичних інструментах, співати. За додаткову плату вони навчали мистецтву і своїх учнів, а також демонстрували жителям села чи міста власну майстерність церковного співу, організовували вертепи, інтермедії, театральні вистави. Сформовані високі моральні риси під час навчання у братських школах вчителі прагнули прищепити і своїм вихованцям. Учителями-дяками впродовж тривалого історичного

періоду вироблені специфічні правила-настанови для молодших школярів, серед яких варто виділити такі:

1. Входиш у школу, поклонись на всі боки, все зайве сховай, щоб кожен тебе похвалив, а вчитель полюбив.

2. Змолоду не лінуйся і до науки пристань, чому навчишся в юності, те знадобиться в старості.

3. Не бігай без причини під час шкільної години.

4. Слухай учителя свого, знайдеш багато розумного в нього.

5. Говори те, що завчив, а не порожні байки.

6. Добра кожному бажай і чим можеш – допомагай.

7. Завжди сторонись того, що викликає лихі пригоди, з чого виникає сварка.

8. Як прийдеш у дім рідний, зроби поклон усім повний, усе поклади на місце, що вивчив – розкажи [6, с. 107].

Елементи педагогічної майстерності майбутніх діячів освіти, які також у переважній більшості навчали дітей молодшого шкільного віку, застосовувалися в Києво-Могилянській академії шляхом залучення студентів до театральної діяльності. У своєму дослідженні з історії Києво-Могилянської академії З. Хижняк зауважує: «Шкільна драма спочатку мала в основному педагогічне призначення – вчити студентів акторському мистецтву. Але вона послужила також основою виникнення шкільного театру» [8, с. 67]. Центром розвитку театру в XVII–XVIII ст. і була Академія. Невдовзі театр вийшов за її межі. Вертепи та інтермедії (живі сценки, які ставили самі студенти) завойовували симпатії народу. Особливо сприяли цьому мандрівні студенти (перші фольклористи). Щоб здобути необхідні кошти для продовження навчання в Академії, студенти часто вирушали в мандри по Україні. У вертепах, виставах і сценках, які вони ставили, дійовими особами були селяни, козаки, міщани, москалі та інші представники народу, відтворювався народний побут, пісні, звичаї. У студентському середовищі, напівнародному, напівкнижному, підтримувалась звичка писати вірші, які були необхідною належністю шкільної освіти, задовольняючи водночас моральні й етичні вимоги всіх верств суспільства [8, с. 68].

Ще при Петрі Могилі в колегії вихованці складали і розігрували власні драматичні твори, головними героями яких



були біблейські персонажі. Кожен учитель піітики зобов'язувався щорічно підготувати зі студентами комедію або трагедію для так званих літніх рекреацій або народних гулянь. У більш пізній історичний період розвитку Академії (XVIII – поч. XIX ст.) твори для драматизації спеціально писалися відомими авторами-драматургами, а від студентів, які виступали в ролі акторів, вимагалось досконале володіння драматичним і акторським мистецтвом для передачі характеру, звичок, поведок героя п'єси. Бути режисером вистави, або автором постановки для викладачів – престижно й поважно. Але не кожен із педагогічного персоналу мав здібності до режисури, вмів навчити театральним тонкощам. Проте відомо, що 3 липня 1705 р. студентами Академії поставлена трагікомедія «Владимир, всех славяно-российских стран князь и повелитель». Автором твору і режисером-постановником став, тоді ще вчитель піітики та риторики, Феофан Прокопович [3, с. 273].

Дидактичні задачі театру поєднувалися із загальними завданнями морального та ідейного виховання, які ставила перед собою Академія. Перетворюючи книжкове в особистісне переживання, театр сильніше за книжку, впливав на акторів – студентів вищого закладу освіти. Викладач і популярний драматург Симеон Полоцький, який для театру Академії написав багато п'єс («Комедія про блудного сина», «Вірші у Великий П'яток при виносі плащаниці», «Трагедія про Навуходоносора» та ін.), як і його колеги-наставники вбачав у шкільному театрі не лише мистецьке явище, а й засіб виховання, розгорнутий педагогічний прийом, який застосовувався у викладанні поетики та риторики. Декламація на сцені розвивала пам'ять і уяву студентів, а виступи перед публікою допомагали оволодіти ораторським мистецтвом – професійними рисами, необхідними для становлення вчителя-майстра. Декламування розвивало дикцію, сприяло кращому запам'ятовуванню майбутніми вчителями сентенцій із стародавніх авторів [5, с. 104].

Замість театральної будівлі для студентських вистав слугувала академічна зала, а найчастіше – якесь урочище чи луг на околицях Києва. Вистави проводились під час рекреацій, приблизно тричі на рік влітку. Для цього студенти й викладачі відправлялись до урочища Щекавиця і розташовувались між

пагорбами при урочищі, яке в народі звалося Глибочиця. Там учні проводили репетицій постановок, шліфували свої театральні та акторські здібності під наглядом викладачів [3, с. 273] .

Студентам старших курсів Академії, які володіли достатнім рівнем знань і умінь та мали відповідні рекомендації ректора або його заступника, дозволялося працювати приватними вихователями чи репетиторами в будинках заможних людей. Тоді це називалося кондицією – своєрідна форма практичної підготовки. Такі студенти ставали «аристократами» поміж своїх товаришів і звільнялися від театральних постановок та інших форм позааудиторної творчої роботи. Зафіксовані факти, коли найбільш бідні учні, які прагнули заробити на своє прожиття, ходили київськими вулицями й перед кожним будинком біля вікна чи воріт співали духовні вірші, сподіваючись на християнську милостиню. Зазвичай їх пісня була такого змісту: «Миръ Христовъ да водворяется в домахъ вашихъ. За молитувъ святыхъ отец нашихъ, Господи Ісусе, сыне Божій, помилуй насъ, аминь. Боже, дай вашеци день добрый». Від першого слова цієї пісні і сам спів називався миркуванням, а співаки – миркачами. До таких заходів вдавалися навіть студенти старших курсів Академії. Збираючись у вечірній час на ринковій площі, вони розспівували перед натовпом торгашів, що залишалися на нічліг поблизу своїх крамниць, партесні канти на честь святих чи чудотворних ікон, прославляючи Божу матір. Причому, цих студентів уже не звали миркачами, а з гордістю називали співаками. Музику й лібрето до твору складали вони самі. Така діяльність стала основою зародження в Києво-Могилянській школі професійного вокального напрямку, що приніс їй неабияку світову славу. Миркуванням займалися і майбутні світила українського музичного мистецтва, студенти Академії М. Березовський, Д. Бортнянський, А. Ведель та ін.

М. Демков у своєму дослідженні наводить спогади М. Гоголя, який, вбачаючи в миркуванні зародки національної вітчизняної пісенної школи і відзначаючи високу професійну майстерність миркачів, писав: «Як тільки учні помічали на обрії хутір, у той же час звертали зі шляху і наближалися до хат. Ті, хто виглядав охайніше, ставали в першу шеренгу перед вікнами і імпровізований хор починав співати. Господар дому, який-небудь

козак-поселенець, довго їх слухав, підпершись обома руками, потім довго і гірко плакав, розчулившись від співу і говорив, звертаючись до своєї дружини: «Жінко! Те, про що співають учні, є надто розумне і зворушливе. Винеси їм сала і чогось такого, що в нас є». І ціла миска вареників висипалась у мішок, дорідний шматок сала, декілька паляниць, а іноді – ціла курка. Підкріпившись таким чином, граматики, ритори, філософи і богослови знову продовжували свої мандри» [3, с. 270].

Наведені факти свідчать про те, що важливим елементом професійного становлення майбутніх учителів в Академії було хорове мистецтво. Постановка голосу, дихання, дикція, інтонування, манера вести себе на сцені перед глядачами допомагали студентам отримати досить важливі й необхідні вміння і навички для виховної та викладацької діяльності. У XVIII ст. для утримання хору наймався спеціальний регент, а для інструментального оркестру – капельмейстер. Керівництво Академії виявляло особливу турботу про хор. Без хору не обходилося жодне академічне свято – урочисті прийоми гостей, диспути, травневі гуляння. Слава хору сягала далеко за межі України. Києво-Могилянська академія дала світові видатного просвітника Миколу Ділецького. Талановитий музикант і педагог, який залишив після себе значну спадщину для нащадків, упровадив нотну систему, яка, за свідченням фахівців, наближається до сучасної. Зокрема, застосований ним наочний метод навчання нотній грамоті – використання пальців руки як нотного стану – перегукується із сучасними методами навчання нотній грамоті [4, с. 11-12].

Вихованці Академії часто запрошувалися диригентами хорових капел України, Росії та Європи. Творчість студентів-композиторів відповідала рівню західноєвропейської класичної музики. Вона піднесла українську музичну культуру до вершин тодішнього світового мистецтва [8, с. 69].

Про те, що в Києво-Могилянській Академії у студентів на високому професійному рівні формувалися виразність вокального слова й фрази, висока культура поведження, відчуття інтонаційного образу, властивого ансамблевому звучанню, дидактичні умови педагогічного керівництва хором колективом, свідчить неоціненний вплив випускників вищого

навчального закладу на розвиток музичного мистецтва Росії, яке на той час не мало досконалості і, на відміну від українського, світового визнання. Так, за твердженням В. Антонюк, біля витоків Придворної співацької капели, яку було створено з хору государевих півчих дяків, стояли українські співаки. У 1652 р. путивльський священик І. Курбатов за наказом царя Івана III поїхав до Києва з метою купівлі книг і добору півчих. Він привіз цілий хор на чолі з Ф. Тернопільським (Терновським), який після закінчення Академії працював у її стінах (1640 – 1650 рр.) регентом хору. Того ж року до Москви прибули ще два київські колективи; один із них – під орудою вихованця і соліста Києво-Могилянської колегії Григорія Абрамовського [1, с. 31].

Таким чином, системний аналіз Статутів братських шкіл, педагогічної спадщини вчителів і церковно-освітніх діячів означеного періоду дозволив виокремити провідні вимоги до вихователя дітей молодшого шкільного віку, його морально-духовної спрямованості та фахової і професійної майстерності: 1) як особистість учитель мав бути істинним взірцем «християнського добродетелі». Вимогами до моральних якостей дидакала починаються й закінчуються шкільні статuti; 2) від учителя вимагалися такі педагогічні вміння, як саморегуляція власного психологічного стану, дотримання тактовної поведінки у процесі спілкування з вихованцем, батьками, колегами; 3) педагог мав бути відповідальним за якість знань, моральні чесноти своїх учнів, а звідси – до професійного рівня вчителя висувалися надзвичайно високі вимоги: досконале володіння своїм предметом; енциклопедизм знань із філософії, літератури, мистецтва; вміння здійснювати переклад іноземної церковної та світської літератури; 4) дидакал у професійній діяльності мав виявляти свої творчі здібності через створення підручників, букварів, граматики, словників та інших посібників із філософії, риторики, поезики тощо; 5) на перший план у діяльності дидакала висувалися його комунікативні вміння – володіння елементарними навичками навчання, переконування, внутрішньою та зовнішньою педагогічними техніками в процесі колективної та індивідуальної бесіди; 6) вчитель-вихователь зобов'язувався досконало володіти мовою як невід'ємним чинником професійної майстерності, а також різними

позамовними комунікативними засобами для ефективного впливу на почуття учнів; 7) однією з головних вимог до вихователя було знання фізіології та особливостей вікової психології дитини, а також азів медицини та лікарської практики для лікування хворих дітей у братському шпиталі та притулку.

Тривалий час єдиним загальноосвітнім вищим навчальним закладом у Східній Європі, який мав великий вплив на суспільно-політичне та культурне життя східного і південного слов'янства, була Києво-Могилянська академія. Закінчуючи навчання, вихованці Академії вливалися в суспільне життя – працювали вчителями, священиками, писарями, державними службовцями, співаками й музикантами, декотрі вели мандрівне життя (мандрівні або мандровані дяки). Вони засновували школи, складали підручники, навчали дітей, правили служби, ставили вистави, ходили з вертепами та інше. Тому питанням професійно-педагогічної підготовки вчителя в Академії приділялася досить велика увага з боку викладачів як духовних, так і світських предметів. Вся освітньо-виховна система спрямовувалася на те, щоб випускник був підготовлений до процесу передачі знань, мав спеціальні вміння і навички, необхідні для освітньої діяльності, майстерно володів мовою та мовленням, технікою та технологіями освітньої роботи, акумулював у собі кращі морально-етичні та соціально-психологічні риси особистості.

Аналіз літературних джерел і документів дає підстави стверджувати, що провідним у формуванні професійної майстерності випускника Києво-Могилянської академії було хороше мистецтво. Постановка голосу, дихання, дикція, інтонування, манера вести себе на сцені перед глядачами допомагали студентам отримати досить важливі й необхідні вміння та навички для виховної та викладацької діяльності.

Історичний досвід розвитку педагогічної майстерності як домінантної складової педагогічної дії дозволяє констатувати: від якості підготовки майбутнього вчителя початкової школи залежить не лише його професіоналізм, якість професійної діяльності, а й кінцевий результат – формування особистості. У процесі опанування студентами психолого-педагогічних факультетів ВНЗ педагогічного спрямування та педагогічних коледжів педагогічної майстерності необхідно враховувати

рівень їхньої соціальної зрілості, формування якої розпочинається з виховання й самовиховання, її соціального самовизначення. Інтеграція вітчизняної освітньої системи в Європейський простір вимагає посилення уваги до професійної підготовки вчителів початкових класів, потребує уведення в масову вузівську практику методик розвивального навчання й музичного виховання, докорінної перебудови підготовки педагогічного персоналу, кардинальної зміни напрямів їхнього учіння й виховання.

#### **Список використаної літератури:**

1. Антонюк В. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект: [монографія]. – вид. 2-е, перероб. і доповн. / В. Антонюк. – К. : Українська ідея, 2001. – 144 с.
2. Букач М. М. Соціально-історичні передумови формування освіти в Україні в XV – XVII ст. / М. М. Букач // Наук. праці : зб. – Миколаїв : Вид-во МФ НАУКМА, 2001. – Т. 13: Серія «Педагогіка». – С. 17–21.
3. Демков М. И. История Русской педагогики / М. И. Демков. – Ревель : типография «Ревельских известий», 1895. – Ч. I.: Древне-русская педагогия (X – XVII в.). – 324 с.
4. Дзюба О. Оборонець віри і культури / О. Дзюба // Запорожці / [авт.-упор. Ю. О. Іванченко]. – К. : Мистецтво, 1993. – 16 с.
5. Звонарева Л. Влияние педагогической системы Киево-Могилянської коллегии на формирование Симеона Полоцкого – преподавателя / Л. Звонарева // Роль Києво-Могилянської академії в культурному єднанні слов'янських народів : зб. наук. праць / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні / [відп. ред. В.М. Русанівський]. – К. : Наук. думка, 1988. – С. 102–108.
6. Мазур П. Українська школа доби Ренесансу / П. Мазур // Директор школи. Україна. – 2005. – №1–2. – С. 97–115.
7. Митюров Б. Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI – XVII вв. / [под ред. А.Р. Мазуркевича] / Б.Н. Митюров. – К.: Рад. школа, 1968. – 211 с.
8. Хижняк З. І. Києво-Могилянська академія / З. І. Хижняк. – К. : Вид-во КДУ, 1970. – 172 с.

*Александр Лавриненко*

#### **МУЗЫКАЛЬНОЕ ИСКУССТВО В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕТРОСПЕКТИВА**

*В статье актуализируется проблема развития педагогического мастерства средствами музыкального искусства будущих учителей начальных классов в исторической ретроспективе. На основе историко-педагогического и историографического анализа делается вывод, что на Украине сложились оригинальные традиции подготовки учительских кадров, формирования их*

*педагогического мастерства, в частности учителей начальных классов, средствами музыкального искусства во львовских, киевских братских школах, Острожской и Киево-Могилянской академиях*

**Ключевые слова:** *учитель начальных классов, музыкальное искусство, педагогический опыт, педагогическое мастерство, историко-педагогический анализ.*

**Oleksandr Lavrinenko**

## **MUSICAL ART IN THE DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PEDAGOGICAL SKILLS: HISTORICAL RETROSPECTIVE**

*The problem of primary school teachers' pedagogical skills development by means of musical art in historical perspective is actualized in the article. Based on historical and pedagogical and graphical analysis it is proved that views on teacher's pedagogical skills has passed a long and difficult path of evolution.*

*There are original traditions of teaching staff training and formation of pedagogical skills in Ukraine; they are based on the teaching and educational systems of Lviv and Kyiv Brotherhood schools and of Ostrog and Kyiv-Mohyla academies. It is generalized that during the XVI - XVIII centuries the system of primary school teacher training actively implemented elements of musical art, in particular choral.*

*Voice setting, breathing, diction, intoning and the way to behave on stage before the audience helped students to get quite important and necessary skills for their educational and teaching activities. Analysis of brotherhood schools Statutes, teachers' and church and educational leader's pedagogical heritage allows the author to distinguish key requirements for primary school teacher: 1) teacher should be a true example of "Christian virtue" 2) teacher should have such pedagogical skills, as psychological condition self-regulation, compliance of tactful behavior in communicating with pupils, parents, colleagues, 3) teacher should be responsible for his students' quality of knowledge and moral virtue, and hence –to the teachers' professional level should correspond to extremely high demands: mastery of his subject, encyclopedic knowledge of philosophy, literature, art, the ability to translate foreign ecclesiastical and secular literature; 4) teacher in his professional activities should express creative abilities by creating textbooks, primers, grammars, dictionaries and other guides on philosophy, rhetoric, poetics, etc. 5) teacher's communication skills are at the forefront of his activities – basic skills of suggestion, persuasion, internal and external pedagogical techniques in the process of collective and individual conversations; 6) teacher-educator is obliged to master the language as integral factor in professional skills, as well as a variety of out linguistic means of communication for the effective influence on students' feelings; 7) one of the main requirements to the educator is knowledge of physiology, age psychology, basic fundamentals of medicine and medical practice for treatment of sick children in fraternal hospital*

*and shelter. The author concludes that the historical experience of pedagogical skills as the dominant component of the pedagogical action allows to state: the quality of future primary school teacher training depends not only on his professionalism, quality of professional activities but also – the formation student's personality.*

**Keywords:** *primary school teacher, musical art, pedagogical experience, pedagogical skills, historical and pedagogical analysis.*

Одержано 15.05.2013 р.

---

УДК 37.011.3 - 051:005.336.5

**Олена Семеног,**  
*м. Київ*

## **ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ АКАДЕМІКА ЛЮБОВІ МАЦЬКО**

*У статті зацентована увага на складових педагогічної майстерності академіка НАПН України Любові Іванівни Мацько, зокрема, на мовній майстерності, самобутньому індивідуально-творчому стилі, наставництві. Доводиться, що авторська педагогічна діяльність Любові Іванівни Мацько дозволяє виховувати майбутніх учителів, здобувачів наукового ступеня як майстрів педагогічної дії в інноваційній освіті.*

**Ключові слова:** *педагогічна майстерність, мовна майстерність, педагогічна дія, особистість, учитель, Любов Мацько.*

У 1984 р. завдяки московському видавництву «Педагогіка» читачі познайомилися з перекладом книги Едварда Стоунса «Психопедагогіка. Психологічна теорія і практика учіння». Відомий педагог загострив увагу освітян на психопедагогіці, яку як самостійну науку передбачив свого часу ще І. Песталоцці, актуалізував зокрема і «взаємодію двох домінуючих суб'єктів педагогічної дії в освітній системі – учителя й учня» [3, с. 15], про що писав попередньо і К. Ушинський у праці «Людина як предмет виховання...». На численних прикладах учений доводив: «...Лише завдячуючи вчителям, які будують свою педагогічну



дію у школі на певних теоретичних та практичних принципах психології, ми зможемо домогтися суттєвого прогресу в практиці учіння» [12, с. 21-22]. Блискуче про це пише і академік І. Зязюн: «Педагогічна майстерність є індивідуальним внеском у педагогічну культуру суспільства, і лише повне усвідомлення механізмів власної педагогічної дії уможливило передачу майстерності іншим» [4, с. 9].

В освітянських колах педагога-майстра почесно величають носієм гуманітарної культури, психологом, Майстром живого педагогічного слова і взаємодії. Особистість українського вченого, а особливо педагога-філолога має відзначатися українською елітарністю, – зауважує Л. Мацько [8, с. 76]. Це поняття не легко піддається дефініції, особливо в країні, що має перервану і слабку традицію державності і тих суспільних верств, що державою коронувалися б як еліта. Але тим не менше живе в народі, серед її інтелігенції досить стійке уявлення про еліту як освічених, духовно й культурно просвітлених особистостей з високими ідеалами і благородними діями на користь суспільно-громадських інтересів українського народу [8, с. 76].

Такою українською елітарністю пронизані праці самої Любові Іванівни Мацько, доктора філологічних наук, професора, академіка НАПН України, завідувача кафедри стилістики української мови Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Понад сорокарічна педагогічна діяльність Любові Іванівни Мацько пов'язана зі школою: загальноосвітньою і вищою. Дослідницькі міркування, прогностичні ідеї відомого лінгвостиліста і лінгводидакта слугують теоретико-методологічним підґрунтям дослідження педагогічної майстерності як вияву творчої індивідуальності. Педагогіку, лінгводидактику Л. Мацько збагатила чималою кількістю нових аксіологічних смислів учительської професії: інтелектуальність, інтелігентність, шляхетна вихованість, духовна елітарність, відкритість до нових знань і вмінь.

Особливості розвитку інтелектуальної еліти, її науковий авторитет, культурні цінності і пріоритети лідера наукової школи досліджують у контексті наукознавства (Д. Зербіно, В. Краєвський), філософії людиноцентризму (В. Кремень), філософії, педагогіки і психології добра і культури (І. Зязюн),

професійної педагогіки (С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Г. Кловак, Н. Ничкало, О. Отич, С. Сисоєва, Л. Хомич), психології духовності, честі і гідності (В. Рибалка, Е. Помиткін), стилістики наукового тексту (Є. Баженова, М. Котюрова, Л. Мацько, П. Селігей). З урахуванням ключових ідей, представлених у концептуальних працях названих вище авторів, у межах статті на прикладі наукових і науково-навчальних текстів крізь призму педагогічної майстерності Л. Мацько розглянемо риси особистості вчителя, вчителя-словесника як мовної особистості.

Неповторність індивідуально-творчого стилю педагога-дослідника – від батька і матері, від учителів, від постійного самотійного пізнання мови і людської психології. Батько Іван Васильович, мама Тетяна Кирилівна Недбайли змалечку привчали поважати працю, що «спрямовувалася на виховання і вдосконалення кращих людських чеснот», дотримуватися «постулатів істинності («говори правду»), ясності («говори зрозуміло»), щирості («не фальшуй, не приховуй, будь відкритим»), коректності («будь обережним у висловлюваннях»), скромності («не хизуйся»), гідності («тримайся достойно, не опускайся, не дозволяй собі зайвого»))» [8, с. 21].

Учителі, директор семирічної школи в селі Переяславське Переяслав-Хмельницького району Київської області, фронтовик Олексій Юхимович Єфіменко, педагоги і вихователі Переяслав-Хмельницького педагогічного училища, класний керівник Олексій Кирилович Макаренко, викладачі Київського педагогічного інституту імені М. Горького (тепер – Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова) Тетяна Федорівна Бугайко, Петро Кас'янович Волинський, Михайло Андрійович Жовтобрюх, Андрій Петрович Медушевський, Марія Яківна Плющ створювали для формування особистості молодого педагога «максимально позитивне навчально-виховне середовище .... Правдиві Майстри розуміли кожного учня, студента індивідуально, враховували його задатки і можливості, спонукали кожного до бачення своєї перспективи в житті, самоаналізу, визначення цілей, обґрунтування мотивів, досягнення певної мети» [1, с. 3-4], «виховували духовне благородство, пошану до думки іншої людини, правильність, виразність, ясність, точність, стислість, доцільність мовлення,

розвивали мовне чуття, що становить фундамент професіоналізму вчителя» [8, с. 2-4].

Ще студенткою щорічно працювала вихователем чи вожатою у піонерських та учнівських таборах, учителькою української мови і літератури у школі-інтернаті села Іванівки Великописарівського району Сумської області. З 1968 р. і по сьогодні засобами мови, «на її лексико-поняттійному арсеналі» виховує яскраві мовні особистості майбутніх учителів і «розкриває» їх як індивідуальності у Національному педагогічному університеті імені Михайла Драгоманова. Особливий світ лінгвістики, стилістики, риторики Любов Мацько збагачує мовним добротворенням і мовним оптимізмом, животворним впливом Українського Слова на розум і почуття співгромадян. Складовими педагогічної майстерності Любов Мацько визначає професійно-педагогічну компетентність, мовну майстерність, самобутній індивідуально-творчий стиль, наставництво, довірливе професійно-педагогічне спілкування з учнями, студентами, магістрантами, аспірантами, вчителями, викладачами, колегами-науковцями, з усіма, хто прагне ефективно користуватися україномовними ресурсами.

Крізь призму дослідницької парадигми, педагогічного досвіду, педагогічної майстерності Любові Іванівни Мацько окреслимо деякі аспекти /рисичи особистості вчителя, зокрема вчителя-словесника. На переконання дослідниці, це інтелектуальна еліта, висококваліфікований фахівець, котрий успішно володіє «системними знаннями, навичками і вміннями з лінгвістичних, літературознавчих, психологічних, педагогічних наук, ефективними сучасними методиками навчання і виховання; це «рівночасно культуролог і державник, тобто всебічно розвинена і культурно обізнана людиною та провідник ідей державотворення і демократизації країни [8, с. 69].

У вихованні рис творчої особистості інтелектуальної еліти, формуванні їх життєвої стратегії важливе місце Л. Мацько відводить мовній освіті, мовному вихованню, мовній культурі, мовній поведінці [7–9]. Ідеться про формування життєвої потреби і профільної мотивації знати сучасну українську літературну мову, досконало володіти нею у всіх сферах суспільного життя, про виховання поваги до інших етносів і їх мов, до заохочення

своїх вихованців до усвідомлення своєї активної життєвої позиції, становлення морально-етичного кодексу молоді особистості й вироблення власної програми мовного розвитку, бо без неї неможливим буде наступне фахове вдосконалення.

Вирішальну роль у мовній освіті й мовному вихованні особистості вчителя Любов Іванівна відводить читанню книг: української і зарубіжної класики, новинок з філології, психології, педагогіки. «Людина, яка не читає або дуже мало читає, не може по-справжньому зрозуміти і саму себе, не те, що інших, бо «слова є засобом розуміти іншого, як самого себе і розуміти самого себе так, як іншого» (О. Потебня) [8, с. 68]. А це і яскраве слово, і помітка, і написане олівцем міркування на полях сторінки. Зникне аналіз художньої деталі, зщезне живе слово майстра, «зачерствіє» думка, свідомість, холодно буде в аудиторії, майбутній учитель не набуде широкого діапазону фонових знань, які допоможуть розвинути позитивну мотивацію учнів до мови, до літератури, розширити коло життєвих вражень.

Можливо, дослідницьку пристрасть до серйозної роботи з книгою професійно виховала у студентки Любові ще Юлія Вердоні, бібліотекар Переяслав-Хмельницького педагогічного училища, потім науковий керівник дисертації М. Жовтобрюх [1; 8]. Прислужилося і самостійне ознайомлення з працями Олександра Потебні, Михайла Бахтіна, Олександра Білецького, Григорія Сивоконя про відповідальність письменника за мову твору, про читача.

Кожний мовець-автор повинен дбати й про мовця-читача та слухача, – наголошує Л. Мацько студентам, аналізуючи разом із майбутніми вчителями-словесниками художні тексти знакових постатей української національної культури і мови. Шляхетні обриси української культури у мовних особистостях вихованців вона поповнює знаннями про таких видатних мовних особистостей, як Т. Шевченко, М. Грушевський, М. Драгоманов, І. Котляревський, М. Коцюбинський, І. Нечуй-Левицький, Панас Мирний, Г. Сковорода, І. Франко, Леся Українка та багато інших сподвижників рідного Слова.

Дослідниця дотримується вимог О. Потебні, котрий відповідальність письменника за мову твору пов'язував передусім із читачем: «В організованому суспільстві з серйозним

ставленням до літератури складається і стосовно писемної мови громадська совість, чуття користі, міри і краси, які однаково зв'язують письменника і читача. Думка повинна розвиватися, отже, і мова повинна рости, але непомітно, як трава росте. Все, що зупиняє на самому слові, будь-яка не тільки неясність, але помітна незвичайність його, відволікає увагу від змісту. Лише прозорість мови дає змісту можливість діяти легко, сильно, художньо» [11, с. 172]. Відповідально ставиться і до методологічних принципів аналізу О. Білецького: до аналізу тексту слід підходити неупереджено; вивчати текст у «самому собі», з погляду його зовнішньої і внутрішньої форми; досліджувати умови появи твору і його образів: душевну організацію автора і середовище, що його сформувало; пам'ятати, що літературний образ не є чимось застиглим, він живе і видозмінюється у сприйнятті різних категорій і поколінь читачів» [2, с. 260].

Щоб виховувати учня (студента) як активного читача, важливо постійно (з дошкілля) відкривати перед ним переваги і наслідки читання, що активно розвиває пізнання, розширює перцептивний досвід, формує словник, усталює мовні стереотипи. Читання словників, довідників, художньої літератури, міркує Л. Мацько, подовжує сприймання, усталює увагу, розвиває образну уяву. Краплені міркування (психологи кажуть: сліди) зливаються у ланцюжок міркувань, розвивається мовомислення і мовотворення. Мислення стає швидшим, точнішим, тобто ефективнішим, а мовлення – правильнішим і оптимальнішим для спілкування...образність мови стає формою образного бачення світу [8, с. 75]. Через емпатійне, емоційне переживання, рефлексивне пізнання духовно-моральних норм і культурних цінностей школяр /студент готується до самостійного спілкування з мистецтвом слова, формується його художньо-педагогічне мислення, відбувається творчий саморозвиток, відкритість до спілкування з іншими культурами.

Для мовної особистості учителя української мови і літератури фахово важливим, переконує власним прикладом Л. Мацько, є виразний індивідуальний стиль та висока культура мовлення. Самій Любові Іванівні властиве досконале, яскраве, оригінальне використання засобів загальнонаціональної мови, що

відображає риси її індивідуального світобачення і світосприймання.

Ось деякі з висловів Любові Мацько про особистість: *«Зростає роль особистостей як антропологічних самоцінностей («образів Божих у людській подобизні»), безмежно багатих у самотворенні і самопізнанні, самореалізаціях і саморозвитках»* [8, с. 25]; *«Мовна особистість – це узагальнений образ носія мовної свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури і смаку, мовних традицій і мовної моди»* [8, с. 27].

Секрет мовотворчості Любов Іванівна пояснює так: механізмом мовної творчості керують глибинні закони пізнання, здатність людини на основі мисленнєвого апарату до узагальнень і висновків, до вербалізації креативно пізнаного і до креативно вербального відображення [8, с. 34]. Для того, щоб досягти виразності й багатства індивідуального стилю, потрібно, на її переконання, постійно збагачуватися новими мовними засобами зі сфери професійного мовлення власного та споріднених фахів; користуватися словниками і довідниками; виробити увагу до чужого бездоганного мовлення, аналізувати, чим воно досконале: багатством словника, інтонацій, особливостями тембру, різноманітністю синтаксичних структур, умінням будувати фрази і текст, індивідуальною образністю, порівняннями, епітетами, метафорами тощо; читати, якщо не постійно, то хоча б періодично, українську класичну і сучасну літературу та публіцистику, пресу з тим, щоб мати «на слуху» рівень розвитку сучасної української літературної мови; хоча б періодично читати вголос; читати «з олівцем»; постійно бути уважним до власного мовлення і мовлення найближчих людей, колег, не розслаблюватися, дбати про природність, невимушеність мовлення; зачувати гарні зразки напам'ять; бути уважним до життя, до різноманіття його форм, барв, явищ, процесів як у природі, так і в суспільстві; помічати, як усе відображається в нашій мовній картині світу; сприймати мову як свою людинолюбну сутність, як картину світу, як порадника і помічника в суспільному житті; своє мовне вдосконалення розуміти як постійний органічний стан і поширювати це розуміння серед інших.

Важливою складовою особистості, мовної особистості вчителя поряд із ціннісним, світоглядним, культурологічним, поведінковим тощо компонентами Любов Мацько визначає мовну майстерність як здатність особистості для викладу своїх думок з урахуванням мовних норм обирати з можливих варіантів найбільш вдалий, точний у семантичному і стилістичному відношеннях. Мовна майстерність ґрунтується на орфографічно-пунктуаційній грамотності, стилістичній виразності, комунікативній доцільності та оптимальності [7, с. 27].

Обов'язковою рисою особистості педагога, переконує Любов Іванівна, має бути правдивий тон. Уперше положення про цінність особистості чітко проголосив І. Кант. Найвищим критерієм цінності особистості німецький філософ вважав правдивість у внутрішньому визнанні перед самим собою, а також у відношеннях до кожного іншого [5]. Важливо не загубити, переконує Л. Мацько, а розвивати і зміцнювати цю рису в період набуття професійних знань. Невід'ємною ознакою успішного розвитку є також відкритість особистості до самої себе, до інших, до друзів, колег, до своєї і чужих культур, до світу і часу, в якому живемо і на запити якого маємо відповідати – самопрезентуватися.

Любов Іванівна з невимовною вдячністю згадує відомого вченого-лінгвіста Михайла Андрійовича Жовтобрюха, завдяки настановам якого вона з легкістю може розібратися у складнощах філологічної науки. А сьогодні вона вже сама турбується про міцні і впевнені крила своїх учнів, здоров'єзберезувальним словом зцілює дисертантів: усім світло від її шляхетної вихованості. Побуваймо на заняттях у майстра. Ми обов'язково станемо свідками, як на очах аудиторії народжується і пульсує думка, блискуче здійснюється філологічний аналіз тексту. Водночас лекції видатної особистості спонукають урешті замислитися і над тим, що мова – «не лише інформаційний код..., це передусім душа людська, розвиток, самовираження».

Формально функції, роль, обов'язки наставника прописані у «Положенні про підготовку науково-педагогічних та наукових кадрів»: проводить співбесіду, здійснює контроль, спрямовує, координує, консультує, оцінює, радить, читає, виправляє, переконує, нагадує, редагує тощо. Але є щось більш значуще за

цей синонімічний ряд – материнська турбота й підтримка «наукових крил». Робота наставника – це образ життя, постійний, щоденний, щохвилинний правдивий пошук істини через сумнів і власне серце, відкритість та наукова щедрість на нові ідеї. Наставник уміє працювати сам і власним прикладом спонукає майбутніх викладачів, учителів-дослідників до щоденної, важкої, виснажливої, але оптимістичної наукової праці – на позитивний і необхідний дослідницький результат. Учні Любові Мацько відзначаються українською елітарністю, яку пропагували освічені, духовно й культурно просвітлені особистості з високими ідеалами і благородними діями на користь суспільно-громадських інтересів українського народу Тарас Шевченко, Іван Франко, вчені Володимир Вернадський, Агатангел Кримський, Павло Чубинський, наші сучасники Олександр Біляєв, Євген Пасічник, Борис Степанишин, Леонід Скуратівський, Ніла Волошина. Вони жили енергетикою України й освіти і збагачували її [8, с. 78].

Книга Л. Мацько «Українська мова в освітньому просторі» [8] презентує цілісну інноваційну концепцію інтегрованого навчального курсу, який уповні має знайти місце у варіативній частині магістерської підготовки і ефективно реалізується крізь призму етнокультурних і соціолінгвістичних змін кінця ХХ – початку ХХІ століття, факти когнітивної, комунікативної лінгвістики, риторики, лінгвокультурології, комунікативно-діяльнісного, особистісно-орієнтованого підходів. Першочергове місце в посібнику займає наука (знання), технологія, соціально-культурні цінності, тріада «студент – підручник – викладач», проблемний підхід, діалоговий режим спілкування, самостійна пізнавальна діяльність. Наскрізна концептуальна ідея науково-навчальної праці – формування креативної мовної особистості, яка має розвинуте чуття мови, мовний смак, вивчає фольклорний і художній тексти в культурно-антропологічному просторі, опановує виховні цінності рідного та інших народів.

Отже, аналіз наукових і навчальних праць Любові Мацько дає підстави визначити: щоб формувати у майбутніх учителів важливі для сьогодення мовно-фахові якості, носієм цих якостей і незаперечним взірцем повинен бути насамперед сам Учитель. Педагог має бути не лише знавцем лінгвістичних законів і



літературних тонкощів, а й психологом-практиком, майстром діалогічної взаємодії, що ґрунтується на педагогічному оптимізмі, відкритості, щирості і природності у спілкуванні, сприйнятті учнів як партнерів, прагненні до духовного взаємозбагачення і доказу істинності знання. Саме така мовна особистість учителя здатна формувати мовну особистість учня. Складові педагогічної майстерності Любові Іванівни проявляються в педагогічній діяльності, в мовній майстерності, в самобутньому індивідуально-творчому стилі, наставництві. Власне, авторська педагогічна діяльність Любові Іванівни Мацько дозволяє виховувати майбутніх учителів як яскравих особистостей, інтелектуальних і шляхетно вихованих, чутливих до учнів, як майстрів педагогічної дії в інноваційній освіті.

Невід'ємною складовою педагогічної майстерності Любові Мацько є мовна майстерність, яка ґрунтується на орфографічно-пунктуаційній грамотності, стилістичній виразності, комунікативній доцільності й оптимальності. Ідіостиль науковця-лінгвіста в контексті формування наукової мовної культури дослідників розглянемо в наступних публікаціях.

#### **Список використаної літератури:**

1. Академік АПН України Любов Іванівна Мацько : біобібліографічний покажчик / [упор. Н. І. Тарасова]; Національний педагогічний ун-т імені М.П. Драгоманова. Наукова бібліотека. – К. : НПУ, 2005. – 30 с. – (Серія «Вчені НПУ імені М.П. Драгоманова»).
2. Білецький О. Об одной из очередных задач историко-литературной науки (Изучение истории читателя) / О. Білецький // Білецький О. Збір. творів: у 5-ти тт. – К. : Наукова думка, 1966. – Т. 3. – С. 255–273.
3. Зязюн І. А. Педагогічна психологія у контексті наукових підходів до дослідження проблем освіти / І. А. Зязюн // Учитель мистецьких дисциплін у дискурсі педагогічної майстерності : [монографія] / І. А. Зязюн, Г. Г. Філіпчук, О. М. Отич та ін.; за наук. ред., передм. і післямова О. М. Отич. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2013. – С. 12–30.
4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність – технологія педагогічної дії [Текст] / Іван Андрійович Зязюн // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 20-21 травня 2011р., м. Житомир. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 6–12.
5. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения / пер. Н. М. Соколова // Кант Иммануил. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.bimbad.ru/docs/kant\\_anthropology.pdf](http://www.bimbad.ru/docs/kant_anthropology.pdf). – Загл. с экрана. – Язык русс.
6. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 287 с.

7. Мацько Л. І. Мова наша – українська : навч.- метод. посібн. / Л. І. Мацько, О. М. Семенов, Н. Б. Голуб / [за ред. Л.І. Мацько]. – К. : Богданова А.М., 2011. – 512 с.
8. Мацько Л. Українська мова в освітньому просторі : навч. посібн. [для студентів-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»] / Любов Мацько. – К. : Вид-во НТУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
9. Мацько Л. Українська мовна особистість учителя у проекції лінгвокультурологічного аналізу / Любов Мацько // Українська культуромовна особистість учителя: теорія і практика : [монографія] / за ред. Л. І. Мацько, О. М. Семенов. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – С. 7–32.
10. Потебня А. Мысль и язык (фрагменты) – Poetica – Народ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [philologos.narod.ru/potebnja/poteb\\_lth.htm](http://philologos.narod.ru/potebnja/poteb_lth.htm). – Загл. с экрана. – Язык русс.
11. Потебня О. О. Естетика і поетика слова / О. О. Потебня. – К. : Мистецтво, 1985. – 302 с.
12. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика учения / [пер. с англ.]; под. ред. Н. Ф. Талызиной. –М. : Педагогика, 1984. – 472 с.

*Елена Семенов*

### ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО АКАДЕМИКА ЛЮБОВИ МАЦЬКО

*В статье акцентируется внимание на составляющих педагогического мастерства академика НАПН Украины Любови Ивановны Мацько, в частности, на языковом мастерстве, самобытному индивидуально-творческом стиле, наставничестве. Авторская педагогическая деятельность Любови Ивановны Мацько позволяет воспитывать будущих учителей, соискателей научной степени как мастеров педагогического действия в инновационном образовании.*

**Ключевые слова:** педагогическое мастерство, языковое мастерство, педагогическое действие, личность, учитель, Любовь Мацько.

*Olena Semenoh*

### ACADEMICIAN LYUDOV MATSKO'S PEDAGOGICAL SKILLS

*The article is focused on components academician of NAPS of Ukraine Lyubov Matsko's pedagogical skills in particular on language skills, distinctive individual creative style, mentoring. It is summarized that her research considerations, prognostic ideas serve as theoretical and methodological foundation for research of pedagogical skills as expression of creative personality; and pedagogy, L. Matsko has enriched pedagogy, linguodidactics with considerable quantity of new axiological meanings of the teaching profession: intelligence, noble manners, spiritual elitism, openness to new knowledge and skills. Lyubov Matsko states that the components of pedagogical skills are professional and educational competence, language skills, distinctive individual creative style, mentoring, trustful professional and educational*

*communication with pupils, students, undergraduates, postgraduate students, teachers, professors, colleagues-scientists, with all who seek to use the Ukrainian language resources efficiently. In the light of Lyubov Matsko's research paradigm, pedagogical experience, and teaching skills some aspects/features of the teacher's personality including language and literature teacher: intellectual elite, highly skilled specialist who has systematic knowledge, skills in linguistics, literature, psychology, pedagogy, and use modern methods of training and education effectively, are outlines. Lyubov Matsko determines an important component of personality, of teacher's linguistic personality, along with value, philosophical, cultural, behavioral, etc.; she considers language skills as the personality ability to present his thoughts on the basis of linguistic standards, to choose the options most successful, accurate in semantic and stylistic ways. Language skill is based on spelling, punctuation literacy, stylistic expression and communicative expediency and optimality. It is proved that the author's pedagogical activity allows educating future teachers, applicants of academic degree as masters of pedagogical action in innovative education.*

**Keywords:** *pedagogical skills, language skills, pedagogical action, personality, teacher, Lyudov Matsko.*

Одержано 22.05.2013 р.

---

УДК «377.4»: 37: [2 - 722]

**Ядвіга Дашиковська,**  
м. Стальова Воля

## **ЗНАЧЕННЯ ВІЛЬНОГО ЧАСУ ДЛЯ ЛЮДИНИ В РОЗДУМАХ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ІОАННА ПАВЛА ІІ**

*У статті автор аналізує проблему вільного часу в контексті вчення та педагогічної діяльності Папи Римського Іоанна Павла ІІ. Акцентується, що на сторінках своїх творів він розкрив багато важливих педагогічних проблем (свободи, любові, відповідальності, справедливості, Батьківщини, нації, демократії, культури тощо). Автор доходить висновку, що однією з умов ефективності праці Папа вбачав активні форми відпочинку (туризм, спорт, екскурсії, мандрівки, спілкування з природою, людьми, творами мистецтва тощо), які відігравали важливу роль і в його житті. Виокремлюються такі погляди Папи на роль вільного часу: 1) вільний час – один із найважливіших людських прав і природна потреба організму; 2) вартісні види відпочинку об'єднують людей,*

ліквідовують антагонізми, викорінюють стереотипи, дискримінацію, ворожнечу; 3) вільний час – спосіб оздоровлення, відновлення сил, урізноманітнення життя, внесення в нього радості, далекої від лінощів і розваг; 4) вільний час – велике багатство для розвитку людини, виховання та реалізації християнських цінностей.

**Ключові слова:** Іоанн Павло II, вільний час, християнський вимір вільного часу, форми дозвілля, фундаментальні цінності (свобода, любов, відповідальність, справедливість), особистість.

Порушення педагогічної проблеми вільного часу в контексті християнства, потребує посилання на Ісуса Христа і Його вчення, яке зберігається і поглиблюється Церквою. Безперечним є факт впливу християнства на історію виховання та педагогічну думку протягом останніх двох тисячоліть, що є предметом досліджень для істориків виховання та історії християнської педагогіки [23, с. 43].

Основу педагогіки становить виховання. Християнське виховання має величезну виховну систему, основу якої складає християнська релігія та аристотелівсько-томістська філософія. Тим не менш, у «виховній ідеології» існує чотири основних напрями: христоцентризм – пов'язаний із літургією; моралізм – пов'язаний із заповідями Христа; християнський гуманізм, який ґрунтується на діяльності в ім'я любові до Бога і ближніх; християнський персоналізм – пов'язаний з догматом про створення і відкуплення людини [20, с. 94-104].

На думку Г. Гроппо, християнське виховання, щоб уникнути абстрактності й антиісторичності, будується у світлі віри на підґрунті наук про виховання. Автор розуміє їх як:

– виховання є автентично людським і актуальним, тобто відповідає типу культури нашого часу;

– таке виховання, яке свої цілі та стратегії формулює за допомогою наук про виховання в світлі віри;

– виховання в кінцевому рахунку підпорядковане досягненню специфічно християнських цілей через процеси зростання, які змінюються в залежності від віку та умов життєдіяльності суб'єктів [5, с. 981-984].

У цих роздумах розуміння християнського виховання обмежується вченням Католицької церкви. Енцикліка Пія XI

«Християнське виховання молоді» [5, с. 30] від 31 грудня 1929 р. – перше (передсоборне) висловлення Церкви, присвячене власне питанням християнського виховання. Крім того, прийнята під час II Ватиканського Собору 28 жовтня 1965 р. «Декларація про християнське виховання» [3], яка безпосередньо розкриває тему виховання з точки зору відновленої (післясоборної) соціальної доктрини Церкви, а її поглиблення можна знайти в інших документах II Ватиканського Собору, таких як: «Душпастирській Конституції про Церкву в сучасному світі» [19] (GS); у «Догматичній Конституції про Церкву» (LG); у «Декреті про апостольство мирян» (AA), – які також становлять основу для відновленої доктрини Католицької Церкви [24, с. 30–43]. «Катехизм Католицької Церкви» [15] від 1992 р. є важливим для католиків напрацювання, яке порушує питання виховання подібно як «Кодекс канонічного права» [18].

Християнське виховання можна реалізувати в багатьох сферах, зокрема у сфері вільного часу, тому в системі наук про виховання Католицької церкви можна вирізнити педагогіку дозвілля. Християнське бачення цієї дисципліни виявляється в ідеях і вченні Папи Римського Іоанна Павла II. Святий Отець як пастир реалізував її у власному житті на різних його етапах, розкрив у творах філософського, богословського та педагогічного характеру, листах, проповідях, повчаннях, промовах. Тут з'являється мотив проведення вільного часу, описуються форми дозвілля, в тому числі спорт і туризм, які Святий Отець особливо цінував, а також наголошується на прикладі вихователя щодо організації вільного часу.

Іоанн Павло II є видатною Людиною ХХ–ХХІ століття та визначним педагогом. Присудження Папі титулу Великого Педагога цілком справедливе з огляду на масштабність педагогічної діяльності, яку він проводив протягом усіх років свого служіння, до останніх хвилин життя. Він розкривав педагогічні проблеми на сторінках своїх творів. Так, у книзі «Пам'ять та ідентичність» він висуває актуальні проблеми, що постають не лише перед Церквою, але й світом, зокрема питання свободи, відповідальності, Батьківщини, нації, демократії, культури [14]. «Енцикліки» і багато інших творів підтверджують Його відкритість до проблем людини та сучасного світу.

У своїх працях (наприклад, у книгах: «Любов та відповідальність», «Особа та Дія», «Основи Етики») він розкрив духовні ідеї та методологічні основи педагогіки, інших гуманітарних дисциплін, роль і місія яких полягає в підтримці та допомозі людині. Відправною точкою аналізу педагогічних проблем Іоанном Павлом II завжди було персоналістичне бачення людини як особи, а головну мету виховання вбачав у її «гуманізації» [28, с. 87–96.]. За його словами, людина з перших хвилин зачаття в утробі матері вчиться бути людиною, і те, якою вона стане, значною мірою залежить від виховання [34, с. 14].

Свої роздуми Папа базує на томістському понятті «особи» [30, с. 246], яка розуміється як вільна й розумна субстанція, здатна до дії, для якої притаманні вищезгадані якості [37, с. 664]. Ці якості та свідомість «Я» дозволяють людині бачити й відчувати себе як суб'єкта [38, с. 24], людина це «Хтось», що надає їй унікального значення у світі. Автономність особи та її суб'єктивність стосується двох площин: існування та діяльності. Отже, особа – це не тільки єдність і унікальність, але також хтось, кому притаманна суб'єктивність відповідна особі [36, с. 385].

На основі розуму та вільної волі формується особистість людини та її духовність. Інтегральне виховання, орієнтоване на кінцеву мету, означає стимулювання потягу до духовного розвитку. Свобода і самовизначення як основні якості людини, дозволяють їй оцінювати, пропускати через сумління свої вибори, вчинки та їх наслідки. Людські вчинки, на думку Іоанна Павла II, становлять моральні акти, бо саме вони виражають, чи людина є доброю чи поганою [9]. «Віссю системи виховання Іоанна Павла II є моральний аспект людської істоти. (...) Укорінення морального виміру особи здійснюється на рівні пізнання істини і набуванні чеснот, тобто розвитку внутрішніх схильностей чинити добро. (...) Цінності, проголошені Святим Отцем, захищаються Десятьма Заповідями і зміцнюються в Євангелії, отже, це педагогіка заповідей, яка є фундаментом моральності. У його вченні зустрічаємо педагогію істини вчинків, які вирізьблені в моральній свідомості людини, педагогію віддавання себе відповідно до особистої гідності кожної людини та потреби формування совісті» [21, с. 62]. У вихованні необхідні наявність норм і зобов'язань, доповнених системою

християнських цінностей, які мають привести людину до фундаментальних цінностей, таких як: свобода, любов, відповідальність, справедливість.

Важко з-поміж творів Папи вибрати хоча б один, який був би присвячений саме питанням виховання. Погляди Іоанна Павла II про Бога та людину віддзеркалюються в його баченні процесу виховання. Педагогічні думки просякають сторінки його численних праць опосередковано, але завжди вказують на необхідність формування людини в християнському дусі.

На думку Святого Отця, виховувати – означає допомагати людині відкрити її здібності, зрозуміти, ким вона повинна «бути», щоб спромогтися по-справжньому відповісти на своє покликання [1, с. 56]. У цьому ствердженні Папа слідує вченню II Ватиканського Собору, підкреслюючи, що автентичне виховання має спрямовуватися на формування людської особи в напрямі кінцевої мети та на благо суспільства, в якому вона живе й діє. Виховання – це творчість. Виховання передбачає свідому дію, що відбувається між вихователем і вихованцем, яка зводиться до взаємного обдаровування людяністю. Метою виховання в такому розумінні є вчинити людину «людиною в сукупності свого існування та міжособистісних стосунках» [7, с. 192–196].

Любов є фундаментальними виховними відносинами та моральним принципом, який регулює міжособистісні стосунки, тому особливим місцем реалізації всіх завдань християнського виховання Папа вбачає родинний дім [25, с. 110, 112]. Афірмація кожного члена сім'ї вказує на правильний хід процесу виховання, тоді як сама родина становить гарант стабільності виховання, якщо виховує до любові, свободи й відповідальності. Особливу роль у вихованні дитини він призначає батькам [8].

Філософія виховання Іоанна Павла II у прагматичному значенні, безумовно, має зв'язок із цінностями та вихованням, отриманими в родинному домі, наповненому молитвою, участю в Святій Месі, участю у Святих Таїнствах, читанням Святого Письма. Однак у теоретичному сенсі філософія виховання походить від персоналізму та християнської традиції.

Концепція християнського виховання Іоанна Павла II була в деякому сенсі унікальною, хоча б тому, що він реалізував її

«нетрадиційно» для сучасної Церкви (особливо в той час, коли служив священником і єпископом у Кракові), незважаючи на комуністичний режим. У 1954 р. він виступив із п'ятьма темами у своїх академічних навчаннях. Здається, що вони передають усю суть виховання людини в єднанні з Богом [17, с. 315-340]. До них відносяться:

– «Життя не може бути розділене на те, що серйозне і те, що тривіальне, що правдиве, а що неважливе (...).

– Християнство не можна закрити в ризниці й церкви, і воно не є абстракцією (...).

– Ісус Христос не є Богом, який робить вигляд, що він є людиною, Ісус Христос є втіленим Богом, який повністю ввійшов у драму людського існування (...) Взяв на себе тягар людських гріхів і став із цим баластом перед Богом (...).

– Любов – це не «реалізація самого себе» за допомогою іншої людини. Любов означає давати себе іншій людині для блага іншого та отримання його, в якості дару.

– Згубний парадокс цієї епохи виявляється в тому, що, незважаючи на уявний гуманізм, в кінцевому результаті людська особистість знецінюється, а з неї повстає економічна одиниця, ідеологічна категорія, виразник класу, раси або навіть етнічної приналежності» [4, с. 20].

Єдність думки і праці в питаннях християнського виховання ставить Святішого Отця не в роль мораліста, а в якості Особистості, Педагогічного Авторитету, «свідомство якого, стає натхненням для католицької педагогіки і, більш широко, – для аксіологічних міркувань про освіту» [35, с. 143–144].

Після знайомства із творчістю та вченням Іоанна Павла II, складається враження, що проблема вільного часу не була для Нього нагальною. Адже частіше у своєму слові він порушував питання праці та її ролі в житті людини, що доводить присвяченість темі Енцикліка «*Laborem Exercens*». Хоча Іоанн Павло II не часто говорив про вільний час (як правило, в контексті відпочинку), однак ніколи в історії Церкви висловлювання на тему вільного часу, спорту, туризму не звучали так переконливо, завдяки роздумам Папи та передусім його особистому досвіду, якого набув із ранніх років життя [22, с. 270; 26].



Святий Отець любив фізичні навантаження у вільні дні, звертався до віруючих із відповідними словами у проповідях і виступах, що свідчить, що дана сфера відіграла важливу роль в Його житті. Він підкреслює, що вільний час, точніше відпочинок, даний людині як один із найважливіших людських прав [13, с. 317]. Його роль безцінна, бо робить життя людини більш радісним, відволікає від обов'язків, урізноманітнює час, але й дозволяє їй розвиватися та виховуватися в християнському дусі. Специфіка думки Іоанна Павла II з вищезазначених питань полягає в тому, що статус людини завжди був для нього більш важливим, ніж порушене явище. Можливо, з цієї причини в його роздумах бракує визначення поняття вільного часу та його форм, але домінує питання про людину, її суб'єктивність, моральність, розвиток. Папа переконує: «Особа є такою окремою субстанцією, яка як суб'єкт найчастіше вступає в контакт із усім світом (зовнішнім) і глибинно занурена в ньому, завдяки своєму внутрішньому світові та життю (...). Зв'язок людської особи зі світом насправді починається на ґрунті «природному» та чуттєвому, але формується відповідним для людини способом лише в орбіті внутрішнього життя. Тут також вимальовується значущий момент для особи: людина не лише приймає зміст, який надходить до неї із зовнішнього світу й реагує на нього спонтанно, або навіть майже механічно, але в усьому своєму ставленні до світу, до дійсності, намагається проявити себе, своє «Я» і має так чинити, адже природа даної субстанції цього вимагає» [13, с. 317]. Таке бачення людини «лікує і підтримує гідність людської особистості, зміцнює зв'язок людського суспільства і наповнює глибоким змістом і значенням повсякденну діяльність людей» [33, с. 27–28].

Погляди Іоанна Павла II на виховання людини у вільний час можна віднести до категорій, якщо зважити на такі критерії: значення часу й відпочинку в індивідуальному та соціальному сенсі; способи управління вільним часом у контексті виховання; філософія педагогіки вільного часу.

Враховуючи перший критерій, із упевненістю можна констатувати, що Папа у вільному часі вбачав величезні переваги для здоров'я, розвитку, виховання, творчості, моральності, естетики і т. п. Він підкреслював цінність активних форм

вільного часу, в основному спорту, туризму, не тільки в індивідуальному, але й соціальному вимірі. Він висловив це у таких словах-побажаннях: «...щоб проведення спортивних заходів і їхня мета – чудове розслаблення, сприяли поліпшенню не лише (...) особи, але й суспільства (...)» [16].

В індивідуальному аспекті Іоанн Павло II убачав вільний час як фактор розвитку людини в цілому, її тілесного і духовного вдосконалення: «...оптимальний розвиток якостей тіла, і через це – розвиток людської особистості» [11, с. 387]. Зважаючи на соціальний аспект вільного часу, Святий Отець не обмежувався його локальним значенням. У глобальному контексті, він надавав значення вартісним видам відпочинку, які об'єднують людей, ліквідовують антагонізми, спричиняють викорінення упереджень, стереотипів, дискримінації, ворожнечі. Зокрема, на Його думку, спорт надає шанс подолати бар'єри між народами, дозволяє будувати спільноту та зміцнювати зв'язки між людьми, запобігати расовому, політичному, релігійному розділенню [10, с. 791], сприяє реалізації ідеї миру.

Іоанн Павло II ще молодим священиком був переконаний в оздоровчому значенні вільного часу, в тому, що умовою добре виконуваної роботи є практика систематичного відпочинку. Він знав, що це особливість людської праці, яка мусить бути розділена свідомо введеною в неї перервою, або тимчасовою, але реальною зміною видів діяльності. Розслаблення, «відсвіження» розглядав як людське право, однак не в категоріях відпочинку «після» праці [10, с. 416]. Саме за його розпорядженням у Кастель-Гандольфо був побудований басейн, у якому Папа плавав двічі на день. Це було своєрідною новинкою, так само, як і те, що Святий Отець катається на лижах.

Папа розглядав час відпочинку в моральному та релігійному аспектах. Він у різних формах відпочинку бачив площину контакту людини з Богом, іншими людьми і самим собою. Особливо цінував походи в гори, які, з одного боку, дозволяли відчувати труднощі сходження, подолати свої слабкості, водночас зміцнити впевненість у власних силах, стати більш чутливими до краси навколишньої природи і, передусім, думати про Бога. Коли Святий Отець навіть із невеличкими групами ходив у гори, він завжди знаходив час для молитви і медитації [27]. Під час виїздів

на каное або будь-яких інших спортивних, туристичних і краєзнавчих заходів читав требник і відправляв св. Месу [29, с. 221–222] для учасників цих експедицій [32, с. 28–29]. Любов до гір пояснював тим, що в них можна побачити велич творіння, а відпочинок у горах дає змогу формувати любов і повагу до Творця [35, с. 137–138]. Його поведінка зумовлена переконанням, що життя людини має бути наповнене цінностями, істинами, добром і свободою [32, с. 28-29, 30, 56].

Папа надавав великого розвивального й виховного значення відпочинку у вільний час. Екскурсії зі шкільною молоддю сприймав як чудову форму розумового й духовного розвитку, перебуваючи разом із ними, своєю стійкістю й подоланням труднощів стверджував роль авторитета керівника, наставника, вихователя [2, с. 27–28]. У цьому контексті він бачив особливе поле душпастирської діяльності, відносин із іншою людиною в ситуації, яка зближує обидві сторони у спільному вирішенні проблем, єднанні зусиль, досягненні визначеної мети [32, с. 28].

Роль розвитку та виховання особистості у вільний час у розумінні Івана Павла II також зводиться до того, щоб дотримуватися певних правил у проведенні вільного часу. Останній не може бути періодом «розслаблення», лінощів або свободи від людських і християнських цінностей. На виїздах із палатками, у таборах за участі Кароля Войтили, всі учасники мусили дотримуватися дисципліни (цікаво, що її не вимагали формально, а вона виникала з внутрішньої мотивації учасників): ранковий підйом, участь у св. Месі, встановлення по годинах так званого «дня туриста», і лише тоді можна спати довше [32, с. 66].

Іоанн Павло II особливо цінував активні форми відпочинку на природі, орієнтовані на формування естетичних якостей, оздоровлення та розвиток особистості. Закликав молодь: «Знайдіть час для цього! Не шкодуйте його! Прикладайте труд і зусилля на спілкування, єднання з природою, особливо тоді, коли прагнемо добратися до особливо небезпечних регіонів. Цей труд є творчим, водночас є елементом здорового відпочинку, який необхідний так само, як навчання й робота» [32, с. 91].

Для своїх подорожей вибирав «незаймані» місця, дикі, нещодавно відкриті [6, с. 44]. На його думку, контакт із природою дозволяє поклонятися Богові, Творцеві, зміцнює любов

до рідної країни (патріотичний аспект). Підтвердження вищезгаданого знаходимо в Його словах, в яких згадує мандрівку з друзями: «Разом ми подолали величезну кількість водних і гірських шляхів, пішки або на лижах взимку. Саме такий відпочинок необхідний для людей із інтенсивною розумовою працею. У спілкуванні з природою особливе значення має не лише людська чутливість до її краси, до промови засніжених лісів на узгір'ях або глибокої гладі озер, але й конкретне вміння, що визначає та забезпечує якусь інтимну близькість із природою» [32, с. 43]. Папа казав: «Я завжди надавав (і надаю) значення стародавньому принципу «У здоровому тілі здоровий дух». Цьому послуговуються фізичні вправи, особливо спортивні. Додатковим мотивом, однак дуже важливим, коли ми говоримо про докладання зусиль (у різних формах), завжди була для мене любов до природи: озера, ліси, гори як улітку, так і в інші пори року, особливо взимку, коли реалізується лижний туризм» [32, с. 43].

Папа підкреслював важливість вільного часу, зокрема, походів, екскурсій, прощ не лише для споглядання природи, але й культури, створеної людиною, як матеріальної, так і нематеріальної. Контакт із нею, і, перш за все, її створення, на Його думку, дозволяло людині розвиватися. На Всесвітньому Дні Молоді Іоанн Павло II сказав: «Також бажаю вам, щоб «зростання» відбувалося на шляху спілкування з творами людини, а тим більше з живими людьми. Скільки ж існує творів, що протягом століть створили люди! Яке ж величезне їхнє багатство й розмаїття! Молодість, здається, є особливо чутливою до істини, добра і краси, які містяться у творах людини. Спілкуючись із ними у просторі багатьох різних культур, мистецтв і науки, пізнаємо правду про людину» [12, с. 369].

Святий Отець цінував контакт із людьми, незалежно від походження, віку, соціального статусу. Кожна людина як особистість становила для нього найвищу цінність. Ця якість спілкування і будування міжособистісних зв'язків (діалогу) [6, с. 44-45] можуть бути зреалізовані у вільний час, що він неодноразово підкреслював і стверджував у своєму житті. Він помічав кожен жест і його значення в людських відносинах, навіть, здавалося б просте привітання туристів на гірській стежці,

незнайомих людей, але доброзичливих, яких єднає одна мета – дістатися шпилю гори [31, с. 85].

Папа у вільному часі бачив шанс на відновлення сил і розслаблення, усунення втоми, так званого «відсвіження» не лише в оздоровчому аспекті (відновлення, корекція, компенсація в фізичній сфері), але у психічному, емоційному, духовному сенсі. Він підкреслював роль переживання радості під час відпочинку. Однак, вона мала спричинюватися не розвагою, а впливати з атмосфери, яка супроводжує поїздки, екскурсії, мандрівки, заняття спортом та інші форми відпочинку. Іоанн Павло II був людиною, слова якої завжди підкріплюються діями. В обговорюваному контексті, він був людиною з великим почуттям гумору, що випромінювалося на учасників, які супроводжували Його в мандрівках (як і мільйони людей під час паломництв, аудієнцій, зустрічей). Ця якість завжди притягувала до Нього людей, особливо молодь, і, напевно, була одним із найважливіших ознак Його душпастирської, педагогічної діяльності. «Вуєк» не чекав на особливе ставлення до себе як єпископа, кардинала чи навіть Папи, а тримав дистанцію щодо самого себе. Всі його дуже поважали, що підтверджує хоча б той факт, що під час походів був «звільнений» від технічно-господарчих занять, щоб мати час на молитву на требнику, його слухали уважно, з ним радилися в багатьох серйозних життєвих проблемах, моральних справах [32, с. 34].

У вільний час Папа спілкувався з молодими людьми, щоб переконувати їх, що життя, побудоване на міцному аксіологічному фундаменті, – щасливе життя. Говорив їм: «Ви сильні: ви спроможні дійти до прихованих механізмів зла, до його коренів, отже, спроможні поступово змінювати світ, перетворити його, зробити його більш людським, більш братерським, і водночас більш Божим» [32, с. 75]. Знайомство з Христом у ході занять альпінізмом, улюбленим видом спорту, під час паломництва та через багато інших форм відпочинку у вільний час (зауважимо, у будь-якій іншій площині життя) – це найбільша нагода засвідчити Його [6, с. 51]. Здається, що в цих словах міститься головна думка Іоанна Павла II про покликання кожної людини та сенс її діяльності на землі, в кожній площині життя, навіть у вільний час.

Отже, Іоанн Павло II був першим папою, який намагався надати більш гуманістичного виміру папству, йдучи до людини з висоти своєї посади. Він був учителем, вихователем, майстром для багатьох, людиною, яка, співпрацюючи з Богом, змінювала світ на краще. Вдивляючись у Христа і Його Матір він став авторитетом у світі в епоху тотальної ерозії авторитетів. Відпочинок та активні форми його проведення відігравали важливу роль протягом усього життя Кароля Войтили. Він був «велетнем праці», яка мала для Нього величезне значення, однак її ефективність приписував серед решти відпочинку, в якому бачив природну потребу організму. Туристичні та спортивні сторінки життя Папи гідні проникливої уваги. Ця діяльність протягом багатьох років формувала особистість Іоанна Павла II, який у вільному часі вбачав велике багатство для розвитку людини, виховання та реалізації християнських цінностей. Цій проблемі він надавав великого значення, а кожную людину обтяжив відповідальністю за християнський і наближений до Бога вимір вільного часу.

#### **Список використаної літератури:**

1. Chrobak S. Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II – Kraków, 1999.
2. Dancák P. Wychowanie do wartości jako punkt wyjścia w rozwiązywaniu współczesnego kryzysu według nauczania Jana Pawła II // T. Bogacka, M. Żmigrodzki (red.). Wychowanie do wartości w nauczaniu Jana Pawła II. W 30. rocznicę wyboru Karola Wojtyły na papieża. – Lublin, 2009.
3. Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim (Gravissimum educationis) // J. Greblicki (red.). Sobór Watykański II. Konstytucje, Dekrety, Deklaracje. – Poznań, 1968.
4. Dluhoš F. Pápež Ján Pavol II. Vyhlásený za blohoslaveného // Konferencia z praktickiej teológie a religionistyky, VI, Zborník prednášok z vedeckej konferencie doktorandov a mladých vedeckých pracovníkov, Ružomberok 5. Decembra, 2011. Katolícka Univerzita v Ružomberku.
5. Groppo G. Wychowanie chrześcijańskie // J. Gevaert (red.). Słownik katechetyczny. – Warszawa, 2007.
6. Jan Paweł II. „Abyście umieli zdać sprawę z nadziei, która jest w was” (por. 1 P 3, 15), List apostolski Ojca Świętego Jana Pawła II do młodych całego świata z okazji Międzynarodowego Roku Młodzieży, Rzym, 31 marca 1985 // Jan Paweł II. Młodzież nadzieją Kościoła. Orędzia na Światowe Dni Młodzieży. – Warszawa, 2005.
7. Jan Paweł II. Aby wychowanek nauczył się „być” a nie tylko „wiedzieć” // Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II. – Kraków, 1990.

8. Jan Paweł II. Dwie wielkie prawdy o rodzinie. 15.V.1982, Praga, „Nauczanie Społeczne” 1982 nr 2. – Warszawa, 1986.
9. Jan Paweł II. Encyklika Veritatis Splendor, nr 72. // Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II, t. II. – Kraków, 1996.
10. Jan Paweł II. Nauczanie papieskie III, 1980, t. 1. – Poznań-Warszawa, 1985.
11. Jan Paweł II. Nauczanie papieskie IV, 1981, t. 1. – Poznań, 1989.
12. Jan Paweł II. Nauczanie społeczne, 1981, t. 1. – Warszawa, 1984.
13. Jan Paweł II. Orędzie do Organizacji Narodów Zjednoczonych (1979). // „Nauczanie Społeczne” 1978-1979. – Warszawa, 1982.
14. Jan Paweł II. Pamięć i tożsamość, Rozmowy na przełomie tysiącleci. – Kraków 2005.
15. Katechizm Kościoła Katolickiego,  
[http://www.tezeusz.pl/cms/tz/fileadmin/user\\_upload/startowa/KATECHIZM\\_KO\\_CIO\\_A\\_KATOLICKIEGO.pdf](http://www.tezeusz.pl/cms/tz/fileadmin/user_upload/startowa/KATECHIZM_KO_CIO_A_KATOLICKIEGO.pdf) (3 listopada 2012).
16. KDK 40.
17. Knutel A. Wychowawcza rola rodziny w nauczaniu Jana Pawła II. // N. Nyczkało. Pedagogia Jana Pawła II w XXI wieku. Teoria i praktyka. – Stalowa Wola, 2008.
18. Kodeks prawa kanonicznego: przekład polski zatwierdzony przez Konferencję Episkopatu, tłum. Ks. E. Szafranowski. – Poznań, 1984.
19. Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym,  
[http://www.nonpossumus.pl/encykliki/sobor\\_II/gaudium\\_et\\_spes/](http://www.nonpossumus.pl/encykliki/sobor_II/gaudium_et_spes/) (3 listopada 2012).
20. Kunowski S. Podstawy współczesnej pedagogiki. – Warszawa, 1997.
21. Mielniczek M. Jan Paweł II wybitny pedagog przełomu XX i XXI wieku. // N. Nyczkało. Pedagogia Jana Pawła II w XXI wieku. Teoria i praktyka. – Stalowa Wola, 2008.
22. Milerski B., Śliwerski B. (red.). Pedagogika. Leksykon. – Warszawa, 1999.
23. Nowak M. Kulturowa inspiracja chrześcijańska a wychowanie. // M. Nowak, T. Ozóg (red.). Wychowanie chrześcijańskie a kultura.– Lublin, 2000.
24. Olejnik S. W kręgu moralności chrześcijańskiej. – Warszawa, 1985.
25. Rynio A. Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II. – Lublin, 2004.
26. Sęk E. Festiwal Kultury Chrześcijańskiej Eutrapelia w służbie wychowania młodzieży, referat wygłoszony na II Międzynarodowej Konferencji Naukowo – Praktycznej na temat „Szkoła zawodowo – artystyczna w systemie edukacji narodowej Ukrainy, zorganizowanej przez Oddział Pedagogicznej Etyki i Estetyki Instytutu Kształcenia Pedagogicznego i Kształcenia Dorosłych, Narodową Akademię Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Urząd Edukacji i Nauki Zaporizkiej Obwodowej Administracji Państwowej. – Zaporże – Mała Bilozierka, 1-6 października 2012, (materiały powielone).
27. Sęk E. O kulturze chrześcijańskiej, Referat wygłoszony na I sympozjum poświęconym osobie wieloletniego duszpasterza Parafii w Szewnie Ks. Marcina Popiela, Szewna, listopad 2006, Materiały. // ks. K. Mikulski (red.). Biuletyn poświęcony życiu i działalności ks. Infułata Marcina Popiela, nr 1 – Szewna, marzec 2008.
28. Sęk E., Wychowanie do piękna w perspektywie myśli i życia Karola Wojtyły – Jana Pawła II (referat wygłoszony na IX Międzynarodowej Konferencji Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych w Kijowie nt. Pedagogiczna profesja

- jako system specjalistyczno-mistrzowskich kompetencji, Kijów, 8-9 czerwca 2011) : Zbiór artykułów naukowych. – Czerniowce : Zielona Bukowina, 2011.
29. Sęk E. Wychowawcy na XXI wiek - mistrz i uczeń, w: J. Zimny (red.), *Pedagogia na dziś*. – Stalowa Wola – Rużomberok, 2007.
30. Slivakoá M. Filozofická koncepcia Karola Wojtulu vzťahu osoby k spoločstvu. // M. Uhál (red.). *Teológia a sociálne otázky*. – Brno, 2008.
31. Stark S. *Filosofie výchovy jako filosofie lidské aktivity a dialogu*. – Plzeň, 2006.
32. Stolarczyk S. *Hobby Jana Pawła II*. – Białystok, 1991.
33. Szostek A. *Godność człowieka i szacunek dla życia w nauczaniu Jana Pawła II*. // T. Bogacka, M. Żmigrodzki (red.). *Wychowanie do wartości w nauczaniu Jana Pawła II. W 30. rocznicę wyboru Karola Wojtyły na papieża*. – Lublin, 2009.
34. Śnieżyński M. *Pedagogia Jana Pawła II* // „Wychowawca”. – 2003. – nr 10.
35. Weigel G. *Świadek nadziei. Biografia papieża Jana Pawła II*. – Kraków, 2005.
36. Wojtyła K. *Osoba i czyn*. – Kraków, 1969.
37. Wojtyła K. *Personalizm tomistyczny*. // „Znak”. – 1961. – nr 5.
38. Wojtyła K. *Podmiotowość i „to co nieredukowalne” // człowieku, „Ethos”*. – 1988. – nr 2-3.

*Ядвига Дашиковская*

### **ЗНАЧЕНИЕ СВОБОДНОГО ВРЕМЕНИ ДЛЯ ЧЕЛОВЕКА В РАЗМЫШЛЕНИЯХ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИОАННА ПАВЛА II**

*В статье автор анализирует проблему свободного времени в контексте учения и масштабной педагогической деятельности Папы Римского Иоанна Павла II. Акцентируется внимание на том, что на страницах своих произведений он раскрыл насущные педагогические проблемы свободы, любви, ответственности, справедливости, Родины, нации, демократии, культуры и т.п. Автор приходит к выводу, что одним из условий достижения эффективности труда Папа считал активные формы отдыха (туризм, спорт, экскурсии, путешествия, общение с природой и др.), имеющие важное значение и в его собственной жизни. Выделяются такие взгляды Папы на роль свободного времени: 1) это – одно из важнейших человеческих прав и естественная потребность организма; 2) ценные виды отдыха объединяют людей, ликвидируют антагонизмы, искореняют стереотипы, дискриминацию, враждебность; 3) свободное время – способ оздоровления, возобновления сил, внесения в жизнь разнообразия и радости, далекой от лени и пустых развлечений; 4) свободное время – огромное богатство для развития человека, воспитания и реализации христианских ценностей.*

**Ключовые слова:** *Иоанн Павел II, свободное время, христианский аспект свободного времени, формы свободного времени, фундаментальные ценности (свобода, любовь, ответственность, справедливость), личность.*



*Yadviga Dashykovska*

## **IMPORTANCE OF LEISURE TIME FOR HUMAN BEING IN THOUGHTS AND TEACHING ACTIVITIES OF JOHN PAUL II**

*The article analyzes the problem of free time in the context of large-scale doctrine and educational activities of Pope John Paul II. In his works ("Memory and Identity", "Encyclicals", "Love and Responsibility", "Person and Action", "Fundamentals of Ethics," etc.), he revealed a lot of urgent pedagogical issues (freedom, Motherland, nation, democracy, culture, etc.). Love is basis of educational relations and moral principle; family is the main place of realization of Christian education tasks that is why parents play special role; clearly defined rules and obligations are necessary in education, they should be complemented by system of Christian values leading people to fundamental values - freedom, love, responsibility, and fairness.*

*When analyzing the Pope's sermons and speeches, the memories of his witnesses author concludes that he was "giant of work", however he considered its effectiveness in leisure and active forms of its realization (tourism, sports, excursions, hiking, travel, communication with nature, etc.) that played an important role in Karol Wojtyła's life.*

*The Pope's views on the role of leisure time are distinguished: 1) leisure time is one of the most important human rights and natural need of the organism, 2) different kinds of rest bring people together, liquidate antagonisms, eradicate stereotypes, discrimination, enmity; 3) leisure time is a way to recovery, recuperation, change of life, bringing joy in it, far from laziness and amusement 4) leisure time is great wealth for human development, education and realization of Christian values.*

**Keywords:** *John Paul II, leisure time, Christian dimension of leisure, forms of leisure, basic values (freedom, love, responsibility, fairness), personality.*

Одержано 16.01.2013 р.

## **МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА**

УДК 37.013:2 – 722

**Ірина Цебрій,**  
м. Полтава

### **УНІФІКАЦІЯ ОСВІТИ ТА МУЗИЧНА РЕФОРМА В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПАПИ ГРИГОРІЯ І ВЕЛИКОГО**

*Матеріали статті знайомлять із уніфікацією освіти та музичною реформою найвизначнішого педагога рубежу VI-VII століть папи Григорія I Великого, зі змістом його перетворювальної педагогіки та її місцем в еволюції становлення західноєвропейської освіти. Зазначається, що музична реформа папи спрямована на уніфікацію європейської мови; упорядкування християнського богослужіння; визначення основ викладання хорового співу в церковно-монастирських школах; розробку певних музично-педагогічних термінів. Наголошується, що згідно з реформою в церковно-монастирських школах вивчається юриспруденція, медицина, економіка (агрономія), граматка, вилучаються філософські науки, бо Григорій Великий заперечував цінність світського знання. Автор доходить висновку про вагомий внесок Григорія I у процес консолідації західного світу; музичну реформу, що заклала основи майбутньої духовно-професійної музичної освіти.*

**Ключові слова:** уніфікація середньовічної освіти, інституціоналізовані засоби середньовічної педагогіки, музична педагогіка, модель освіти раннього Середньовіччя.

Тенденція до відродження християнських цінностей у сучасному європейському суспільстві, переоцінка людьми різних поколінь морально-етичного змісту християнської педагогіки, активне обговорення можливості вивчення релігії в межах шкільної програми вимагає від істориків освіти відповіді на питання про виникнення та зміст релігійних традицій в освіті. На початковому етапі зародження християнської школи були сформовані ті ідеї, які впродовж Середньовіччя визначали стратегію розвитку освітніх інститутів у більшості європейських

країн.

Монастирсько-шкільна модель, уведена в практику Кассіодором у VI столітті, стала підсумком становлення першого етапу ранньосередньовічної європейської освіти. Проте в наступних VII-VIII століттях була доповнена обов'язковим морально-духовним компонентом, уведеним папою Григорієм I, науково-енциклопедичними підходами до структури знання Ісидора Севільського (Вестготське відродження), педагогічними ідеями Алкуїна (Флакка Альбіна, Каролінгське відродження) щодо посилення чинника духовності в освіті ченців і світської аристократії. Головною її метою було ствердження християнської ідеології, виховання глибоко віруючої людини, успішне вивчення латинської і грецької мов, пробудження інтересу до Біблії, історії, героїчного минулого своєї країни та всієї європейської спільноти.

Витокам європейської освіти з її особливою моделлю поведінки наставника присвячені праці В. Безрогова та Г. Пікова [2; 4]. Зміст педагогіки в добу раннього Середньовіччя та роль у ній унікального викладача стали предметом дослідження В. Уколової та Л. Харитонова [6; 7]. Вчені довели, що університетська модель у країнах західної Європи з'явилася вже у VII – VIII столітті, але через об'єктивні зовнішні фактори змогла ствердитися лише в середині XI століття. Оскільки в світовій педагогіці XX – початку XXI століття християнський лідер і його виховна модель розглядалися як одне ціле, автор статті ставить за *мету* відтворити процес уніфікації освіти папою Григорієм I Великим та його музичну реформу, які стали відправною точкою в зародженні аскетично-християнського напрямку в освіті.

*Гранично-аскетична система*, витоки якої ведуть до перших християнських монастирів, у класичному вигляді представлена діяльністю найвизначнішого реформатора кінця VI – початку VII століття папи Григорія I Великого, канонізованого після смерті східною і західною церквами. Відповідно до освітньої системи зі шкільної програми мали зникнути ті складові античного знання, що не збігалися з основами християнської віри і християнського світогляду, а саме: класична антична філософія та риторика грецького типу.

Модель освіти Григорія I, на думку Б. Аппеля, є сукупністю

пізнавальних принципів і засобів відображення політичної реальності його часу, що визначили логіку організації знань, модель теоретико-практичного бачення прогресивними діячами церкви культурно-освітніх явищ [1, с. 42]. Її високо підносив у своїй праці «Догматичне богослов'я» і вважав еталоном духовності й моральності російський теолог П. М. Терновський [9, арк. 153-154].

Спілкуючись із європейськими королями поширеною на той час варварською латиною («вульгатою»), Григорій доходить висновку, що залежна в духовному сенсі від Риму Європа має виробити для спілкування єдину уніфіковану мову. Латина Григорія (на відміну від Кассіодора) була далека від досконалості, бо ще до його народження населення Риму варваризувалося. До класичної латинської мови «ромейв» потрапило багато германізованих слів. Григорій розумів, що виробити єдину європейську мову можна лише шляхом поширення впливу Римської церкви. Тому він намагався розібратися в європейських мовних проблемах і сам здійснив *серйозні поетичні спроби* у створенні уніфікованої книги богослужінь (майбутнього «Антифонарію»), обов'язкової для західного світу. Отже, коли йдеться про музичну реформу папи, завжди маємо пам'ятати, що, насамперед, це була реформа, спрямована на *уніфікацію європейської мови* як в усній, так і в писемній традиції [3, с. 198].

Проаналізуємо *зміст шкільної реформи* папи, враховуючи той факт, що Григорій не був прихильником світського знання. Звертаючись до Дезидерія, єпископа В'єнна (Франція), він писав: «До вух дійшло таке, що ми й вимовити не можемо без сорому, ніби твоє Братство має (тобто, ти маєш) звичку роз'яснювати грецьку граматику окремим особам, які не мають відношення до церкви. Справа ця виявляється нам настільки непотрібною і негожою, що почуття, які ми висловили колись, перетворилися на стогін і скорботу, тому що не можна вустами однієї людини віддавати хвалу і Христу, і Юпітеру... Зважаючи на те, що в тому дорікають священику, потрібно тобі точно і правдиво дізнатися, чи воістину це було так, чи ні?» [3, с. 183].

Що має на увазі Григорій, коли так дорікає Дезидерію? По-перше, освіченими й навченими граматиці мають бути лише

церковники; по-друге, не слід тлумачити граматику з позицій «вченої Античності» навіть духовній братії; по-третє, знання необхідні церковникам, щоб бути красномовними й переконливими у проповідях, здійснювати обряди богослужінь і передавати наступним поколінням основи церковного знання.

Стиль написання листів одних духовних осіб до інших, розроблений свого часу Григорієм I, став поширеним у європейській релігійній літературі наступного тисячоліття. Його зразки зустрічаємо і в другій половині XIX століття в листуванні монастирської братії [9, арк. 2].

На сьогодні відомі дві книги, які підтверджують здійснення папою музично-релігійної та шкільної реформи – це «Настанови пастирям» (або «Пастирський статут») та «Атифонарій».

*Музично-освітня релігійна реформа* настільки глибоко увійшла в життя, що й досі в сучасних католицьких соборах і церквах Франції звучать григоріанські хорали VII століття. Чому папа наполегливо взявся за здійснення музично-освітньої реформи? Відповідь на це питання знаходимо в його творах.

Перша реформа християнської літургії здійснена ще в IV столітті єпископом міста Мілану Амвросієм. Блискучий поет, музикант і проповідник, Амвросій підніс обряд богослужіння на високий рівень професійної майстерності, уніфікувавши його класичною латиною, високим поетичним словом, прибравши з літургії примітивне псалмодіювання. Проте з часів першої реформи, проведеної Амвросієм Медіоланським за два століття до понтифікату Григорія Великого, розповсюдження канонізованої музики в церквах із різним етнічним складом призвело до появи в ній великої кількості спотворень і відхилень. Суттєво змінилася, як зазначено вище, й сама мова. У кожній церкві звучав свій варіант варваризованої латини. Категоричне неприйняття такого стану в церковній музиці змусило папу Григорія здійснити реформу.

Григорій I був людиною глибоко віруючою і завжди тяжів до усамітненого монастирського життя, але доля розпорядилася інакше. Під тягарем великої і тяжкої роботи папа, як це засвідчують його твори, шкодував за своїм чернецьким життям, болісно переживаючи конфлікт «життя діяльного» і «життя споглядального»: «Тепер душа моя сумує, бо неприємності у

справах, які мене обтяжують, викликають спогади про колишнє моє монастирське життя... коли вона вміла долати усі прикросці, підніматися над усім скороминущим, тому що думка її була постійно спрямована до небесного... А тепер, за обов'язком понтифіка, я маю займатися справами мирськими й ... оскверняти свою душу тягарем земних турбот». В іншому місці папа образно передає свій настрій: *«Я хотів би з Марією сидіти біля ніг Господа, слухати слова вуст Його, а мені з Марфою-ключницею доводиться займатися зовнішніми справами й піклуватися про освіту ченців та ще багато про що»* [3, с. 182].

Отже, втілюючи в життя нову ідею християнського співу, Григорій свято вірив: коли тисячі віруючих водночас звертаються до Бога однією мовою (в даному випадку, латиною) і мовою однієї музики (меси), то церковна молитва дійсно може бути почута Богом. У такий спосіб церква допоможе парафіянам звільнитися від гріхів, досягти Прощення та Спасіння.

Розвиваючи тезу Августина про те, що немає спасіння поза церквою, Григорій Великий стверджував, що немає прощення без звернення до Бога єдиною мовою меси – музично-поетичною мовою, створеною раз і назавжди. Він не хотів миритися з верховенством константинопольського патріарха і налаштував проти нього антиохійського та олександрійського єпископів [6, с. 179]. Так починалася боротьба між Східною і Західною церквами за духовне домінування в християнському світі. Григорій, цитуючи святого Августина в зверненні до імператора, вказував, що земна влада є служницею небесної, а християнська держава повинна стати ідеальним прототипом єдиного царства Божого на землі. Таким чином, він претендував на втілення в християнському світі принципу єдності з верховною владою у Ватикані. Папа постійно підкреслював аскетичний стиль свого життя і чернецько-апостольську спрямованість західної церкви. Він уважав себе спадкоємцем апостола Петра з усіма його повноваженнями у владі світській і духовній. Григорій називав себе «рабом рабів Божих», не без умислу протиставляючи цей титул «вселенському» титулу константинопольського патріарха.

Суто людські та релігійні позиції папи висловлені у наступному листі. Бажаючи зробити приємне Григорію, Євлогій звернувся до нього як до «вселенського папи», бо цей титул часто

застосовували до попереднього римського єпископа, але Григорій заперечував: «Я прошу тебе, щоб ніколи я не чув цього слова, тому що я знаю, хто ти й хто я. За становищем – ти мій брат, за віком – мій батько. Тому не мені тобі наказувати, я лише намагався вказати на те, що вважаю бажаним... Я сказав, щоб ти не вживав такого титулу (тобто, «всесвітній єпископ»), коли пишеш до мене чи до кого-небудь іншого. Та тепер у своєму останньому листі ти, незважаючи на мою заборону, знову звернувся до мене з гордим титулом універсального (всесвітнього) папи. Я прошу твою Святість, яку так люблю, більше цього не робити... Я не вважаю для себе за честь нічого, що позбавляє моїх братів належної їм гідності. Честь моя є честю Всесвітньої церкви, честь моя – об'єднана сила моїх братів. Лише тоді я істинно вшанований, коли ніхто не втрачає честі, справедливо йому приналежної. Та якщо твоя Святість іменує мене універсальним (всесвітнім) папою, то ти заперечуєш, хто сам ти є і що ти приписуєш мені. Заборони таке Боже! І нехай будуть далекими від нас титули, які породжують людську гординю й принижують справжню любов» [3, с. 24].

Григорій був талановитим музикантом і музичним теоретиком, який поступався Амвросію лише за музичною освітою. Він систематизував усе, що було написано до нього у власній книзі «Антифонарій» (те, що звучить у відповідь). Створення «Антифонарію» завершило діяльність Західної римської церкви з упорядкування християнського богослужіння та викладання основ хорового співу в церковно-монастирських школах. Музичні частини мес, що віднині звучали в західних церквах, стали називатися *григоріанським співом*.

До Григорія I меси (музичні частини богослужіння), окрім урочистих амвросіанських гімнів, не мали чіткої структури. За римською традицією та свідченням сучасників Григорія, саме він поділив меси на два види: високі святкові та повсякденні. Меси після його ревізії почали складатися з ординарію (частини тексту і музики, що повторювалася щодня) та пропрію (музично-поетичної частини, яка змінювалася залежно від пори року, свята чи дня тижня). Порядок богослужіння і мес фіксувалися в «Антифонарії», що поступово ставав обов'язковим для всіх церков.

Упорядкувавши структуру меси, Григорій Великий береться за структурування всього добового богослужіння. Він поділяє добову службу на месу й офіцій (лат. *offizium*, буквально – служба). До офіція належали всі частини офіційного богослужіння, окрім текстів і музики самої меси.

Що ж саме являв собою григоріанський спів? За своїм складом він не однорідний. Тут поєдналися найпростіші псалмодіювання (речитативні фрагменти на одному звукові); мелодійно-урочисті фрагменти амвросіанського співу; мелізматично-візерунчаті частини, введені вже безпосередньо Григорієм. Слід зазначити, що на сьогоднішні теоретики музичного мистецтва класифікують григоріанський хорал як *текстуально-музичну монодійну форму*, де домінує слово й текст, а не активні темпо-ритми, характерні для пізніших часів. Проте григоріанський хорал був унікальним.

Як музичний теоретик, Григорій також розробив певні *музично-педагогічні терміни*. В його книзі всі твори були одноголосними та поділялися на різні види. Серед них ми вирізняємо такі: 1) *сіллабічний спів*, де на один склад тексту припадає один-два музичних звуки; 2) *невматичний спів* – три-п'ять звуків на один склад тексту; 3) *мелізматичний спів* – необмежена кількість звуків на один склад слова [1, с. 38].

Під час меси здійснювалася перекличка між двома хорами – професійним і групою парафіян (кліром). Саме це й утілювало на практиці принцип *антифону*: партія одного хору звучала у відповідь іншому. Іноді в такій перекличці хорів брали участь і солісти (*респonsorний спів* перекличка солістів із хором — у григоріанському хоралі) [9, арк. 37-38].

Безумовно, після проведення такої реформи, музична підготовка духовенства потребувала якісних змін. Тому музичні здібності стали одним із головних критеріїв при відборі учнів до церковно-монастирських шкіл, а трактат «Настанови в музиці» Северина Боеція відтепер став настільною книгою для багатьох поколінь. За цим твором Григорій досліджував і акустичні можливості чоловічого голосу в умовах куполу римських храмів. З усіх праць свого далекого родича папа найвище цінив саме цей трактат [9, арк. 2-3]. В історії С. Боецій залишився теоретиком музики, а Григорій I – реформатором-практиком і талановитим



композитором, рівних якому в ті часи не було в західному релігійному світі [1, с. 19].

У підготовці церковних хористів папа налаштовував своїх пастирів на словесний *метод пояснення музичного тексту та особистий показ*. Нотного стану, нотації певного зразка на той час ще не існувало, тож «Антифонарій» є книгою, яка містить уніфіковані поетичні тексти богослужінь, хоча більшість із них мають літерні позначки нот (а-ля, b-сі, c-до, d-ре, e-мі, f-фа, g-соль). Більшість мелодій хористи знали напам'ять і передавали іншим. Григорій особисто сам не навчав хористів співати, бо мав слабкий голос, а лише контролював пастирів у процесі навчання хоровому співу та надавав поради [1, с. 21].

Для досягнення кінцевої мети звучання та призначення хору Григорій пропонував уже відомий *метод музичної риторики*. Відповідно до традицій загальної риторики, в музичній риторичі процес навчання поділявся на п'ять частин: 1) винайдення матеріалу (*inventio*); 2) розміщення матеріалу (*dispositio*); 3) розробка матеріалу (*elaboratio*); 4) прикраси (*decoratio*) або виразне словосполучення (*elocutio*); 5) вимова (*pronuntiatio actio*) або виконання (*executio*). За часів Григорія Великого перші чотири частини були умовними, бо належали до компетенції автора музичного твору, його композиційного задуму, а остання (вимова, *pronuntiatio actio*) була відкрита для навчання. Тут папа багато в чому наслідує Кассіодора та його риторичні методи. До речі, підтверджуючи думки великого сенатора, Григорій також уважав, що музика – це дисципліна, яка охоплює всі прояви нашого Буття від часів Божого Творіння, а весь світ є одним великим музичним інструментом [9, арк. 139].

Часи були важкими та саме завдяки хаосу, що панував тоді, вони відкривали перед талановитим громадським діячем і християнським просвітником широкі можливості для втілення задумів. Григорій уважно слідкував за тим, щоб «Антифонарій» став єдиною богослужбовою книгою в усій Європі, яка визнавала духовний протекторат Риму. Візьmemo за приклад лист до Каллініка, екзарха Італії, якому Григорій дорікає за недотримання розділу «Антифонарію» на день святого Петра. Такий випадок не поодинокий, що свідчить про обізнаність Григорія щодо стану церковних справ поза Ватиканом.

Григоріанський спів, що народився в Римі наприкінці VII століття, швидко поширився на територіях Англії, Франції та Німеччини, де панував до XI-го століття. Уніфікація монастирсько-церковної шкільної освіти виявилася для Італії тих часів набагато складнішою проблемою. Григорій, з одного боку, категорично заперечував цінність світського (а тим більше античного) знання; з іншого – бажав на всіх провідних світських посадах Риму бачити винятково своїх кліриків. Саме в цьому й полягала основна суперечність [7, с. 364].

Незважаючи на те, що музичний супровід літургії у Східній церкві в епоху раннього Середньовіччя розвивався за своїми законами, музична реформа папи Григорія I мала значний вплив на форму музичних частин у творчості візантійських, а пізніше й слов'янських композиторів [8, арк. 4-5].

Стверджуючись на позиціях теорії *папацезаризму* (злиття духовної та світської влади, де перевага віддається духовній), Григорій мав себе оточити винятково освіченими людьми, які вільно орієнтувалися в політичних, економічних правових та інших питаннях. Проте нелегко було підготувати таких священиків за умови заперечення папою основ античного знання.

У липні 595 р. під головуванням Григорія Великого відбувся великий помісний Собор Римської церкви, на якому були прийняті документи щодо церковної дисципліни й богослужіння. Так, за реформою чернецтва регламентувалася можливість звільнення монастирів із-під контролю місцевого єпископа; збільшився термін послушництва до двох років, ченцям дозволялося апелювати до папи у складних питаннях, вік вступу на абатську кафедру збільшувався до шістдесяти [6, с. 199].

Згідно з *монастирсько-шкільною реформою* Григорія I в церковно-монастирських школах клірики й ченці вивчали *юриспруденцію, медицину, економіку (агрономію)*, а починали навчання з *граматики* (див. таблицю 1). У виборі дисциплін відчувався вплив «Настанов» Кассіодора. Зазначимо, що жодної з філософських наук за пізньоримським зразком тут не викладали і не дозволяли навіть згадувати імен римських язичницьких філософів.

Чи маємо ми право вважати Григорія Великого педагогом-практиком і вихователем, якщо він жодного дня не викладав у

церковній школі й не мав індивідуальних занять із учнями? Однозначно, так. Григорій був талановитим *викладачем-лектором і вихователем вищого кліру*, для якого він спеціально розробив кілька циклів лекцій і системно читав їх винятково для єпископів. Найвідоміші з цих циклів – «Моральні коментарі на книгу Йова» (35 читань) та «Моральні коментарі на книгу Іезекія», «Бесіди на Євангелія». Таким чином, він був лектором вищого гатунку і навчав найвищих за саном учителів.

*Таблиця 1.*

### Обов'язкові дисципліни, за шкільною реформою Григорія I Великого

Обов'язкові дисципліни для ченців	музика	↑
	медицина	
	канонічне право	
	агрономія	
	римська грамати́ка	

Отже, освіта, римське право, музичне мистецтво, агрономія, чернецтво, папство і частково медицина зобов'язані в досить значній мірі своїм довгим середньовічним життям Григорію I Великому. Діячі VI–VII століть, хоча в чомусь і поступалися своїм попередникам, значно перевершували за обсягом своїх здобутків церковних лідерів наступних чотирьох століть, і саме тому вдалося створити ті установи, які зрештою дозволили духовно підкорити варварів. Зазначимо, що особистий внесок Григорія в процес консолідації західного світу надзвичайно вагомий. Окрім того, що він визначив майбутні шляхи розвитку католицької церкви, йому вдалося законсервувати й зберегти до сьогодення майже класичну мову пізньоантичного світу та надати їй якості «універсалу» для спілкування всієї освіченої Європи. Музична ж реформа Григорія не лише уніфікувала обряди західної церкви, а й заклала основи майбутньої духовно-професійної музичної освіти.

#### Список використаної літератури:

1. Аппель Б. Нотация полифонической музыки (900-1600) / Бернхард Аппель //

- Искусство нотации. – М. : Искусство, 1973. – С. 18–43.
2. Безрогов В. Г. Педагогика Средневековья // Антология педагогической мысли христианского Средневековья / В. Г. Безрогов, О. И. Варьяш. – М. : Евразия, 1994. – Т. 1. – С. 11–28.
  3. Григорий Двоеслов. Пастырское правило. Моральные беседы на книгу Иова / [сост. Л. А. Харитонов]. – М. : Евразия, 2006. – 306 с.
  4. Пиков Г. Г. Реновационная педагогика Каролингского Возрождения и педагогические идеи Алкуина / История и социология культуры / Геннадий Геннадиевич Пиков. – Вып. 1. История и социология образования. – Новосибирск : НГУ, 2000. – С. 32–81.
  5. Уколова В. И. Григорий Великий и школьная реформа начала VIII века // Средние века / Виктория Ивановна Уколова. – М. : Наука, 1985. – Вып. 48. – С. 27–37.
  6. Уколова В. И. Античное наследие и культура раннего средневековья (конец V – начало VI века) / Виктория Ивановна Уколова. – М. : Наука, 1989. – 381 с.
  7. Харитонов Л. А. Папа Григорий Великий / Л. А. Харитонов. // Харитонов Л. А. Исидор Сивильский: драма в шести екzosax. — М. : Евразия, 2006. – С. 354-461.
  8. РГБ, ф. 304.I, оп. 1., д. 22. Кондак Борису и Глебу на 2 мая. Ненотированные рукописи конца XIV в. л. 5.
  9. РГАЛИ, ф. 1345, оп. 1, ед. хр. 529. Терновский Петр Матвеевич. Догматическое богословие. О книгах Святого Писания. Лекции. Антифонарий Григория Великого. Писарская копия. 1831. 205 л.

*Ирина Цебрій*

### **УНИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И МУЗЫКАЛЬНАЯ РЕФОРМА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПАПЫ ГРИГОРИЯ I ВЕЛИКОГО**

*Материалы статьи знакомят с унификацией образования и музыкальной реформой величайшего педагога рубежа VI-VII столетий папы Григория I Великого, с содержанием его преобразующей педагогики и её месте в эволюции западноевропейского образования. Автор подчеркивает, что музыкальная реформа папы направлена на унификацию европейского языка; на упорядочивание христианского богослужения; определение основ преподавания хорового пения в церковно-монастырских школах; разработку отдельных музыкально-педагогических терминов. Акцентируется, что в соответствии с реформой в церковно-монастырских школах начали изучаться юриспруденция, медицина, экономика (агрономия), грамматика, исключаются философские науки, потому что Григорий Великий не признавал ценности светского знания. Автор приходит к выводу о значительном вкладе Григория I в процесс консолидации западного мира; определении им путей развития католической церкви; сохранении до сегодняшнего дня классического языка позднеантичного мира и возведения его в статус «универсального» для общения всей образованной Европы; музыкальной реформе, заложившей основы будущего духовно-профессионального музыкального образования.*

**Ключевые слова:** унификация средневекового образования, институционализированные средства средневековой педагогики, музыкальная педагогика, модель образования раннего Средневековья.

*Iryna Tsebriy*

## EDUCATIONAL MODEL AND EDUCATIONAL PRINCIPLES OF POPE GREGORY THE GREAT

*A prominent figure of the Western Church, Gregory and managed to make a timely musical reform that unified the poetry and music of the Mass for the Christian West. It is divided into ordinary and mass celebrations, introduced antiphonal singing and responsory, opened the first specialized school trains professional singers, wrote the famous work «Antyfonariy» which today are in the churches of France. In addition to the musical reforms Pope Gregory I the Great reorganized school knowledge. He chose a science Terence Varro only Tayou is necessary to know the monks for government. Because of his high school studied grammar, Roman law and medicine.*

*Pope Gregory was the first politician. Under conditions of constant wars and attacks of the barbarians, he managed to establish peace throughout his pontificate. He corresponded with the barbarian kings and queens; he prepared them to accept Christianity calls for diplomatic relations, so its contribution can not be overestimated.*

**Keywords:** unification of medieval education, , institutionalized means medieval pedagogy, music education, education model of the early Middle Ages.

Одержано 12.06.2013 р.

---

УДК 378.14:792

*Лідія Лимаренко,  
м. Херсон*

## ТРЕНІНГОВА ТЕХНОЛОГІЯ ПОСТАНОВКИ ПРОФЕСІЙНОГО ДИХАННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

*Стаття присвячена дослідженню шляхів підвищення ефективності постановки професійного дихання майбутнього педагога. З метою оптимізації процесу постановки правильного дихання студента автор пропонує використовувати тренінгові технології навчання. Обґрунтовується доцільність упровадження зазначеної технології як на аудиторних заняттях із розвитку мистецтва мовлення, так і в репетиційній роботі студентського театру вишу, що саме й дає*

*можливість забезпечити оптимальний розвиток та постановки правильного дихання студентів.*

**Ключові слова:** *оптимізація, професійні комунікативні якості педагога, розвиток та постановка професійного дихання студента, комплекс вправ тренінгової технології навчання, студентський театр.*

Провідною проблемою педагогіки вищої школи є пошук шляхів підвищення ефективності формування професійних якостей фахівців, що забезпечують високий рівень досягнень і складають основу професіоналізму педагогів, їх професійної майстерності. У загальній структурі професійних якостей майбутнього педагога на особливу увагу заслуговують комунікативні, бо мовлення – основний інструмент професійної діяльності вчителя. Саме слово є могутнім засобом впливу на особистість, тому формування професійних комунікативних якостей – невід’ємна складова підготовки майбутнього педагога.

Відомо, що формування комунікативних якостей студента необхідно починати з постановки його дихання, яке є основою техніки мовлення. Під технікою мовлення розуміємо сукупність прийомів, певний комплекс навичок у галузі фонаційного (в науковій літературі зустрічається термін змішано-діафрагмальне або реберно-діафрагмальне) дихання, мовного голосу та дикції, що доведені до автоматизму і дозволяють із максимальною ефективністю впливати на особистість учня у процесі мовленнєвої діяльності [1, с. 15].

Питання розвитку майстерності мовлення вчителя висвітлені у працях сучасних науковців (С. Абрамович, Д. Будянський, Н. Волкова, І. Зязюн, А. Капська, Л. Мацько, А. Овчиннікова, Г. Сагач, О. Семенов, М. Чікарькова та ін.).

На сьогодні в наукових працях здебільшого йдеться про те, як у вищих навчальних закладах у процесі вивчення спеціальних дисциплін, затверджених навчальними планами, досягається розвиток професійно-педагогічної комунікації. Проте питання розвитку мистецтва мовлення у студентському театрі ще недостатньо вивчені в сучасній науці, що й дозволило визначити *мету статті* – обґрунтувати доцільність упровадження тренінгової технології постановки дихання майбутнього вчителя

як на аудиторних заняттях із розвитку мистецтва мовлення, так і у студентському театрі вищого навчального закладу.

У контексті нашого дослідження під тренінговою технологією розуміється спеціальний тренінг із мистецтва сценічного мовлення: техніки мовлення та логіки. Застосовуючи тренінгові технології з формування комунікативних якостей майбутнього педагога, доречно починати роботу з таких елементів техніки мовлення, як: дихання і розвиток мовленнєвого голосу, а потім працювати над дикцією, тому що остання об'єднує роботу артикуляційного апарату й гортані.

Дихання – фізіологічна основа усного мовлення, головна рушійна сила, енергійна база механізму голосоутворення. Від того, як людина вміє користуватися своїм диханням, залежить краса, сила, легкість звучання, забарвленість голосу, багатство динамічних ефектів, мелодійності мовлення тощо. Необхідно диференціювати фізіологічне дихання (поза мовним актом) і мовного – фонаційного (гр. *phone* – звук), пов'язаного з народженням звуку. У процесі мовлення цей акт є довільним, його організація пов'язана зі структурою мовного вислову. Він підпорядковується контролю і відбувається у такій послідовності: вдих, свідомі паузи і видих поштовхами. Під час мовленнєвого дихання тривалість вдиху мінімальна, а видих значно триваліший. Струмінь повітря викликає коливання голосових зв'язок, внаслідок чого народжуються звуки, що потрапляють у резонаторні порожнини, посилюються і набувають певного звучання. Саме фонаційне дихання є першоелементом утворення голосу. Його характеризують активність; організований видих, що повинен фокусуватися в одній точці; рівномірний розподіл видиху; ритм фонаційного дихання; вдих у процесі фонаційного дихання в 10-15 разів коротший за видих; добір повітря у процесі мовлення треба робити швидко, енергійно, непомітно як для учнів, так і для глядачів.

Залежно від того, які м'язи задіяні в роботі дихального апарату, розрізняють чотири типи дихання:

1. Верхнє (ключичне) дихання вважається неестетичним, небажаним і неефективним. У процесі такого дихання рухаються плечі, ключиці, лопатки та верхні ребра, тому воно вважається поверховим, активно працює лише верхівка легенів. Ключичне

дихання дуже помітне для аудиторії, викликає неприємне враження і створює слабкий звук без опори.

2. Грудне або середньореберне (в театральному середовищі воно має назву «жіноче») – тип дихання кращий за попередній, але він також не має опори на діафрагму, тому видих недостатньо енергійний. Помітні для оточуючих коливання грудної клітки.

3. Діафрагмальне або черевне – це дихання здійснюється через скорочення м'язів діафрагми, що осідає на черевну порожнину, нижні ребра трохи розсуваються, а верхні – залишаються нерухомими, живіт подається вперед.

4. Змішане або комбіноване (реберно-діафрагмальне чи змішано-діафрагмальне) дихання, під час якого задіяні всі м'язи грудної клітки і діафрагми, нижня, найбільш об'ємна частина легенів, нижні ребра і м'язи живота. Саме напруга нижніх міжреберних м'язів дає можливість утримувати діафрагму в скороченому стані, завдяки чому й досягається глибоке, рівномірне, економне і спокійне видихання повітря. Перевага такого типу дихання перед іншими в тому, що воно відбувається при найменшій витраті сил, але дозволяє наповнити легені найбільшою кількістю повітря; непомітне для оточуючих і сприяє утворенню активного, сильного звуку. З професійної точки зору, для мовлення і співу найбільш доцільним є змішаний тип дихання: реберно-діафрагмальний або змішано-діафрагмальний. У теорії сценічного мовлення його ще називають правильним. Отже, правильне дихання як основа мовленнєвої діяльності педагога – керований процес, підпорядкований волі виконавця.

Розпочинати роботу над постановкою змішано-діафрагмального дихання необхідно з прийняття правильної постави в положенні стоячи. Треба покласти руку на живіт та, контролюючи свободу шиї, нерухомість плечей і грудей, зробити глибокий, безшумний вдих носом, а потім – різкий видих ротом. І якщо цей видих здійснюється з відчуттям збереження стійкого положення дихального поясу та скорочення діафрагми – правильне дихання знайдене. Отже, при правильному диханні повітря набирається, так би мовити, «в живіт», змушує рухатися діафрагму, плечі та груди залишаються нерухомими, що й створює опорний звук. При правильному диханні виконуються такі послідовні етапи: скорочення діафрагми; розширення нижніх



і середніх ребер; підтягування живота в останній момент вдиху, в результаті чого створюється опора звуку.

Постановка професійного дихання вимагає дотримання таких вимог: вдихати повітря глибоко носом (непомітно); посилати повітря до головного резонатора; видихати ротом, витрачаючи економно набране повітря; не затримувати дихання на паузах; не витрачати повітря до останку, щоб не захлинутись; добирати (поповнювати) повітря коротким непомітним вдихом (краще через ніс), аби створювалося враження, що людина продовжує говорити на одному подиху. Звертаємо увагу на те, що «добір» дихання – це короткий, енергійний, обов'язково непомітний вдих за допомогою діафрагми. «Добір» дихання відбувається за умов довгої фрази в тих місцях, де це дозволяє робити логіка тексту. Своєчасні «доброри» повітря дуже важливі як в акторській професії, так і педагогічній. Від них залежить точність висловлення думки, дотримання ритму, темпу.

У системі оволодіння основами професійного мовлення майбутнім учителям, учасникам студентського театру доцільно використовувати тренінгові методики, створені в рамках театральної педагогіки, тому що саме театральні педагогічнопрактики розробили велику кількість вправ, за допомогою яких можна поставити дихання. Під поставленим диханням розуміється вміння непомітно, швидко, енергійно вдихати повітря і економно витрачати, розподіляти відповідно до тексту озвучений видих. Зупинимося на практичному аспекті засвоєння тренінгової технології постановки дихання.

Практичне засвоєння техніки виконання дихальних вправ дає можливість розвинути та поставити професійне дихання майбутнього педагога. Зазначений етап роботи передбачає виконання вправ дихальної гімнастики О. Стрельникової та цілісного комплексу вправ на розвиток правильного дихання. Дихальна гімнастика О. Стрельникової (сутність якої зводиться до підвищення рівня поглинання організмом кисню завдяки форсованим вдихам), яку часто називають парадоксальною, має надзвичайно широкий спектр впливу: підкорює собі роботу голосових зв'язок під час фонаційного дихання; укріплює голосові зв'язки студента та допомагає йому ввійти у стан психофізичної рівноваги.

Методику О. Стрельникової ми використовуємо у власній педагогічній діяльності. Багаторічна апробація гімнастики в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу, в роботі студентського театру свідчить про доцільність її введення в тренінгову технологію навчання. Отримані після засвоєння комплексу вправ дихальної гімнастики результати показали, що у студентів: активізується м'язовий апарат діафрагми та грудної клітки; включаються в роботу всі частини тіла (руки, ноги, голова, стегновий пояс, черевний прес, плечі тощо), що викликає загальне фізіологічне підвищення рухової активності та рухливості тіла; нормалізуються психоемоційний стан людини і її потенційні вольові можливості.

Вправи гімнастики вивчити неважко. Її методика доступна для засвоєння кожним студентом. Проте, щоб оволодіти цими, на перший погляд, простими вправами, треба мати силу волі, наполегливість і організованість. Пропонуємо деякі поради щодо проведення гімнастики О. Стрельникової: заняття дихальною гімнастикою проводити у провітреному приміщенні, що збільшує її оздоровчий ефект; першооснова гімнастики – зосередження уваги на вдиху, не думаючи про видих; вдих робити носом різко, коротко, енергійно, шумно, але повітря брати небагато; вдих має бути неглибоким, відчуваємо його у ніздрях; одночасно із вдихом енергійно виконувати фізичні вправи (у цьому процесі м'язи рук і грудей створюють додатковий опір дихальним м'язам, що працюють із повним навантаженням, завдяки чому розвиваються та зміцнюються); повна відсутність контролю над видихом ротом: видих робиться після кожного вдиху абсолютно самостійно (пасивно) через рот (не відкриваючи його широко); комплекс вправ гімнастики бажано виконувати точно і регулярно; вправи виконувати блоками по 8 разів, між ними перерва 2-3 секунди. На початковому етапі роботи виконувати 4 підходи по 8 вдихів. Норма – 12 разів по 8 вдихів-рухів. На початку занять можна робити одну «вісімку» й поступово доводити до чотирьох «вісімок»; вести про себе рахунок; темп виконання має бути один вдих за секунду; під час виконання вправ можливе виникнення легкого запаморочення. У такому випадку виконання вправ можна продовжити сидячи: запаморочення швидко минає.

Отже, оволодівши комплексом вправ дихальної гімнастики О. Стрельникової, яка навіть відновлює співочий голос, можна переходити до вправ на розвиток правильного дихання. Виконання комплексу дихальних вправ дає студенту можливість оволодіти змішано-діафрагмальним диханням, розвинути його, зміцнити всі органи дихання і засвоїти техніку виконання вправ із розвитку та постановки професійного дихання.

Перш за все потрібно пам'ятати, що поліпшувати дихання треба через вироблення правильної постави – вміння тримати своє тіло, що необхідно для забезпечення опори повітря та сили звуку. Тому рекомендується перевірити правильність постави. Найбільш чітко відчуття правильної постави з'являється при дотику спиною до стіни. Студент має відчувати потилицю голови (її маківка тягнеться угору), становище лопаток, тазу, ніг (що прагнуть відштовхнутися від землі) і навіть п'ят: п'ять точок дотиків до стіни. Правильне положення знайдено. Якщо ні, то усунути недолік можна за допомогою відомої вправи «Кілочок».

Подальша робота залежить від засвоєння вправи на віднайдення та відчуття змішано-діафрагмального (черевного) дихання. Після того, як сформоване відчуття змішано-діафрагмального дихання, можна відпрацьовувати техніку фонаційного дихання. До змісту запропонованої тренінгової технології навчання ввійшло понад двадцять дихальних вправ. Постановка правильного дихання у ході виконання комплексу вправ вимагає дотримання певних вимог і правил. На нашу думку, корисні вказівки з постановки дихання, голосу, дикції ми знайдемо у вірші-гекзаметрі відомого педагога з техніки мовлення О. Прянішнікова. Викладаючи зміст кожної вправи тренінгу, необхідно обов'язково подавати і логіку її виконання. Тому вважаємо за необхідне зосередити увагу на порадах щодо проведення вправ із постановки правильного дихання:

- займатися вправами у провітреній аудиторії;
- робити глибокий вдих повітря непомітно та беззвучно через ніс протягом декількох секунд, затримати його на 1-3 секунди для забезпечення «опори» дихання і легко, спокійно видихнути через рот;
- вдихаючи, не переповнювати запас повітря (не брати зайвого);

– видихаючи, не витратити повного запасу повітря, щоб не захлинутися;

– необхідно робити паузи перед новим вдихом;

– навчитися контролювати кожен вид дихання;

– після оволодіння беззвучними дихальними вправами необхідно переходити до видиху зі словом (імітуванням звуків, різноманітними звукосполученнями, лічбою, складними фразами, чистомовками, віршами, наприклад, «Дім, що збудував Джек» тощо);

– під час видиху поєднувати комбінації слів із виконанням рухів;

– виконувати вправи на дихання рекомендується в різних положеннях: стоячи, сидячи, напівсидячи, рухаючись із використанням ігрових ситуацій;

– виконуючи вправи, треба стежити за координацією голосу, дихання, дикційної артикуляції;

– добирати нову порцію дихання у процесі мовлення рекомендується своєчасно, швидко, енергійно, беззвучно, непомітно для слухачів через ніс так званім нижнім диханням, в окремих випадках можна підхопити дихання і через рот;

– «добір» дихання потрібно робити в умовах довгої фрази в тих місцях, де це дозволяє логіка тексту;

– займаючись вправами необхідно пам'ятати, що недобір дихання – причина слабкого звуку, перебір – здавленого;

– обов'язкова умова засвоєння змішано-діафрагмального дихання – постійність і системність праці [1, с. 85-86].

Сучасна театральна педагогіка пропонує нам великий вибір різноманітних дихальних вправ, але всі вони мають спільну методичну основу. Саме система К. Станіславського як наукове обґрунтування виховання актора стала першоосновою для вдосконалення мовленнєвої підготовки та добору вправ тренінгу для учасників студентського театру, майбутніх педагогів. Потрібно пам'ятати, що ускладнювати вправи на постановку правильного дихання треба послідовно і ні в якому разі не допускати перевантаження голосових зв'язок, які поступово від вправи до вправи зміцнюються.

Підсумовуючи викладене, можна зробити висновок, що випробувані часом тренінгові технології театральної педагогіки

пройшли адаптацію в системі професійної підготовки майбутніх педагогів. Використання тренінгів у репетиційній роботі студентського театру і під час аудиторних занять із розвитку мистецтва мовлення (за умов невеликої кількості годин) забезпечує ефективний розвиток і постановку правильного дихання студентів. Отже, вибір тренінгової технології навчанням є оптимальним варіантом формування комунікативних якостей майбутнього педагога.

Перспективним напрямом подальшого наукового дослідження даної проблеми є обґрунтування змісту тренінгової технології постановки голосу майбутнього педагога в умовах студентського театру.

#### **Список використаної літератури:**

1. Лимаренко Л. І. Воркшоп із техніки мовлення: посібник-практикум [для студентів педагогічних і мистецьких спеціальностей вищих навчальних закладів] / Л. І. Лимаренко. – Херсон: ХДУ, 2012. – 96 с.
2. Рибалка В. В. Психологія праці особистості: навч.-метод. посібн. / В. В. Рибалка. – К.: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2005. – 60 с.
3. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учебн. пособие / В.Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 1996. – 320 с.

*Лидия Лимаренко*

#### **ТРЕНИНГОВАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПОСТАНОВКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДЫХАНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА**

*Статья посвящена исследованию проблемы повышения эффективности постановки профессионального дыхания будущего педагога. С целью оптимизации процесса постановки правильного дыхания студента автор предлагает использовать трениговую технологию обучения. Обосновывается целесообразность внедрения данной технологии как на аудиторных занятиях по развитию искусства речи, так и на репетициях студенческого театра вуза. Автор описывает авторский тренинг, который включает: дыхательную гимнастику О. Стрельниковой; комплекс дыхательных упражнений на овладение смешано-диафрагмальным и фонационным дыханием. Подчеркивается, что дыхательные упражнения имеют четкую логику, при их выполнении необходимо придерживаться определенных автором конкретных требований. Аргументируется, что выбор трениговой технологии обучения является оптимальным вариантом формирования коммуникативных качеств будущего педагога.*

**Ключевые слова:** *оптимизация, профессиональные коммуникативные качества педагога, постановка профессионального дыхания, трениговая технология обучения, студенческий театр.*

*Lydia Lymarenko*

## **PROFESSIONAL TRAINING TECHNOLOGY OF FUTURE TEACHERS STAGE PRODUCTION BREATHING**

*This article is devoted to the problem of improving the efficiency of setting professional breath of future teachers. In order to optimize the process of setting proper breathing student author suggests using training technology. The expediency of introduction of that technology as the classroom sessions with speech development of art and in the educational process of the student theater university. The author proposes to use the author's training technology, which includes breathing exercises developed by O. Strelnikov, a set of breathing exercises to master mixed-diaphragmatic and phonational breathing. It is emphasized that breathing exercises with clear logic and carried out in compliance with the specific requirements of these authors. Author argues that the choice of technology training was the best training of communicative skills of future teachers. Its introduction in the educational process enables qualitatively solve educational problems.*

**Keywords:** *optimization, professional communication as a teacher, professional staging breathing, training technology, student theater.*

Одержано 3.06.2013 р.

---

УДК 378.147:785

**Оксана Гордійчук**  
м. Чернівці

## **КУРС «ОСНОВИ СЦЕНІЧНОГО ТА ЕКРАННОГО МИСТЕЦТВА» У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*Автор публікації висловлює власне розуміння актуальності та необхідності впровадження в сучасну шкільну практику комплексу видів мистецтв, передбачених освітньою галуззю «Мистецтво» Державного стандарту початкової загальної освіти, що потребує відповідної професійної підготовки студентів у педагогічних університетах. Аналізується процесуально-змістова частина нормативної навчальної дисципліни «Основи сценічного та екранного мистецтва» для студентів 4 курсу напряму підготовки 6.010102 – Початкова освіта. Висвітлюються мета й завдання навчальної програми, тематика навчальних елементів і*

види діяльності студентів. Однією з необхідних педагогічних умов здійснення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів авторка вбачає стимулювання самостійно-вольових зусиль на всіх етапах фахової підготовки та удосконалення процесу організації самостійної діяльності студентів у ході виконання завдань із різним ступенем складності (репродуктивного, творчого, дослідницького характеру) тощо.

**Ключові слова:** професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів, хореографічне, театральне та екранні види мистецтва, театральний синтез мистецтв, кінематографічний синтез мистецтв.

У державних і міжнародних документах про вищу освіту наголошується на необхідності формування нової генерації педагогічних кадрів, підготовленої до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, розвитку її інтелектуального та культурного потенціалу. Розв'язання цієї проблеми в сучасних умовах вимагає від учителя глибокого усвідомлення компетентнісної, особистісно зорієнтованої парадигми освіти, творчого підходу до організації навчально-виховного процесу з дисциплін естетичного циклу, мистецької грамотності та ін. Так, запровадження в сучасну шкільну практику комплексу видів мистецтв, передбачених Державним стандартом початкової загальної освіти, зокрема, його змістовою освітньою галуззю «Мистецтво», вимагає від сучасного педагога розширення асоціативних уявлень учнів, збагачення їх суб'єктивного світосприймання і світовідчуття, виконання комплектуючої функції в розвитку сенсорної, емоційної та інтелектуальної сфер особистості молодшого школяра [1]. Насамперед для реалізації окресленої мети і відповідних завдань необхідна фахова підготовка студентів у педагогічних університетах.

Теоретико-методологічні засади дослідження професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів становлять наукові положення щодо підготовки вчителів до навчання мистецьких дисциплін у вищих навчальних закладах О. Бузової, А. Козир, О. Рудницької, О. Шевнюк, О. Щолокової та ін. Особливого наукового аналізу потребує актуальність для компетентної особистості синтетичного сприйняття різних видів мистецтва та вміння оцінювати, інтерпретувати мистецькі твори різних видів, жанрів і стилів як вітчизняних, так і зарубіжних

митців; підготовка майбутнього фахівця до медіаосвіти, медіарозвитку та медіавиховання молодших школярів тощо.

Отже, метою даної публікації є виокремлення потенційних можливостей дисципліни «Основи сценічного та екранного мистецтва» щодо забезпечення конкурентоспроможності фахівців у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів загалом, і мистецької зокрема, є чи не найголовнішою, найпріоритетнішою, бо який учитель – така і школа, а від школи залежить рівень освіченості, вихованості громадян держави. Так, студенти 4 курсу напряму підготовки 6.010102 – Початкова освіта факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича мають можливість прослуховувати курс «Основи сценічного та екранного мистецтва», який охоплює 13 лекційних і 13 семінарсько-практичних занять.

Мета і завдання навчальної програми дозволяють майбутнім фахівцям:

- засвоїти великий обсяг матеріалу світової та національної художньої культури;
- адекватно розуміти та сприймати твори мистецтва, застосовуючи різноманітні методи їх аналізу;
- знаходити зв'язки й паралелі з іншими видами та жанрами мистецтва;
- естетично грамотно оцінювати й переосмислювати їх через власну естетично-емоційну сферу;
- удосконалювати художньо-аналітичні вміння та практичні творчі навички, розвиваючи художньо-образне мислення студента [4].

Зокрема, змістовий модуль 1 «Основи сценічного мистецтва: теорія і практика» ознайомлює студентів педагогічного вузу з такими темами: «Роль та місце хореографічного мистецтва в житті людей», «Хореографія в системі навчально-виховного процесу з молодшими школярами», «Основи театрального мистецтва в початковій школі». Змістовий модуль 2 «Основи екранного мистецтва і медіаосвіта» присвячений історії та сучасності екранного мистецтва. Протягом



трьох навчальних елементів студенти мають змогу ознайомитися з історією появи кінематографу та телебачення, його позитивним і небажаним впливом на особистість, особливо молодшого школяра, дізнатися про екранні види мистецтв, медіаосвіту, медіагігієну, медіатворчість, її вплив на формування особистості молодшого школяра, про роль реклами й відеокліпів у розвитку свідомості молодшого школяра.

Під час вивчення курсу, окрім лекційних і семінарсько-практичних занять, студенти спрямовують свої зусилля на внутрішню самоорганізацію власної пізнавальної діяльності, зокрема, під час виконання самостійної навчальної роботи з таких проблем: «Хореографічне мистецтво в Україні», «Танцювально-ігровий репертуар для молодших школярів», «Становлення і розвиток театрального мистецтва від Античності», «Видатні режисери й актори світового і вітчизняного кіно», «Медіадослідження змісту ЗМК», «Історико-педагогічний огляд елементів рекламної діяльності в освіті».

У контексті аналізу самостійної навчальної роботи студента доречним вважаємо наукове тлумачення цього ключового поняття О. Рудницькою. Так, під самостійною вчена розуміє таку роботу, що здійснюється без допомоги та безпосереднього впливу педагога і за своїми зовнішніми умовами може бути як виконавською (репродуктивною), так і пошуковою [6, с. 47].

Однією з необхідних педагогічних умов здійснення професійно-мистецької підготовки майбутніх учителів початкових класів А. Козир вважає стимулювання самостійно-вольових зусиль студентів на всіх етапах фахової підготовки. Вдосконалення процесу активізації самостійного пошуку, на думку науковця, має полягати у: підсиленні зв'язку змісту навчального матеріалу з науковою інформацією; забезпеченні можливості самостійно з'ясувати й визначати раціональні способи самостійного виконання навчально-пізнавальних завдань; стимулюванні пізнавально-пошукової діяльності студентів, розробці засобів і прийомів її організації [2, с. 14].

Виокремлення цієї педагогічної умови підкреслює значущість стимулювання самостійної діяльності майбутніх учителів школи I ступеня в практичних формах засвоєння мистецьких знань, умінь і навичок. На всіх етапах фахової

підготовки, за Г. Падалкою, майбутнім фахівцям необхідно: мати чітке уявлення про мету самостійної діяльності; усвідомлювати потребу в самостійно-вольових зусиллях; володіти та свідомо використовувати ефективні засоби практичного досягнення поставленої мети; мати внутрішнє бажання адекватно оцінити якість виконання самостійної роботи тощо [5].

Оскільки рівень сформованості знань і вмінь студентів неоднаковий, під час організації самостійної діяльності їм пропонується виконання завдань із різним ступенем складності. Так, реалізація завдань *репродуктивного* характеру передбачає підготовку відповідей на питання, повідомлень і рефератів.

Враховуючи той факт, що мистецтво, за твердженням О. Рудницької, «може відігравати вагомішу евристичну роль, аніж наука. Адже живопис, музика, театр створюють такий комплекс засобів виразності, який дає свободу фантазії, уявлення, нагадує про гармонії, недосяжні системному аналізу, активізує прояви інтуїції та пошукові ініціативи» [6, с. 7], студентам пропонуються завдання творчого й дослідницького характеру.

Завдання *творчого* характеру передбачають складання структурно-логічних схем до вказаних питань плану, створення тестових завдань для контролю знань, презентація вказаної теми з використанням сучасних інформаційних технологій. Завдання *дослідницького* характеру мають на меті пошук шляхів виходу з проблемної ситуації, формулювання проблеми з конкретної теми.

До семінарсько-практичних занять студенти мають можливість готуватися творчо. Свідченням цьому є перелік таких видів роботи: добір матеріалів і створення сторінки до альбому «Корифеї балетного мистецтва»; підготовка міні-виступів про визначних хореографів, акторів, драматургів, сценаристів, режисерів та ін.; написання есе; добір п'єси для шкільного лялькового театру; виготовлення реквізиту для лялькової вистави; відтворення образу театрального персонажа елементами пантоміми, міміки, жестами; розробка творчого проекту гуртка; написання оголошень і афіш; складання алгоритму проведення кастингу на виявлення обдарованих учнів-акторів; оформлення таблиці видів і жанрів кіно; перегляд дитячого кінофільму та написання анотації до нього; складання характеристики героя фільму; визначення педагогічного значення мультфільмів та ін.

За нашими спостереженнями й аналізом власного досвіду викладання цього курсу простежується той факт, що студенти охоче виконують завдання всіх трьох рівнів, однак їх інтерес спрямований переважно на твори зарубіжних митців. Вважаємо, що перед нами постає одне з важливих завдань – розбудова мистецької освіти на національній основі. Для реалізації вказаного напрямку ми, насамперед: акцентуємо увагу на систематичному збагаченні знань студентів творами виокремлених видів мистецтв зі скарбниці національної художньої культури; послідовно стимулюємо усвідомлення студентами національної основи художніх творів і емпатійно-емоційне переживання національної сутності художніх образів; у процесі навчання проводимо художні паралелі між творами різних видів мистецтв за національно-стильовими ознаками; залучаємо студентів до свідомого відтворення національних ознак мистецтва у власній творчій діяльності та ін.

Важливе місце ми надаємо поетапному формуванню уявлень студентів про дійсно цілісну, а не «мозаїчну царину мистецтв». Такий підхід є суголосним педагогічній творчості О. Рудницької, яка вважала, що «мистецькі твори, звернені до сенсорної сфери, емоцій і почуттів людини, спрямовані на те, щоб «захопити» її, примусити співчувати та співпереживати» [6]. Здійснити це можливо за умови синтезу мистецтв – «об'єднанням різних видів мистецтв у рамках єдиного твору» [3, с. 148].

Характеризуючи тенденції до синтезу мистецтв, естетики, зокрема автори словника за загальною редакцією А. Беляєва, стверджують, що в історії світової культури склалися три основні форми синтезу мистецтв, які прийшли на зміну синкретизму народного мистецтва: синтез пластичних мистецтв, театральний синтез мистецтв, кінематографічний синтез мистецтв. Так, *театральний синтез мистецтв* простежується у процесі акторського виконання драматичного твору, написаного письменником і поставленого режисером, із використанням музики, хореографії, декорацій, пантоміми тощо. Тут синтез мистецтв досягається не шляхом механічного «злиття» різних мистецтв, а за допомогою синтетичного характеру театального мистецтва. *Кінематографічний синтез мистецтв* виникає на основі монтажних принципів і втілюється у поліфонічній

побудові кінотеатру. У кінообразі синтезовано пластичне зображення, звук, колір, просторову і часову характеристику дійсності [7, с. 316–316].

Форми обговорення театральної вистави, анімаційного фільму чи кінофільму для дітей пропонуємо такі: організація жвавого обговорення питань, де одні студенти виступають із підготовленими рефератами, інші перебувають у ролі опонентів і рецензентів; підготовка проблемної бесіди, в основі якої лежить інформаційно-пізнавальна суперечність; проведення літературно-мистецької вікторини; активний обмін думками, ідеями, гіпотезами, полеміка під час диспуту; сюжетно-рольова гра та ін.

Важливе місце в процесі навчання та виховання студента як творчої особистості посідає науково-дослідницька робота, яка полягає в підготовці курсових, дипломних робіт, написанні статей та ін. Так, розширенню знань студентів із окресленого курсу сприятиме підготовка курсової роботи (тема за вибором студента):

- Стимулювання мотивації учнів до хореографічної діяльності у початковій школі.
- Розвиток емоційно-почуттєвої сфери молодших школярів на уроках хореографії.
- Виховання особистості молодшого школяра засобами хореографічного мистецтва.
- Розвиток комунікативних умінь молодших школярів засобами театрального мистецтва.
- Театральне мистецтво як передумова розвитку творчого потенціалу особистості молодшого школяра.
- Вплив сучасного телебачення на моральну свідомість молодшого школяра.

Особлива увага на заняттях приділяється контролю навчальних досягнень студентів. Так, нами підготовлено навчально-методичний посібник, який містить тестові завдання 1-го і 2-го рівнів складності для перевірки опанованого студентами теоретичного матеріалу, а також практичні завдання вищого рівня складності. Студентам пропонується альтернативний метод самоконтролю – запитання й кілька варіантів відповідей, серед яких – один правильний. Якщо відповіді на поставлені питання

не викликають труднощів, студент може вважати себе підготовленим до практичного заняття.

Отже, розвиток професійно-мистецьких умінь майбутнього вчителя початкових класів забезпечується за допомогою спеціальної організації навчальної діяльності під час викладання курсу «Основи сценічного та екранного мистецтва». Головним результатом професійної підготовки повинні стати набуті студентами компетенції: розуміння синтетичного сприйняття різних видів мистецтва та вміння їх аналізувати; вміння студентів вільно аргументувати особистісно-ціннісне ставлення до хореографічного, театрального та екранних видів мистецтва; самостійно аналізувати, оцінювати та інтерпретувати вітчизняні й зарубіжні мистецькі твори різних видів, жанрів і стилів, використовуючи відповідну термінологію; самостійно знаходити джерела інформації та використовувати її відповідно до мети й завдань власної пізнавально-творчої та професійно-мистецької діяльності; визначати програму особистої професійно-мистецької підготовки та ін.

Реалізація окреслених концептуальних підходів у викладанні нормативної навчальної дисципліни «Основи сценічного та екранного мистецтва» слугуватиме одним із шляхів забезпечення конкурентоспроможності фахівців у процесі їх професійно-мистецької підготовки.

Перспективу подальших досліджень проблеми ми вбачаємо в розкритті системи підготовки майбутнього фахівця до медіаосвіти, медіарозвитку та медіавиховання сучасних молодших школярів.

#### **Список використаної літератури:**

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Довідник учителя початкової школи в запитаннях та відповідях / [упор. О. В. Ковтун]. – Х. : Веста : Видавництво «Ранок», 2006. – С. 80–86.
2. Козир А. В. Педагогічні умови формування професійної майстерності викладачів мистецьких дисциплін / А. В. Козир // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – №11 (246). Ч. II. – С. 11–16.
3. Краткий словарь по эстетике : кн. для учителя / [под. ред. М. Ф. Овсянникова]. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.
4. Мурсамітова І. А. Розвиток творчого потенціалу особистості засобами мистецтва як умова її професійної спрямованості / І. А. Мурсамітова, О. В. Матліна [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [www.confcontact.com](http://www.confcontact.com).

5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
6. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібн. / О. П. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
7. Эстетика : Словарь / [под общ. ред. А. А. Беляева и др.]. – М. : Политиздат, 1989. – 447 с.

*Оксана Гордийчук*

### **КУРС «ОСНОВЫ СЦЕНИЧЕСКОГО И ЭКРАННОГО ИСКУССТВА» В СОДЕРЖАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

*Автор публикации раскрывает собственное понимание актуальности и необходимости внедрения в современную школьную практику комплекса видов искусств, предусмотренных образовательной областью «Искусство» Государственного стандарта начального общего образования, что требует соответствующей профессиональной подготовки студентов в педагогических университетах. Анализируется процессуально-содержательная часть нормативной учебной дисциплины «Основы сценического и экранного искусств» для студентов 4 курса направления подготовки 6.010102 – Начальное образование. Освещаются цель и задачи учебной программы, тематика учебных элементов и виды деятельности студентов. Одним из необходимых педагогических условий осуществления профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов автор считает стимулирование самостоятельно-волевых усилий на всех этапах специальной подготовки и усовершенствование процесса организации самостоятельной деятельности студентов в процессе выполнения заданий разной ступени сложности (репродуктивного, творческого, исследовательского характера) и т. д.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов, хореографические, театральные и экранные виды искусства, театральный синтез искусств, кинематографический синтез искусств.

*Oksana Hordiychuk*

### **THE COURSE «BASICS OF STAGE AND SCREEN ART» IN CONTENT OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS**

*The author of the publication, exploring key concepts of the proposed theme, expresses the own understanding of the actuality and the necessity of introduction of the complex of types of arts into the modern school practice, as provided by the educational branch the «Art» of the State standard of the initial general education. The article refers to the fact that, the professional training of students is needed in pedagogical universities for realization of the outlined purpose and proper tasks of the foregoing document. In particular, Oksana Yevgenivna analyzes procedural and*

*semantic part of the regulatory academic discipline "Basics of stage and screen art" for 4th year students, the straight of preparation 6.010102" Primary education ". The teaching of which is carried out at the Faculty of Pedagogy, Psychology and Social work at Chernivtsi National University named after Yuriy Fedkovych.*

*Realizing the goal set by the publication, scientist highlights the priority goal and tasks of the curriculum, the subjects of educational elements, activities of students in the process of their preparation for the lecture and seminar-workshops. The author considers the outlined course is one of the ways to ensure the competitiveness of the specialists in the process of their vocational and artistic training. Also, the author thinks encouraging self-willed efforts at all stages of professional training and improvement of the process of activating the self-searching during organizing students' individual work doing the task of different degrees of complexity (reproductive, creative, research oriented) is one of the required pedagogical conditions of professional artistic training of future teachers of primary school.*

*The author provides an important place in the implementation to a gradual formation of students' views about the actually complete, rather than a mosaic art. She points to the need for synthetic perception of the surrounding world through choreographic, theatrical and screen arts.*

**Keywords:** *vocational artistic training of future primary school teachers, choreographic, theatrical and screen arts, theatrical synthesis of arts, cinematographic synthesis of arts.*

Одержано 20.02.2013 р.

---

УДК 378.147

**Тетяна Стрітьєвич,**  
м. Кіровоград

## **КРИТЕРІЙ ТА ЕТАПИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА**

*Розкриваються основи процесу формування та розвитку творчого потенціалу особистості студентів художньо-графічних факультетів в системі художньо-педагогічної освіти. Доводиться, що організаційно-педагогічні умови сприяють оптимальному розвитку та саморозвитку естетичного та творчого потенціалу студента. Основою даного процесу визначено мотиваційний, змістовий та рефлексивний етапи. Визначено, що професійна майстерність постає певною всеохоплюючою якістю*

*вчителя образотворчого мистецтва, яка, з одного боку, є сукупністю різноманітних знань і вмінь з різних образотворчих дисциплін, з іншого є проявом найвищого рівня педагогічних та психологічних форм, методів, прийомів опанування ними.*

**Ключові слова:** *творчий потенціал, розвиток, мотиваційний, змістовий та рефлексивний етапи, професійна майстерність, саморозвиток, самовдосконалення, самореалізація, вчитель образотворчого мистецтва.*

Зростання потреби суспільства у формуванні творчої особистості з високим рівнем інтелектуального розвитку, творчих можливостей, здатності до професійного саморозвитку, зумовлює застосування ефективних форм, принципів, методів поетапного формування творчого потенціалу майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Тому останнім часом у світовій педагогічній думці значною мірою активізувались дослідження, спрямовані на створення освітньої технології, яка розв'язала суперечності між невпинно зростим обсягом знань та обмеженими можливостями людини. Навчальний процес потрібно переорієнтувати на формування в студентства бажання самостійно оволодівати знаннями, використовувати літературу, інші джерела інформації, не порушуючи позитивних досягнень фундаментальності професійної освіти. Не менш важливо навчити застосовувати набуті знання в повсякденному житті, виробити вміння критичного та творчого ставлення до отриманої інформації. Тому застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій творчого розвитку має неабияку цінність, оскільки таке навчання й виховання особистості створює максимальні умови для саморозвитку та самоосвіти, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей. Найбільш вагомим фактором ефективного вирішення цієї проблеми є розвиток творчого потенціалу вчителя-професіонала.

Теорія творчого стимулювання будь-якої діяльності та самоуправління своїм подальшим естетичним розвитком була закладена у працях учених, художників, педагогів, психологів: А. Луначарського, Н. Крупської, А. Макаренка, Л. Виготського, Б. Астаф'єва, В. Сухомлинського, А. Петровського та багатьох інших, що здійснили вагомий внесок в одну з фундаментальних



проблем вчення про художньо-естетичний розвиток особистості. У сучасній науці розвивається ідея творчого механізму розвитку та пізнання (А. Брушлинський, Я. Пономарьов, В. Кудрявцев, О. Тихомиров). Увагу дослідників привертає взаємозв'язок і взаємозумовленість педагогічної, мистецтвознавчої і художньо-практичної підготовки вчителів образотворчого мистецтва (М. Дахнашев, І. Дмитрієва, Л. Дихтяренко, М. Слободін та ін.); шляхи і засоби реалізації творчого потенціалу студентів художньо-графічних факультетів у процесі вивчення художніх дисциплін (Т. Агапова, М. Маслов, Є. Шорохов, В. Щербина).

Враховуючи потребу розвитку творчого потенціалу у професійній діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, *метою* нашої статті є виокремлення етапів даного процесу.

Творчий потенціал учителя є основним компонентом професійної майстерності та складається із системи наявних знань, умінь і переконань, на основі яких будується та регулюється його діяльність; з розвинутого почуття нового, відкритості; високого ступеня розвитку мислення, його гнучкості, нестереотипності та оригінальності, здатності швидко міняти прийоми відповідно до нових умов. Н. Б. Шмельова визначає реалізацію творчого потенціалу як сміливість, ризик виходити за межі норми, вважає його показником професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя. Основою професіоналізму є широкі й глибокі професійні знання, вміння, навички, якості та властивості особистості, без яких творчість не можлива.

Основою процесу розвитку творчого потенціалу особистості студента художньо-графічного факультету є узгоджена система художньо-педагогічної освіти в умовах, що сприяють оптимальному розвитку та саморозвитку естетичного та творчого потенціалу студента. Основою даного процесу є етапи розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. У ході нашого дослідження ми визначили такі етапи: мотиваційний, змістовий і рефлексивний.

Обґрунтовуючи сутність *мотиваційного етапу* процесу розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя, ми виходимо з того, що суспільство виробляє певні вимоги до особистості професіонала, зокрема вчителя образотворчого мистецтва, які

реалізуються як фахові вимоги в процесі професійної освіти і в майбутньому професійного становлення. Проте особистість здійснює свідомий вибір щодо оцінки цих вимог і власної відповідності їм, що проявляється, зокрема в мотивації до професійної діяльності.

Процес розвитку та реалізації творчого потенціалу, як і будь-яка інша діяльність, має у своїй основі досить складну систему мотивів і джерел активності. Найсуттєвішою характеристикою індивідуальності людини є система її потреб, мотивів, цілей, інтересів, цінностей, тобто суб'єктивних регуляторів поведінки. Структура мотивації являє собою складну ієрархічну систему (мотиваційні настанови та утворення – потреби, мотиви, цілі, бажання, інтереси тощо). Істотним для дослідження структури мотивації виявилось визначення Б. Додоновим чотирьох її компонентів (задоволення від самої діяльності; значення для людини її результату; сила винагороди; тиск, що примушує діяти), що дало підстави для визначення таких видів мотивації, як внутрішня та зовнішня.

Внутрішня та зовнішня мотивація по-різному впливають на результативність навчання. Діяльність, зумовлена внутрішньою мотивацією, може тривати досить довго, тому що вона не залежить від зовнішніх чинників. Діяльність, зумовлена зовнішнім мотивом, припиняється у разі відсутності впливу зовнішніх чинників. Внутрішня мотивація особистості визначає вибір складніших завдань порівняно з зовнішньою мотивацією поведінки та діяльності особистості, коли роблять тільки те, що необхідно зробити для одержання винагороди. Внутрішня мотивація позитивно впливає на особистість, її когнітивні особливості, полегшує виконання дій, що вимагають евристичного рішення; насамкінець, сприяє більш легкому засвоєнню теоретичного матеріалу, успішності й ефективності навчання, підвищує повагу та самоповагу особистості [8]. Мотивація професійної діяльності є складовою частиною мотивації особистості. Співвідношення мотивації досягнення з мотивацією професійної діяльності є основою самоактуалізації людини, розвитку її творчого потенціалу. Отже, внутрішня мотивація є більш ефективною, тому ми виділяємо внутрішню

стійку мотивацію до розвитку творчого потенціалу як один із критеріїв мотиваційного етапу.

Особливе місце у структурі професійної спрямованості особистості належить її професійним переконанням. Традиційно професійні переконання розглядають через систему мотивів, які слугують спонукальною основою вчинків особистості відповідно до власних поглядів і принципів. Фахівці наголошують, що цілеспрямований процес керування професійним становленням майбутнього вчителя вимагає формування та розвитку провідних мотивів, що забезпечують зв'язок суспільно значущих та особистісних потреб людини зі змістом або результатом професійної діяльності. Рівень професійної спрямованості педагога характеризується наявністю провідних мотивів, що обумовлені єдністю інтересів суспільства та індивіда.

На підставі аналізу наукових досліджень, ґрунтуючись на слушній думці В. Радула, В. Кравцова, М. Михайличенка про те, що діяльність вчителя визначається комплексом мотивів – як внутрішніх, що є показником внутрішньої відповідальності, сформованості мотиваційної сфери, показником сформованості професійної культури, так і спонукання суспільного характеру, що виявляються у формі вимог, осуду, заохочення, схвалення чи несхвалення дій, – ми можемо визначити другий критерій мотиваційного етапу розвитку творчого потенціалу, такий як розуміння суспільної та особистісної значущості професійної діяльності [10, с. 186].

Характеризуючи цілі, мотиви, способи і результати процесу розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя образотворчого мистецтва зазначимо, що найважливішим і тісно пов'язаними одна з одною формами, які дозволяють особистості творчо реалізуватись є: самоствердження як можливість людини заявити про себе повною мірою як про особистість; самовдосконалення як можливість особистісного росту людини і її самостійне прагнення бути кращою, оволодіти тими видами діяльності, якими вона поки що не володіє; самоактуалізація як вища форма саморозвитку, що містить у своєму складі дві попередні, яка спонукається внутрішніми мотивами до реалізації вищих смислів свого існування, тобто здатність виявити в собі певний потенціал і використовувати його в житті.

На нашу думку, утворення у студентів «установки» на самовдосконалення може вирішити більшість проблем освіти, зокрема, створити мотивацію навчання без примусу, самовиховання моральних якостей. А. Маслоу описує психологічну характеристику людей, які самоактуалізуються, відзначаючи такі їх особливості: більш ефективно сприйняття реальності; прийняття себе, інших і природи; безпосередність, простота й природність; сконцентрованість на проблемі; незалежність і потреба в усамітненні; автономія, незалежність від культури й оточення; свіжість сприйняття; пікові та містичні переживання; суспільний інтерес; глибокі міжособистісні стосунки; демократичний характер; розмежування засобів і цілей; філософське почуття гумору [7].

Сучасні фахівці з педагогіки та психології (Н. Терещенко, Н. Нікітіна, Р. Пилоян, В. Смиренський та ін.) акцентують увагу на двох сутнісних аспектах: по-перше, особистість повинна мати потребу в певній поведінці, або причетності до того чи іншого аспекту свого функціонування і, по-друге, маючи необхідні для цього вміння та навички, бути здатною до застосування їх на практиці, втілення у конкретних діях, інакше така потреба не буде фундаментом прагнення, позитивної мотивації, не утворюватиме мети, а отже, зникне. Серед необхідних умов, які сприяють успішному вирішенню проблеми, науковці називають упровадження елементів проблемного навчання, різноманітні, інколи нетрадиційні форми організації навчального процесу, стимуляцію самоосвітніх, пізнавальних зусиль тощо. Але головним, на їхнє переконання, є відчуття власного задоволення від виконання дій, знаходження шляхів вирішення завдань, що відбувається завдяки винайденню особистісно-значущих смислів.

Таким чином, необхідно підкреслити, що вагомою умовою формування творчого потенціалу є наявність особисто-значущої мети майбутнього професіонала стосовно здійснюваної ним фахової діяльності або певного її аспекту. Така мотивація детермінована потребою людини, скерованою особистісно-вагомим смислом, внутрішньою значущістю отриманого результату. Звідси можемо виокремити третій критерій мотиваційного етапу: наявність особистісно-значущої мети. На нашу думку, прогрес особистісно-професійного розвитку означає

зміну мотиваційної сфери особистості, у якій сильніше, ніж раніше, починають відображуватися загальнолюдські цінності; а також зростання вміння спланувати, а потім здійснити на практиці саме ті діяння й ті вчинки, що відповідають обраним цінностям; більша здатність мобілізувати себе на подолання об'єктивних труднощів, що заважають виявляти самостійність і діяти відповідно до цих цінностей; більш об'єктивне оцінювання своїх сильних і слабких сторін, ступеня своєї здатності до нових більш складних дій і відповідальних вчинків.

Другим етапом розвитку творчого потенціалу є *змістовний етап*, що включає розвиток професійної майстерності. Так, М. Ростовцев вважає, що художник, який погано володіє професійною майстерністю, не може створити досконалих художніх образів, а отже, і успішно вирішити поставлене завдання [11, с. 192]. Стверджуючи важливу роль майстерності і необхідність її формування, Т. Безгодова відзначає, що майстерність є неодмінною умовою успішної діяльності в мистецтві, завдяки їй досягається висока художня якість; майстерність має певну самостійну цінність, тому що особистість характеризується не тільки тим, що вона робить, але й тим, як вона це робить [2, с. 11]. Стосовно фахової підготовки учителів мистецьких дисциплін Є. Антонович зауважує, що від того, як будуть володіти графічною майстерністю студенти художньо-графічного факультету, залежить виразність навчальних робіт і, взагалі, якість підготовки вчителів [1, с. 8]. Цю думку підтримує І. Данашев, зазначаючи, що специфіка праці вчителя образотворчого мистецтва потребує підкріплення методичної підготовки майбутнього вчителя його роботою з удосконалення художньої майстерності як складової частини загального професійного розвитку [3].

Отже, формування майстерності надзвичайно важливе для вчителя образотворчого мистецтва, актуальне для його професійної підготовки. Майстерність постає певною всеохоплювальною якістю вчителя образотворчого мистецтва, яка, з одного боку, є сукупністю різноманітних знань і вмінь із різних образотворчих дисциплін; з іншого, – найвищий рівень педагогічних і психологічних форм, методів, прийомів оперування ними.

Розвиток і підвищення рівня творчої активності та педагогічної майстерності майбутнього вчителя – один із провідних напрямів удосконалення педагогічної освіти, особливо художньої. Адже єдність педагогічної та художньо-виконавчої майстерності визначає професіоналізм педагога. Формування художньо-педагогічних умінь як основи майстерності майбутнього вчителя ми вважаємо засобом оптимізації педагогічної діяльності. Супроводжуючи творчий художньо-педагогічний пошук, вони сприяють виявленню індивідуального стилю педагогічної діяльності. У цьому контексті образотворча підготовка виступає як інформаційно насичений шлях професійного самовизначення майбутнього вчителя образотворчого мистецтва та як навчальна діяльність, спрямована на оволодіння художньо-педагогічними вміннями.

На відміну від ідеї, теоретичного знання законів і правил мистецтва, майстерність складає практичний, діяльнісний бік професійності вчителя образотворчого мистецтва, його мистецької освіченості, окреслює рівень практичних здатностей і вміння творити в процесі образотворчої діяльності, користуватися мистецькими знаннями й навичками в практиці образотворення. Тож не випадково науковці стверджують, що майстерність виконання досягається практикою, а формування професійної майстерності педагога в образотворчому мистецтві відбувається в процесі практики. Звичайно, це не применшує ролі й не відкидає необхідності знань для формування художньо-образотворчої майстерності, оскільки під вмінням слід розуміти отриману в процесі навчання здатність людини оперувати наявними знаннями й навичками. Поєднання досить широких знань, з одного боку, і високоавтоматизованих і гнучких навичок, з іншого – основа творчого потенціалу, що складає, у свою чергу, підвалини майстерності.

Відповідно до аналізу вивчених джерел, зазначимо, що сутність змістовного етапу формування творчого потенціалу майбутнього вчителя образотворчого мистецтва може бути представлена та зумовлена єдністю таких критеріїв, як художньо-естетична освіченість, майстерність, психолого-педагогічна культура.

Таким чином, маємо підстави стверджувати, що система розвитку творчого потенціалу студентів художньо-графічних факультетів не зводиться лише до оволодіння академічними прийомами малюнку, живопису та різних художніх технік – це лише перша сходинка становлення вчителя образотворчого мистецтва. Щоб досягнути професійної майстерності художника-педагога, необхідні взаємозв'язок та взаємодія всього арсеналу філософських і психолого-педагогічних наук. Звідси розвиток творчого потенціалу включає: гуманітарно-соціальні, психолого-педагогічні та спеціальні знання в їхньому взаємозв'язку та цілісності; психолого-педагогічні та спеціальні вміння, ступінь використання яких залежить від конкретного виду діяльності вчителя в кожній конкретній ситуації; методичну та практичну озброєність учителя, здатного не лише кваліфіковано та цікаво вести урок, але й позакласну роботу з образотворчого мистецтва; досвід творчої діяльності, що включає мобільність використання набутих у вищому навчальному закладі знань, умінь і навичок, а також потребу в самоосвіті, самовдосконаленні та саморозвитку.

Важливим показником реалізації творчого потенціалу майбутнього вчителя можна назвати його спроможність виразити себе і знайти індивідуальне вирішення, втіливши його в результаті фахових дій у художній продукт навіть репродуктивного характеру. Індивідуальне самовираження виявляється необхідною ланкою процесу втілення внутрішнього відкриття у його очевидну, реально існуючу форму – кінцевий результат. Якісні характеристики складають фундамент оцінки останнього як позитивного або негативного, досконалого або недосконалого. Прояви окремих професійних якостей особливо помітні у студентів у процесі педагогічної практики. Поєднання теоретичних знань із вміннями і навичками є основою формування професіоналізму. Критерієм його розвитку є вміння творчо використовувати набуті знання, уміння, навички, а також уміння вдосконалювати свою майстерність.

Джерело професійного становлення дослідники вбачають у діяльнісно організованій свідомості, принциповою ознакою і механізмом формування якої є рефлексія. Оскільки найважливішою умовою, яка дозволяє людині стати суб'єктом саморозвитку творчого потенціалу є рефлексія, необхідно на

заключних етапах професійно-педагогічної підготовки надати майбутньому спеціалісту можливість для реалізації та розвитку рефлексивних здібностей в процесі особистісного та професійного зростання. Досягнення професійного саморозвитку та реалізація творчого потенціалу потребує таких умов особистісно-зорієнтованого навчання, як стимулювання пізнавальної активності студентів, спрямованої на вдосконалення себе як суб'єкта пізнання. Цьому сприяє створення проблемних, нестандартних ситуацій під час педагогічного процесу, які активізують самовираження студента, його особистісне ставлення до предмета фахової діяльності, що, в свою чергу, зумовлює становлення особистісних смислів саморозвитку. Тому завершальним етапом формування творчого потенціалу є *рефлексивний етап*.

На даному етапі відбувається самовираження майбутнього фахівця у власній професійній діяльності, що є необхідною складовою його майстерності. Вона репрезентує наявність особистісно-обґрунтованого ставлення до діяльності, потребує звернення як до внутрішнього, так і до зовнішнього буття та є органічним поєднанням вищезазначених аспектів у цілісному акті самоздійснення. Творче самовираження є ключовим критерієм розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя образотворчого мистецтва.

Здатність особистості до продуктивного самовираження, наголошує І. Зязюн, значною мірою визначається її рефлексуванням, особливо в реалізації функції проблематизації, самооб'єктивації, виявлення особистісних смислів, побудови образу «Я-концепції». Вчений підкреслює необхідність ставити і вирішувати завдання управління рефлексією, а отже – виробляти методику такого управління [4].

За допомогою рефлексії як процесу самопізнання суб'єктом внутрішніх властивостей і станів здійснюється розвиток самосвідомості. На відміну від свідомості, самосвідомість – це не лише пізнання себе, орієнтування у власній особистості, але й певне ставлення до себе, що проявляється в самооцінці, що є основою самовдосконалення. Самовдосконалення найчастіше спонукається прагненням перевершити себе сьогоднішнього, домогтися більш високих результатів, підвищити свою



майстерність, набути особистісно значущих якостей. Це постійна робота над собою з метою позитивної зміни, наближення до певного ідеалу «Я», реалізація тенденції до особистісного зростання. В. Маралов виділяє в процесі самовдосконалення педагога такі етапи: самоаналіз власної особистості, діяльності й спілкування; у ході самопізнання прояснюється уявлення про себе, про свої сильні й слабкі сторони; формування ідеального образу «Я» за допомогою включення механізмів самопрогнозування; формулювання програми саморозвитку, у якій визначається порядок і послідовність дій педагога щодо самовдосконалення, час, умови, прогнозуються результати, способи та прийоми самовиховання й самоосвіти; реалізація цієї програми; контроль та оцінка ефективності проведеної роботи з унесенням коректив у подальшу роботу над собою щодо свого професійного розвитку [6, с. 124].

Отже, одним із головних критеріїв розвитку творчого потенціалу на рефлексивному етапі є самоусвідомлення у процесі здійснення професійної діяльності. Аналіз власних дій, засобів, мети, завдань дозволяє усвідомити себе в діяльності, реалізуватися на творчому рівні її виконання (адже за такої умови «Я» особистості постає рушійною силою досягнення кінцевого результату діяльності), і, водночас, виступає передумовою ціннісного, відповідального ставлення до цього процесу. Така позиція є джерелом цілісного самовідчуття людини в навколишньому: вона привласнює оточуючий світ у діалогівій взаємодії з ним, перекладає його зміст у поняття, зрозумілі для свого внутрішнього світу, народжує особистісно-значущі смисли замість суб'єкт-об'єктного протистояння. Ознакою такої діяльності є вміння скласти програму саморозвитку на будь-якому етапі професійної діяльності.

Виокремлені нами етапи розвитку творчого потенціалу та відповідні критерії визначають особливості кожного етапу та засвідчують, що формування майбутнього спеціаліста має спиратися на системно-функціональний аналіз різних видів його професійної діяльності, яка послуговується основою конкретизації змісту його підготовки. Слід підкреслити, що розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя образотворчого мистецтва характеризується єдністю

мотиваційного, змістового та рефлексивного етапів, кожен із яких не є завершальною, сталою системою в часі та просторі, а є елементами процесу набуття професійної майстерності, яка включає комплекс властивостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної діяльності на рефлексивній основі.

#### **Список використаної літератури:**

1. Антонович Є. А. Естетичне виховання підлітків засобами народного образотворчого мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – Теорія та методика професійної освіти / Є. А. Антонович. – Івано-Франківськ, 1997. – 24 с.
2. Безгодова Т. Г. Формирование основ художественного мастерства студентов в процессе обучения живописи на ХГФ педагогических институтов : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – Теория и методика профессионального образования / Т. Г. Безгодова – М., 1974. – 16 с.
3. Данашев М. Х. Некоторые аспекты повышения качества специальной подготовки студентов / М. Х. Данашев // Совершенствование профессиональной и методической подготовки студентов ХГФ педагогических вузов. – М., 1987. – 143 с.
4. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : [монографія]. – К. : Видавництво «Віпол», 2000. – С. 11-57.
5. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання. Тестові завдання для самостійної роботи : навч. посібн. [для студ. інж.-пед. спец.] / О. Е. Коваленко, Є. В. Шматков. – Х., 2005. – 440 с.
6. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов. – М.: Академия, 2002. – 256 с.
7. Маслоу А. Самоактуализация / Маслоу Абрахам // Психология личности. Тесты. – М., 1982. – 110 с.
8. Пехота Е. Н. Индивидуальность учителя: теория и практика: учебн. пособ. [для студентов и преподавателей пед. института] / Е. Н. Пехота. – Николаев, 1996. – 144 с.
9. Психология личности в трудах отечественных психологов. – СПб. : Питер, 2000. – 480 с.
10. Радул В. В. Основы професійного становлення особистості сучасного вчителя : [навч. посібн.] / В. В. Радул, В. О. Кравцов, М. В. Михайличенко. – Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД», 2007. – 252 с.
11. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. – 3-е изд., доп. и перераб / Н. Н. Ростовцев. – М. : Агар, 1998. – 256 с.

*Татьяна Стритьевич*

### **КРИТЕРИИ И ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

*В статье раскрываются основы процесса развития творческого потенциала, личности студента художественно-графических факультетов в системе художественно-педагогического образования. Организационно-педагогические условия способствуют оптимальному развитию и саморазвитию эстетического и творческого потенциала студента. Основой данного процесса определены мотивационный, содержательный и рефлексивный этапы. Профессиональное мастерство определено как всеобъемлющее качество учителя изобразительного искусства, которое, с одной стороны, представляет собой совокупность разнообразных знаний и умений из разных изобразительных дисциплин, с другой является проявлением высокого уровня педагогических и психологических форм, методов, приемов овладения ими.*

**Ключевые слова:** *творческий потенциал, мотивационный, содержательный и рефлексивный этапы, профессиональное мастерство, саморазвитие, самосовершенствование, самореализация, учитель изобразительного искусства.*

**Tetiana Stritievych**

### **CRITERIA AND MILESTONES FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL FUTURE FINE ARTS TEACHERS**

*The article reveals the basis of the process of formation and development of the creative potential of the individual student art-graphic faculty of art and system of teacher education. Organizational and pedagogical conditions, that promote optimal development and self-aesthetic and creative potential of the student. Update this process, we identify the motivation, content and reflective phases.*

*The article noted that a significant condition for the formation of creative potential acts presence personally meaningful goals regarding future professional employment activities undertaken by it or certain aspects of it. Professional skill raises some comprehensive quality fine art teacher who, on the one hand, is a collection of diverse knowledge and skills from different disciplines Fine; the other is a manifestation of the highest level of educational and psychological forms, methods, techniques, mastering them. One of the essential components of formation creativity is reflective stage, resulting in self-awareness, self-development and self-realization in the course of professional activities.*

**Keywords:** *creativity, development, motivation, content and reflective stages, professional skills, self-development, self-improvement, self-realization, a teacher of fine arts.*

Одержано 25.03.2013 р.

## ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

УДК 37.091.31:001.895

Іван Бех,  
м. Київ

### ІННОВАЦІЙНА ВИХОВНА ТЕХНОЛОГІЯ: СУТНІСНІ ПОЛОЖЕННЯ ТА ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ

*Обґрунтовується дефініція інноваційної виховної технології як системи теоретично обґрунтованих (на основі знань психології виховання) й підтверджених практикою способів, прийомів, процедур розгортання гуманістично спрямованого змісту та організаційно доцільних умов виховної діяльності, які забезпечують підвищення рівня духовно-моральної вихованості особистості як суб'єкта відповідних цінностей. Акцентується увага на духовній здібності як єдності певного етичного знання (поняття) і способу, за допомогою якого воно набуває особистісного смислу. Наголошується, що даний спосіб має ґрунтуватися на механізмах свідомого породження конкретною особистістю смислу як вищої духовної інстанції (наприклад, безумовної любові, милосердя, благочестя тощо).*

**Ключові слова:** *інноваційна виховна технологія, духовна здібність, педагогічна суб'єкт-суб'єктна взаємодія, моральна активність особистості.*

У наш час, коли на соціальному рівні значно порушився образ людської ідеальності, згідно з яким справжня духовність підміняється квазі-цінностями, перед теорією і практикою виховання постають серйозні випробування. Чи зуміє вона у власних потенційних межах знайти дієве рішення такої ситуації? Тут ми звертаємося до її науково-методичного інвентаря конкретніше, який має забезпечити повноцінний духовно-моральний розвиток підростаючої особистості.

Сучасна теорія виховання у своїх пошуках прагне здійснювати випереджальний вплив на виховну практику, яка повинна реально збагатити підростаючу особистість вищими

смыслами життя з метою постійного утвердження їх у власній діяльності та поведінці. Отже, зрілість науки про виховання має визначатися тими її теоретико-методологічними можливостями, які сприяють створенню виховних технологій, спроможних ефективно досягти вищезазначеної гуманістичної мети. Розкриємо у цьому зв'язку наукові засади побудови та реалізації таких технологій.

Ми не є прибічниками широко використовуваного визначення технології виховання, за яким вона тлумачиться як «система методів, прийомів і дій вихователя і вихованців у спільній діяльності, у зміст якої включене освоєння норм, цінностей, відносин» [1, с. 67–69]. У такому визначенні, на нашу думку, не міститься відповідь на основне питання: «Якими повинні бути ці методи і прийоми, щоб вони здійснювали продуктивне духовно-моральне перетворення вихованця?»

Під *інноваційною виховною технологією* розуміємо систему теоретично обґрунтованих (на основі глибоких знань про психологію вихованця) й підтверджених практикою способів, прийомів, процедур розгортання гуманістично спрямованого змісту та організаційно доцільних умов виховної діяльності, які забезпечують підвищення рівня духовно-моральної вихованості особистості як суб'єкта відповідних цінностей.

Наше визначення виховної технології є адекватною конкретизацією більш широкої загальноприйнятої категорії «освіта» як культурно-історичної форми становлення і розвитку сутнісних сил людини, її фундаментальних, родових здібностей, набуття людиною образу людського в часі історії і просторі культури. Тож на виховну сцену має вийти духовна здібність, якій у традиційній виховній теорії і практиці немає місця. Переважно наголошувалось на володінні підростаючою особистістю моральними якостями чи властивостями. За великим рахунком нині вживане поняття «духовна цінність» мусить асоціюватися саме з духовною здібністю. Під останньою будемо розуміти єдність певного етичного знання (поняття) і способу, за допомогою якого воно набуває особистісного смислу. Причому даний спосіб має ґрунтуватися на механізмах свідомого породження конкретною особистістю згаданого смислу як вищої

духовної інстанції (наприклад, безумовної любові, милосердя, благочестя тощо).

Згадані механізми до цього часу не були експліковані із загального родового духовного досвіду. І це стало нашим завданням. Нині вони технологічно осмислюються як: механізм свідомого осягнення певної духовної реальності; механізм рефлексивно-довільної спрямованості, механізм цілісної Я-Ти-детермінації, механізм позитивного емоційного само підкріплення. Їх поетапна реалізація й призводить до оволодіння підростаючою особистістю певною духовною цінністю.

Виходячи з вищесказаного, можна стверджувати, що виховна технологія забезпечує, з одного боку, аксіологічний тип виховання, а з іншого – виховання розвивальне.

**1.** Виховна технологія заперечує традиційний спосіб постановки центральної мети, коли вона містить у собі лише майбутню особистісну модель вихованця. Дана мета має бути представлена підростаючій особистості в діалектичному вимірі, де виховні суперечності викликатимуть оптимальну розумову активність, за якої вихованець займе свідому духовно-моральну позицію й реалізуватиме у власній поведінці та діяльності, у житті в цілому. Виховний шлях підростаючої особистості в індивідуальному сприйнятті повинен бути окреслений у антиномії: «Ти духовно недосконалий – Ти духовно досконалий». Акцент на духовній недосконалості зачіпає глибинну позитивну Я-структуру вихованця, стимулює його до відповідної духовної самодіяльності. Він дає собі відповідь на питання: у чому полягає моя духовна недосконалість, що заважає мені бути духовно досконалим? За такого зіткнення двох суперечливих внутрішніх позицій і сформується провідна потреба підростаючої особистості до духовно-морального зростання. Без дії цієї потреби виховний процес зазнаватиме значних ускладнень.

При реалізації виховної технології у реальній практиці ідея духовної досконалості особистості має втілюватися в низці *інтегрованих показників*:

1) *відданості* як цінності, що виступає наслідком сформованості гуманістичних ставлень і, перш за все, любові людини до інших людей;

2) *гідності* як цінності, яка репрезентує духовне ставлення особистості до самої себе, внутрішнім підґрунтям якої виступає благодотворне служіння людини іншим людям;

3) *самодостатності* як цінності, за якої особистість у власному житті покладається на саму себе, лише на свої потенційні можливості, які вона постійно нарощує.

**2.** Виховна технологія – це особливий жанр переконуючої педагогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Вона принципово заперечує рівень абстрактних умоглядних побудов – суджень, які часто використовуються у виховному процесі. Такі побудови декларують верховні духовні істини, на які має орієнтуватися вихованець у своєму особистісному зростанні. Умоглядність цих верховних духовних суджень пояснюється їх апеляцією до сенсу життя людини, її місця у світоіснуванні. Але цього недостатньо у виховному аспекті.

Продуктивність виховної технології, на нашу думку, безпосередньо залежить від внутрішньої спорідненості її змістової сторони з індивідуальним життям суб'єкта. Духовно-моральна настанова завжди має пов'язуватися у внутрішньому плані вихованця з конкретною життєвою ситуацією, у якій він перебуває. Якраз індивідуальне життєве опредмечення духовно-моральної цінності виступає необхідною умовою розгортання у вихованця власної духовної самодіяльності. В останній розуміння вихованцем себе в контексті певної духовної цінності, поданої у формі відповідної настанови, супроводжується з осмисленням поведінкової позиції, у якій він знаходиться. Таке духовне пізнання виявляється занепокоєнням істинним ставленням вихованця до власного життя.

**3.** Виховна технологія, сутність якої ми розкриваємо, виходить із того, що кожної миті свого існування Я-духовне особистості має знаходитися в становленні. За такої позиції виховна технологія неодмінно націлює підростаючу особистість на її духовну перспективу, на майбутнє, яке закладається в теперішньому. З огляду на це, заперечується життєва реальність, згідно з якою вихованець живе лише в середині певного результату власного досвіду (насправді досить банального), покладаючись на протікання обставин чи звичний хід речей. Інноваційна технологія повинна кардинально змінити таку

тенденцію, яка приречує підростаючу особистість на тотальну пасивність із усіма її духовно розвивальними втратами.

4. Інноваційна технологія має заперечити сучасне уявлення про Я-духовне як лише акумулятора відповідних духовних цінностей – таких, що перебувають у стані тих чи інших потенційних можливостей особистості. Річ у тім, що традиційні теоретичні погляди на процес виховання виходять із *двофакторної моделі* моральної активності суб'єкта. Сутність її полягає у тому, що коли існує активний агент (потреба), вона обов'язково за певних зовнішніх умов розгортається в рух і призводить до відповідного результату. Така модель була введена в духовну сферу на основі подібності дії вітальних (біологічних) потреб людини. Тут, справді, актуалізована потреба безпосередньо задовольняється в оточуючій реальності.

По-іншому ведуть себе духовні цінності: тут механізм їх зовнішньої реалізації дещо складніший. Духовна цінність далеко не завжди відгукується на поклик необхідності, тобто на певну соціальну ситуацію, яку вона спроможна змінити. Говорячи психологічно точніше, не обов'язково духовна цінність як мотив утілюється у відповідному вчинку, і це призводить до значного ускладнення процесу духовно-морального виховання особистості.

Усе це зумовлює необхідність закріплення у структурі Я-духовного, окрім сформованих духовних цінностей як потенційних можливостей, і адекватної для кожної з них духовної необхідності. Тож перехід від духовного можливого виховання до духовної необхідності слід зробити прямою метою виховних дій педагога. Вони повинні призвести до того, що Я-духовне особистості має бути представлене єдністю духовного потенційного і духовного необхідного, і в такій єдності формуватися. Лише за цієї умови необхідність поєднуватиметься з можливим у реальності, тобто у вчинку, поведінці, діяльності, спілкуванні.

Та все ж якою має бути змістова спрямованість цих дій? Щоб подолати розрив між духовною цінністю і її духовно-практичною реалізацією у відповідному вчинку, для підростаючої особистості мають бути рівною мірою значущими як певна духовна цінність, так і сам спосіб вчинкового втілення. Йдеться про так звану процесуальну духовну мотивацію, яка ще



не стала предметом теоретичного осмислення, а отже, й методичних умінь педагога щодо її оформлення.

**5.** Розуміючи надзвичайну складність виховання у підростаючої особистості системи духовних утворень, педагог у центр своєї виховної дії ставить її як незалежного суб'єкта, відмежованого від інших у своїх реальних здобутках. У результаті цього у підростаючої особистості формується відношення «Я – духовно-моральна цінність». Це відношення завжди розгортається у внутрішньому плані як самовимога: «Я повинен прийняти цю цінність і орієнтуватися на неї у своїх вчинках». Здавалося б, що такий спосіб виховання будь-якої духовно-моральної цінності є методично правильним. Оскільки, справді, у підростаючої особистості відбулися реальні духовні зміни: вона стала на шлях духовного зростання. Все ж за таким виховним способом приховується певна особистісна небезпека. У вихованця вільно чи невільно може сформувався моральний індивідуалізм, за якого він не виявлятиме жодного інтересу до своїх однолітків і ближніх, а, навпаки, хизуватиметься перед ними своєю вдаваною оригінальністю. Тож більш методично продуктивним видається орієнтація виховного процесу на відношення «Ми – духовно-моральна цінність», за якого у підростаючої особистості має з'явитися переконаність у можливості її духовних надбань стати цінністю інших. Тепер вихованець піклується не лише про себе, а й за ровесника, товариша, знайомого. У цьому випадку вихованець виступатиме власне духовною особистістю і для себе, і для іншого.

**6.** Виховна технологія орієнтує вихователя на благородні складові моральної структури вихованця. Така виховна настанова зумовлюється тим, що особистісні якості у залежності від їхньої суспільної значущості об'єктивно диференціюються і функціонують як Я-доброцентроване і Я-егоцентроване. Це є реальним фактом у її розвитку, з яким мусить мати справу вихователь. Його завданням у цьому зв'язку, по-перше, виступає обов'язкове усвідомлення вихованцями такої структури їхнього внутрішнього світу. Цим самим він закладає підґрунтя для розгортання у підростаючої особистості процесу самопізнання. По-друге, у діяльності вихователя має панувати апеляція до Я-доброцентрованого, навіть якщо вихованець учинив проступок. У

випадку осудження вихователю доцільно віднайти найбільш вдалу форму вираження своєї поваги до якоїсь суспільно значущої властивості вихованця і пов'язувати з нею його моральне майбутнє. Проступок за такого ставлення характеризується вихователем як поведінкова непослідовність, як те, що не впливає з сутності підростаючої особистості. Така апеляція є вже сама по собі дієвим виховним впливом. Крім того, вона є проявом очікування педагога щодо духовних можливостей дитини.

**7.** Кардинальною відмінністю інноваційної виховної технології від сучасних теоретичних уявлень і відповідних їм методичних моделей є те, що вона не обходить проблеми негативного впливу глибинних Его-компонентів структури Я-особистісного на результативність виховного процесу. Такі утворення як себелюбство, заздрість, зверхність, гордіня тощо у багатьох системах виховання не беруться до уваги, якщо не повністю ігноруються, виходячи з теоретичної позиції, що дитина від народження спрямована лише на добродійність. Цей погляд на генезис особистості нині видається досить уразливим. Виникає таким чином необхідність вироблення дієвої виховної тактики щодо цих Его-поглядів.

**8.** До канонів інноваційної виховної технології потрібно віднести більш виважене ставлення педагога до спілкування, у сферу якого стихійно включаються вихованці. Воно за своєю внутрішньою специфікою не може вважатися універсальним засобом духовно-морального розвитку підростаючої особистості. Тож необхідно культивувати ціннісно орієнтоване міжособистісне спілкування вихованців як його суб'єктів. Якщо не проводити постійної педагогічної роботи з формування такого виду спілкування, воно швидше за все призводить до існування суб'єкта як «людини натовпу». Таке спілкування осмислюється ним лише як засіб втечі від самотності.

**9.** Важливим сутнісним показником інноваційної виховної технології виступає спрямованість на формування у її суб'єкта високого образу думок, без наявності якого можуть різко знизитися її духовно розвивальні можливості. Даний феномен заперечує психологічне явище, коли вихованець живе лише думками про себе; у його внутрішньому полі думки про іншу

людину надзвичайно обмежені й до того ж серйозно збіднені. Тому внутрішній спокій такий вихованець пов'язує лише з особистим існуванням. До того у нього формується настанова, згідно з якою потрясіння, які трапляються з іншими, його неодмінно обійдуть.

Однак за такої спрямованості думок він виявиться неготовим до продуктивного розв'язання проблем, з якими зустрінеться на своєму життєвому шляху. Почуття безпечності як результат такої особистісної позиції згодом може спричинити у вихованця розвиток зарозумілості, за якої його судження про іншу людину виявляться вкрай неадекватними, що різко ускладнить його міжособистісні стосунки.

Високий образ думок може стати панівним у внутрішній організації вихованця, якщо постійно вести з ним роботу по встановленню більш чи менш віддаленого зв'язку між його життям і життям людей, з якими він вступає у певні відносини.

**10.** Інноваційність виховної технології не є її сталою величиною: рівень цього показника залежить від глибини й обсягу знань, якими на даний час володіють науки про людину і які залучаються до кожної виховної дії. Тож наукоємність і є визначальною характеристикою інноваційної виховної технології у порівнянні з традиційними виховними методами. З огляду на це, інноваційна виховна технологія корелює з творчим підходом педагога до організації виховного процесу.

Важливо розуміти, що лише технологія, якій властиві високоефективні суспільно значущі перетворювальні можливості, здатна здійснити конструктивний, випереджальний вплив на існуючу виховну практику.

#### **Список використаної літератури:**

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посібн. / І. Д. Бех. – К. : Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Вишневецький О. Г. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посіб. для студ. внз / О.Г. Вишневецький. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – К. : Т-во «Знання» України, 2011. – 520 с.
4. Олпорт Г. Становление личности: Избр. труды / Гордон Олпорт. – М. : Смысл, 2002. – 462 с.
5. Педагогические апокрифы: Этюды о В. А. Сухомлинском / сост. О. Сухомлинская. – К. : «Акта», 2008. – 430 с.

6. Ручинська Н. Технології дистанційного навчання в роботі викладача закладу післядипломної недосвіти / Н. Ручинська // Післядипломна освіта в Україні. – К. : [б. в.] 2012. – С. 67–69.
7. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Большая книга психологии. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен ; пер. с англ. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 704 с.

*Иван Бех*

### **ИННОВАЦИОННАЯ ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ: СУЩНОСТНЫЕ ТЕЗИСЫ И ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ**

*Обосновывается дефиниция инновационной воспитательной технологии как системы теоретически обоснованных (на основе знаний психологии воспитанника) и подтвержденных практикой способов, приемов, процедур развертывания гуманистически направленного содержания и организационно целесообразных условий воспитательной деятельности, которые обеспечивают повышение уровня духовно моральной воспитанности личности как субъекта соответствующих ценностей. Акцентируется внимание на духовной способности, под которой понимается единство определенного этического знания (понятие) и способа, с помощью которого оно приобретает личностный смысл. Отмечается, что данный способ должен основываться на механизмах сознательного порождения конкретной личностью смысла как высшей духовной инстанции (например, безусловной любви, милосердия, благочестия).*

**Ключевые слова:** *инновационная воспитательная технология, духовная способность, педагогическое субъект-субъектное взаимодействие, моральная активность личности.*

*Ivan Bekh*

### **INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGY: ESSENTIAL TERMS AND WAYS OF REALIZATION**

*The definition of innovative educational technology is grounded. It is considered as a system of theoretically grounded (based on deep knowledge about pupil's psychology) and confirmed by practice methods, techniques and procedures of deployment of humanely oriented content and organizational conditions of educational activities that provide increasing levels of the individual's spiritual and moral education as a subject of values.*

*The attention is focused on spiritual ability, defined as the unity of certain ethical knowledge (concepts) and the method by which it acquires personal meaning. It is noted that this method should be based on the mechanisms of conscious generation by specific person of mentioned sense as the highest spiritual instance (e.g., unconditional love, compassion, piety, etc.).*

*The scientist outlines the multidimensional nature of innovative educational technologies. Educational technology rejects the traditional way of setting the central goal when it contains only a future model of pupil's personality. Educational technology is a special genre of persuasive pedagogical subject-subject interaction.*

*Educational technology is based on the idea that at every moment of its existence, the spiritual self-identity has to be in formation. Innovative technology should object the modern idea of spiritual self-identity as only an accumulator of corresponding spiritual values in the "We – the spiritual and moral value" structure. Educational technology orients the educator to noble components of pupil's moral structure.*

*The fundamental difference of innovative educational technology from modern theoretical ideas and their corresponding methodical models is that it does not avoid the problem of the negative impact of underlying ego-components of "the I" structure to the effectiveness of the educational process. The canons of innovative educational technology should include more balanced teacher's attitude to communication; pupils are included in the sphere spontaneously.*

*The important essential indicator of innovative educational technology is orientation on formation of its subject's high way of thinking; the absence of this indicator can drastically decrease spiritual developmental opportunities. The innovation of educational technology is not constant: the level of this indicator depends on the depth and volume of knowledge that human sciences currently have, and is involved in every educational act.*

**Keywords:** *innovative educational technology, spiritual ability, pedagogical subject-subject interaction, the individual's moral activity.*

Одержано 30.03.2013 р.

---

УДК 37.091.59 – 057.875 (477+4) – 028.46

**Анатолій Кузьмінський,**  
м. Черкаси

## **СТУДЕНТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ (РЕЦЕПЦІЯ ВІТЧИЗНЯНОГО І ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ)**

*Порушується проблема формування креативної, компетентної, ініціативної, здатної приймати нестандартні продуктивні рішення особистості та вміло реалізовувати їх через широке залучення студентів до участі в управлінні й здійсненні широкого спектру життєдіяльності вищого навчального закладу шляхом організації колективної творчої діяльності студентського самоврядування. Доводиться, що у процесі історичного розвитку і становлення системи вищої освіти в Європі студентське самоврядування в університетах Франції набуло великої практики демократичних традицій і форм, які стимулюють освітні реформи, удосконалення системи взаємодії з різними державними*

установами соціального профілю, громадськими організаціями, фондами, засновниками грантів тощо.

**Ключові слова:** студентське самоврядування, університети Франції, європейський досвід студентського самоврядування, Болонський процес, євроінтеграція.

Україна понад два десятки років намагається позбутися рудиментів тоталітаризму й розпочати будівництво нового, більш відповідного викликам сучасності суспільства. В контексті нинішнього цивілізаційного розвитку з урахуванням трансверсалізаційних процесів найбільш прийнятним і перспективним є трансформація постіндустріального, інформаційно-знаннєвого типу суспільства через етап організованого в самоорганізоване суспільство. Для такого переходу в країні має накопичитися достатній масив носіїв цінностей демократичного, гуманоорієнтованого, людиноцентричного способу життя. Це надважке завдання. Адже виховати в надрах суспільства, якому притаманні багато в чому авторитарно-тоталітарні принципи життєвого устрою, громадянина нового типу, громадянина світу, який сповідував би цінності відкритого, громадянського суспільства, надзвичайно складно. Але це життєво необхідне завдання й реалізувати його покликана передусім вища школа.

Нинішні студенти як майбутні будівники держави-нації, менеджери, активні учасники соціокультурної, морально-духовної та й усіх інших сфер життєдіяльності мають виступати і провідниками нових суспільних відносин, базованих на засадах демократії, гуманізму. Цьому може сприяти розвиток студентського самоврядування в університетах України. Формування креативної, компетентної, ініціативної особистості неможливе без широкого залучення студентів до участі в управлінні й здійсненні широкого спектру життєдіяльності ВНЗ шляхом організації колективної творчої діяльності студентського самоврядування. Найбільш продуктивним у розв'язанні цієї проблеми вбачається шлях критичного осмислення й застосування прогресивного вітчизняного досвіду з поєднанням кращих зразків самоорганізації студентів країн Західної Європи.

Цінний досвід самоорганізації молодіжних колективів міститься у педагогічній спадщині А. Макаренка. Зрозуміло, що йдеться не про сліпе копіювання окремих методів, засобів і прийомів, а про осмислення педагогічної логіки дій педагога-корифея і доцільності використання його продуктивних ідей і досвіду. У цьому сенсі слухною є порада А. Макаренка: «Нове суспільство, новий характер належного, новий характер боротьби і подолання, нові умови для щастя, нова етика і нові зв'язки між людьми потребують і нової естетики. ... потрібна зовсім особлива, маневрена й талановита організація нашого виробництва» [2, с. 17].

Отже, нові часи вимагають нових методів дії і нових авторів дії. Для того, щоб студент міг успішно освоювати стиль і прийоми самоорганізації свого власного і колективного життя, потрібно створити оптимальні умови для його навчання, побуту, життєдіяльності. Передусім у навчальному закладі має панувати філософія студентоцентризму, презумпція довіри до студента, справжнє батьківське піклування про його фізичний, психічний і моральний комфорт.

Якщо в навчальному закладі створені належні умови для академічних занять, наукової діяльності, самостійної роботи, задоволення нарізноманітніших потреб, для охорони здоров'я, дозвілля, тоді можна очікувати й належних результатів у самоврядній діяльності студентів. Має бути створений сприятливий фон для успішного розвитку самоврядності студентства. Це обов'язкова передумова, а далі необхідна чітко спрограмована, цілеспрямована, конкретна робота. Студентів треба тактовно, поступово й системно навчати самоорганізації і самоврядуванню.

Необхідно навчити студентів самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність за їх реалізацію. У статті «Завойовувати нові висоти» А. Макаренко відмічає наявність тих людей, які «не бачать нашого майбутнього, вони не бачать дороги, що лежить перед ними, не бачать небезпек, які нас зустрічають, не бачать і широких просторів попереду. Вони бачать тільки спини товаришів. А вони повинні бачити: інакше, перечіплюючись і падаючи, вони ще більше будуть нас затримувати» [2].

Формувати почуття відповідальності у студента можна й треба в ході академічних занять, кураторських годин, різноманітних заходів. Можна критикувати діяльність громадських і політичних студентських організацій радянських часів (і, дійсно, є за що), але недоцільно відкидати позитивний досвід, який вони напрацювали. Необхідно культивувати такі форми самоврядної студентської діяльності, як відзнака й заохочення студентів; участь у розподілі місць у гуртожитку, стипендіального фонду, в організації дозвілля.

Поважаючи право вибору і самостійність студентів, не можна пускати діяльність самоврядних студентських організацій на самоплив. Відсутність життєвого досвіду, максималізм не завжди сприяють прийняттю правильних і продуктивних рішень. Масові зриви навчального процесу, заохочуване окремими представниками політичних кіл цькування окремих викладачів і керівників ВНЗ призвели до зниження якості знань, розбалансування дисципліни, інших негативних явищ. Вимоги дозволити вільне відвідування занять, створити привілейовані умови студентам для тютюнопаління – ось не повний перелік суспільно шкідливих вимог окремих студентських рад того часу.

Організація добродійних заходів для допомоги онкохворим дітям, зелений патруль у заповідних місцях, оформлення стендів про студентське життя, проведення наукових конференцій, волонтерська діяльність, екскурсії, багато інших заходів повинні всіляко підтримуватися, а іноді й ініціюватися викладачами.

Однією з ефективних форм спільної діяльності органу студентського самоврядування й керівництва ВНЗ є регулярні зустрічі ректора зі студентською радою, у яких не беруть участі інші працівники. На зустрічах довір'я студенти вільно можуть висловити власні думки й міркування, а також порушити нагальні проблеми студентської громади. До розв'язання деяких питань залучаються члени студентської ради. З проблем, які неможливо вирішити, робляться відповідні вичерпні роз'яснення, які активісти доводять до відома студентів. З усіх інших питань даються відповідні доручення посадовим особам, які звітуються під час наступної зустрічі. На жаль, з окремих питань повноваження студентських органів є чисто формальними. Так,



студентський актив має право призначати стипендії, але ці дії регламентуються відповідними нормативно-правовими актами.

Європейський досвід самоврядування в університетах набагато ширший, ніж вітчизняний. Його не можна механічно переносити в університети України через різницю в ментальності, в організації навчання, в традиціях. У процесі історичного розвитку і становлення системи вищої освіти в Європі студентське самоврядування в університетах набуло великої практики демократичних традицій і форм, які стимулюють освітні реформи, удосконалення системи взаємодії з різними державними установами соціального профілю, громадськими організаціями, фондами, засновниками грантів тощо. Студентські самоврядні органи активно впливають на пошук і впровадження нових навчальних технологій, підвищення якості освіти, активізацію соціальної ініціативи студентів.

Варто зазначити, що в провідних європейських університетах, передовсім у французьких, чітко виділяються три типи студентського самоврядування: 1) *імітаційний (ігровий)*, для якого характерне створення і функціонування самоврядних студентських органів за формальним зразком державних управлінських інституцій (парламент, сенат, суд тощо); 2) *псевдоділовий (бюрократичний)*, який передбачає створення бюрократичного апарату в студентському середовищі як самоціль, коли нібито для підготовки широкого масиву активістів-організаторів створюються численні ради, комісії, штаби, сектори, які реально не впливають на стан справ, нічим конкретно не займаються і практично ні за що не відповідають; 3) *демократичний*, суть якого полягає в активній участі та впливові на життєдіяльність університетської громади, у можливості брати дієву участь у всіх сферах навчальної, наукової, побутової, дозвіллєвої діяльності студентів, викладачів і адміністрації навчального закладу. Демократичність проявляється не тільки у формальній можливості брати участь у виборчих процедурах, а й реально відчутно впливати на стан справ у тому соціумі, в якому студент проживає.

Що ж можна запозичити з європейського досвіду студентського самоврядування в сучасних українських умовах? Це передусім: окремі форми і методи захисту інтересів студентів

на всіх рівнях вищої освіти; шляхи забезпечення студентських прав і свобод відповідно до правових норм, чинних у державі; засоби реалізації студентських ініціатив у навчальному процесі, в управлінні закладом, у науковій, культурній, соціальній, побутовій та інших сферах функціонування університету; рецепти підвищення ефективності взаємодії між студентською спільнотою і університетською адміністрацією; форми співпраці з місцевими, регіональними та центральними органами влади; досвід аналізу студентських проблем і визначення шляхів їх розв'язання; практику організації допомоги студентам, які її потребують, працевлаштування, організації побуту, дозвілля, подорожей тощо; розширення інформаційного простору для студентів і зв'язків із світовими інформаційними джерелами.

Для прикладу подамо окремі форми самоорганізації і самоврядування студентів у вищих навчальних закладах Франції.

Життя студентської молоді Франції дуже різноманітне й охоплює всі види діяльності як у рамках навчального закладу, так і поза ним. Можна виділити такі аспекти студентського життя: соціально-економічні, навчальні, культурно-спортивні, політичні (варто зазначити, що у ВНЗ Франції, як і в інших освітніх закладах, заборонена політична пропаганда та використання символіки будь-яких політичних партій, осередків, ідей тощо). Кожна сфера діяльності представлена певними студентськими організаціями, які в сукупності являють собою студентське самоврядування. Спільна мета діяльності студентських організацій полягає у захисті прав і свобод студента в різноманітних сферах його життя.

У Франції студенти мають можливість бути представленими у різноманітних установах вищої освіти на всіх інституційних рівнях. Всі студенти університету можуть брати участь у виборах своїх представників. На університетському рівні студенти обираються до Ради окремого факультету, а також до Ради об'єднаних факультетів із певного напрямку підготовки та до Центральних рад університету: Адміністративної, Ради з питань навчання та університетського життя і до Наукової ради. Студенти, обрані до цих рад, обирають своїх представників до Національної Ради з Вищої Освіти. Паралельно проходять вибори на рівні кожного навчального округу (*academie*) до

Адміністративної ради Регіонального Центру Університетських і Навчальних Справ.

Студентське самоврядування у Франції представлене на різних рівнях, починаючи з університету й закінчуючи міжнародним рівнем. Найбільш впливову роль відіграє представництво студентів на рівні університетів. Важливою для студентів є можливість бути представленими в Центральних радах університету, де вони можуть висловлювати свою думку з певних питань, брати участь у прийнятті рішень, вносити пропозиції та захищати права студентів. Студентські представники, які беруть участь у формах студентського самоврядування на регіональному, національному та міжнародному рівнях, суттєво впливають на формування стратегії вищої освіти, законодавчої й бюджетної бази, на соціально-економічні аспекти студентського життя на національному та міжнародному рівнях.

На міжнародному рівні організації самоврядування студентів беруть участь у створенні Єдиного Освітнього Європейського Простору та сприяють поширенню Болонських ініціатив і розв'язанню проблеми єдиних дипломів про вищу освіту для країн-членів Європейського Союзу. Більш детальний опис кожної з форм студентської самоорганізації та їх особливостей подаємо нижче.

У французькому університеті функціонують три **Центральні ради:**

1. *Адміністративна рада* (Conceil d'administration) визначає політику навчального закладу, зокрема, обговорює зміст колективного договору і затверджує бюджет. Рада визначає, виходячи з національних пріоритетів, розподіл робочих місць, установлених для закладу галузевим Міністерством. Вона надає дозвіл ректору університету на будь-які юридичні дії, затверджує угоди й конвенції, підписані ректором, і, якщо не існує особливих визначених декретом умов, затверджує позики, рішення про фінансову участь, створення філіалів, прийняття дарованих і відписаних коштів і майна, придбання нерухомості. Рада може передавати деякі повноваження ректору університету. Згідно з «Кодексом про освіту» в раді частка студентів становить 20–25% (загальна кількість членів ради – 30–60).

2. Рада з питань навчання та університетського життя (Conceil des etudes et la vie etudiante) пропонує Адміністративній раді напрями основного та післядипломного навчання, розглядає подання про акредитацію та проекти запровадження нових спеціальностей. Рада розробляє заходи, спрямовані на залучення студентів до участі в активному житті, сприяння культурній, спортивній, соціальній роботі, участі студентів у різноманітних об'єднаннях, поліпшення умов їх життя та праці. Вона розглядає зокрема питання, спрямовані на підтримку університетських і навчальних заходів, медичних і соціальних служб, бібліотек та інформаційних центрів, виступає гарантом політичних і профспілкових свобод студентів. Згідно з «Кодексом про освіту» частка студентів у раді становить 40–50% при загальній кількості членів ради від 20 до 40.

3. Наукова рада (Conceil scientifique) пропонує Адміністративній раді напрями дослідницької політики, науково-технічної документації, а також розподілу коштів, виділених на дослідження. З нею консультуються щодо програми основного та післядипломного навчання; дослідницьких програм і контрактів, запропонованих різними підрозділами університету; подань на акредитацію, на право видавати державні дипломи; проектів модифікації дипломів навчального закладу; колективного договору. Рада забезпечує зв'язок між навчанням і дослідницькою роботою, зокрема в магістратурі та аспірантурі. Згідно з «Кодексом про освіту» частка студентів у раді становить 7,5–12,5% при загальній кількості членів ради від 20 до 40.

*Вибори до Центральних рад.* Присутність і процент студентів у Центральних радах університету закріплено у спеціальному декреті, який регулює загальну процедуру виборів. Університет має забезпечувати прозорість і відкритість виборів. Вибори проводяться за 1 тур за списками із пропорційним представництвом. Вибори до трьох рад проводяться паралельно за окремими списками. Один студент не може бути обраний до двох рад водночас. Студенти обираються на 2 роки, викладачі та адміністратор – на 4 роки. Студенти, обрані до цих рад, також представлені в різноманітних університетських комісіях, зокрема дисциплінарній і соціальній.

Окрім Центральних рад, кожний університет має власні ради. Наприклад, в університеті Дюнкерка є такі ради: 1) *Рада стратегічної орієнтації*. Вона складається з 50 членів, серед яких 20 представників університету, призначених Адміністративною радою і 5 студентів, що делегуються щорічно Студентською асоціацією, решта – представники підприємств, муніципальної влади та особи, що опікуються проблемами освіти. Студенти мають 7 місць. Рада є консультативною структурою, висловлює свою думку щодо основних напрямів і стратегій університету, зокрема при обговоренні колективного договору. 2) *Рада лабораторії*. Лабораторії є науково-дослідницькими підрозділами, у яких працюють викладачі-науковці, наукові співробітники, студенти третього циклу навчання (аспірантура), інженери і техніки-дослідники. Лабораторія виконує дослідницькі завдання згідно зі стратегічними напрямом пошуку окремих університетських інстанцій. Лабораторією керує рада, очолювана директором. До ради входять представники, обрані від викладачів-науковців і наукових співробітників (не менше 2/3 місць); студентів третього циклу; інженерів і техніків-дослідників. 3) *Ради факультетів і Ради підрозділів університету*. Складовими університету є підрозділи, які об'єднують факультети за певним напрямом підготовки (UFR – unite de formation et de recherche), школи (інженерні школи, школи комунікації і т. ін.), інститути – всі вони мають часткову або повну автономію. Кожен підрозділ має власну Управлінську раду, членами якої є студенти. Управлінська Рада розв'язує педагогічні та бюджетні питання свого підрозділу, має власний статут і самостійно встановлює процедуру виборів. Кожний підрозділ, школа та інститут складаються з факультетів, кожен із яких може мати власну раду. Представники до рад обираються за пропорційною виборчою системою.

Прикладом студентських рад на факультетах в університеті м. Дюнкерк є створення Студентських бюро на різних циклах навчання. На першому циклі (2 роки) Студентські бюро створюються, в основному, на факультетах із великим конкурсом. До складу такого бюро входить приблизно 12–15 осіб (залежно від кількості студентів на самому факультеті). Президент бюро обирається у березні (це дає змогу

першокурсникам визначитися з кандидатурами), але в силу вступає на другий навчальний рік у вересні. Вибори широко анонуються в університеті, проводяться різноманітні передвиборчі кампанії, оприлюднюються програми дій кандидата. Вважається, що традиція Студентських бюро пішла від Бізнес-шкіл і створюваних у них братств. Студентські бюро другого циклу навчання є більш спеціалізованими та вирішують різні проблеми студентського життя: пошук житла, роботи, організація вечірок і т. п. Вони можуть вести підприємницьку діяльність без отримання прибутку (організація кафе, барів), щоб мати практику зі своєї спеціальності (особливо для студентів економічних факультетів). Крім того, щороку організуються вибори до рад гуртожитків серед його мешканців.

У Франції проректором із студентських проблем може бути студент. Ця практика існує в багатьох університетах із різними процедурами виборів і повноважень, з урахуванням специфіки і традицій закладу. Проректор презентує студентів у всіх університетських органах (адміністрації, ректораті, робочих комітетах), обирається адміністративною радою за пропозицією студентів – членів центральних рад або за поданням ректора.

**Основними інструментами Міністерства Національної освіти Франції** у вирішенні проблем студентів є Національна рада вищої освіти та науки (НРВОН) і Національний Центр університетських і навчальних справ (НЦУНС), який скеровує діяльність низки відповідних регіональних центрів.

**Національна рада вищої освіти та науки (НРВОН)** – це рада при Міністерстві Національної Освіти, очолювана Міністром, створена в 1989 р. Діяльність Ради регламентована спеціальними законами «Кодексу про освіту». НРВОН виконує дві функції – консультативну і дисциплінарну і є останньою апеляційною інстанцією в галузі вищої освіти. НРВОН розглядає такі питання: взаємозв'язок між напрямками підготовки у ВНЗ; розподіл дотацій між ВНЗ; напрями підготовки на другому циклі університетського навчання; списки національних дипломів, умови отримання та захисту наукових ступенів; програми та кредити для ВНЗ; надання права ВНЗ видавати національні дипломи; створення інститутів і шкіл у рамках університету.

НРВОН складається із 62 членів (включаючи Міністра), зокрема, 11 студентів, які обираються на 2 роки всіма студентами Центральних рад усіх університетів Франції (приблизно 2500 студентів). Вони не можуть бути обрані більш, як на 2 терміни. Вибори відбуваються за пропорційною системою, списки містять 22 прізвища студентів з різних вищих навчальних закладів. Усі найбільш репрезентативні студентські асоціації так чи інакше представлені у НРВОН.

НРВОН включає 2 комісії, які очолюються міністром:

- 1). *Постійна наукова комісія* (23 постійні члени, зокрема, 2 студенти), яка опікується питаннями науки, освіти та дипломів третього циклу університетського навчання (аспірантури).
- 2). *Сесійна комісія* (20 членів, серед них 4 студенти), яка координує всі сесії НРВОН, окрім пленарних. У НРВОН існують численні *спеціальні комісії*. Міністр із питань вищої освіти скликає засідання НРВОН мінімум 3 рази на рік, одне з яких присвячується питанням бюджету; визначає денний порядок сесій; може запрошувати компетентних осіб із правом консультативного голосу (максимум 6 осіб).

**Національний Центр університетських і навчальних справ (НЦУНС)** є суспільною адміністративною установою, наділеною громадянською правосуб'єктністю та фінансовою автономією. НЦУНС скеровує діяльність мережі регіональних центрів університетських і навчальних справ. Загальна мета діяльності цих центрів – забезпечення рівних можливостей вступу та навчання студентів у ВНЗ. Вся діяльність центрів погоджується з університетами та місцевими освітніми департаментами. НЦУНС розв'язує основні студентські питання: житло, стипендії, соціальні виплати, харчування, підтримка студентських проектів і міжнародних зв'язків. Втілюють у життя рішення НЦУНС на місцях регіональні центри університетських і навчальних справ (РЦУНС).

НЦУНС очолює директор, який призначається Прем'єр-міністром на 3 роки за поданням Міністра з питань вищої освіти. Директор відповідає за підготовку та виконання рішень, прийнятих Адміністративною радою – головним регулюючим і законодавчим органом НЦУНС. Адміністративна рада забезпечує розподіл бюджетних кредитів, наданих РЦУНСам, субсидій,

дотацій та інших видів фінансової допомоги. Адміністративна рада НЦУНС складається з 27 членів: 1 президент (призначається Міністром із питань вищої освіти); 8 представників держави; 8 студентів; 3 працівники НЦУНС та РЦУНС, делеговані профспілками; 3 ректори вищих навчальних закладів (з них 1 – представник приватного закладу); 4 фахівці (2 – студенти). До складу НЦУНС входить 28 регіональних центрів (РЦУНСів) і 16 місцевих центрів (МЦУНС – підрозділи РЦУНСів), включаючи заморські департаменти та понад 40 філій по всій Франції. Послугами НЦУНС користується близько 2,1 мільйона студентів.

*Вибори студентів до НЦУНСу.* 8 студентів обираються за загальноприйнятною пропорційною системою із загального числа студентів – 196 студентів (7 студентів у кожному з 28 РЦУНСів). Вибори до НЦУНС проводяться через 2 місяці після виборів до РЦУНСів. Студенти, обрані до НЦУНС, беруть участь у визначенні загальної політики центрів (національного та регіональних), розподілу бюджету НЦУНС та державних кредитів між регіональними центрами університетських і навчальних справ.

**Регіональні Центри Університетських і Навчальних Справ** – суспільні адміністративні установи, які є підрозділами НЦУНС і функціонують у 30 навчальних округах (1 РЦУНС для трьох заморських територій: Гваделупа, Мартінік, Гвіана). Кожен РЦУНС очолює державний службовець, призначений Міністром із питань вищої освіти. Він виконує рішення, прийняті Адміністративною радою РЦУНС, до її складу входять 25 членів.

*Вибори в Адміністративну раду РЦУНС* проводяться одночасно по всій Франції в усіх навчальних округах. Квота кожного округу становить 7 студентів, які представляють Центральні ради університетів цього навчального округу. Вибори проводяться за пропорційною системою: на розгляд пропонуються списки з переліком кандидатів. У списку 14 прізвищ: 7 – титуловані, тобто у разі обрання вони займатимуть місце в адміністративній раді РЦУНС, а інші 7 осіб будуть їх замінювати у разі неможливості першими виконувати свої обов'язки. Студенти обираються на 2 роки. Вони беруть участь у функціонуванні установи на всіх рівнях діяльності центрів: Адміністративна рада, різноманітні комісії.



Діяльність Регіональних Центрів Університетських і Навчальних Справ базується на основних аспектах студентського життя:

1. *Соціальна допомога.* Здійснюється за посередництвом Фонду університетської солідарності Соціальної служби при кожному РЦУНС. Соціальна допомога становить приблизно 6 мільйонів €/рік для приблизно 25000 студентів, які мають матеріальні проблеми.

2. *Стипендії* призначаються студентам на основі, переважно, соціальних критеріїв. НЦУНС розподіляє стипендії з приватних дотацій і фондів, стипендії уряду для іноземних студентів.

3. *Культурне життя та студентські ініціативи.* Для прикладу: на розвиток студентських ініціатив і проектів у культурному житті університетів в 2004 р. було виділено 1 217 000 €, зокрема: 380 000 € на підтримку культурних проектів студентів у рамках програми «Культурні Дії» (570 проектів щорічно); 380 000 € на організацію життя в гуртожитках, університетських містечках; 85000 € на організацію національних конкурсів; 85000 € на допомогу складання програм РЦУНСів; 30000 € на мобільність студентів у рамках структури РЦУНСів; 65000 € на зв'язки зі студентськими асоціаціями на національному рівні.

4. *Працевлаштування.* Центри пропонують студентам тимчасові робочі місця (пропозиції доступні в Інтернеті).

5. *Житло.* НЦУНС та РЦУНСи мають у своєму розпорядженні одну з найбільших житлових баз у Франції – приблизно 150 000 місць (університетські містечка, гуртожитки), які приймають 7% усіх студентів. НЦУНС має службу «Житло в місті» (до 30 000 місць).

6. *Харчування.* РЦУНСи мають студентську мережу закладів харчування (кафе, їдальні, ресторани для студентів), куди інвестується приблизно 25 мільйонів €/рік. Вартість талону на харчування фіксується НЦУНСом і завдяки субсидіям становить лише 2,65 €. Щорічно 830 ресторанів, акредитованих і керованих НЦУНСом, надають 60 мільйонів обідів за зниженими цінами.

*Допомога іноземним студентам.* НЦУНС також займається стипендіями для іноземних студентів, які виплачуються

французьким та іноземними урядами окремо, або 50/50. У 2003 р. у Франції навчалось 159 000 іноземних студентів (10 % від їх загального числа). НЦУНС опікується безпосередньо 11 000 іноземних стипендіатів французького уряду і міжнародних організацій.

Однією з форм студентської самоорганізації є *асоціації* – групи людей, об'єднаних спільною метою, але без отримання прибутку. Асоціації створюються на різних рівнях: на рівні університету (навчально-професійні, культурні, спортивні, за інтересами та ін.); на регіональному рівні (асоціації окремого міста або регіону); на національному (Федерація загальних студентських асоціацій, Організація сприяння та захисту студентів). Закон «Про асоціації» закріплює умови створення й функціонування асоціацій. Порядок створення асоціації: 1) будь-який громадянин Франції може створити асоціацію, але для отримання статусу правосуб'єктності її необхідно задекларувати в префектурі свого департаменту за наявності статуту, назви, мети діяльності асоціації, юридичної адреси, членів дирекції, їх професії та національності; 2) асоціацію необхідно внести в офіційний реєстр асоціацій; 3) асоціація повинна мати приміщення для засідань. Після декларації асоціації її необхідно застрахувати та відкрити банківський рахунок. Фінансування асоціації складається з членських внесків, власних і спонсорських коштів від приватних осіб та державних установ. Згідно з законом членські внески не можуть перевищувати 16 €.

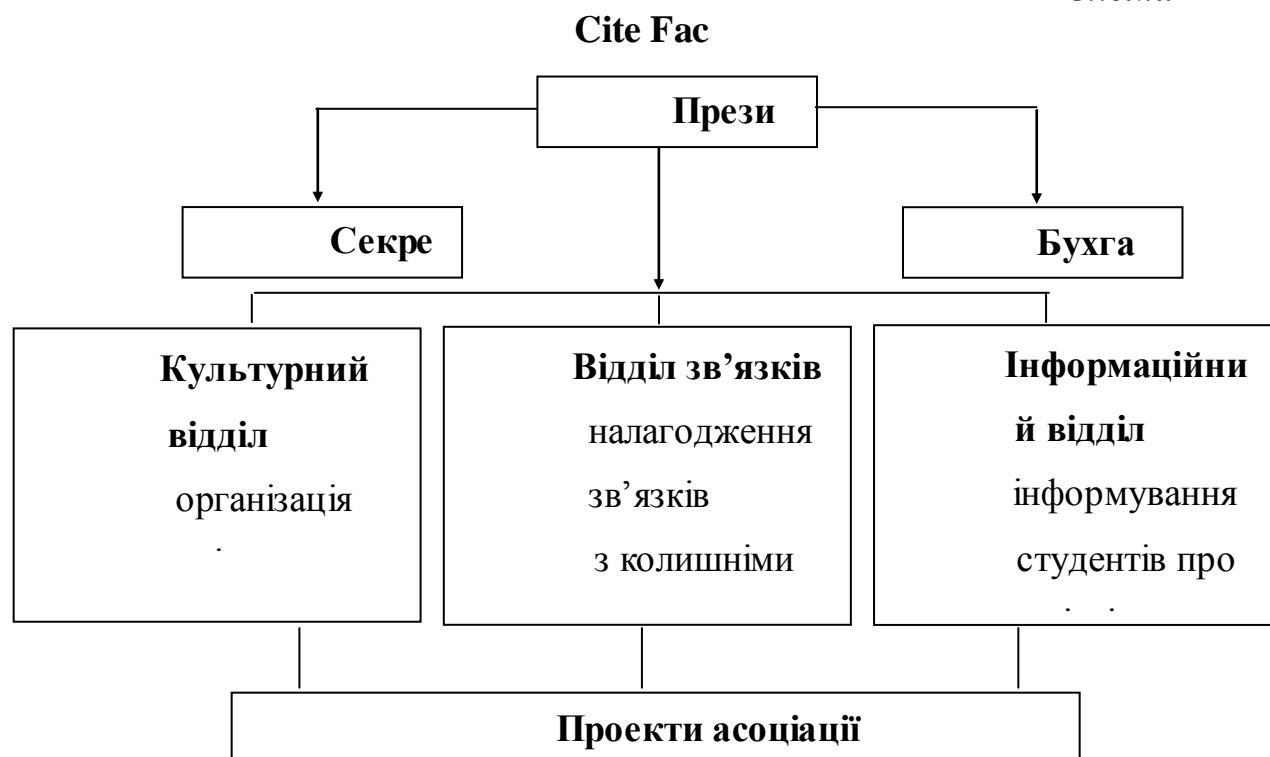
***Види асоціацій (на прикладі університету м. Дюнкерк):***

1. *Культурні асоціації* займаються позанавчальною діяльністю (окрім спортивної): організація театральних гуртків, гуртків із читання, вечірок, подорожей тощо. Наприклад, в університеті (Universite du Littoral Cote d'Opale) існує культурна асоціація «Cite Fac», основна діяльність якої полягає в проведенні вечірок та організації подорожей. Асоціація має певну структуру (див. схему 1).

2. *Навчально-професійні асоціації*. Їх діяльність полягає в інформуванні студентів щодо змісту предметів, які вони мають обирати для вивчення; видають «хроніки екзаменів», підтримують зв'язки з викладачами та ректоратом університету, з колишніми випускниками, в такий спосіб полегшуючи

входження нинішніх студентів у професійне життя. Асоціації одного напрямку підготовки можуть створюватися на різних рівнях, наприклад, Національна федеративна асоціація студентів-науковців, Національна асоціація студентів-юристів, Національна асоціація студентів-медиків і т. п.

Схема 1



3. Асоціації представників студентів у радах об'єднують студентів-представників Центральних рад університету, які пропонують і захищають права й вимоги студентів.

4. Асоціації солідарності мають на меті залучення студентів до громадського життя, наприклад, благодійності тощо.

5. Спортивні асоціації пропонують студентам спортивну діяльність, організовують змагання тощо.

Студентське самоврядування у Франції відбувається також на рівні **синдикатів (профспілок)**, які узаконені 1984 р. Законом Валдека-Руссо. Згідно з цим законом правосуб'єктністю наділені професійні синдикати, а студентські синдикати не підпадають під «синдикатне право», а є асоціативними організаціями згідно з Законом від 1901 р. «Про асоціації», тому часто терміни «синдикат» та «асоціація» є синонімами, коли мова йде про студентські організації. Студентські синдикати існують на

університетських, регіональних рівнях і об'єднуються в національні. Нині у Франції існують такі студентські синдикати:

*Федерація Студентських Синдикатів (ФСС)* заснована в 2000 р. Свою діяльність розпочинала з публікацій на тему основ студентського фундаменталізму. Федерація не є репрезентативною, оскільки не має представників в НРВОН та НЦУНС. Нині вона об'єднує велику кількість синдикатів, підтримує ідею реформування вищої освіти за зразком минулої системи, виступає проти Європейської Конституції. Однією з найважливіших акцій ФСС були публічні виступи (20 000 студентів) 2003 р. проти Проекту Фері «Про автономію університетів», в результаті чого проект відмінили.

*Студентський Синдикат солідарних, унітарних і демократичних студентів (СССУДС)*, створений 1996 р., позиціонує себе як ліворадикальний синдикат. Його принципи: солідарність із молоддю, робітниками в боротьбі з безробіттям, тимчасовим працевлаштуванням, сексуальною і расовою дискримінацією. Серед методів боротьби СССУДС є організація семінарів і тематичних днів із конкретних проблем. СССУДС є членом Синдикатного Союзу Солідарності (ССС), який об'єднує працівників державного та приватного секторів. Належність до СССР дає Синдикату змогу винести свою діяльність на національний рівень і бути учасником глобального руху за соціальний прогрес. Він підтримує іноземців при вступі до університету, виступає за розвиток безкоштовного та екологічно чистого транспорту, економію води, переробку відходів.

*Федерація Дітей Республіки* (заснована 2004 р.) має національну структуру, хоча представлена не в усіх містах. Мета – захист республіканських цінностей в університетах, боротьба проти дискримінації тощо.

*Національна Конфедерація Праці (НКП)* походить від аналогічної конфедерації в Іспанії (заснована в 1946 р.). Свою діяльність НКП позиціонує як анархічний або революційний синдикалізм і діє згідно з гаслами анархізму, відмовляючись від впливу будь-яких інституцій, включаючи державу, представників капіталу, виступає проти будь-якої ієрархічної системи, об'єднує робітничий клас у вільні автономні синдикати, опікується

правами студентів-іноземців тощо. Члени організації не висуваються на вибори до самоврядних органів університетів.

*Конфедерація Студентів (КС)* є вихідцем із Національної Спілки студентів Франції (одна з 4 репрезентативних організацій Франції). Спрямування конфедерації – реформістське. КС має право голосу в Національному Центрі університетських і навчальних справ. КС більше схиляється до асоціативного устрою, не підтримуючи основного методу синдикатів – страйків. Організація захищає права працюючих студентів. КС не є репрезентативною установою (не має представників в НРВОН та НЦУНС), функціонує в 40 університетах. Підтримує Європейську Конституцію.

Отже, студентське самоврядування у Франції має глибокі демократичні традиції, які є невід’ємними від процесів прогресивного розвитку суспільства, зокрема освіти. Сучасна система вищої освіти Франції створює сприятливі умови для розвитку студентського самоврядування. З одного боку, держава надає політичну підтримку студентам шляхом створення регіональних і національних центрів навчальних і університетських справ, консультативну та фінансову підтримку, спрямовану не тільки на компенсацію витрат студентів під час навчання (житло, харчування і т. п.), але й на підвищення мотивації навчання через фінансову підтримку батьків студентів і розвинену систему державних грантів. З іншого боку, академічна спільнота позитивно ставиться до участі студентів у організації навчального процесу та університетського життя.

Студентське самоврядування у Франції допомагає залучати студентів до розв’язання певних університетських завдань, це, у свою чергу, сприяє зростанню соціальної активності молоді, виступає засобом підвищення ініціативи й відповідальності, сприяє їх подальшому професійному й кар’єрному росту. Студенти мають багато можливостей для впливу на стан справ як на рівні університету, так і на національному й міжнародному рівнях, захищаючи власні права та інтереси. Студентське самоврядування є самостійною громадською діяльністю молоді з реалізації функцій управління університетом, яку вони здійснюють відповідно до завдань, що стоять перед ним. Студентський колектив одночасно виступає суб’єктом і об’єктом

управління. Самоврядування посилює демократичні засади в управлінні університетами, активізує участь молоді у вирішенні як власних, навчальних, так і виробничих потреб. Самоврядування є дієвою формою виховання студентів, спрямованою на розвиток самостійності й відповідальності.

Поглиблення досліджень у напрямі запозичення позитивного Європейського досвіду організації студентського самоврядування на прикладах масштабної практики університетів Франції є перспективним і необхідним для України в умовах приєднання до Болонського процесу та євроінтеграції.

#### **Список використаної літератури:**

1. Європейська практика студентського самоврядування в університетах України: метод. матер. / під ред. проф. Т.Б.Буяльської. – Вінниця, 2005. – 75 с.
2. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8-и тт. / ред. кол.: М. И. Кондаков (гл. ред.), В. М. Коротов и др. – Т. 7. / Сост. Л. Ю. Гордин, А. А. Фролов. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.

*Анатолій Кузьминський*

#### **СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ (РЕЦЕПЦИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЕВРОПЕЙСКОГО ОПЫТА)**

*Анализируется проблема формирования креативной, компетентной, способной принимать нестандартные решения личности и умело реализовывать их посредством широкого привлечения студентов к участию в управлении и осуществлении широкого спектра жизнедеятельности вуза путем организации деятельности студенческого самоуправления. Обосновывается, что в процессе исторического развития и становления системы высшего образования в Европе студенческое самоуправление в университетах Франции приобрело демократические традиции и формы, стимулирующие образовательные реформы, усовершенствование системы взаимодействия с государственными учреждениями социального профиля, общественными организациями, фондами, основателями грантов и т.п.*

**Ключевые слова:** *студенческое самоуправление, университеты Франции, европейский опыт студенческого самоуправления, Болонский процесс, евроинтеграция.*

*Anatoliy Kuzminsky*

#### **STUDENT GOVERNMENT IN HIGHER SCHOOL (RECEPTION OF DOMESTIC AND EUROPEAN EXPERIENCE)**

*The problem of forming of creative, competent, initiative personality, able to make productive unconventional decisions is considered. The ability to implement these decisions skillfully through broad involvement of students to participate in the management and realization of a wide range of higher educational establishment life*

*by means of organizing student government collective creativity is analyzed. It is substantiated that the most productive in resolving this problem is the way of critical thinking and application of advanced elements of national experience with combination of the best examples of student self-organization in Western Europe. It is proved that in the process of historical development and the establishment of higher education in Europe student government at European universities, including the universities of France, has acquired a large practice of democratic traditions and forms that stimulate educational reform, improvement of interaction with various government institutions of social profile, public organizations, funds, grants founders, etc.. Student self-governing bodies influence actively the search and implementation of new educational technologies, improvement of education quality, and activation of students' social initiative. Modern system of higher education of France creates favorable conditions for the development of student self-government: the state provides political support to students by creating regional and national centers of training and university affairs, by consulting and offering significant financial assistance aimed not only to compensate the students' expenses during the study (housing, food, etc.), but also to enhance learning motivation in high school through financial support of parents and developed system of government grants; academic community have positive attitude towards student participation in the educational process and university life organization. Enhancing research in the direction of borrowing of positive European experience of the student government organization, for example large-scale practice of universities of France, is perspective and essential for Ukraine in the conditions of accession to the Bologna process and European integration.*

**Keywords:** *student government, universities of France, European experience of student government, the Bologna process, European integration.*

Одержано 26.04.2013 р.

---

УДК 378.091.3:78

**Алла Растригіна,**  
м. Кіровоград

## **ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС МИСТЕЦЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВНЗ**

*У статті здійснено спробу окреслити інноваційний контекст сучасного процесу підготовки майбутнього педагога-музиканта та визначити організаційно-педагогічні умови його становлення в мистецькому освітньому просторі ВНЗ на засадах взаємообумовленості його особистісного, соціокультурного та професійно-творчого розвитку. Обґрунтовується положення про те, що зміст фахової підготовки потребує певної реконструкції на засадах становлення і розвитку*

*суб'єктних характеристик майбутнього фахівця – основи його внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації, вільного вибору стратегії професійно-творчого розвитку. Характеризується виховна складова мистецького освітнього простору ВНЗ, однією з провідних умов ефективного функціонування якого є взаємодія педагога і вихованця на засадах педагогічного сприяння.*

***Ключові слова:** професійна підготовка, гуманістична парадигма, мистецький освітній простір, педагог-музикант, особистісно-професійний розвиток, педагогічне сприяння, саморозвиток, творче самовираження.*

Стратегія розвитку сучасної вищої освіти на гуманістичних засадах, коли найбільш пріоритетними стають ціннісні та смислові контексти її змісту, якісно нових перетворень потребує підготовка фахівця мистецького спрямування, зокрема майбутнього педагога-музиканта. З огляду на зазначені процеси, що призводять до переоцінки цінностей у системі традиційного сприйняття завдань вищої мистецької освіти, вважаємо за необхідне окреслити інноваційний ресурс мистецького освітнього простору ВНЗ, який, на нашу думку, може стати тією основою, що забезпечить особистісно-професійне становлення майбутнього фахівця-музиканта відповідно до гуманістичних цінностей демократичного суспільства.

Гуманістична парадигма мистецької освіти покликана відтворювати цілісність буття людини й поряд із виробництвом цінностей художньо-матеріального порядку, опікуватися становленням і розвитком, перш за все, власне людини, шляхетної й одухотвореної [1, с. 45]. Наразі професіоналізм сучасного фахівця-музиканта має вимірюватись не тільки рівнем сформованості його професійної компетенції, а й наявністю в структурі його особистості специфічних характеристик, що складають систему його духовно-творчих життєвих сенсів і спрямовують його практичну діяльність на реалізацію гуманістичних цінностей. Отже, проблема гуманізації мистецької освіти, дотримання гуманістичних орієнтирів навчання мистецтва як на загальному, так і на професійному рівні, як справедливо зазначає Г. Падалка [2, с. 69], сьогодні є найбільш визначальною, методологічного значення проблемою. На думку провідного



науковця в галузі музично-педагогічної освіти, великого значення в досягненні демократичного характеру підготовки майбутніх фахівців, в утвердженні її гуманістичної основи та критичного ставлення до орієнтації виключно на «трудовий спосіб життя», має симбіоз між обов'язковим дотриманням Державного стандарту вищої мистецької освіти та одночасним забезпеченням права студента на вільний вибір змісту власного професійного зростання під час навчання.

Така позиція, на нашу думку, має стати основоположною у процесі інноваційних перетворень мистецького освітнього простору ВНЗ щодо підготовки майбутнього фахівця-музиканта. Одним із таких завдань має стати інноваційний контекст реконструювання її змісту з вузькопрофесійного спрямування на підготовку вчителя музики на широкий мистецько-гуманістичний розвиток майбутнього педагога-музиканта. Забезпечення такої можливості пов'язане, насамперед, із більш широким баченням мети підготовки фахівця в галузі музично-педагогічної освіти та завдань його майбутньої професійної діяльності. А відтак, зміст фахової підготовки потребує певної реконструкції на засадах становлення й розвитку суб'єктних характеристик майбутнього фахівця як основи його внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації, вільного вибору індивідуальної траєкторії професійно-творчого розвитку. Окреслення можливостей таких інноваційних перетворень в опорі на гуманістичну парадигму мистецької освіти складає *мету* даної статті.

Підтвердженням актуальності наукового пошуку в напрямку поєднання професійних і загальнолюдських вимірів у змісті вищої мистецької освіти стали праці С. Горбенко, О. Горожанкіної, О. Єременко, А. Козир, О. Рудницької, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки та ін. Особливої гостроти й теоретичної значущості в контексті розвитку гуманістичних засад мистецької освіти як основи розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога набуває наукова концепція О. Отич [3], в якій відстоюються позиції поєднання мистецького світу та світу людини, досягнення високого рівня професіоналізму й збереження індивідуальності. На думку вченої, не відмова від професіоналізму, а розвиток здатності до індивідуального

творчого вибору має сьогодні становити мету підготовки фахівців. Саме такий підхід є для нас найбільш прийнятним у спробі окреслення можливостей інноваційних перетворень змісту професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта в мистецькому освітньому просторі ВНЗ.

Наукові підходи, розроблені провідними вітчизняними вченими, мають місце в теорії та практиці сучасної мистецької освіти (Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Олексюк, О. Отич, О. Щолокова), наше співробітництво з зарубіжними науковцями J. Nealy (Австрія), С. Brock (Велика Британія), M. Cunningham (США), N. Davidotch (Ізраїль), С. Кравчинські (Польща), І. Кевішас (Литва), Р. Спалва (Латвія), В. Яконюк (Білорусь) щодо пошуку можливостей вирішення питань гуманізації освітнього простору в контексті демократичних і культурних перетворень суспільства, результати досліджень яких висвітлено в зарубіжних виданнях та колективних монографіях: «Духовність у світі людини» (*Spirituality in the human word*), «Духовність виховання» (*Spirituality of education*), «Загальна музична освіта в Литві: розвиток і тенденції (XX – XXI ст.)» (*General music education in Lithuania: the development and trends ( XX – XXI )*), – а також певний власний професійний і науковий досвід дослідження питань модернізації музично-педагогічної освіти підтверджують нагальну необхідність інноваційних перетворень у професійній підготовці фахівця-музиканта на предмет подолання її вузькопрофесійного спрямування через створення в мистецькому освітньому просторі ВНЗ спеціальних організаційно-педагогічних умов щодо його особистісно-професійного становлення.

Як слушно зауважує А. Гайжутіс [4], на жаль, більшість ВНЗ до цього часу залишаються «фабрикою знань», оскільки зміст підготовки майбутніх фахівців все ще спрямований виключно на передачу знань і вмінь. Академік акцентує на необхідності прискіпливої уваги до гуманізації згаданого процесу, де набуті студентом професійні компетенції мають бути лише засобом становлення його як особистості та професіонала.

З такою позицією важко не погодитись, тим більше, що реалізація гуманістичної парадигми в галузі музично-

педагогічної освіти набуває особливого сенсу, пов'язаного з включенням особистості в ціннісно-смысловий світ культури, опанування якого визначає новітнє бачення соціокультурного призначення сучасних кваліфікованих фахівців-музикантів, покликаних забезпечити не тільки впровадження в широке середовище учнівської молоді мистецьких цінностей [2], а й перетворити музичне мистецтво на засіб становлення особистості.

Ми абсолютно підтримуємо наукову позицію І. Кевішаса про те, що кардинальної реконструкції потребує система орієнтирів музично-педагогічної підготовки щодо її цілей і характеру, критеріями якої в демократичному суспільстві має бути становлення майбутнього фахівця на засадах взаємообумовленості його особистісного, соціокультурного та професійно-творчого розвитку. А головне, наскільки ці критерії актуальні для студента в особистісному плані та усвідомлені на рівні соціокультурного призначення його майбутньої професійної діяльності, у процесі якої музика стає способом розкриття внутрішнього світу людини, засобом її самовираження [5, с. 264].

На жаль, у традиційній системі музично-педагогічної освіти ці критерії найчастіше розуміються як спосіб оцінювання знань і вмінь, накопичених студентом на рівні вивчення предметів навчального плану, спираючись на діяльність репродуктивного характеру і мало звертаючи увагу на набуття й вдосконалення досвіду більш широкого особистісного самовираження в музично-педагогічній діяльності. Це означає, що особливості свого фаху студенти оцінюють із позиції традиційного уявлення про достатність професійної підготовки на рівні опанування компетенцій, зазначених у паспорті спеціальності «вчитель музичного мистецтва». Тобто задана у кваліфікаційній характеристиці спрямованість лише на підготовку вчителя для школи, значно звужує можливості музичного мистецтва як засобу гуманізації суспільства, а також негативно впливає на мотивацію студентів щодо особистісного самовираження в майбутній професійно-практичній діяльності відповідно до можливостей і потреб кожного з них та затребуваності фахівців музичного профілю в сучасному соціумі.

Отже, сьогодні у змісті традиційної системи професійної підготовки майбутніх фахівців-музикантів все ще превалюють стандартизовані методи, форми й засоби подання навчальної інформації та адаптивне відпрацювання відповідних вузькопрофесійних умінь, спрямованих на підготовку вчителя музики для школи. Внаслідок цього студенти втрачають роль суб'єктів музично-педагогічного процесу й одночасно певні особистісні якості та професійної компетенції. А отже, й можливість вибудовування власної траєкторії професійного зростання відповідно до цінностей демократичного суспільства, особистих уподобань і потреб на ринку праці.

Стає очевидним, що гуманістична парадигма мистецької освіти вимагає відмови від орієнтації лише на вузькопрофесійний підхід, із його традиційною системою підготовки майбутнього фахівця, тим більше, коли це стосується мистецтва. Сфера діяльності сучасного фахівця-музиканта значно ширше, ніж це обумовлено вимогами до роботи вчителя музичного мистецтва, як такого, що займається викладанням предмету відповідно набутого фаху [7, с. 536]. Соціокультурна спрямованість його професійної діяльності не вміщується в задані функціональні рамки. Сьогодні вже загально визнаним і науково обґрунтованим є той факт, що система педагогічного забезпечення мистецької освіти має ряд принципово важливих, специфічних функцій, спрямованих на розвиток особистості [1, с. 8], а відтак, потребує відповідної готовності фахівця в галузі мистецької освіти до професійної діяльності в якості педагога [6, с. 108], тобто того, хто професійно здійснює не тільки навчальну, а й науково-творчу та виховну діяльність засобами музичного мистецтва.

Отже, інноваційні перетворення в системі вищої музично-педагогічної освіти на засадах гуманістичної парадигми зумовлюють оперування більш точним терміном «педагог-музикант» щодо фахівця-музиканта сучасного гатунку. Відповідно до понятійного інструментарію сучасної вітчизняної й зарубіжної педагогічної науки, професійна діяльність педагога-музиканта наповнена новим сенсом, критерієм якої в демократичному суспільстві стає взаємообумовленість його особистісного, соціокультурного та професійно-творчого розвитку. Це визначає якість і вектор перетворень в організації

професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта, здатного до усвідомлення себе в ролі суб'єкта відносин зі світом мистецтва, в міжособистісних відносинах, самоідентифікації себе як особистості й музиканта-професіонала, до реалізації своїх індивідуальних здібностей та інтелектуальних можливостей в ефективній професійній діяльності. Для забезпечення ефективності даного процесу значущим, на наш погляд, є використання не тільки навчальних, але й виховних педагогічних можливостей і ресурсів мистецького освітнього простору ВНЗ.

Виховний сегмент мистецького освітнього простору як один із його компонентів, який формується безліччю взаємодіючих суб'єктів, визначається специфікою професії майбутнього педагога-музиканта й включає сукупність духовних чинників, що забезпечують можливість творчого освоєння студентом цього простору та творення в ньому себе як особистості й професіонала. Доповнюючи і компенсуючи можливості навчальної діяльності, виховна складова мистецького освітнього простору ВНЗ забезпечує становлення й розвиток духовного потенціалу майбутнього фахівця через включення його в різні сфери музично-педагогічної діяльності, художньо-мистецького розвитку, міжособистісних і соціокультурних відносин, соціальної практики.

Таким чином, виховна складова мистецького освітнього простору багатомірна й динамічна. Вона включає форми спілкування, що склалися, цінності культури й мистецтва, значущі події й символи, і є підґрунтям у визначенні «світу культури» особистості: її сенсів, цінностей, норм, ідеалів, професійної успішності. Специфіка цього процесу полягає в тому, що він здійснюється опосередковано: як через створення оптимальних організаційно-педагогічних умов, так і в процесі включення особистості в різні види соціокультурної та професійної діяльності. Тобто ефективність особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця залежить, з одного боку, від змісту та якості мистецького освітнього простору, в який він уключений об'єктивно, з іншої – від його «зустрічної активності» (В. Гатальський) – усвідомленого прагнення до духовного самовдосконалення і творчого самовираження у професійній діяльності.

Визначення змістовних характеристик мистецького освітнього простору в його виховному сегменті пов'язане передусім зі створенням атмосфери, яка сприяла б демократичним міжособистісним стосункам між його суб'єктами, особистісному становленню кожного з них і прагненню до творчого самовираження. Іншими словами, виховний простір ВНЗ передбачає наявність системи педагогічного сприяння як виду ціннісної взаємодії педагога й вихованця і як елементу вільного виховання. Як і будь-яке явище, що несе в собі ідею свободи, педагогічне сприяння вимагає від педагога певних додаткових зусиль і полягає в організації ціннісно-смислового простору взаємодії, в якій духовна культура особистості викладача, духовний зміст, виражений у творах мистецтва і власний досвід духовного становлення студента стає матеріалом для побудови ним своєї «внутрішньої форми». В основу педагогічного сприяння покладено вільний розвиток особистості, плюралізм думок і дій усіх його суб'єктів, затвердження самоцінності особистості, де педагог виступає виключно в ролі фасилітатора у виборі студентом індивідуальної траєкторії його професійно-особистісного розвитку.

Сутнісною характеристикою останнього є суб'єктність, що віддзеркалює здатність особистості усвідомлено сприймати становлення власних духовних потенцій на основі вільного вибору й особистісного присвоєння як професійних, так і загальнолюдських цінностей, що, власне, й обумовлює «зустрічну активність» майбутнього педагога-музиканта. У мистецькому освітньому просторі ВНЗ така позиція майбутнього фахівця означає єднання множинності «Я», де кожен зберігає власну самоцінність, залишається самим собою, проте привносить до спільної діяльності своє, індивідуальне.

Отже, однією з провідних умов ефективного функціонування мистецького освітнього простору є взаємодія педагога й вихованця на засадах педагогічного сприяння, головною ознакою якого є опора на суб'єктність студента, коли за створення і вдосконалення такого простору відповідальним є студентське співтовариство. Тоді мистецький освітній простір стає простором студентської спільноти, наповнений як їхніми духовними запитами, так і реальними проблемами, пов'язаними з

необхідністю вирішувати щоденні особисті та професійні завдання й нарівні з педагогами бути суб'єктами його освоєння. Такий простір студенти сприймають як власну територію, за яку вони несуть відповідальність, і саме він може стати чинником особистісно-професійного саморозвитку майбутнього фахівця.

Не менш важливою умовою успішного функціонування мистецького освітнього простору є його динамічність і відкритість як до творчого використання можливостей і культурних надбань музичного мистецтва, так і до творчого самовираження студента в процесі його професійного становлення, а також прийняттю будь-яких нестандартних рішень і можливих спонтанних проявів на шляху до його особистісного становлення. У такій ситуації проявляються нові можливості мистецького середовища, виникають нові зв'язки між суб'єктами виховного процесу, що дозволяє студентові усвідомити й осмислити свої творчі можливості й духовні інтенції. Тобто в ситуації, коли мистецький освітній простір не підлягає впливу ззовні заданих стандартів, коли відсутнє формальне, вузькопрофесійне ставлення до осмислення його навчально-виховного потенціалу з боку викладачів, вірогідність дійсно ефективного особистісно-професійного становлення майбутніх педагогів-музикантів стає реальністю.

Актуальним у такому процесі стають діалоговий режим і наявність атмосфери взаєморозуміння всіх суб'єктів навчання й узгодженні уявлень про взаємодію педагога і студента; оприлюдненні педагогом методологічних позицій і прийнятті їх студентами; осмисленні й привласненні студентами цінностей мистецького освітнього простору та наданні їм можливості вибору індивідуальної траєкторії руху до особистісно-професійного становлення в умовах мистецької педагогічної реальності. Тобто створення концепції особистісно-професійного розвитку студента, що є прийнятною для всіх суб'єктів процесу підготовки майбутнього фахівця, є ще однією умовою ефективного мистецького освітнього простору.

Сприяючи створенню студентом у навчальному та позанавчальному процесі ВНЗ культурно значущої ситуації, викладач вступає в особливий виховний простір – «простір проекту» (Н. Крилова), і тут він має бути не лише транслятором

певної музичної культури, а й активним учасником того мистецького середовища, в якому живе і розвивається вихованець. У свою чергу студент через власні зусилля та спрямування проявляє «зустрічну активність» і готовність стати учасником і творцем цього середовища. Тобто для такого простору характерним є прагнення педагогів і студентів до постійного творчого пошуку, що забезпечує включеність студента у процес саморозвитку й самовираження, розкриття його особистісних устремлінь і його духовного потенціалу.

Отже, ми можемо зробити висновок про те, що однією з можливостей інноваційних перетворень у системі підготовки майбутнього педагога-музиканта в контексті гуманістичної парадигми мистецької освіти є створення окреслених організаційно-педагогічних умов як інноваційного ресурсу мистецького освітнього простору ВНЗ, здатного забезпечити особистісно-професійне становлення майбутнього фахівця-музиканта на засадах розвитку його суб'єктних характеристик як основи внутрішнього духовно-творчого саморозвитку, самовираження, самореалізації, вільного вибору індивідуальної траєкторії професійно-творчого розвитку відповідно до гуманістичних цінностей демократичного суспільства.

#### **Список використаної літератури:**

1. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
2. Падалка Г. Теорія і методика мистецької освіти: інноваційна проблематика / Г. Падалка // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент : зб. наук. пр. – Вип. 5. – К. : [б. в.], 2010. – С. 40–49.
3. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : автореф. ... док-ра пед. наук: 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України / Олена Миколаївна Отич. – К., 2009. – 44 с.
4. Гайжугіс А. Проблема духовності еліти // The Spread of Spirituality in the reality of Education : матер. V Міжнар. наук.-практ. конф. – Вільнюс : [б. в.], 2012.
5. Кевішас І. Становлення музичної культури школяра / І. Кевішас. – Кіровоград : «Імекс-ЛТД», 2008. – 288 с.
6. Словник української мови : в 11-и тт. / ред. кол. І. К. Білодід (голова), А. А. Бурячок та ін. – Т. 6. – К. : Наукова думка, 1975. – 832 с.
7. Словник української мови : в 11-и тт. / ред. кол. І. К. Білодід (голова), А. А. Бурячок та ін. – Т. 10. – К. : Наукова думка, 1979. – 658 с.



*Алла Растрюгина*

## **ИННОВАЦИОННЫЙ РЕСУРС ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ**

*В статье предпринята попытка очертить инновационный контекст современного процесса подготовки будущего педагога-музыканта и определить организационно-педагогические условия его становления в художественном образовательном пространстве ВУЗа на основе взаимообусловленности его личностного, социокультурного и профессионально-творческого развития. Обосновывается положение о том, что содержание специальной подготовки требует определенной реконструкции на основе становления и развития субъектных характеристик будущего специалиста, что составляет базис его внутреннего духовно-творческого саморазвития, самовыражения, самореализации, свободного выбора профессионально-творческого развития. Характеризуется воспитательная составляющая художественного образовательного пространства ВУЗа, одним из главных условий эффективного функционирования которого является взаимодействие педагога и студента на основе педагогического содействия.*

**Ключевые слова:** *профессиональная подготовка, гуманистическая парадигма, художественное образовательное пространство, педагог-музыкант, личностно-профессиональное развитие, педагогическое содействие, саморазвитие, творческое самовыражение.*

*Alla Rastrygina*

## **INNOVATIVE RESOURCE OF ART EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

*The article attempts to outline an innovative context of modern process of future teacher-musician training and to define organizational and pedagogical conditions of his development in the art educational environment in higher educational establishments on the basis of interdependence of his personal, social and cultural, and professional creative development. Attention is focused on the problem of art education humanization, respect for humanistic orientation of art teaching both on general and professional levels. The position that the content of professional training requires some reconstruction on the basis of the formation and development of future specialist's subjective characteristics as the basis of his inner spiritual and creative self-development, self-expression, self-realization, free choice of professional and creative development, is grounded. The expediency to use the term "teacher-musician" in relation to future specialist of musical art is explained. It is proved that, on the basis of the conceptual tools of modern national and foreign pedagogical science teacher-musician's professional work is filled with new meaning; its criterion in a democratic society is interdependence of personal, social and cultural and professional creative development. Educational component of art educational environment in higher educational establishment which provides establishment and*

*development of future specialist's spiritual potential by including it in various spheres of musical and educational activities, arts and creative development, interpersonal and cultural and social relations and social practice is characterized. It is defined that one of the major conditions for the effective functioning of the art educational environment is the interaction between teacher and student on the basis of educational assistance.*

*The main feature of this assistance is reliance on student subjectivity as the student community is responsible for creation and improvement of the environment.*

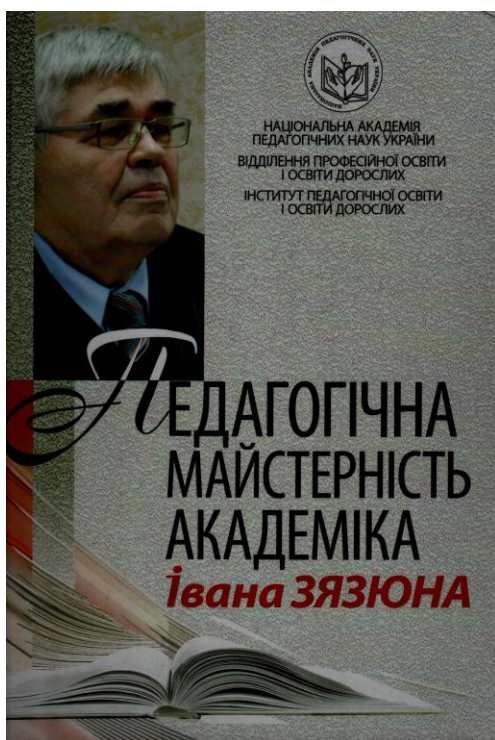
**Keywords:** *professional training, humanistic paradigm, art educational environment, teacher-musician, personal and professional development, educational assistance, self-development, creative self-expression.*

Одержано 19.03.2013 р.

## РЕЦЕНЗІЇ

### ТВОРЧИЙ РОЗВИТОК ІДЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ АКАДЕМІКА ІВАНА ЗЯЗЮНА В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

(Рецензія на збірник наукових праць  
«Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. пр. / [редкол.:  
Н. Г. Ничкало (голова) та ін. ; упор. : Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік; Ін-т пед.  
освіти і освіти дорослих НАПН України. –  
К. : Богданова А.М., 2013. – 456 с.»)



Теорія педагогічної майстерності академіка Івана Зязюна не має аналогів у світі. Вона здійснила справжній переворот у вітчизняній педагогіці, адже в центр педагогічної проблематики було поставлено особистість і педагогічну дію вчителя, його відносини з вихованцями, що розглядаються в єдності психологічних і педагогічних аспектів, а тому ґрунтуються на засадах психопедагогіки.

Інноваційність, педагогічна ефективність та прогностичність ідей педагогічної майстерності зумовили прийняття їх педагогічною громадськістю й стрімке поширення та впровадження у системах вітчизняної і зарубіжної педагогічної освіти (Білорусь, Польща, Росія, Японія, Німеччина та інші країни).

Здійснюючи реформаторські кроки у напрямі трансформації філософії, теорії і практики педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителя, академік Зязюн став засновником наукової школи педагогічної майстерності, що вибудувалася на підвалинах філософії та краси педагогічної дії, педагогіки добра, педагогічної естетики та етики. Саме ці

категорії покладаються І. Зязюном в основу обґрунтування психопедагогічних, культурологічних, естетичних та аксіологічних засад розвитку і саморозвитку особистості вчителя, становлення його життєвих і професійних смислів, формування педагогічного досвіду й світогляду.

Конституювання педагогічної майстерності як наукової теорії психопедагогічної дії та взаємодії сприяло започаткуванню нових напрямів наукових педагогічних досліджень, підготовці й захисту дисертацій із проблем теорії та історії педагогічної майстерності, розробленню педагогічних технологій і навчально-методичного забезпечення її реалізації у процесі професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів та підвищення кваліфікації педагогів навчальних закладів різних типів і рівнів акредитації.

З метою узагальнення теоретичних здобутків, методичних підходів і практичного досвіду розвитку педагогічної майстерності вчителів і викладачів вищих навчальних закладів науковцями Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України ініційовано вихід у світ збірника наукових праць «Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна». У ньому здійснено спробу проаналізувати проблеми розвитку педагогічної майстерності сучасного вчителя й викладача крізь призму філософсько-психологічних ідей і педагогічного досвіду академіка І. Зязюна – автора цієї науково-педагогічної теорії.

Його учні, послідовники, однодумці, науковці й педагоги-практики представили у цьому збірнику власні теоретичні та практичні напрацювання за основними проблемами розвитку і саморозвитку педагогічної майстерності, відповідно до яких структуровано зміст видання.

У першому розділі окреслено філософські, психологічні, аксіологічні контексти педагогічної майстерності: узагальнено пріоритетні напрями трансформації освіти в аспекті духовного, творчого, інноваційного розвитку сучасного вчителя, вдосконалення його педагогічної дії (В. Кремень, В. Андрущенко, Г. Філіпчук, Г. Балл, В. Биков, Н. Авшенюк, О. Огієнко, А. Кузьмінський, І. Соколова), обґрунтовано практичну дієвість ідей педагогічної майстерності І. Зязюна в освітніх реаліях сьогодення (Н. Ничкало, Т. Усатенко, В. Рибалка, С. Клепко, О. Семенов).

Авторами другого розділу збірника (О. Лавріненко, О. Падалка, Л. Лук'янова, Г. Лактіонова, О. Матвієнко, В. Моргун та ін.) проаналізовано історико-педагогічну спадщину видатних вітчизняних просвітителів і педагогів Г. Сковороди, К. Ушинського А. Макаренка та В. Сухомлинського як основу формування філософських і науково-педагогічних ідей академіка І. Зязюна.

Різні аспекти проблеми розвитку особистості і педагогічної дії вчителя висвітлені у третьому розділі збірника, а саме: функції педагогічної майстерності у системі неперервної педагогічної освіти та освіти дорослих (Є. Барбіна, Л. Сігаєва), професійно-педагогічна майстерність педагогів професійної школи та викладачів вищих технічних навчальних закладів (В. Радкевич, О. Романовський), явні й приховані компоненти педагогічної майстерності вчителя (А. Остапенко), педагогічна майстерність і професіоналізм викладача (Л. Хомич) та ін.

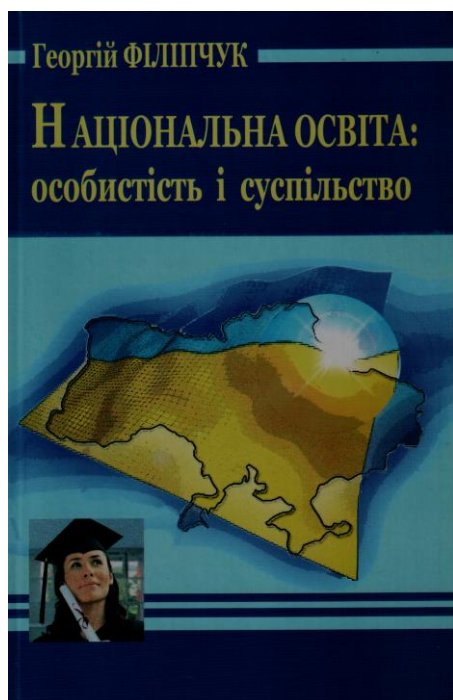
Проблеми професійного розвитку суб'єктів учіння в контексті педагогічної майстерності, представлені у четвертому розділі збірника наукових праць. Вони диференціюються за такими аспектами, як: значення курсу «Основи педагогічної майстерності» у психолого-педагогічній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання (О. Щербак), теоретичні засади професійного становлення і розвитку творчого потенціалу педагога (О. Дубасенюк), розвиток педагогічної майстерності викладачів дизайну на засадах рефлексивної педагогіки (В. Орлов), психологічні особливості педагогічної взаємодії у процесі професійної орієнтації молоді (О. Ігнатович), педагогічна майстерність учителя нової генерації у контексті неперервного професійного розвитку (Н. Постригач), професійно-педагогічна майстерність науково-педагогічного складу Національної академії Служби безпеки України (І. Юрас) та ін.

Наукові статті збірника наукових праць цілісно, змістовно й різнобічно представляють основні напрями і підходи до реалізації та творчого розвитку педагогічних ідей вченого і засвідчують, що наукова школа Психопедагога-Майстра й Філософа Івана Зязюна має широкі наукові перспективи розвитку.

*Рецензент – О. Отич*

## ФІЛОСОФІЯ РОЗВИТКУ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

(Рецензія на збірник наукових праць Г. Філіпчука  
«Національна освіта: особистість і суспільство». – Чернівці :  
Зелена Буковина, 2013. – 844 с.)



Освіта ХХІ ст. потребує не просто нової культури, а гуманістичного діалогу культур, їх взаємопроникнення в усі сфери життєдіяльності людських спільнот, народів, націй. Гуманістична спроба зреалізувати культурологічну модель є одним із важливих суспільно значущих завдань, бо гуманною національна освіта стане лише тоді, коли забезпечуватиметься розвиток двох стратегічних функцій – світоглядної і професійної.

Відповідно збірник наукових праць Г. Філіпчука «Національна освіта: особистість і суспільство»

ґрунтується на методологічній базі українознавства, що передбачає використання і впровадження у зміст освіти спектру знань і цінностей про Україну, український народ. Безперечно, такий підхід сприяє глибокому і системному усвідомленню природи пізнання, генези розвитку національної і світової культур, світоглядних течій, соціальних, історичних, політичних, психологічно-ментальних процесів у національному й світовому просторах. Суттєвим є й те, що запропоновані автором підходи, ідеї, рішення важливих освітніх проблем опираються не лише на добротну теоретичну базу, але й на власний значний практичний і професійний досвід, коли вони успішно впроваджувалися в педагогічному, соціокультурному середовищі.

Вміщений матеріал стосується тривалого періоду становлення національної освіти України (кінець 1980-х рр. – до сучасності). Проведений аналіз педагогічного, історичного, соціально-політичного характеру уможливив об'єктивність

оцінок стану, еволюції розвитку і перспектив вітчизняної освіти. Міждисциплінарний підхід зумовив глибше розуміння причинно-наслідкових зв'язків суспільно-педагогічних процесів у культурно-освітньому середовищі країни. Використання значної джерельної бази, літератури, результатів соціологічних досліджень, зарубіжного і вітчизняного педагогічного досвіду підвищило теоретико-методологічний рівень даної праці, а також дало змогу правильно визначати місце української освіти в системі міжнародних координат. Автор обґрунтовано стверджує, що в основі розвитку освіти як головної сфери, що творить людський суспільний капітал, мають знаходитися ключові педагогічні принципи: народність, природовідповідність, людиноцентризм, культуровідповідність. Без них, як засвідчує практика, неможливо ні оптимально визначати її сутнісний зміст, ні якісно трансформувати освітню політику відповідно до сучасних умов, роблячи її добrotною, духовною, конкурентоспроможною.

Заслуговує на увагу той факт, що наскрізною ідеєю збірника є нагальна необхідність синтезу і єдності особистісних, національних, загальнолюдських інтересів і вартостей. Саме впровадження такої цивілізаційної парадигми дає змогу виховувати в Людині, з одного боку, національну гідність, високу культуру, інтелект, моральність, а з іншого – бути і відчувати себе достойним громадянином світу.

Збірник наукових праць «Національна освіта: особистість і суспільство», в якому цілісно обґрунтовані ідеї й принципи сучасної національної освіти, буде корисним для викладачів, педагогічних працівників, студентів, громадських діячів, сприятиме вдосконаленню систем і змісту загальної і професійної освіти, громадянського виховання.

*Рецензент – Юрій Мальований*



## **ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ**

### **СХОДИНКАМИ ПАМ'ЯТІ ПРО ВАСИЛЯ ОЛЕКСАНДРОВИЧА СУХОМЛИНСЬКОГО**

(Всеукраїнський науково-практичний семінар «Педагогічна майстерність: навчально-методичне забезпечення теорії і технології професійного розвитку вчителя», присвячений 95-річчю від дня народження В. О. Сухомлинського; Полтава, 26 вересня 2013 року)



Організаційний комітет Всеукраїнського науково-практичного семінару, присвяченого 95-річчю від дня народження В. О. Сухомлинського

26 вересня 2013 року відбувся Всеукраїнський науково-практичний семінар «Педагогічна майстерність: навчально-методичне забезпечення теорії і технології професійного розвитку вчителя» з нагоди 95-річчя від дня народження Василя Олександровича Сухомлинського. Ініціатором проведення заходу



став колектив кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка на чолі з професором Мариною Вікторівною Гриньовою. Співорганізаторами наукового зібрання виступили установи й організації, серед яких слід відзначити Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Міжнародну академію педагогічної освіти, Педагогічно-меморіальний музей В. О. Сухомлинського. Базою для проведення семінару стала Полтавська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №23 м. Полтави.

Відкриття засідання семінару в актовому залі школи відбулося згідно з мистецькими традиціями закладу. З вітальним словом до учасників звернулася Відмінник освіти України, директор школи О. Д. Таран, яка ознайомила гостей із пріоритетними напрямками роботи школи: створення передумов для гармонійного розвитку дитини; використання передових науково-педагогічних та інформаційних технологій; гуманістична особистісно орієнтована педагогіка та психологія; комплексна система позакласної та позашкільної роботи, спрямована на реалізацію творчих, духовних, інтелектуальних потреб дитини. Велику увагу учасників семінару привернула організована педагогічним колективом та учнями школи виставка творчих дитячих робіт, присвячених пам'яті педагога-новатора. Працювала виставка педагогічної літератури В. Сухомлинського. Учні підготували презентацію біографії великого педагога, театралізовані уривки з його творів. Глибоке враження на всіх учасників засідання справив перегляд короткометражного фільму «Школа В. О. Сухомлинського» зі спогадами та коментарями тих, хто навчався та працював разом із великим педагогом.

Відкрила наукове зібрання доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені



Відкрила семінар  
д.п.н., проф. М.В. Гриньова

В. Г. Короленка М. В. Гриньова. У своїй промові вона зупинилася на проблемах використання гуманістичного потенціалу спадщини В. О. Сухомлинського в розбудові вітчизняної педагогічної освіти, гуманізм якого особливо яскраво виявився в його ставленні до учнів та організації навчально-виховного процесу. Професор М. В. Гриньова наголосила на актуальності запропонованих великим педагогом шляхів вирішення проблеми формування в учнів міцних осмислених знань, що можливо за умови напруження власних зусиль; досягнення успіху, завдяки щоденній наполегливій праці; переживання радості розумової праці – цих трьох сходинок на шляху пізнання; перш ніж давати знання треба навчити дітей думати, сприймати, спостерігати; навчання має стати частиною багатого духовного життя дитини.

Основними напрямками роботи семінару стали: В. О. Сухомлинський і проблеми майстерності вчителя; аксіологічний підхід до розуміння природи педагогічної майстерності; дослідження витоків педагогічної майстерності в історії української освіти різної історичної доби; теорія і практика розвитку і саморозвитку особистості вчителя на початку ХХІ століття; особливості становлення педагогічної майстерності з позиції розгляду педагогічної діяльності як мета-діяльності; структура та умови організації взаємодії «вчитель-учень» у навчанні педагогічному діалогу; навчально-методичний комплекс дисципліни «Педагогічна майстерність»; міждисциплінарні зв'язки в забезпеченні професійного розвитку майбутнього педагога.

Зацікавив присутніх виступ доцента кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Н. М. Пивовар, яка розкрила проблему професійної підготовки вчителів у контексті ідей В. О. Сухомлинського, які відповідають загальноцивілізаційним тенденціям розвитку, що наразі утверджуються в Україні. Доповідач запропонувала звернутися до апробованого результативного досвіду ПНПУ імені В. Г. Короленка щодо професійної орієнтації школярів на педагогічну професію через факультатив «Юний педагог», який слід адаптувати до нових умов підготовки педагогічних кадрів.

Кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Ю. П. Кращенко

зазначив у своєму виступі, що для сучасних педагогів концептуальним дороговказом мають бути людинолюбство, гуманізм, турбота про кожну людину В. О. Сухомлинського, сконцентрована в його педагогічній спадщині. Глибоке враження на учасників семінару справило знайомство з авторською редакцією листа В. О. Сухомлинського до ректора Запорізького медичного інституту професора І. І. Токаренка, копію якого у межах науково-творчої співпраці Ю. П. Краценку надав З. Ю. Ткаченко – директор Педагогічно-меморіального музею В. О. Сухомлинського. Турбота про випускників Павлиської школи, морально-етичні імперативи професії лікаря, вибір життєвого шляху – ці та інші проблеми порушуються у неопублікованому листі класика педагогіки. Доповідач поділився досвідом співпраці з Державним педагогічно-меморіальним музеєм В. О. Сухомлинського у смт. Павлиш Онufрїївського району Кіровоградської області, куди організуються екскурсії студентів під час вивчення курсів «Основи педагогічної майстерності», «Педагоги-новатори України».

Відкриттям для учасників семінару став виступ професора кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Н. М. Кривоноса «Останній план В. О. Сухомлинського». Присутні могли долучитися до бібліографічної реліквії – останнім написаним Василем Олександровичем планом роботи Павлиської школи, подарованим кафедрі дружиною педагога; з'ясувати цінність цього документа для розбудови сучасної школи; доторкнутися до мудрості окреслених у ньому перспектив і усвідомити актуальність тих моральних заповідей дитинства і юності, які сформулював свого часу видатний педагог.

Грунтовними були наукові доповіді викладача кафедри раннього вивчення іноземних мов Інституту іноземних мов Московського міського педагогічного університету Г. І. Каряки; доцентів кафедри педагогіки та педагогічної психології Сиктивкарського державного університету Л. І. Краєвої та О. В. Уваровської; доцента кафедри педагогіки та психології Донецького державного інституту здоров'я, фізичного виховання і спорту Національного університету фізичного виховання і спорту України Л. В. Зубченко; доцента кафедри педагогічної майстерності та менеджменту ПНПУ імені В. Г. Короленка

Л. В. Малаканової; вчителя вищої категорії Полтавської загальноосвітньої школи № 23 О. О. Зозулі, яка детально ознайомила присутніх із організацією виховної роботи загальноосвітнього закладу. Із змістовними доповідями та вітаннями на адресу організаторів семінару виступили і інші науковці, зокрема, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Бердянського державного педагогічного університету, вчителі Полтавських загальноосвітніх шкіл, студенти.

Особливою продуктивністю вирізнялася робота педагогічної майстерні «Реалізація ідей В. О. Сухомлинського в сучасній загальноосвітній школі», проведеної на базі Полтавської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 8 імені Панаса Мирного (директор – С. П. Богодиста). Вчителі школи ефективно впроваджують ідеї В. О. Сухомлинського в діяльність навчального закладу. Свої доробки представили вчителі Є. О. Газданова, І. О. Козіна, О. Б. Наконечна, Л. В. Пархоменко, Ю. Д. Якименко, а також викладачі кафедри педагогічної майстерності та менеджменту. Учні початкових класів школи продемонстрували інсценізації дитячих оповідань «Подорож до читацької скарбнички Василя Сухомлинського» (класоводи О. В. Безкоровайна, О. В. Ктіторова, В. Ф. Свід).

Загалом у роботі семінару взяли участь близько 60 науковців, учителів і студентів із України (Бердянськ, Глухів, Донецьк, Запоріжжя, Київ, Одеса, Полтава, Севастополь, Харків, Херсон) та наукових установ Російської Федерації (Москва, Сиктивкар). За результатами Всеукраїнського науково-практичного семінару був ухвалений підсумковий документ, опубліковані програма та збірник матеріалів.

*Галина Сорокіна*

## МИСТЕЦТВО В РЕАЛІЯХ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

(I Всеукраїнський науково-практичний семінар,  
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка,  
18 – 19 квітня 2013 р.)

18 – 19 квітня 2013 р. на базі психолого-педагогічного факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка відбувся I Всеукраїнський семінар «Мистецтво в реаліях сучасної освіти». Безпосереднім організатором наукового заходу стала кафедра образотворчого мистецтва університету, а співорганізаторами – Полтавський художній музей імені М. Ярошенка (галерея мистецтв) та Полтавський краєзнавчий музей. У роботі семінару взяли участь учені, викладачі, вчителі, студенти, музейні працівники з різних регіонів України (Дніпропетровська, Києва, Комсомольська, Кременчука, Львова, Одеси, Рівного, Полтави та області).



До зібрання з вітальним словом звернулася Л. М. Кравченко, доктор педагогічних наук, професор, проректор із наукової роботи, завідувач кафедри культурології і методики викладання



культурологічних дисциплін педагогічного університету. Вона наголосила, що для вирішення завдань використання мистецтва в сучасних культурно-освітніх умовах реальні можливості існують на кафедрі образотворчого мистецтва, яку очолює народний художник України, лауреат Державної премії в галузі архітектури А. Є. Чернощоків (див фото 2).



У складі кафедри працюють Голова правління Полтавської обласної організації Національної спілки художників (далі – НСХ) України, заслужений діяч мистецтв Ю. О. Самойленко; член НСХ України, член Національної спілки майстрів народного мистецтва України, Міжнародної текстильної асоціації, заслужений майстер народної творчості України, кавалер ордону «За заслуги» III ступеня О. О. Бабенко; член НСХ України, лауреат премії імені М. Ярошенка (2011), кандидат педагогічних наук, доцент Ю. А. Мохірева; кандидат педагогічних наук, доцент, керівник науково-дослідної лабораторії з проблем формування колористичної культури особистості, створеної спільно з Інститутом педагогіки і психології професійної освіти АПН України (2001-2004), Л. В. Бичкова; кандидат педагогічних наук, доцент, лауреат премії імені М. Ярошенка (2012) І. М. Мужикова; кандидат педагогічних наук, доцент, майстер народної творчості Т. В. Саєнко; кандидат архітектури Т. Я. Руденко; головний художник ПНПУ імені В. Г. Короленка В. С. Бабенко та ін.

О. М. Курчакова, директор Полтавського художнього музею (галереї мистецтв) імені М. Ярошенка зупинилась у своєму виступі на художньо-творчій діяльності викладачів кафедри образотворчого мистецтва. Вона відмітила, що у творчому доробку викладачів кафедри твори різних видів і жанрів образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва: проекти реставрації храмів, художнього рішення громадських споруд, живопис, графіка, килимарство, кераміка, декоративний розпис, малярство на склі, лялькарство. Кращі з них неодноразово експонувалися на престижних міжнародних, всеукраїнських та

регіональних виставках, стали окрасою залів у державних і культурних установах, зберігаються у музейних і приватних колекціях. Доповідач підкреслила, що 2011 р. у великій виставковій залі галереї мистецтв відбулася «Художня виставка творів викладачів кафедри образотворчого мистецтва», на якій експонувався 91 твір, що є прикладом ефективної співпраці музею та кафедри.

На науково-практичному семінарі обговорювалися такі проблеми: мистецтво і освіта: теоретико-методологічний аспект; актуальні проблеми підготовки фахівців у галузі художньої освіти; інноваційні технології викладання образотворчого мистецтва: український та зарубіжний досвід; образотворче мистецтво як засіб формування національних і загальнолюдських цінностей.

На семінарі прозвучали ґрунтовні виступи О. Л. Шевнюк, доктора педагогічних наук, професора, завідувач кафедри образотворчого мистецтва Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова; В. П. Титаренко, доктора педагогічних наук, професора, декана факультету технологій та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка; С. В. Коновець, доктора педагогічних наук, старшого наукового співробітника відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Н. Д. Карапузової, кандидата педагогічних наук, професора кафедри природничих і математичних дисциплін, декана психолого-педагогічного факультету Полтавського педагогічного університету; А. Є. Чернощоківа, завідувача кафедри образотворчого мистецтва ПНПУ імені В.Г. Короленка, народного художника України; К. Фесик, директора Полтавського краєзнавчого музею; О. Ю. Семер'янової, директора Полтавської дитячої художньої школи; Л. Л. Халецької, методиста Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені М. В. Остроградського та ін. Активну участь у обговоренні проблематики науково-практичного семінару взяли вчителі загальноосвітніх шкіл і спеціалізованих закладів освіти.

Учасники науково-практичного семінару мали можливість переглянути експозиції Полтавського художнього музею (галереї мистецтв) імені М. Ярошенка. Екскурсію залами музею провела

А. М. Тимошенко, заввідділу науково-масової та виставкової роботи музею, член НСХ України, випускниця кафедри образотворчого мистецтва ПНПУ імені В.Г.Короленка.

Незабутні враження в учасників семінару залишилися від майстер-класу з живопису М. Ю. Рожнятовської, магістра образотворчого мистецтва, члена НСХ України, випускниці кафедри образотворчого мистецтва. Змістовним був майстер-клас із різних видів декоративно-прикладного мистецтва старшого викладача кафедри образотворчого мистецтва, лауреата премії імені В. Г.Короленка (2008) О. М. Кушніренко, проведений зі студентами-художниками IV-V курсів. Успішність результатів вивчення народного мистецтва засвідчила виставка творчих робіт студентів кафедри образотворчого мистецтва педагогічного університету «Натхненні традицією», відкрита у виставковій залі Краєзнавчого музею міста.

На заключному засіданні були прийняті такі рішення: спрямувати зусилля науковців на подальше вирішення актуальних проблем підготовки фахівців у галузі художньої освіти; впроваджувати український і зарубіжний досвід використання інноваційних технологій викладання образотворчого мистецтва у практику професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва у вищій школі, а також у загальноосвітні та спеціалізовані заклади мистецької освіти; активізувати роботу з проблеми теорії та практики використання образотворчого мистецтва як засобу формування національних і загальнолюдських цінностей.

Зважаючи на високий науковий і організаційний рівень I Всеукраїнського науково-практичного семінару «Мистецтво в реаліях сучасної освіти», учасники внесли пропозицію про його регулярне проведення. Організатори семінару запрошують до співпраці вчених, докторантів, аспірантів, магістрантів, викладачів навчальних закладів, учителів-практиків, студентів, музейних працівників, усіх небайдужих до проблем мистецької освіти.

*Тетяна Сасенко, Віктор Бабенко*



## **ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ**

**Бабенко Віктор Савелійович** – старший викладач кафедри образотворчого мистецтва Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

**Бех Іван Дмитрович** – доктор психологічних наук, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України

**Гордійчук Оксана Євгенівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича.

**Дашиковська Ядвіга** – доктор філософії, доцент Католицького університету Іоанна Павла II в Любліні, доцент кафедри загальної педагогіки факультету соціальних наук у Стальовій Волі (Польща), учасник Міжнародної асоціації культових досліджень (ICSA), Всесвітньої організації дозвілля (WLO).

**Зязюн Іван Андрійович** – доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Кузьмінський Анатолій Іванович** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

**Лавріненко Олександр Андрійович** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Лимаренко Лідія Іванівна** – заслужений працівник культури України, завідувач кафедри культурології Херсонського державного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

**Мальований Юрій Іванович** – кандидат педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України, учений секретар Відділення загальної середньої освіти НАПН України

**Ничкало Нелля Григорівна** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Онищенко Василь Денисович** – кандидат філософських наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

**Отиц Дарія Дмитрівна** – викладач кафедри соціальної психології та психотерапії Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

**Отиц Олена Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи, завідувач відділу педагогічної естетики і етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Растрізіна Алла Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

**Рибалка Валентин Васильович** – доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Саєнко Тетяна Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образотворчого мистецтва Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

**Семенов Олена Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

**Стрільєвич Тетяна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

**Цебрій Ірина Василівна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

*Наукове видання*

## **ЕСТЕТИКА І ЕТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ**

Збірник  
наукових праць

***Випуск 5***

Головний редактор – *І. А. Зязюн*  
Науковий редактор – *О. М. Отич*  
Літературний редактор – *М. П. Вовк*  
Літературний редактор іноземних текстів – *О. К. Палеха*  
Відповідальний секретар – *О. О. Лобач*  
Коректор – *Т. В. Котирло, О. О. Лобач*  
Художньо-технічний редактор – *О. М. Болюх*  
Комп'ютерна верстка і дизайн – *Н. І. Дячук, О. М. Нарижна*

### **Адреса редакції:**

04060, м. Київ, вул. Максима Берлінського, 9,  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,  
відділ педагогічної естетики та етики

***e-mail:*** [vppe2011@ukr.net](mailto:vppe2011@ukr.net)

***Довідки за телефонами:***

*(098) 277-58-36 (Котирло Тамара Володимирівна)*

*(067) 258-02-96 (Вовк Мирослава Петрівна)*

*Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування і скорочення статей. Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції. Автори несуть повну відповідальність за опублікований матеріал (за достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей).*

Здано до друку 11.03.2013р.  
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman  
Папір офсетний. Друк офсетний  
Ум.-друк. арк. 12. Обл.-вид. арк. 11.  
Наклад 100 прим. Зам. № 7.

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка  
вул. Остроградського, 2, Полтава, 36003

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 3817 від 01.07.2010 р.