

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 3

Київ – Полтава
2012

УДК: 37.013(111.852:17)

Засновники та видавці

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

Висвітлено результати наукових досліджень з проблем педагогічної естетики і етики, філософії і психології педагогічної діяльності, педагогіки мистецтва і мистецтва педагогічної дії, естетичних та етичних засад педагогічної майстерності, теорії, історії та методики мистецької освіти; інноваційних технологій мистецької освіти, використання мистецтва у психотерапевтичній і психокорекційній роботі з різними категоріями населення.

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

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол №12 від 26 січня 2012 р.)

Головний редактор

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

Заступники головного редактора

Степаненко М.І., доктор філологічних наук, професор

Отич 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.

Хомич Л.О., доктор педагогічних наук, професор
Радкевич В.О., доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України

Балл Г.О., доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України

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

Лаврінко О.А., доктор педагогічних наук, старший
науковий співробітник

Кравченко Л.М., доктор педагогічних наук,
професор

Соколова І.І., доктор педагогічних наук, професор

Федій О.А., доктор педагогічних наук, професор

Моргун В.Ф., кандидат психологічних наук,
професор

Каранузова Н.Д., кандидат педагогічних наук,
доцент

Рецензенти

Шиян Н.І. – доктор педагогічних наук, професор

Засенко В.В. – доктор психологічних наук, професор

Булах І.С. – доктор психологічних наук, професор

Солдатенко М.М. – доктор педагогічних наук, професор

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

*20-РІЧНОМУ ЮБІЛЕЮ
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ПРИСВЯЧУЄТЬСЯ*

ЗМІСТ

Ничкало Нелля

Педагогічна естетика та етика в діяльності НАПН України: сьогодення і погляд у майбутнє..... 7

Nelly Nychkalo

Pedagogical aesthetics and ethics in the activities of naps of ukraine: the present and future outlook..... 7

ФІЛОСОФІЯ І ПСИХОЛОГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Зязюн Іван

Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?!..... 20

Ivan Zjazjun

Pedagogical psychology or psychological pedagogy?!..... 20

Бех Іван

Акценти мистецької творчості та виховання особистості..... 38

Ivan Beh

Accents of artistic creation and education of personality..... 38

Гончаренко Семен

Про покликання вченого..... 44

Semen Goncharenko

About calling of scientist..... 44

Яценко Тамара

Цілісність психічного у взаємозв'язках свідомого з несвідомим..... 56

Tamara Jazenko

Integrity psychical in intercommunicationsconscious with irresponsible..... 56

Рибалка Валентин

Материнські здібності й таланти як провідний чинник розвитку дитини..... 68

Valentin Ribalka

Maternal capabilities and talents as leading factor of development of child..... 68

Кондрацька Людмила

Християнсько-антропологічна парадигма формування ціннісних орієнтацій підлітка: методологічний аспект..... 81

Ludmila Kondratska

The christian and anthropological paradigm of formation of valuable attitudes of teenagers: methodological content..... 81

Помиткіна Любов, Помиткін Давид

Психологічна готовність студентів до прийняття стратегічного життєвого рішення щодо професійного самовизначення..... 89

Libov Pomutkina, David Pomutkin

Psychological readiness of students to the strategic life decisions on professional self-determination..... 89

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА І ЕТИКА**Васянович Григорій**

Моральні проблеми педагогічної діяльності..... 99

Grigoriy Vassianovych

Moral problems of pedagogical activity..... 99

Год Борис, Год Наталія

Проблеми моральності вчителя в європейській суспільно-політичній думці XV – XVI століть..... 112

Borys God, Natalia God

The problem of the teacher's morality in the european social and political thought of the 15-16th centuries..... 112

Авшенюк Наталія

Глобальна освіта як складова професійного розвитку американських і канадських учителів..... 123

Nataliy Avshenuk

Global education as constituent of professional development of american and canadian teachers..... 123

ПЕДАГОГІКА МИСТЕЦТВА І МИСТЕЦТВО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ**Глузман Олександр, Сологуб Вікторія**

Формування професійної готовності майбутнього вчителя музики до самостійного вивчення інструментальних творів..... 133

Olexsandr Glusman, Viktoriy Sologub

Forming of professional readiness of future music master is to independent study of instrumental works..... 133

Падалка Галина

Формування духовності особистості у процесі художньо-творчого самовираження..... 153

Galina Padalka

Forming of spirituality of personality in the process of artistically creative self-expression..... 153

Пехота Олена

Формування технологічної культури сучасного викладача як складової його педагогічної майстерності..... 165

Olena Pehota

Formation of technological culture of modern teachers..... 165

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

Щолокова Ольга	
Проблеми фахової підготовки майбутніх магістрів мистецької освіти.....	181
Olga Scholokova	
Problems of professional preparation of future master's degrees of artistic education.....	181
Миропольська Євгенія	
Живопис як естетичне повідомлення в ігровому кіно.....	191
Evgenia Myropolska	
Painting as aesthetic information in the movies.....	191

РЕЦЕНЗІЇ

Отуч Олена	
Педагогічна освіта ХХІ століття.....	199
Elena Otych	
Teacher education XXI century.....	199
Вовк Мирослава	
Світ мрій – світ життєвих вражень.....	202
Miroslava Vovk	
Dreamland - a world of life experiences.....	202

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

Сулаєва Наталія	
Неформальна мистецька освіта в системі підготовки майбутнього вчителя: Міжнародна науково-практична конференція (Полтава, 25–26 травня 2012 року).....	204
Natalia Sulayeva	
The informal art education in the training of future teachers: International Scientific Conference (Poltava, 25-26 May 2012).....	204
Відомості про авторів	208
About the Authors	208

УДК 37.013(111.852:17)

Нелля Ничкало,
м. Київ

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА ТА ЕТИКА В ДІЯЛЬНОСТІ НАПН УКРАЇНИ: СЬОГОДЕННЯ І ПОГЛЯД У МАЙБУТНЄ

Аналізуються науково-дослідні традиції вивчення проблеми педагогічної естетики та етики в діяльності Національної академії педагогічних наук України та Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Наголошено на перспективах створення збірника наукових праць «Естетика і етика педагогічної дії» як провідного науково-педагогічного видання, що консолідує наукові пошуки вчених – педагогів і психологів, а також викладачів вищих мистецько-педагогічних навчальних закладів у дослідженні проблем педагогічної естетики та етики, психолого-педагогічних засад розвитку вітчизняної мистецької педагогіки і педагогіки мистецтва.

Ключові слова: *Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, синергетична методологія, педагогічна естетика та етика, педагогічна майстерність.*

Вихід у світ третього випуску наукового часопису «Естетика і етика педагогічної дії», присвяченого 20-річному ювілею Національної академії педагогічних наук України, – це важлива подія в науковому житті нашої держави. Адже вся багаторічна діяльність цієї вищої галузевої наукової установи з моменту її утворення й до цього часу здійснюється на засадах високої педагогічної естетики та етики, відповідно до естетичного й морального педагогічних ідеалів.

Академія педагогічних наук України заснована відповідно до Указу Президента України Леоніда Кравчука від 4 березня 1992 р. № 124 (Указом Президента України Віктора Ющенка від 24 лютого 2010 р. № 259/2010 їй надано статус національної).

Потреба в утворенні Академії педагогічних наук України як вищої галузевої наукової установи зумовлена необхідністю «комплексного розвитку педагогічної науки, теорії й методики

освіти в Україні, розробки науково-методичних засад відродження національної школи» [8, с. 8]. Виходячи з цієї мети, було визначено основні завдання Академії: «розробка й наукове обґрунтування новітніх інформаційних технологій, форм, методів і засобів навчально-виховного процесу, створення програм, підручників та методичних посібників для навчально-виховних закладів; дослідження світових тенденцій розвитку освіти та педагогічної науки, аналіз освітніх стандартів і змісту освіти в зарубіжних країнах, вивчення, узагальнення та поширення вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду; координація діяльності науково-дослідних і методичних установ, наукових підрозділів вищих навчальних закладів, використання науково-педагогічного потенціалу в інтересах розвитку педагогічної науки та системи освіти» [8, с. 9].

На виконання Указу Президента України «Про заснування Академії педагогічних наук України» Кабінет Міністрів України прийняв Постанову № 335 від 16 червня 1992 р. У цьому урядовому документі було визначено конкретні заходи щодо утворення Академії педагогічних наук України, сформульовано принципи її діяльності та затверджено склад дійсних членів-засновників Академії на чолі з Президентом-організатором М. Ярмаченком.

18 листопада 1992 р. відбулися Загальні збори Академії педагогічних наук України, на яких було обране її керівництво та утворено три відділення: теорії та історії педагогіки; дидактики, методики та інформаційних технологій в освіті; психології, вікової фізіології та дефектології [8, с. 10-12]. Через п'ять років, 28 січня 1997 р., згідно з Постановою Загальних зборів Академії було створено Відділення педагогіки і психології професійної освіти (нині Відділення професійної освіти і освіти дорослих). Це стало важливою подією не лише для науковців, які досліджували проблеми теорії і методики професійної освіти, а й для системи професійно-технічної освіти нашої держави, яка потребувала науково-методичного забезпечення, прогностичного бачення шляхів її інноваційного розвитку в умовах нової держави – незалежної України – і нової доби – інформаційно-технологічної.

Потужність розгортання наукового потенціалу Національної академії педагогічних наук України впродовж двадцятирічного періоду її існування засвідчують статистичні дані: якщо у 1992 р. в її структурі функціонувало 3 відділення і 2 науково-дослідних

інститути (Інститут педагогіки та Інститут психології ім. Г.С. Костюка), то нині діють 5 відділень (загальної педагогіки та філософії освіти; психології, вікової фізіології та дефектології; загальної середньої освіти; професійної освіти і освіти дорослих; вищої освіти), а також 11 інститутів і 6 центрів у різних регіонах України. Кількісні зміни в діяльності Відділення професійної освіти і освіти дорослих характеризуються так: якщо в січні 1997 р. у складі Відділення було 2 дійсних члени АПН України (Н. Ничкало та Ф. Арват) і 3 члени-кореспонденти (Е. Вільчковський, А. Гуржій, А. Нісімчук), то в січні 2012 р. членами Відділення є 9 академіків і 15 членів-кореспондентів. На першому році історії Відділення в його структурі діяв лише один науково-дослідний інститут – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, а нині функціонує 5 структурних підрозділів: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих (директор – дійсний член НАПН України І. Зязюн), Інститут професійно-технічної освіти (директор – член-кореспондент НАПН України В. Радкевич), Львівський науково-практичний центр професійно-технічної освіти (директор – член-кореспондент НАПН України Я. Камінецький), Навчально-науковий центр професійно-технічної освіти (директор – Д. Гоменюк) та Донецький інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників Університету менеджменту освіти НАПН України (директор – О. Ситников).

При Президії НАПН України утворено також Міжвідомчу раду з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні, яка щороку розглядає та затверджує понад 1,5 тис. тем докторських і кандидатських дисертацій.

На кожному етапі розвитку Академії особлива увага приділялася визначенню перспективних напрямів наукових досліджень. До першочергових фундаментальних досліджень було віднесено: опрацювання нової філософії освіти, дослідження співвідношення між філософією і соціологією, з одного боку, і педагогікою, з іншого; створення цілісної теорії розвитку особистості, дослідження співвідношення між соціальним і біологічним у становленні й розвитку дитини; розвиток теорії виховних систем як основної форми інтеграції педагогічних процесів у їх єдності й різноманітності з орієнтацією на особистість, на підготовку її до життя в полікультурному демократичному суспільстві; опрацювання концепцій змісту освіти

та процесу навчання для різних типів навчальних закладів із урахуванням тенденцій розвитку науково-технічного прогресу і відповідних галузей наукових знань, форм суспільної свідомості, гармонізації циклів навчальних предметів, гуманітаризації та гуманізації освіти; обґрунтування прогресивних технологій педагогічної діяльності [9, с. 11]. На кінець 1998 р. було визначено 31 напрям наукових досліджень, кожен із яких охоплював низку актуальних педагогічних та психологічних проблем, що стосувалися психолого-педагогічного обґрунтування системи морального, фізичного та естетичного виховання підростаючого покоління на рівні сучасних вимог; створення цілісної теорії розвитку особистості; опрацювання концепцій змісту освіти на засадах її гуманізації й гуманітаризації; розробки прогресивних технологій педагогічної діяльності тощо.

Особлива роль у розробці нової методології розвитку української освіти, створенні нормативного поля її функціонування, оновленні її змісту та науково-методичного ресурсу, координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології, використанні нових форм і технологій контролю в освітній галузі, поширенні нових навчальних технологій, розвитку професійних об'єднань, товариств, наукових шкіл тощо належить Національній академії педагогічних наук України.

Ці завдання знайшли відображення в останніх науково-аналітичних документах, в яких окреслено провідні тенденції та обґрунтовано пріоритети й рекомендації щодо розвитку освіти в Україні на сучасному етапі. Зокрема, науковцями Академії підготовлено «Білу книгу національної освіти України» (2010), де висвітлено досягнення сучасної освіти, а також визначено актуальні проблеми її подальшого розвитку, проаналізовано причини їх виникнення й окреслено шляхи і способи їх розв'язання. У цьому стратегічному документі наголошується на тому, що, «маючи багаті національні традиції і напрацьовані останніми роками методологічні орієнтири стосовно розвитку освіти (пріоритет загальнодержавної суспільної підтримки освіти, переорієнтація на людиноцентристський характер освіти, навчання, виховання, розвиток гармонійної, гуманної, соціально відповідальної особистості тощо), Українська держава шукає оптимальні шляхи входження у загальноцивілізаційний, включаючи освітній, рух зі збереженням і примноженням своїх кращих національних

здобутків» [1, с. 12]. Пріоритетні напрями розв'язання цих стратегічних завдань визначено в «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» (2011).

Розроблення педагогічної теорії, проектування педагогічних систем і змісту та відповідних технологій виховання можуть бути успішними лише за умови чіткого уявлення про те, на яких засадах ґрунтується взаємодія людини і держави, якого суспільства ми прагнемо, для життя в якій країні готуємо підростаюче покоління, від повторення яких помилок застерігаємо громадян, наскільки правильно розуміємо, що для цього потрібно зробити. Якщо теорія і практика виховання не дають відповіді на питання, як жити гідно й успішно, вони стають не потрібними, а суспільство втрачає свої гуманістичні функції, перестає бути засобом і живильним середовищем для духовного і морального розвитку особистості.

Сучасне виховання має набути системного характеру, відігравати випереджальну роль у розбудові демократичного процесу. Воно має базуватися на кращих здобутках світової і національної культури й педагогіки, запобігати соціальній деградації і диференціації, сприяти самоорганізації та особистій ініціативності та водночас відповідальності людей, бути гарантом громадянського миру і злагоди у суспільстві, закликати до розбудови демократичної держави [1, с. 40]. Ці наукові традиції сформувались і продовжують розвиватися сьогодні в діяльності Національної академії педагогічних наук України та її структурних підрозділів, створюючи підстави для модернізації сучасної української освіти на засадах фундаменталізації, євроінтеграції та забезпечення випереджувального розвитку.

З часу створення за рішенням Президії АПН України 24 листопада 1993 р. у структурі Академії педагогічних наук Інституту педагогіки і психології професійної освіти цією науковою установою започатковано фундаментальні дослідження за дев'ятьма науковими напрямками: історія професійної освіти, розвиток професійної освіти в зарубіжних країнах, дидактика професійної школи, неперервна професійно-художня освіта, підготовка майбутніх кваліфікованих робітників у професійних навчальних закладах, педагогічна майстерність у системі професійної освіти, психолого-педагогічні засади технологій навчання у неперервній професійній освіті, становлення особистості фахівця в системі неперервної професійної освіти,

управління та економіка в системі професійно-технічної освіти [7, с. 1]. Ці напрями розвивалися, трансформувалися й збагачувалися впродовж історії розвитку Інституту. На початку 2000-х рр. в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України провідними напрямами наукових досліджень було визначено: історію професійної освіти, теоретико-методологічні основи філософії професійної освіти, розвиток професійної освіти в зарубіжних країнах, психолого-педагогічні засади реформування організації і змісту діяльності вищої школи в Україні, науково-теоретичне та методичне забезпечення гуманізації професійної підготовки спеціаліста у вищій школі, психолого-педагогічна зумовленість педагогічної майстерності; концептуальні засади психолого-педагогічної підготовки вчителів у сучасних умовах, психолого-педагогічні основи формування загальної та професійної культури студентів засобами мистецтва [8, с. 58-59]. Зі зміною у 2007 р. назви Інституту педагогіки і психології професійної освіти на Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих тематика наукових досліджень стала стосуватися п'яти основних напрямів, обґрунтованих відповідно до «Основних напрямів досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні», зокрема: 3. «Історія педагогіки. Порівняльна педагогіка»; 12. «Психологія особистості. Соціальна психологія»; 17. «Психологія професійної освіти, організаційна психологія та психологія праці»; 25. «Теоретико-методологічні засади освіти дорослих»; 30. «Педагогічна освіта». Згідно з цими напрямами проблематика науково-дослідної роботи Інституту охоплює проблеми: становлення і розвитку гуманістичних цінностей сучасної української освіти, дослідження культурологічних аспектів розвитку освіти, обґрунтування аксіологічних основ освіти в умовах сучасних цивілізаційних викликів, розробки теоретико-методичних засад професійного навчання, методологічних і теоретичних проблем андрагогіки, концептуальних засад розвитку безперервної професійної освіти, саморозвитку особистості в системі освіти впродовж життя тощо [6].

Визначною подією в житті Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України стало створення відділу педагогічної естетики та етики (завідувач – доктор педагогічних наук, професор О. Отич). Спектр досліджень цього унікального наукового підрозділу спрямовується на цілісне осмислення і системний аналіз філософських, методологічних і теоретичних засад

етико-естетичного розвитку особистості педагога та обґрунтування етико-естетичної парадигми розвитку національної освіти загалом.

Передумови дослідження цієї проблеми були закладені у працях відомих науковців Інституту педагогіки і психології професійної освіти НАПН України – методологів педагогічної науки: академіків І. Зязюна і С. Гончаренка, професорів О. Рудницької, Г. Васяновича та ін. Це були перші паростки у становленні нового наукового напрямку – педагогічної естетики та етики та виокремленні з проблематики напрямку 30. «Педагогічна освіта» у самостійну наукову проблему «Естетичні та етичні регулятиви педагогічної дії». Нині окремі аспекти цієї проблеми стали темами наукових досліджень співробітників відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України: «Естетичні та етичні засади особистісного розвитку педагога» (2008 – 2010), «Естетичні та етичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів» (2011 – 2013).

Науковцями цього відділу вперше: обґрунтовано естетичні та етичні засади особистісного розвитку педагога на методологічному, теоретичному і методичному рівнях, розроблено концептуальні основи педагогіки мистецтва як теорії і практики естетично та етично орієнтованого особистісного розвитку суб'єктів педагогічного процесу; виявлено педагогічні умови використання мистецтва в розвитку особистості майбутніх педагогів; доведено пріоритетне значення естетичних та етичних чинників цього процесу; уточнено механізми й етапи його реалізації; виявлено значення професійно важливих особистісних якостей педагога у формуванні його педагогічної майстерності; здійснено педагогічну діагностику естетичної та морально-етичної спрямованості особистісного розвитку студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі їхньої професійної підготовки; розроблено та експериментально перевірено естетично та етично орієнтовані технології і методики розвитку особистісних якостей майбутніх педагогів. Важливе практичне значення має створення навчально-методичних комплексів із мистецьких і психолого-педагогічних дисциплін, інтегрованого спецкурсу «Педагогіка мистецтва», варіативного спецпрактикуму «Творчі педагогічно-мистецькі майстерні», а також щоденників особистісного зростання студентів; навчальних і навчально-методичних посібників, словників,

навчальних програм і методичних рекомендацій. Здобуті наукові результати є інноваційними, мають теоретичне і практичне значення, сприяють розвитку особистісно орієнтованої освіти на засадах людиноцентризму [2, с. 69-70].

Протягом останніх років науково-дослідна діяльність відділу спрямована на дослідження теми «Естетичні та етичні основи розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів». Згідно з концепцією і програмою дослідження реалізуються завдання: обґрунтування естетичних та етичних основ розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих педагогічних навчальних закладів; здійснення історико-педагогічного аналізу розвитку педагогічної майстерності викладачів музичних дисциплін вищих навчальних закладів України; педагогічне діагностування стану та рівнів сформованості педагогічної майстерності в майбутніх і працюючих викладачів вищої педагогічної школи; розробка та експериментальна перевірка естетично та етично орієнтованих технологій розвитку педагогічної майстерності майбутніх і працюючих викладачів вищих педагогічних навчальних закладів; виявлення педагогічних умов упровадження естетичних та етичних основ у процес розвитку педагогічної майстерності викладачів педагогічних університетів.

Наукові дослідження з цієї проблеми здійснюються в контексті концептуальних підходів до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні, обґрунтованих директором Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України академіком І. Зязюном та ректором Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова академіком В. Андрущенком. Відповідно до ідей цієї Концепції колективне дослідження науковців відділу спрямовується на досягнення головної мети педагогічної освіти – «підготовку вчителя, який володіє необхідними творчими й професійними якостями, що дають йому змогу творити педагогічну дію для найбільш продуктивного розвитку різновидів досвіду учнів, передусім теоретичного, почуттєвого (естетичного), практичного, для гармонійного особистісного розвитку кожного учня» [3, с. 2].

Реалізуючи завдання Національної академії педагогічних наук України щодо координації наукових досліджень і науково-дослідної роботи освітян у межах усієї держави [9, с. 14], відділ педагогічної естетики та етики здійснює дослідження естетичних та етичних засад педагогічної дії у тісному взаємозв'язку з

дослідженнями інших наукових підрозділів Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, а також у тісній співпраці з вищими навчальними закладами України. Тому не випадковим є те, що видання збірника наукових праць «Естетика та етика педагогічної дії» ініційоване співробітниками відділу педагогічної естетики та етики Інституту й викладачами Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Адже цей інститут є провідною науковою установою в системі НАПН України з дослідження проблем педагогічної естетики та етики, а Полтавський національний педагогічний університет упродовж багатьох десятиліть залишається флагманом у дослідженні проблем педагогічної майстерності як краси педагогічної дії, що ґрунтується на естетичних та етичних засадах. У цьому вищому педагогічному навчальному закладі історично склалася творча атмосфера педагогічного неспокою й інноваційних пошуків, яку засвоїли його найкращі випускники – світочі вітчизняної педагогіки А. Макаренко й В. Сухомлинський. Її завжди підтримував і зміцнював колишній ректор Полтавського педагогічного інституту, фундатор нового напрямку педагогічної науки – педагогічної майстерності – академік І. Зязюн. Завдяки його творчій і наполегливій науково-педагогічній діяльності на посаді ректора Полтавського педагогічного інституту та директора Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України плідна співпраця науковців Інституту та педагогів Університету скріплена кривими узами. Адже естетика і етика педагогічної дії, практично впроваджувана у Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка, набула теоретичного осмислення в науковій діяльності єдиного в Україні наукового відділу педагогічної естетики і етики, що існує у структурі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Заснування збірника наукових праць «Естетика та етика педагогічної дії», на нашу думку, є знаковою подією для наукової й педагогічної громадськості України. Цей єдиний у нашій державі з такої надзвичайно важливої проблеми часопис покликаний об'єднати навколо себе всіх учених і педагогів-практиків, які досліджують питання педагогічної естетики та етики, філософії освіти, педагогічної психології, мистецької педагогіки, психології і педагогіки мистецтва.

Педагогічна естетика та етика як науковий напрям, що має велике майбутнє у зв'язку із зростанням у педагогічних колах усвідомлення мистецького характеру педагогічної діяльності та спорідненості педагогічної й акторської дії. Тому проблема етики та естетики педагогічної дії має стати наскрізною та пронизувати всі напрями науково-педагогічних досліджень. Адже, як зазначив Президент Національної Академії педагогічних наук академік В. Кремень, «нові виклики вимагають адекватної модернізації освітньої системи як провідного чинника соціально-культурного відтворення, успішної життєдіяльності людини, її подальшого вдосконалення. У зв'язку з цим підвищується значення наукового дослідження стану і прогнозування тенденцій, обґрунтування і проектування практичних заходів, досягнення суспільного консенсусу на людиноцентрованій основі щодо реформування сфери освіти» [1, с. 6]. Наголосимо, що трансформаційні процеси в системі освіти потребують обґрунтування філософських, естетичних, етичних засад, на яких має ґрунтуватися вплив педагога і психолога на формування духовності особистості в умовах суспільства знань, оскільки, за висловом Івана Павла II, мета виховання – «відкривання духовності в людині».

На початку XXI століття зростає значення синергетичного підходу, який «дає змогу подивитися на людину і процес її навчання не з традиційних позицій, а як на відкриту систему, яка набула розвитку у філософській антропології та екзистенціалізмі. Ця модель визначає людину як незавершену відкриту істоту» [4, с. 17]. У зв'язку з цим потребує глибокого осмислення концептуально-методологічна новизна ідей самоорганізації, що «пов'язана з визнанням здатності різних систем до саморозвитку не лише за рахунок припливу енергії, інформації, речовин ззовні, але насамперед через використання своїх внутрішніх можливостей. Нова синергетична концепція може і повинна сприяти глибокому пізнанню таких складних, нелінійних, еволюціонуючих, відкритих систем, як суспільство, різних його підсистем, зокрема системи освіти» [4, с. 21].

Отже, синергетична методологія осмислення цих ідей та їх творча реалізація у дослідженнях міждисциплінарного комплексу проблем педагогічної естетики і етики сприятиме одержанню нових наукових результатів, народженню концептуальних ідей і нових технологій у педагогічних системах.

Ці ідеї знаходять втілення і на сторінках збірника наукових праць «Естетика і етика педагогічної дії». Його концептуальний задум реалізований в основних рубриках: «Філософія і психологія педагогічної дії», «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії», «Педагогічна естетика і етика», «Психологічні засади мистецтва педагогічної дії», «Естетичні та етичні засади педагогічної майстерності», «Мистецька освіта: теорія, історія, методика», «Технології використання мистецтва у педагогічній освіті», «Інновації у мистецько-педагогічній освіті», «Поліфункціональний простір мистецтва: терапія, регуляція, комунікація», «Рецензії», «Інформація про науково-педагогічні й мистецько-педагогічні заходи». В них висвітлюються ключові аспекти реалізації етичних та естетичних засад педагогічної дії в сучасному освітньому просторі.

Об'єднання навколо цього збірника наукових праць інтелектуальних педагогічних і творчих мистецьких сил України сприятиме поглибленню естетичних і етичних засад наукових досліджень важливих педагогічних і психологічних проблем, а також розв'язанню теоретико-методологічних і методичних проблем мистецької освіти в культурологічному та аксіологічному вимірах, впровадженню інноваційних підходів у сучасній освіті, ефективному використанню етико-естетичного потенціалу мистецтва у міждисциплінарному аспекті.

Список використаної літератури:

1. Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексєєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – 342 с.
2. Звіт про діяльність Національної академії педагогічних наук України у 2010 році / Відп.: В.І. Луговий, М.І. Бурда. – К. : НАПН України, 2011. – 367 с.
3. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні / Укл.: В. Андрущенко, І. Зязюн. – К., 2011. – 16 с.
4. Кремень В.Г. Освіта у вимірах методології синергетики / В.Г. Кремень // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Загальна педагогіка та філософія освіти. – К. : Пед. думка, 2012. – С. 11-22.
5. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (друге видання) / Нац. акад. пед. наук України; [авт.: В.П. Андрущенко, І.Д. Бех та ін.; редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови) та ін.]; за заг. ред. В.Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2011. – 304 с.
6. Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні / Відп.: В.І. Луговий, М.І. Бурда. – К. : Пед. думка, 2008. – 48 с.
7. Тематичний план науково-дослідної роботи Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України на 2002 р. – К., 2002. – 61 с.

8. Ярмаченко М.Д. Академія педагогічних наук України: п'ятиріччя становлення і розвитку / М.Д. Ярмаченко. – К. : Пед. думка, 1997. – 154 с.
9. Ярмаченко М.Д. Академія педагогічних наук України / М.Д. Ярмаченко; відп. за вип. В.Г. Бутенко. – Херсон : Херсонська міська друкарня, 1993. – 58 с.

Нелля Ничкало

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭСТЕТИКА И ЭТИКА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАПН УКРАИНЫ: СОВРЕМЕННОСТЬ И ВЗГЛЯД В БУДУЩЕЕ

Анализируются научно-исследовательские традиции изучения проблемы педагогической эстетики и этики в деятельности Национальной академии педагогических наук Украины и Института педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины. Акцентируется внимание на перспективах издания сборника научных трудов «Эстетика и этика педагогического действия» как ведущего отечественного научно-педагогического издания, объединяющего учёных – педагогов и психологов, а также преподавателей высших художественно-педагогических учебных заведений в исследовании проблем педагогической эстетики и этики, психолого-педагогических основ педагогики искусства и художественной педагогики.

Ключевые слова: *Национальная академия педагогических наук Украины, Институт педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины, Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, синергетическая методология, педагогическая эстетика и этика, педагогическое майстерство.*

Nelly Nychkalo

PEDAGOGICAL AESTHETICS AND ETHICS IN THE ACTIVITIES OF NAPS OF UKRAINE: THE PRESENT AND FUTURE OUTLOOK

In the context of scientific analysis and generalization of creative achievements of The National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine during its two decades of creative progress, the dominant principles of the national education system modernization, embodied in research and analytical papers («White Paper of National Education of Ukraine» (2010), «National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine» (2011) etc.) are highlighted.

Social and educational significance and place of scientific research on pedagogical aesthetics and ethics among the priority areas of scientific and pedagogical researches of NAPS of Ukraine are grounded. Attention is drawn to the scientific researches devoted to the development of aesthetic and ethical principles of teacher and student's personal development in conditions of contemporary transformational processes in education.

The stages of formation and creative development of the scientific school of pedagogical problems of aesthetics and ethics, formed within academician I. Zyazyun's school of pedagogical skills are traced.

The key problems of pedagogical aesthetics and ethics which formed the basis for development of the relevant topics of scientific researches of the Institute of Education and Adult Education of NAPS of Ukraine are considered; and are reflected in the thematic, and prospective and thematic plans of researches.

Author determines the results of fundamental researches on these problems, made by Department of pedagogical aesthetics and ethics. The importance of creating the collection of scientific publications «Aesthetics and ethics of pedagogical activities» as leading scientific pedagogical edition, consolidating scientific researches of scientists and theorists, and educators and practitioners toward multifaceted, holistic consideration of pedagogical problems of aesthetics and ethics, as well as developing of methodological recommendations for teachers on creative implementation of ethical and aesthetic foundations of educational activities in modern teaching practice is emphasized.

It is noted that the foundation of this edition was a significant event in the scientific and pedagogical life of NAPS of Ukraine, as it establishes a new direction of its joint activities with the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine. Publication of the edition «Aesthetics and ethics of pedagogical activities» by its co-founders – Institute of Education and Adult Education of NAPS of Ukraine and Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko – contributes to the strengthening of creative cooperation between these scientific and pedagogical institutions, and in a more general sense – provides theoretical, methodological, and practical guidance in the researching of aesthetic and ethical principles of psychological and pedagogical sciences of Ukraine, as well as psycho-pedagogical principles of national art pedagogy and pedagogy of art.

Keywords: *National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Education and Adult Education of NAPS of Ukraine, Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko, synergetic methodology, pedagogical aesthetics and ethics, teaching skills.*

Одержано 09.10.2011 р.

ПЕДАГОГІЧНА ПСИХОЛОГІЯ ЧИ ПСИХОЛОГІЧНА ПЕДАГОГІКА?!

Таємниці становлення й розвитку людської індивідуальності й особистості в системі учіння й виховання, зумовлені педагогічною дією вчителя, досліджуються багатьма науками, зокрема, й передовсім, педагогікою, педагогічною психологією, психологічною педагогікою.

Ключові слова: педагогіка, психологія, педагогічна психологія, психологічна педагогіка, суб'єкти учіння і виховання.

«...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»

Едвард Стоунс

Неспростовною тезою є те, що дві найважливіші сфери наукового й духовного розвитку людини, її соціально-культурного відтворення, дві навчальні дисципліни, дві практичні галузі – педагогіка і психологія – постійно знаходяться й розвиваються в діалозі. Проблема діалогу педагогіки й психології може розглядатися як особлива наукова і прикладна задача, що має свою ексклюзивну історичну, філософську, методологічну й прагматичну логіку. Не заглиблюючись у далекі історичні пошуки й досягнення, відзначимо, і педагогіка, і психологія впродовж віків і тисячоліть, розвиваючись у структурі філософського знання, вступали в постійний взаємозбагачувальний діалог. Прагнення І. Песталоцці психологізувати освіту (*Ich will den Unterricht psychologisieren*) продовжує І. Герbart, який започатковує вживання психології в усіх розділах педагогіки. Ці ідеї реалізують Мейман і Торндайк, які вводять до вжитку такі наукові сфери, як експериментальна педагогіка і педагогічна психологія. Згодом Мейман, Прейер і

Блонський вводять в якості інтеграційної наукової сфери педологію.

Збільшення спектру наук, особливо їх назв, не дає однозначної відповіді на питання про взаємоперетин двох наук: педагогіки й психології, хоч однією з найбільш розповсюджених точок зору є та, що оголошує про кола педагогіки й психології, які пересікаються у площині педагогічної психології. На переконання Б. Ананьєва, педагогічна психологія – погранична, комплексна сфера знання, що обійняла певне місце між психологією й педагогікою, стала сферою спільного вивчення взаємозв'язків між учінням і вихованням, учінням і різновидами розвитку досвідів підростаючих поколінь [1, с. 32].

П. Блонський ще задалеко до розгортання цих досліджень Московською й Ленінградською психологічними школами так констатував своє бачення проблеми: «Неможлива заміна педагогічною психологією педагогіки. У педагогіці є цілий ряд важливих проблем, не вирішуваних засобами педагогічної психології (наприклад, цілі виховання, зміст навчального матеріалу, органи виховання), крім того, навіть ті проблеми, у вирішенні яких бере участь педагогічна психологія педагогіка вирішує зі своєї, особливої точки зору – точки зору виховання підростаючого покоління» [4, с. 10].

На початку ХХІ ст. науковий діалог не закінчується, а можливо, лише розпочинається. При намаганні створення єдиного підручника з дитячої психології науковцями Ленінградської й Московської психологічних шкіл В. Зінченко слідом за І. Гербартом (майже через два століття за часом) закликає ввести в науковий обіг нову наукову галузь – психологічну педагогіку як самостійну дисципліну, відмінну від педагогічної психології та педагогіки, і цілеспрямовану на вивчення методів причинно-генетичного обґрунтування психологічних функцій і свідомості в освітньому процесі [6, с. 44].

Ідеться про перспективну лінію аналізу не пошуку розмежувань, а поєднання зусиль на шляху співробітництва. Іншими словами: психо-педагогіка необхідна як педагогіка і педагогічна психологія. Ще у 1877 р. видатний російський педагог і психолог П. Ф. Каптерев у книзі «Педагогічна психологія», що знаменувала становлення цієї наукової сфери в Російській імперії, наголошував: «Педагогіка повинна використовувати у вихованні

закони наук про людину, в якості однієї з яких слід розглядати психологію. ...Використання психологічних теорій у вихованні складає найширші й найважливіші можливості, якими володіє наука про душу» [8, с. 140].

У 1984 р. у московському видавництві «Педагогіка» з передмовою Н. Тализіної, її науковим редагуванням і коментарями побачив світ переклад книги професора Ліверпульського університету Едварда Стоунса «Психопедагогіка». Предмет цього дослідження – «використання теоретичних принципів психології в практиці учіння» [15, с. 21]. Вчений стверджує: «У межах цього підходу я намагався розглянути деякі принципові ідеї психології з огляду їх зв'язків із учінням і вчителем і викласти деякі, можливо, корисні способи використання психологічних принципів в учінні так, щоб ними могли скористатися вчителі у своїй спільній чи індивідуальній роботі. Загальна спрямованість замислу визначила виведення на перший план експериментального підходу, а не вже ustalених і перевічених методик. Учіння постало видом експериментальної педагогіки» [15, с. 22]. Важливо звернути увагу й на таку деталь, яка підкреслює відмінність педагогічної психології від психологічної педагогіки: «...Зосередивши свою увагу на функції учіння, а не на освіті, як такій, психологічна теорія і педагогічна практика змогли б зблизитися й збагатити одна одну. Я зовсім не пропоную відмовитися від вивчення освіти в цілому, але потреба в працях, зосереджених на проблемах учіння, назріла давно. Отже, психопедагогіка є використання теоретичних принципів психології в практиці учіння» [15, с. 20].

Аналізуючи основні підходи Е. Стоунса до вирішення поставлених ним у дослідженні завдань, Н. Тализіна справедливо намагається знайти позитиви та підтвердження досягнень радянських психологів, зокрема Л. Виготського, П. Гальперіна, на які посилається англійський учений. Також звертається увага на безпосередність психологічної взаємодії і вчителя з учнями, і учнів із пізнаванням через учителя предметним світом і розвитком такої важливої їхньої психологічної структури, як мислення. «Передусім автор звертає увагу на важливість у розвитку мислення учнів їх власних взаємозв'язків і дій з предметним світом. При всіх можливостях мови й мовлення дорослих простого мовного спілкування навчаючого й учня недостатньо для розвитку мислення останнього. Учень повинен стати індивідом не лише у сприйманні

інформації, але й у безпосередніх активних діях із предметним світом, знання про який він повинен засвоїти. Слід зауважити, що це така ж принципово важлива особливість учіння людини, якою є використання мови» [15, с. 9]. І далі слідує важливий висновок наукового редактора про необхідність нової важливої галузі в педагогічній практиці, яку англійський професор називає психопедагогікою: «Основоположне завдання книги автор убачає в обґрунтуванні твердження, що серйозне удосконалення практики учіння можливе лише з використанням психологічної науки» [15, с. 5].

Справді, якщо бодай побіжно ознайомимось зі змістом психопедагогіки Е. Стоунса, то переконаємося, що врешті-решт ми маємо людську педагогіку, де чітко окреслені два суб'єкти педагогічної дії, завдання й цілі їхньої спільної праці, засоби досягнення цілей, мотивації їхньої праці й ін. Маємо вступ і 18 розділів (без поділу на підрозділи). Звернемо увагу на назви: Ті, хто навчаються, учителі, психологи; Учіння. Основи; Мова й учіння людини; Думка, мовленнєве спілкування, дія; Мовленнєве спілкування вчителя; Типи мовленнєвого спілкування; Завдання учіння; Аналіз учіння; Навчання поняттю; Навчання психомоторним навикам; Навчання вирішенню проблем; Закріплення учіння; Структура навиків учіння; Програмоване учіння; Оцінка учіння й навчання; Розроблення тесту; Чи потрібні виміри?; Навчання учінню.

Перед нами розгорнута програма підготовки вчителя до педагогічної дії зі значної кількості питань із проблем учіння й виховання. Ця програма називається педагогічною майстерністю. Подивимось на поділ розділу 13 на підтеми. Їх десять: деякі навики другого порядку; задавання питань; урок із життя №12; установка; урок із життя №13; урок із життя №4; завершення (спосіб закінчення уроку); інші навики; професійна майстерність; синтез; графік оцінки учіння (підготовка, учіння, оцінювання).

Методологічний аналіз дозволяє стверджувати, що в якості загального й об'єктивного простору для педагогіки й психології є освіта, освітній процес. Предметні сфери педагогіки та педагогічної психології в усталених варіантах підручників мають спільні окреслення: так, предметом педагогіки називають виховні відношення, які забезпечують розвиток людини, а предметом педагогічної психології є факти й закономірності розвитку особистості й психології людини в освітньому процесі. Націленість

на розвиток людини як загальний гуманістичний ідеал наук – це і є їх об'єднувальна філософсько-антропологічна ідея.

Педагогічна психологія як міждисциплінарна сфера наукового знання покликана вивчати, на переконання І. Зимньої, умови й фактори формування психічних новоутворень під впливом освіти [5, с. 9]. На думку Н. Тализіної, вона (педагогічна психологія) як теорія покликана вивчати природу й закономірності процесу учіння й виховання, як прикладна – ставить перед собою мету використовувати досягнення всіх гілок психології для удосконалення педагогічної практики, тому часто-густо педагогічну психологію поділяють на дві частини: теоретичну й практичну. Саме остання найближча до педагогіки [17].

Взаємне збагачуюче поєднання психологічних теорій із педагогічними ідеями може досягатися різними шляхами:

- по-перше, якщо центр дослідницької уваги знаходиться в педагогіці, а психологічні дані відіграють роль важливих передумов. Психологія у цих випадках стає об'єктивним фактором (передусім у виді індивідуально-психологічних особливостей учнів), який необхідно виявляти й враховувати в педагогічному процесі. У підсумкові психологічна педагогіка, на думку Б. Бархаєва, – сфера педагогічного знання, використовуваного для більш глибокого розгляду проблем педагогічної теорії та практики [2]. У цьому випадку увагу необхідно звертати на ті психологічні передумови, які досліджуються як значущі фактори педагогічного процесу;

- по-друге, розглядаючи педагогічну психологію як науку, що вивчає психологічні аспекти освіти, можна використовувати її досягнення в педагогічній практиці, проводити моніторингові та скринінгові дослідження в освіті;

- по-третє, діалог наук можливий у контексті експериментальної педагогіки, покликаний дати, на думку Меймана, загальній педагогіці емпіричну основу. У даному розумінні педагогіка та психологія використовують методологічні підходи, методи й методики одна одної у вивченні освітнього простору.

Отже, номінативно завдання практичної психології в освіті звучать однаково і в 1920-х рр., і в XXI ст., але суттєво змінилися можливості їх вирішення й самі учасники педагогічного процесу.

Прагматична єдність наукових сфер доведена часом. Професійна педагогічна діяльність передбачає достатнє знання вчителем не лише фундаментального теоретичного курсу педагогіки, але й сучасної психології, уміння використовувати їх досягнення в повсякденній праці. Професія педагога, ймовірно, найбільш відчутна до психології, оскільки діяльність педагога, і особливо його педагогічна дія, спрямовані на людину, на її розвиток. І при цьому саме педагог (на відміну від схоластичних учених – психологів-педагогів чи педагогів-психологів) у своїй педагогічній дії зустрічається з «живою психологією суб'єкта». Саме живе психологічне знання, що відтворює психічні стани, будують учителі та психологи-практики в процесі розвитку суб'єкта, у процесі його виховання.

У гуманістичній парадигмі педагог завжди розглядався не лише як учитель шкільного предмета, але й як вихователь. Водночас ця функція педагога завжди викликала найбільше нарікань. Ще К. Ушинський зауважував: «Ніщо не викоринить у нас твердої віри в те, що прийде час, хоч можливо й не скоро, коли нащадки наші з подивом згадають, як довго ми нехтували справою виховання і як безмірно страждали від цієї байдужості». Активні інноваційні процеси, що відбуваються в суспільстві, поставили педагогів перед необхідністю критичної переоцінки усталених науково-теоретичних і практичних систем виховання школярів, перегляду традиційних підходів у підготовці педагогів до виховної дії.

Однак численні опитування, анкетування, зустрічі з педагогами стійко показують їх незадоволеність своєю підготовкою як вихователів. Такої ж думки дотримуються й керівники освіти – від директорів шкіл до міністрів. Намагання поліпшити підготовку педагогів до виховної дії часто-густо зводяться до розробки чергових керівних вказівок, проведення інструктивних нарад чи семінарів із обміну досвідом. Між тим зрозуміло, що виховання, маючи свою особливу природу, вимагає й особливих підходів до реалізації специфічних завдань.

Існуюча ситуація вимагає докорінного перегляду концептуальної системи поглядів на професійну підготовку педагога до виховної дії. Учитель сьогодні має володіти новим педагогічним мисленням, ціннісною установкою якого має бути: перевага індивідуальності над єдино-мисленням; освітніх інтересів особистості – над стандартною навчальною програмою;

саморозвитку, само-учіння – над уніфікованим засвоєнням, «передачею» знань.

Виховання водночас є вимірною сутністю трьох аспектів: соціальне явище, педагогічний процес, організована дія. І якщо в основі педагогіки є ідея людської спрямованості педагогічного мислення, ідея формування й розвитку людського в людині, чітко окреслюються три виховні аспекти як три способи буття людини в культурі: спосіб життєвих, а отже виховних смислів; цільових характеристик, змісту й механізмів виховання.

Спосіб життєвих смислів. Е. Фромм основною проблемою нашої моралі вважав байдужість людини до самої себе. Виокремлюючи дві кардинально протилежні суттєві позиції моральності – позицію «мати» й позицію «бути», й наголошуючи, що перша означає зведення смислу життя до споживання («Я є тим, чим володію»); а друга – до проживання взаємодії зі світом («Я є те, що зі мною відбувається»), він пов'язував їх розуміння в контексті культури як соціокультурний феномен [20]. Із цієї точки зору виховання людського в людині – це відтворення в ній соціальної культури, її «окультурення». Особистість – це спосіб соціального буття людини. Народившись, людина постає перед досвідом попередніх поколінь, що в концентрованому вигляді виражений у культурі, соціокультурних цінностях. Інтеріоризація цих цінностей, ідентифікація з соціокультурним оточенням (тобто особистісні становлення й розвиток) – перше й найважливіше, що очікує від людини її соціальне оточення.

У педагогічному аспекті інтеріоризація соціокультурних цінностей забезпечується в межах культурологічного підходу через організацію педагогічно доцільного середовища (суспільна думка, традиції, колективні справи, події, свята тощо). Системний підхід дозволяє перетворити середовище у виховний простір, технологічно логізувати виховний процес, суттєво підвищивши рівень виховних впливів.

При цьому під соціокультурним виховним простором розуміється спеціально організоване педагогічне середовище, структурована система педагогічних чинників і умов становлення й розвитку дитини. Характерні ознаки простору – його протяжність, структурність, взаємозв'язок і взаємозалежність, його виокремлення із середовища, обов'язково сприйманого вихованцем суб'єктивно (образ простору, виокремленого із середовища).

Важлива характеристика виховного простору – суб'єктивність сприймання (аперцепція). Те, що сприймається однією людиною як виховний простір, слугує цінністю для даного реципієнта, має чітке остаточне впливове значення для нього, для іншого – байдуже «дещо», не сприймане і незначуще, тобто не набуває властивостей виховного простору.

Синонімом простору у фізіології є категорія «поле». Можна виокремити в якості виховного простору поле значень (соціальний простір), поле цінностей (простір естетико-культурний), поле смислів (суб'єктний простір людини, зокрема інтелектуальний), поле дії (суб'єктний простір волі, потреб, інтересів, мотивацій).

Середовище в розумінні педагогічного підходу до виховання, розуміння його як соціокультурного феномену, підкреслює значущість і актуальність виховання для суспільства. У межах цього концепту конструюються ідеал особистості як соціального типу, моделі громадянина, патріота тощо. Однак цей підхід не уможливорює формулювання інструментальних педагогічних цілей, тим більше визначення способів відбору змісту виховання.

Із питанням перебування особистості в буттєвому просторі М. Бахтін пов'язує діалогічність свідомості через інтелект і мислення та розглядає процес становлення душі, коли людина розпочинає самоусвідомлення себе, конструюючи себе і суб'єктом, і об'єктом само-побудови, само-формування. Найбільш перспективною тезою гуманістичної психології та педагогіки є теза про те, що розвиток дитини має свої внутрішні закономірності, внутрішню логіку, а не є пасивним відображенням дійсності, в умовах якої цей розвиток здійснюється.

Поняття внутрішньої логіки розвитку, що є ключовим для гуманістичної психології, фіксує ту обставину, що людина, саморегулюючись у процесі життєдіяльності, набуває таких властивостей, які не визначаються однозначно ні зовнішніми впливами, ні внутрішніми природними даними. Згідно з таким підходом визначальною умовою ефективності виховання є опора на власні сили дитини та внутрішню логіку її розвитку.

Спосіб сходження до суб'єктності. В якості провідної ідеї сучасної педагогіки є необхідність перетворення вихованців із переважно об'єктів навчально-виховного процесу переважно в його суб'єкти, а виховання розуміється як «сходження до суб'єктності» (М. Каган). Суб'єкт – не дещо пасивне, лише сприймаюче впливи

ззовні і перетворююче їх способом, похідним від його природи, а носій активності. Суб'єкт – це індивідуальність, якій притаманна якість самоствердження.

У становленні суб'єктних властивостей дитини найвагоміше виявляється сутність педагогічної дії з усіма закономірностями психологічної педагогіки, і важливішої з них – найвагомішого впливу педагогічної майстерності вчителя, як основної домінанти вчительської професії. Є. Бондаревська [3, с. 14-15] розглядає суб'єктивні властивості як визначальну міру свободи особистості, її гуманності, духовності, життєтворчості, як ядро людини культури.

Якщо особистість й індивідуальність – два способи буття в культурі, то суб'єктність, безперечно, є єдністю цих двох аспектів. І справді, не можна стверджувати свою самість, не будучи виокремленим із середовища, але також не уможлиблюється конструктивне самоствердження без ідентифікації з середовищем.

Суб'єктний розвиток людини здійснюється через самовизначення, яке є передусім самовизначенням смислів дії і взаємодії, поведінки, всього життя людини. Культура в цьому відношенні надає дитині вибір, а вчитель – підтримку у виборі й естетичному прийнятті (переживанні) цінностей. Поняття смислу виражає укоріненість індивідуальної свідомості в особистісному бутті людини, а поняття значення – підключеність цієї свідомості до свідомості суспільної, до культури. Ці два поняття зустрічаються в категорії «цінність», тобто в тому, що значуще також для інших і естетично (почуттєво) прийнято й усвідомлено самим індивідом. Два процеси – осмислення (наділення цінностей смислами) і усвідомлення (формулювання смислів у цінності), – зустрічаючись, утворюють простір суб'єктивності людини, чи її ціннісно-смыслову сферу. Згідно з В. Франклом, «бути людиною означає бути цілеспрямованою до смислу, що вимагає здійснення, і цінностей, що вимагає реалізації» [19, с. 285].

Суб'єктивний простір має ряд особливостей:

- по-перше, це цілісний й найвищою мірою усвідомлений образ себе. Як і соціокультурному просторові суб'єктному притаманна цілісність, узгодженість складових елементів;
- по-друге, суб'єктний простір – це ідентичність людини в її соціокультурному оточенні. Мати ідентичність – означає бути, передусім, «самим собою в уподібненні себе обраному соціокультурному оточенню» [22, с. 65]. Ідентичність як

організація життєвого досвіду в ЕГО індивідуума охороняє погодженість і індивідуальність досвіду, готуючи індивіда до руйнівних упливів середовища, передбачення внутрішніх і зовнішніх загроз, інтегрує його обдарування та соціальні можливості;

- по-третє, суб'єктивний простір – завжди результат роботи людини над собою, постійних зусиль бути, зберігати свою позитивну ідентичність. У цьому відношенні заборона та самообмеження є не лише результатом, але й процесуальною характеристикою становлення й розвитку людини як суб'єкта.

Взаємодія з оточенням (найближчим середовищем і людьми) слугує важливішим джерелом саморозвитку індивіда, засобом забезпечення його самореалізації й стимулом для подальшого індивідуально-особистісного зростання, яке здійснюється безперервно впродовж всього його життя.

Взаємодія людини зі світом і людьми дозволяє їй не лише актуалізувати наявні внутрішні потенціали, але й поповнити їх у структурному, змістовому, ціннісному, смислового плану. Включення в цей процес уможлиблює співставлення думок, естетичного досвіду й учинків індивіда з їх виявом в інших людей, що стає основою його самопізнання, самовизначення, саморегуляції, самореалізації й самоствердження. Вона (взаємодія) допомагає суб'єкту примножувати власні сили, одержувати естетичну підтримку й мотивацію, й завдяки їм змінювати образну картину світу, переходити до більш адекватного його сприймання і розуміння.

Ці узагальнення приводять до необхідності розглядати взаємодію людини зі світом і людьми як неухильну умову її саморозвитку. Лише в цій площині може бути зрозумілою роль педагога у виховному процесі, категорія змісту виховання.

Дія – дії, взаємодія – взаємодії як домінуючі об'єкти дослідження психопедагогіки. Недолік багатьох досліджень і практики виховання, як нам видається, полягає в тому, що діяльність вихованця розуміється лише як реактивна діяльність, здійснювана як відповідь на пред'явлення з боку педагога певних умов (умов задачі, наприклад).

Аналіз намагань прямого переносу теорії діяльності у виховну практику показує неефективність біхевіористського підходу у вихованні. Виховання як процес смислового утворення, рефлексивна свідомість, «муки над смыслом буття» наближається

до внутрішньої діяльності, яка не має, однак, предметного характеру. Усвідомлення людиною того чи іншого відношення до світу не дається їй прямо й автоматично, але вимагає складної й специфічної внутрішньої дії з оцінки свого життя, вирішення особливої «задачі на смисл» [16, с. 32].

М. Хайдеггер зауважує, що входження особистості у світ життєвих смислів і діяльності у поступі, може здійснюватися «лише шляхом спів-розуміння, спів-осмислення, спів-оцінки, спів-переживання і прилучення до спільної творчості, творення справжніх і гармонійних відношень людини до світу, інших людей і до самої себе» [21, с. 25]. Стверджуючи деяку спільність умов людського існування Ж. Сартр доходить висновку: «...щоб одержати істину про себе, я повинен пройти через Другого» [13, с. 336].

Дані ідеї підтверджують думку про те, що саморозвиток індивіда в умовах його взаємодії з оточуючими є по суті двохсторонній процес.

У рамках соціальної педагогіки оточуючого середовища дискутується питання про «авторів середовища» (чи «шкільного простору»), про пасивну роль у ньому учнів, вихованців. Але традиційне виховання ставить у пасивну роль і педагогів, які, перетворюючись у звичайних виконавців соціального замовлення, перестають бути суб'єктами виховання та формують таких же пасивних виконавців.

М. Каган називає «потребу в іншій людині як співучасникові мого буття» однією з основних позагенетичних потреб індивіда. Особливо виокремлюючи цю потребу, він оголошує людське життя і діяльність колективними за своєю природою і робить висновок про діалектичну взаємодію між учасниками цих процесів. На цій основі М. Каган стверджує, що людина відчуває потребу в собі подібних «як співучасниках єдиних матеріально-практичних, практично-духовних і чисто духовних дій» [7, с. 143, 145].

У процесі само-становлення й саморозвитку дитини педагогічна дія вихователя сприймається як ціннісно-смилова взаємодія з метою вирішення екзистенціальних проблем вихованця. Водночас відбувається трансформація уявлень і способів педагогічної дії самого вихователя.

Активна суб'єкт-суб'єктна взаємодія педагога і вихованця, їх ціннісно-смилові обміни і пов'язані з ними спільні трансформації зумовлюють спільний стан перебування обох в культурі, в єдиному

ціннісно-смисловому полі, просторі діалогічної взаємодії. «Існувати означає співіснувати». Лише пізнавши іншого, сам можеш визначити свою приналежність. Цей простір виховної взаємодії є простором педагогічної культури, оскільки його конструктами є цінності й способи дії, а змістом – зміни в суб'єктах взаємодії, що відбуваються.

Педагог не передає готові зразки моральної і духовної культури, а створює, виробляє їх разом із вихованцями. Спільний пошук цінностей, норм і законів життя, їх дослідження в конкретних видах дії та взаємодії, у спілкуванні й складають зміст виховного процесу.

Конструювання виховної дії – це дослідницький інноваційний процес, який включає чотири етапи: виокремлення концептуальних положень; розробка моделі виховного феномену (моделі антропологічного простору саморозвитку дитини) як основи доцільної дії; розробка моделі педагогічних умов розвитку дитини (моделі соціального простору) і, нарешті, проектування моделі виховної дії (простору культури, виокремлення принципів і способів її організації).

У цій логіці виховна дія виступає проектуванням власних змін педагога (тобто становлення самого себе в просторі взаємодії з вихованцем) і є інваріантною для практики виховання, прогностичного планування виховання, досліджень у сфері виховання, для професійно-педагогічної підготовки. Виявлення основних тенденцій у розумінні сучасного виховання дозволяє розглянути його як контекст професійно-педагогічної підготовки і перейти до визначення цілей професійної освіти педагога. Образ педагога, представлений у цілях педагогічної освіти має ідеальну інтенційну основу, виступає стратегічним образом кінцевого результату педагогічної дії.

Простір спільних дій у розвитку діалогу педагогіки й психології може цілеспрямовуватися на вирішення множини завдань: від розвитку освіти в глобальному аспекті як цивілізаційної ідеї до нагальних завдань психолого-педагогічної підготовки студентів – майбутніх учителів. Так само слід готувати і студентів-психологів, спеціалістів, які будуть готові говорити однією мовою з педагогами, не вважатимуть зайвим зайти до дитячого класу відбувати будь-який із запланованих уроків. Шкільний психолог як і психолог освітньої галузі, повинен мати

диференційоване уявлення про психологічний рівень підготовки кожного вчителя.

Цікаву думку висловлює Л. Регуш. Якщо учитель одержав диплом бакалавра за напрямом педагогічної освіти (філологія, музика, фізика і т. ін.), то слід мати на увазі, що педагогічна спрямованість формувалася лише впродовж року. Якщо базова підготовка несуттєво відрізняється від підготовки спеціаліста, то мотивація і спрямованість на педагогічну роботу можуть програвати порівняно зі студентами, які закінчили спеціалітет. Якщо ж учитель у процесі вузівської підготовки одержав ступінь бакалавра науки, то його психологічна й педагогічна освіта складає не більше 40 годин відповідно [11]. Це визначає зміст спільної діяльності кафедр педагогіки та психології у перехідний період до стандартів третього покоління.

Змістовно простір досліджень може бути описаний рядом таких принципів, що підтримуються обома науками:

- у центрі освітнього процесу знаходиться учень (дитиноцентризм – В. Кремень), становлення його особистості гуманістичними засобами учіння, виховання й розвитку;

- організація педагогом навчально-виховного процесу має особистісно-орієнтований характер із організацією і управлінням діяльності учнів, спрямованої на становлення їх суб'єктами учіння та саморозвитку;

- в основі ефективної педагогічної дії є опанування професійних функцій, здібностей і якостей учителя, оволодіння загальною культурою інтелектуальної діяльності та знанням психологічних механізмів і закономірностей поведінки й спілкування;

- успішна взаємодія вчителя з психологом поряд із різними факторами визначається й знанням психологом рівня психологічної підготовки вчителя, і навпаки, знанням учителя про готовність психолога вирішувати проблеми навчальної діяльності школярів і т.п.

Це точки можливих перетинів, де кожен знайде й реалізує себе. Організаційно співробітництво кафедр уможлиблює експериментально забезпечувати психології та педагогіці одна одну. Методи математичної статистики, діагностичний інструментарій психології «варті» обміну на практику організації грамотного педагогічного експерименту та діалогу з дитиною й педагогом, так добре розвиненим і реалізованим у педагогіці.

Безперечно, нові характеристики й нові підходи до виховного процесу зумовлюють й нові підходи й вимоги до педагога, до його професійної підготовки. Можна з долею жалю констатувати, що педагоги часто-густо не зважають на особливий характер сучасної соціально-педагогічної ситуації, яка руйнує попередні варіанти «цілеспрямованої соціалізації через утворення соціально-психологічного вакууму із своєрідною стихійною соціалізацією методом проб і помилок. Остання не забезпечує адекватної адаптації молоді до умов життя... Наша практика не готова до цього, вона продовжує очікувати рецепти вирощування людей, подібних одне одному. Вчителям важко зрозуміти, що це неможливо» [10, с. 16].

Учіння є взаємодією вчителя й учнів, ефективність якої залежить від того, наскільки вчитель навчився використовувати власну унікальність, щоб кваліфіковано й якісно реалізувати свої науково-професійні цілі. Виховуючи інших, слід враховувати, що вирішення професійних завдань залежить від аперцептивної системи, чи системи сприймання, якою оволодів студент, прагнучи стати вчителем, тобто від природи його власного світогляду. Центральною ланкою подібної індивідуальної гносеології є так зване «феноменальне Я», зумовлене сприйманнями й оцінками людиною свого місця в світі [12, с. 208].

Дослідники, як правило, виокремлюють системоутворювальні властивості педагога, зокрема індивідуальний стиль діяльності (характерне для даного вчителя стійке поєднання засобів і способів педагогічної дії, її складової – спілкування). Не випадає з уваги й педагогічна спрямованість (спрямованість на дитину, прийняття її індивідуальності). У загальнопсихологічних теоріях особистості спрямованість є якістю, що визначає її психологічний склад. У різних концепціях ця характеристика має свою визначеність: «динамічна тенденція» (С. Рубінштейн), «смыслообразующий мотив» (О. Леонтьев), «основна життєва спрямованість» (Б. Ананьєв), «сутнісні сили» людини (А. Прангішвілі) і т. ін.

Загальною для цих досліджень є проблема суб'єктності вихователя як його активного діяльнісного начала. Загалом аналіз сучасного стану досліджень і практики педагогічної освіти свідчить про зростаючий інтерес до суб'єктного розвитку педагога, ставить за першочергове завдання обґрунтування й розробку системи формування й розвитку його як суб'єкта педагогічної дії, виявлення

й систематизацію змісту, структури та умов неперервної педагогічної освіти.

Автори досліджень із проблем суб'єкта вирізняють такі його ознаки, як усвідомлену активність, предметність, здібність до цілепокладання й рефлексії, свободу вибору, унікальність, визначеність у часі.

Суб'єктивність виявляється в здібності до самостійного осмислення й трактовки процесів, що мають педагогічну природу, в ціле-доцільності, цілеспрямованості, обґрунтованості, свободі дій у різних ситуаціях учіння й виховання, в оригінальності вибору і поєднанні засобів, форм, позицій, прийомів дії, в умінні усвідомлено впливати на зміну ситуації, в якій необхідна дія здійснюється. На всіх етапах професійного становлення й педагогічної дії учитель завжди є суб'єктом:

- вільного свідомого вибору педагогічної професії при наявності первинних природних задатків і найбільш доцільних шляхів оволодіння нею;

- навчальної дії в професійному навчальному закладі, що організується як: 1) дія-свобода вибору методів вирішення навчально-пізнавальних завдань на різних рівнях творчої активності; 2) спільна продуктивна дія педагога та майбутнього педагога, взаємно збагачуюча їх; 3) дія, в якій формується рефлексія, стимулюється усвідомлення й вироблення її цілей і смислів; 4) становлення індивідуального стилю дії з усвідомленням власної унікальності, самоцінності й установці на само-зміну й саморозвиток; 5) творча дія, орієнтована на вироблення кожним студентом усвідомлених планів, прогнозів і сценаріїв своєї професійної життєдіяльності в майбутньому;

- цілеспрямованої дії з удосконалення своєї професійної кваліфікації, підвищення особистісного професійно-педагогічного потенціалу, необхідних для свідомої цілеспрямованої творчості, включаючи її вищий рівень – розроблення і створення своєї авторської педагогічної системи.

Чисельна група дослідників розуміють суб'єктивність учителя як здатність до суто прикладної дії. Звідси вимога збільшення кількості годин на практичні заняття, шкільний практикум, опрацювання студентами конкретного переліку умінь, навиків, форм виховної роботи. Однак як суб'єкт науково-педагогічної дії (учіння, виховання) учитель одержує недостатню підготовку, чим

зумовлюється неповнота суб'єктних виявів у його педагогічній дії як у школі, так і у ВНЗ. «Підготовка у ВНЗ пропонує опанування готових форм роботи, готових (хоч і прогресивних) методик, розвиваючи адаптивну, пристосовницьку потребу (наприклад, в оволодінні новаторським досвідом)» [9, с. 137].

Сумною є тенденція втрати студентами, майбутніми педагогами, від першого до останнього курсу, здібностей використовувати багатство конкретного, орієнтуючись на типізоване знання людини. Тим самим у традиційній системі підготовки вчителя, паралельно з нарощуванням знань, умінь, навиків іде процес дегуманізації, дегуманітаризації особистості майбутнього вчителя, а отже знищення його суб'єктності, оскільки вихованість можна визначити лише через значущість іншого як безкінечного, усі інші критерії – кінцеві. При цьому варто звернути увагу на те, що гуманітарне розуміння смислу педагогічної дії вчителя у нас традиційно пов'язане з уявленням про особистість в цілому, а не з сукупністю ролей, функцій, якостей.

Для визначення суб'єктності вчителя використовується категорія «стиль» (учіння, виховання, поведінки і т. ін.), в основу якої покладено індивідуалізовані, особистісні стосунки з учнями, які чітко впливають на характер морально-естетичних процесів, що супроводжують педагогічну дію. Стиль учителя – вияв його індивідуальності, відношення до себе й інших. Важливо все, що вчитель думає про себе, свій предмет, які в нього ставлення до учнів, що він про них думає і що очікує, як і які запитання задає, якими технологіями володіє, які методи й методики використовує. Цінності, досвід, особисті погляди, уявлення й оцінки – ось той багаж, який визначає кожному вчителю свій стиль поведінки з учнями.

Близькою до «стилю» є категорія «педагогічна позиція», яка нерідко є основоположною в моделі особистості вчителя як характеристика його ставлення до професії. Цей компонент моделі включає передусім світоглядні установки й моральні якості особистості, що визначають її мотиваційне ядро і, врешті решт, – світоглядну, професійно-педагогічну й пізнавальну спрямованість. «Зміст і структура цього компонента потребують додаткового дослідження» у цілепокладанні педагогічної адаптації, діагностичності, прогностичності, технологічності [14, с. 84].

Якого б соціального звучання не набувало визначення складових педагогічної дії, залежно від використовуваних

категорій, починаючи з ціннісної позиції суб'єкта, який пізнає, навчає, виховує, їх особистісних якостей, навчально-виховної позиції як результату взаємопроникнення соціальних, професійних, індивідуально-типових рис особистості, як взаємодії вчителя й учня, «головна дорога людського виховання (як і учіння – І.З.) є переконання, а на переконання можна діяти лише переконанням» [18, с. 28].

Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. – Л. : ЛГУ, 1968. – 319 с.
2. Бархаев Б.П. Педагогическая психология / Б.П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с.
3. Бондаревская Е.В. Педагогическая позиция и профессионально-личностные качества педагога / Е.В. Бондаревская // Введение в педагогическую культуру. – Ростов н/Д : РГПУ, 1995. – С. 12–15.
4. Блонский П.П. Педагогика / П.П.Блонский. – М. : ГУПИ, 1934.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2001.
6. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. –М. : Тривола, 1995. – 64 с.
7. Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб : Издательство «Лань», 1996. – 414 с.
8. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. педаг. сочинения / П.Ф. Каптерев. – М. : Педагогика, 1982. – С. 270-652.
9. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогике / И.А. Колесникова. – СПб : Детство-Пресс, 1999. – 288 с.
10. Ольшанский Д.В. Политическая психология: становление новой науки / Д.В. Ольшанский // Магистр. – 1994. – №2. – С. 9-13.
11. Регуш Л.А. Педагогическая психология / Л.А. Регуш. – М. : Академия, 1999. – 414 с.
12. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии : [Тексты] / Под ред. П.Я. Гальперина. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 344 с.
13. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм // Сумерки богов. – М. : Наука, 1990. – С. 315-345.
14. Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории) : [монография] / Н.К. Сергеев. – СПб.; Волгоград : Перемена, 1997. – 232 с.
15. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / [Пер. с англ.]; Под. ред. Н.Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.
16. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1981. – 584 с.
17. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М. : Академия, 2000. – 288 с.

18. Ушинський К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Пед. соч. : в 6 т. / Сост. С.Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – Т.5. – 528 с.
19. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 356 с.
20. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 336 с.
21. Хайдеггер М. Время и бытие / [сост., пер., вступ. ст., коммент. и указатели В. В. Библихина] / М. Хайдегге. – М. : Республика, 1993. — 447 с. – (Серия. Мыслители XX в.).
22. Эриксон Э. Детство и общество / Э. Эриксон. – СПб : Питер, 1996. – 550 с.

Иван Зязюн

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ ИЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА?!

Таинства становления и развития человеческой индивидуальности и личности в системе обучения и воспитания, обусловленные педагогическим действием учителя, исследуются многими науками, в том числе, и прежде всего, педагогикой, педагогической психологией, психологической педагогикой.

Ключевые слова: педагогика, психология, педагогическая психология, психологическая педагогика, субъекты обучения и воспитания.

Ivan Zjazjun

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY OR PSYCHOLOGICAL PEDAGOGY?!

The problems of human individuality and personality formation and development in the system of learning and education, caused by the teacher's pedagogical activities are considered; they are studied by numerous research fields and foremost by pedagogy, pedagogical psychology, and psychological pedagogy.

The constant mutual enriching dialogue between pedagogy and psychology is substantiated. Origins of student-teacher relationship, studied by researchers in the fields of pedagogical psychology and psychological pedagogy are analyzed.

The theoretical essence of study and education nature and appropriateness is expanded; the need for the practical application of all branches of psychology to improve teacher's pedagogical activities is determined. Attention is drawn to the fact that psychological pedagogy as a field of pedagogical knowledge should be used to more in-depth consideration of current problems of pedagogical theory and practice, particularly in the context of pedagogical activities directed at a person and his development.

Meanwhile it is emphasized that pedagogical psychology should be more widely used in teaching practice by means of monitoring and screening researches in education because modern teacher should have a new pedagogical thinking and values of priority on individualization, self-studying, self-education and self-development. Taking this into account, the special relevance of the pedagogical process organization and design, which requires the provision of appropriate socio-cultural and psycho-pedagogical conditions, is mentioned.

Key words: pedagogics, psychology, pedagogical psychology, psychological pedagogics, subjects of *uchinnya* and education.

Одержано 05.10.2011 р.

АКЦЕНТИ МИСТЕЦЬКОЇ ТВОРЧОСТІ ТА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Аналізується феномен мистецької творчості, зокрема філогенетичне підґрунтя генези творчості людини. Акцентується на важливості емоційного стану особистості у процесі сприйняття твору мистецтва.

Ключові слова: мистецька творчість, виховання особистості, естетична емоція, естетичне сприймання.

Художня творчість особистості до цього часу залишається багато в чому явищем незвіданим, психологічно втаємниченим. Тому спроби застосувати до нього наукову логіку виявляються непродуктивними, а то й некоректними. Та все ж виникає питання: «Чи можна ввести особистість незалежно від її віку у «внутрішню лабораторію» митця, щоб хоча б у першому наближенні осягнути його внутрішній світ і діяльність, яка ним породжується?» На нашу думку, таке питання закономірне як з точки зору керування процесом художньої творчості, так і з позиції техніки сприймання (переживання) підростаючою особистістю його продуктів.

Перш за все наголосимо, що митець як творча особистість бачить світ інакше, ніж пересічні люди; він розкриває приховану сутність речей, переживає такі явища, повз які інші люди проходять байдуже.

Творіння митця – це не логіка життя, а переживання його душі. Наприклад, він прагне передати благоговіння чи страх на полотні. Він відтворює світ не розумом, а душею. Покликання митця: змусити людей мислити своїми думками, переживати своїми переживаннями. Однак це не єдина мета митця. Він ретельно проникає в глибини своєї душі, щоб показати людям, як вони переживають, якими шляхами рухається їхня думка, щоб пояснити їм таємниці їхніх власних душ. Отже, великий митець вирішує для людей їхні найважчі загадки. Цим самим митець і людина мусять стати єдиним цілим. Людина, яка може відтворити в собі весь світ у

новій красі й новій могутності, яка за випадковістю явищ бачить одвічну неперервність сутності буття, така людина створена для творчості. Митець відтворює свої душевні стани і в цьому причина буцімто нелогічності творчості, її «хворобливість». Творчість мусить зображувати як особистість відбивається в індивідуальності та наскрізно просякнута нею, зображувати особисте враження як органічний відгук, всяку річ як настрій, який вона викликає. Відтак, мистецтво більшою чи меншою мірою є символічним. Прикладом символізму може бути жінка, яка перетворилася у зламану лінію чи квітку на полотні художника.

Звичайна людина встановлює асоціації ідей, змісту. Вона має справу з предметами. Митець має справу з почуттями й з ідеями, оскільки вони асоціюються з відповідними їм переживаннями (почуттями). Звичайна людина зображує речі в тому порядку як вона їх сприймає, митець передає почуття, з якими пов'язані означені речі, і асоціації цих почуттів.

Злиття усвідомленого й індивідуального в одне ціле, кожне враження як образ сприймання стає для творчої особистості органічним, індивідуальним, насиченим почуттями. Звідси долання культури позитивізму й об'єктивного натуралізму (як фотографії об'єктивної дійсності).

У пересічної людини враження залишаються самі по собі, у кращому випадку поєднуються з однорідними (однотипними) враженнями. У митця кожне враження поєднується з десятками інших найвіддаленіших і різнорідних вражень, доки не наповнить всю його душу. Саме на цьому утримується неперервність творчості, її оригінальність й індивідуальність. Так, ритм слова великого поета – це не зовнішнє поєднання складів: це внутрішній ритм почуття, ритм серця, що страждає і плаче. Це стосується й інших художніх творів. Можна стверджувати, що спосіб художнього зображення – це симфонія почуттів, яка втілюється в кольори чи як у Бетховена – у звуки. Це вираження голого психічного стану не за допомогою почуттєвих метафор, а безпосередньо, за допомогою його кольорової рівноцінності. З урахуванням цієї тенденції всі художники минулого були митцями зовнішнього світу; усякому почуттю вони надавали якусь зовнішню дію. В них душевні явища виражаються безпосередньо фарбами. Такий спосіб зображення у скульптурі полягав у тому, що

всі почуття воскресають у певній формі та пластичній лінії. Далі розкриємо філогенетичне підґрунтя генези творчості людини.

Все почалося зі слова. Первісна людина не називала словом, яке вона лише чула, якийсь предмет у зовнішньому середовищі, а в ту мить, коли вона створювала перше слово, щось мало справити на неї величезне враження любові, помсти чи страху, щось підступало до горла сильною хвилею, стискувало груди, поки, нарешті, у вухах у неї не лунав її власний протяжний крик здивування, страху чи бажання. Саме з таких перших звуків створювалися первісні поняття. Почуття, які людина виявляла криком чи співом, вона переносила безпосередньо на предмети, які навчилася розрізняти. Коли людина вперше дивилася на зірки, вони здавалися їй безмежною отарою овець, у хмарах вона бачила череду корів, що пасуться в лузі.

Людина до більш пізнього часу користувалася метафорою, щоб передати свої враження кому-небудь. Згодом метафора втратила свій первинний смисл. Слово стало абстрактним. Ми не розуміємо і не знаємо ні почуттєвого, ні метафоричного зв'язку, завдяки якому виникли усі наші абстрактні слова. Первісна людина була творцем. І той, хто вміє відтворити слово в його первісному значенні, хто вміє бачити слово як картину, розкрити таємницю його генези, хто вміє покласти в основу слова «нову генезу» і поєднати з ним новий образ, той – теж творець.

Первісна людина і людина сучасної творчості – це досить близькі типи. Уся відмінність у тому, що в розпорядженні первісної людини було лише декілька понять, сучасному творцеві підвладно незчисленна кількість їх. Всі вони – метафоричного походження, але втратили цю основу, тож сила творця й проявляється в тому, що він знову дає громаді зрозуміти їх образний характер, якщо не історичний, то новий, добутий шляхом власної уяви.

Хто вміє образно відтворити кожне поняття, хто вміє відтворити почуттєвий зв'язок між одиничними поняттями, хто не логічним, а внутрішнім, почуттєвим шляхом поєднує окремі, розчленовані розумом явища зовнішнього світу – той є творець, зокрема в поезії та прозі. Зрозуміло, що мистецтво цього роду висуває до читача великі вимоги. Щоб його зрозуміти, слід зануритися в душу поета, потрібно вжитися в найпотаємніші її глибини, доки душі творця й читача не утворять одну. Це мистецтво Одного для Одного. З великою силою накидає воно свої

враження. Вони хлинуть у душу читача, розростуться там самотійно, поєднуються з тисячею нагромаджених там вражень – і читач стане творцем.

Власне, у здійсненому нами історичному екскурсі й утримується психологічний засіб виховання підростаючої особистості як суб'єкта художньої творчості.

Зазначимо, що художнє виховання є невід'ємною складовою цілісного процесу виховання, який спрямований на особистісний розвиток суб'єкта. У цьому зв'язку видатний учений-психолог Б. Теплов зазначає: «Мистецтво досить широко і глибоко захоплює різні сторони психіки людини – не тільки уяву та почуття, але й думку та волю. Звідси його величезне значення в розвитку свідомості та самосвідомості, у вихованні морального почуття та формування світогляду» [1].

Та все ж будемо пам'ятати, що окрім такого широкого впливу на загальний психічний розвиток особистості, основне призначення мистецтва – художній розвиток як особливе її ставлення до оточуючого світу. Це ставлення на відміну від інших ставлень позбавлене будь-якого меркантилізму, пов'язаного з задоволенням певних Его-потреб. Воно за своєю сутністю безумовне і асоціюється з вищими (духовними) переживаннями, які піднімають її над світом матеріальних, вітальних потреб. Така відмежованість художнього ставлення конститує, більше того, утверджує лише переживання красивого як особливого світоставлення. В результаті цього переживання й може виникнути емоційний стан трепету (але не від страху, а від духовного піднесення) як повного злиття людини зі світом у кращому його вимірі. Зазначимо, що дія такого виміру обоюдна: світ діє на людину, благодатно змінюючи її, а людина – впливає на світ за законами Краси й Добра, тобто благоговіння перед ним.

Звідси випливає необхідність своєчасного залучення підростаючої особистості до сфери мистецтва. Важливо, що в галузі мистецтва діяльність суб'єкта може проявлятися по-різному – в формі самотійної творчості, виконавства і, нарешті, сприйняття художніх творів. Тож виховна стратегія має полягати в тому, щоб особистість спробувала себе у всіх цих формах, віднаходячи своє місце (на основі відповідних здібностей) у одній з них як провідній. При цьому вона повинна не ігнорувати інші – це істотна педагогічна вимога.

Педагогові як організатору художнього виховання підростаючої особистості важливо орієнтуватися на те, що якраз *повнота насолоди* є головним критерієм художнього розвитку. Тож всі його методичні засоби мають бути спрямовані на досягнення такого емоційного стану особистості. Перебіг естетичного сприймання, тобто його процес є переживанням як *милуванням*, результат якого – *насолода*. Це основний закон художнього виховання особистості.

Будемо виходити з того, що одиницею художнього розвитку є *художній образ*. Він виникає на основі естетичного сприймання як специфічного пізнання об'єктивної дійсності. Художнє сприймання в розвиненій формі не є лише перцептивним актом – воно включає й інші психічні процеси. Коли ми милуємося красою, то наша насолода є результатом порівняння форми предмета з формою інших дійсних чи пригадуваних предметів. Тому естетична насолода розвиненої людини повніша, бо вона вміє знаходити більше мотивів для насолоди, ніж людина менш розвинена.

Таким чином, у художньому образі злиті моменти і пізнання, і естетичного переживання. Однак, щоб естетичний образ був повноправним репрезентантом художнього розвитку особистості, він має бути глибоко просвітлений естетичним переживанням. Така його якість може бути забезпечена, якщо сповна використовуватиметься методологічне положення, згідно з яким емоції є результатом переробки інформації. Йдеться про розгортання пізнавальних процесів, від більшої диференційованості результатів яких залежить рівень естетичного переживання. Це і є психологічним корелятом загального постулату, що форма і зміст у мистецтві нероздільні. За змістом лежить навчання та розумовий розвиток особистості, який фокусується в естетичному образі – переживанні як специфічній формі.

Зі сказаного нами випливає, що естетична емоція є не лише тим агентом, що надає цінності певному (матеріальному чи ідеальному) об'єктові, а й сама є самостійною цінністю, і в цьому вбачається її духовно перетворювальна сила, до якої має долучатися кожна особистість.

Список використаної літератури

1. Теплов Б.М. Психология / Б.М. Теплов – М. : Учпедгиз, 1953

Иван Бех

АКЦЕНТЫ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА И ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Анализируется феномен художественного творчества, в частности филогенетическое происхождение творчества человека. Акцентируется внимание на важности эмоционального состояния личности в процессе восприятия произведения искусства.

Ключевые слова: *художественное творчество, воспитание личности, эстетическая эмоция, эстетическое восприятие.*

Ivan Beh

ACCENTS OF ARTISTIC CREATION AND EDUCATION OF PERSONALITY

The phenomenon of artistic creativity, particularly phylogenetic background of the human creativity genesis is analyzed. Attention is focused on the possibilities to comprehend the artist's creative laboratory through the prism of understanding, interpretation of the artwork essence. It is emphasized that the artist in the process of creation is absorbed in subtleties of human soul, his creativity becomes symbolic, and art is a symbolic world of human soul. Emotionality of the world perception is reproduced in imaginative and ideological dimensions of the artwork. The uniqueness of the artwork is in the spectrum of symbolic associations, thoughts, and feelings, impressions, formed as a result of personal, artistic ideological orientations. This is the specificity of individual creativity and its originality. The author observes the evolution of metaphorical thinking: from the primitive man's world perception to the modern abstract polyaspect world sensation. It is stressed that the symbolic world of the artwork and its metaphorical world reproduction are the basis of modern art education, which is an integral part of holistic process of education aimed at teacher and student's personal development. The scientist considers that perception of art is connected with higher (spiritual) emotions which are significantly higher than material and other needs. These emotions are connected with the perception of beauty as a unique world attitude. The individual, influenced by emotional perception of the artwork changes, feeling spiritual exaltation, and therefore can influence the world by the laws of beauty and good. According to the scientist, teacher in his professional activities should take into account that the main criterion of the individual's artistic development in the perception of the artwork is the fullness of pleasure, which occurs on the basis of the aesthetic perception of artistic images and their symbolic content. In order to develop the artistic individual effectively aesthetic image should be subjected to aesthetic experience.

Key words: *artistic creation, education of personality, aesthetically beautiful emotion, aesthetically beautiful perception.*

Одержано 01.11.2011 р.

ПРО ПОКЛИКАННЯ ВЧЕНОГО

Порушується проблема естетичних та етичних цінностей сучасного науковця, який має у власній діяльності керуватись раціональними та емоційними категоріями. Акцентується на необхідності формування наукової еліти, яка б сприяла внутрішній єдності вищих культурних цінностей, до яких прагне людство, – пізнавальних та естетичних.

Ключові слова: вчений, етичні проблеми, естетичні цінності, культурні цінності, пізнання, емоції.

Буття людини тримається на двох китах: почуттях і знаннях. Почуття без знань неефективні; знання без почуттів нелюдяні. Наука і суспільство об'єднані багатьма зв'язками. Існує цілий спектр відношень філософських, соціальних і етичних, за допомогою яких наука впливає на суспільство і сама зазнає його впливу. Етична роль науки пов'язана з розумінням того, що еволюція життя на Землі визначається досить нестійкою рівновагою фізичних умов на нашій планеті. З цього розуміння випливає відповідальність людей за збереження і продовження великого експерименту природи, що триває кілька мільярдів років. Наукове знання, з'ясовуючи, що можна і чого не можна в дійсності, намічає межі дозволеного й недозволеного, тим самим усвідомлюється область реальних можливостей людини, вдосконалюються критерії морального вибору. Таким чином, наука є не лише виробництвом знань, але й відпрацюванням певних етичних норм.

Сьогодні всі професії пов'язані з етичними проблемами людини, суспільства, навколишнього середовища. В науці склалася своя система моральних норм, цінностей, імперативів, заборон, які регулюють наукову діяльність – етичний кодекс чи імперативи вченого. Адже основа науки – пізнання істини, а істина є однією з найвищих моральних цінностей, якими володіє людина. Наука вимагає від вченого граничної об'єктивності, в ній не можна довго зберігати неправильну позицію, тому що сила справжнього пізнання рано чи пізно розвінчає її. Низька етична культура людини не може не впливати на всю її роботу, ще більш помітною вона

буде там, де потрібна робота фантазії, уявлення. Адже науковий прогрес, – пише відомий фізик-теоретик ХХ ст. Луї де Бройль, – «багато чим зобов'язаний почуттям». Уявлення дає змогу нам збагнути частину фізичної дійсності у вигляді видимої картини, висвітлюючи деякі її деталі: інтуїція, яка несподівано спалахує в нас у якомусь внутрішньому прозрінні, що не має нічого спільного з обтяжуючими силогізмами, глибинами реальності, є можливістю органічно притаманною людському розуму; вона відіграла і повсякденно відіграє суттєву роль у науці.

На питання «Яка ваша професія?» – лікар, інженер, учитель так і назвуть себе лікарем, інженером, учителем (педагогом). Людина, яка займається наукою, навіть, якщо ці заняття є її професією, – рідко назве себе вченим. Фразу «я вчений» мені доводилося в житті чути лише кілька разів – і лише від осіб, право яких на це звання було сумнівним. Пригадую відомого журналіста, редактора педагогічної газети, який після захисту в зрілому віці кандидатської дисертації у виступах на вчених радах, конференціях практично в кожному реченні повторював «ми вчені», «нас учених», «нам ученим» тощо.

Я схильний думати, що професії вченого як такої взагалі не існує, а є поряд із уже названими професіями професія наукового працівника. В цьому відношенні можна погодитися з відомим фізиком-теоретиком Львом Давидовичем Ландау, який говорить: «Хто такий учений кіт я знаю, а хто такий учений взагалі, не знаю. Є науковий працівник». В Україні є кілька десятків тисяч наукових працівників, мабуть, можна говорити, що це люди однієї професії.

Науковий працівник, зайнятий у наукових інститутах і на заводах, розв'язанням задач часто теоретичного характеру, але головним чином – задач, поставлених практикою, технікою, медициною чи сільським господарством, що й виправдовує масовий характер цієї професії, яка по суті дуже близька до професії інженера.

Але ореол наукової діяльності, якийсь відблиск, якесь відображення від звання вченого, яке у всі часи вважалося почесним і морально значущим, завжди цінується інженером у його практичній діяльності, якщо за родом її він може вважати себе і науковим працівником. Але я не думаю, щоб лікар, які б високі наукові знання він не мав, називав себе «науковим працівником», а не лікарем. Так високо стоїть професія лікаря в свідомості людей...

На початку ХХ ст. не існувало і професії «науковий працівник». Люди, які займалися наукою як основною спеціальністю, могли бути «вченими-інженерами», але в більшості випадків були викладачами-професорами, доцентами вищої школи навіть і тоді, коли вони займалися технічними науками.

Чим же відрізняється нинішня професія наукового працівника від професії викладача вищої школи? Тим, що друга безпосередньо пов'язана з живими людьми, і тут вже байдуже, йдеться про викладача вищої чи середньої школи.

Сьогодні практично всі професії, включаючи й ті, до яких раніше відносилися як до таких, що не мають цінності (наприклад, чиста наука) включаються в етичні проблеми людини, суспільства і навколишнього середовища. Тому знання етики як науки про моральну поведінку необхідні всім студентам, щоб зробити їх чутливими до етичних проблем, з якими вони зіткнуться у своїй професійній діяльності.

Оскільки всі етичні проблеми пов'язані з живими істотами, популяціями або екосистемами, необхідне глибоке розуміння життя і його законів. Студентам треба показати, зокрема, залежність усіх етичних міркувань від прийнятої системи координат і зміни цієї системи координат; людина як основа системи координат (антропоцентрична етика); всі розумні істоти (патоцентрична етика); всі живі істоти (біоцентрична етика) [1].

Багато видів людської діяльності тісно пов'язані з живою людиною. Але серед них професії лікаря, педагога, юриста бувають пов'язані з долею людини. Сюди варто віднести ще й артистичну професію, яка хоча й не пов'язана з долею людини так безпосередньо як інші, щойно названі мною, але впливає на особистість, зокрема молоді людини, а отже, і на долю може вплинути не менше, ніж школа. Ось чому кожна з названих професій повинна бути не лише професією, але й покликанням людини, а вибір її повинен сприйматися тим, хто його робить, як здійснення якогось життєвого призначення.

Ці професії пов'язані з діяльністю вченого, а іноді й художника, письменника і композитора, і зв'язок цей в багатьох випадках значною мірою може бути взаємним. Пов'язані ці професії з вищими людськими цінностями, які утворюють класичну триаду істини, добра і краси.

Авторитет, який супроводить спокон віків діяльність і звання вченого, викликаний, з одного боку, тим, що його діяльність спрямована на пошук істини як однієї з вищих цілей, до яких прагне людина, а з іншої, – тим, що діяльність вченого невіддільна від прилучення до цієї істини інших і, передусім, молодих людей.

Якщо людина, яка займається наукою, сприйматиме свою діяльність у цих двох аспектах – шукання істини і прилучення до неї, – то зі страшним лихом так званого «кількісного зростання наукової продукції» легше буде боротися. Наукова продуктивність за всяку ціну – частковий випадок тієї влади кількості, яка здається мені одним із великих і повсюдних лих нашого часу. Ще М. Гоголь скаржився на те, що літераторами пишеться скільки різних творів, що незабаром у всьому світі не вистачить речей, щоб загорнути їх у списаний папір. Погоня за кількістю опублікованої наукової продукції особливо небезпечною є сьогодні, коли за гроші можна опублікувати все що завгодно і в якій завгодно кількості. Якщо в Європі оптимальною кількістю опублікованих науковцем за рік статей вважається 5, то в нас – понад 20.

Сьогодні не лише науковці у власному розумінні слова, але й викладачі – у всякому разі всіх вищих навчальних закладів – повинні безперервно виконувати плани наукової роботи, зокрема, по можливості писати й захищати дисертації.

Вимога підзвітної наукової продуктивності природна і законна стосовно наукових працівників у власному розумінні слова – до тих «інженерів від науки», які працюють над безпосередньо поставленими перед ними конкретними завданнями, розв'язання яких потрібне для даної галузі техніки, для медицини, народного господарства. Ця вимога – як обов'язкова і «підзвітна» – неприродна і неправильна по відношенню до викладачів вищої школи і лише сприяє тому перевиробництву непотрібних творів. Кажуть: «Який же він викладач вищої школи, якщо він не веде (передбачається неперервно) науково-дослідної роботи?» Інші кажуть навіть «творчої» роботи (ніби педагогічна робота не творча!). Можливо, ті, що так говорять, мають рацію, і людина, що не проводить наукової роботи, дійсно погано викладає. Так от і давайте судити про неї, погана вона як викладач чи хороша безпосередньо за її справами, добре вона вчить студентів чи погано, а не за кількістю її друкованих праць і за їх «аркушами». Я не

проти того, щоб викладачі вищої школи вели наукову роботу. Я проти її обов'язковості, підзвітності.

Основна біда – коли саме писання наукової праці, тобто поповнення саме списку наукових праць, особливо ж написання дисертації, стає самоціллю.

Між тим мотивом і спонуканням до написання наукової праці повинні бути або прагнення принести безпосередню користь, тобто розв'язати практично важливу задачу, або ж безкорисливий інтерес до пізнання та жагуча «наукова допитливість», яка не дає людині спокою доти, поки вона не задовольниться, тобто поки не з'ясується суть питання, яка цей інтерес викликала. Існування людей залежить від допитливості і співчуття. Допитливість без співчуття нелюдяна; співчуття без допитливості безплідне.

Доводиться повторювати давно сказані слова Л. Толстим, що писати що-небудь треба не тоді, коли можна написати, а тоді, коли не можна не написати.

Звичайно, обидва наведені мотиви – безпосередня користь від розв'язання даної задачі і те, що я називаю науковою допитливістю, – чудесно можуть діяти спільно, як показують приклади С. Корольова, М. Амосова, В. Глушкова. Говорити про суперечність між чистою і прикладною наукою можуть лише люди або просто недалекі, або одержимі непереборною схильністю до екстравагантних суджень.

Але так чи інакше, щоб спалахнула іскра наукової творчості необхідно, щоб інтерес до даного питання, нехай навіть дуже спеціального, досяг того критичного рівня, при якому не займатися цим питанням людина вже не може, коли це питання і прагнення його розв'язати повністю нею оволодівають. Натхненне ставлення до науки притаманне кожному справжньому вченому. Воно можливе лише тоді, коли наука захоплює всю людину, яка нею займається. Саме в цьому розумінні говорив Т. Павлов, що «наука вимагає всієї людини». Що ж стосується приводів до виникнення цього загостреного інтересу, то вони можуть бути дуже різноманітними і навіть можуть мати іноді випадковий характер.

Однак повернемося до поняття «вчений». Один із істотних моментів у психології вченого полягає, на мою думку, в тому, що він відчуває себе учасником всього духовного життя, всієї культури даної епохи і країни, а у вищих випадках – учасником духовного життя всього людства; відчуває свою долю відповідальності, яка

звідси впливає. В усвідомленні відповідальності того, що наука – велика і важлива справа, одна з основ прагнення до передачі своїх знань учням, прагнення, яке має, звичайно, емоціональне джерело – безпосередню радість від того, що ці учні існують.

Учений повинен бути готовим до зустрічі з результатами впливу науки на суспільство; він повинен бути обізнаним із соціальними механізмами, які ведуть до особливих застосувань наукових результатів, і до зловживань ними, повинен прагнути запобігти зловживанням і збільшувати користь, яку приносять наукові відкриття. Іноді він має знаходити сили протистояти громадському тиску, який змушує його брати участь в діяльності, яку він вважає шкідливою. Це нелегке завдання, оскільки проблеми за своєю суттю соціальні, а спонукання часто диктуються матеріальною вигодою і політичними міркуваннями. Це ставить ученого в центр соціального і політичного життя та боротьби. Для таких учених, як М. Амосов, М. Боголюбов, П. Костюк, питання про зв'язок їхніх наукових результатів із усією людською культурою не існувало: цей зв'язок очевидний.

Але як бути рядовому досліднику, який однак відчуває, що заняття наукою – його покликання? Якщо це покликання є, тоді є і любов до науки, прагнення за всяку ціну нею займатися, внутрішня неминучість цих занять, незважаючи на всю їхню в дійсності надзвичайну некомфортабельність. Вираз «некомфортабельність» наукової роботи у застосуванні до занять математикою належить відомому сучасному математику Куранту. Ним він пояснював, чому математики у величезній більшості випадків рано закінчують свою власну творчу роботу: вони не витримують постійної внутрішньої напруги. Так звана спокійна наукова робота, якщо тільки йдеться про справжню наукову роботу, є міфом. Справжня наукова робота, тобто саме шукання того, «як же воно насправді є», завжди неспокійна, завжди складається з переходу від одних невдалих спроб до інших, поки не знайдеться, нарешті, вдалий підхід, якщо він взагалі знайдеться. Ця робота така ж неспокійна, як робота музиканта, що шукає і також довго не знаходить, як повинна звучати дана музична фраза. Більш неспокійною може бути лише робота хірурга, який усвідомлює, що кожна його невдача може коштувати життя хворому.

У цій складній справі, якою є власне наукове дослідження, присутнє почуття зв'язку із загальними завданнями людської

культури. Між тим у дійсності це почуття зв'язку доступне кожній людині, яка займається наукою, і бере участь, як це і має бути, в її викладанні. Здійснювати та відчувати безпосередній вплив кожної прочитаної лекції на студентів – це і є живий зв'язок нашої роботи з живими людьми, а значить, і з культурою нашого народу і нашої країни, здійснюється цей зв'язок, звичайно, не лише при читанні лекцій, але й при всіх видах педагогічної праці.

У музиці артист-виконавець шанований високою мірою, бо зворушливе виконання сонати Бетховена вважається вищим інтелектуальним учинком, ніж створення посереднього твору. Мабуть, тут є чому повчитися педагогам: яскравий і вражаючий виклад певних аспектів сучасної науки має цінуватися вище, ніж зразок так званого оригінального дослідження такого типу, як дисертація. Для вченого важливо намагатися серйозно пояснити свою наукову працю неспеціалісту або навіть ученому, який працює в іншій галузі. Звичайно, якщо хтось не може пояснити своєї праці сторонньому, то він сам її не розуміє.

У зв'язку зі сказаним не можна не пригадати великі та славні традиції українських університетів – Київського, Харківського, Львівського та інших. З давніх часів ці університети дійсно брали участь в створенні та розвитку української культури. Лекції професорів цих університетів збирали великі аудиторії і давали можливість великій кількості молодих людей не лише дізнаватися про багато речей, але й переживати ту особливу емоцію зіткнення з наукою, пізнанням і людською творчістю, яка, по суті, має ту саму природу, що й зустріч з художньою творчістю на концертах і спектаклях за участю великих майстрів. Не можна навіть сказати, яке велике значення цієї емоції в розвитку особистості молодої людини, в розвитку її смаку, в розвитку того, що можна було назвати інтелектуальним і естетичним, а в решті решт просто духовним благородством. Як тут не згадати знамениті лекції медика і філософа М. Амосова, математика і кібернетика В. Глушкова, фізиків-теоретиків О. Давидова і С. Пекаря. Їхній широкий науковий кругозір, їхня відданість науці, велика загальна культура, нарешті, непересічний лекторський талант захоплювали слухачів і давали їм те «переживання пізнання», яке мало дуже великий виховний вплив.

Я вважаю, що високий рівень загальної культури не менш обов'язковий для університетського викладача, ніж його власні

наукові досягнення. І майже всі справді великі вчені, які увійшли з цим титулом в історію, задовольняли щойно сказаній вимозі. Винятки були, але нечисленні, що лише підтверджують правило.

Слухаючи лекції М. Амосова, В. Глушкова, П. Костюка та інших видатних учених, студенти бачили справді те, що може називатися натхненим ставленням до науки, і вчилися в них не лише науці, але й діставали урок того, що таке справжній учений, урок того, чим може і повинен бути професор університету.

Звичайно, є науковці, безперечно талановиті, які дістають окремі безперечно цінні й іноді навіть значні наукові результати і в той же час далекі від того розуміння «вчений», яке я намагаюсь викласти та пояснити на прикладах. Існують, на жаль, діячі науки, які свою науку сприймають лише з точки зору власних досягнень, які, «перефразувавши» відомі слова К. Станіславського про мистецтво, люблять не науку в собі, а себе в науці. У зв'язку з цим виникає потворне явище «власницького» підходу до науки, і воно іноді переноситься й у педагогічну діяльність, чим калічиться й наступне покоління – покоління учнів. Іноді це явище переходить просто в наукову пиху, марнолюбство, в наукову скарєдність, коли починають цікавитися лише посиленнями на свої праці, виникають якісь Плюшкіни від науки! Ніщо так не шкодить науці, як вихваляння виконаних власних робіт, тенденція до сенсацій. Космонавт, доктор технічних наук К. Феоктистов справедливо підкреслює, що без «моральних задатків людина не може посправжньому займатися наукою». На жаль, великий негідник теж може бути вченим, адже критерії моральності не включені всередину науки, вони поза нею. Брак глибокої загальної культури та пов'язана з нею відсутність звички думати про речі, які не стосуються безпосередньо вузького предмету власної наукової роботи, зокрема, відсутність звички думати й про завдання наукової діяльності в цілому, – все це, звичайно, сприяє розвитку різних потвор, які існують ще в науковому світі й у наш час.

Говорячи про підготовку молодих учених, виховання хоча б деяких з них саме як майбутніх учених у справжньому розумінні слова, хочу підкреслити, що можна і не бути великою людиною в науці, не бути ні Корольовим, ні Патоном і мати в той же час право називатися вченим, і залишити слід в культурі нашого суспільства.

Стара вітчизняна інтелігенція, зокрема університетська, має в цьому відношенні великі заслуги. Пригадайте, з якою повагою

ставився до інтелігенції А. Чехов. Вітчизняна інтелігенція становила собою величезну культурну силу, величезний, як б сказав, резервуар культури передусім тому, що складалася з людей, що звикли думати широко і про багато що. Без цієї звички людина не може бути справжнім ученим, незважаючи на наявність окремих гарних власних результатів, як не може бути справжнім музикантом піаніст або скрипач, який цікавиться лише технічними проблемами гри на інструменті. Він може стати професійним віртуозом, але великим музикантом не буде ніколи.

На жаль, доводиться іноді зустрічати здібних молодих фізиків чи математиків, літературні й загальнокультурні інтереси яких в основному обмежені читанням так званої фантастики або детективів і відвідуванням кіно «на удачу» («увечері піду в кіно», «куди-небудь», «на що-небудь»).

Сьогодні в університет приходять молоді люди, які належать до різних прошарків суспільства, не лише до кола інтелігенції. І ми прагнемо до все більшого розширення цих прошарків. Наше завдання, завдання університетських викладачів – відшкодувати в цих молодих людей нестачу сімейних інтелігентних традицій, всього того, що називається домашнім вихованням, чим в такому багатстві володіли багато діячів вітчизняної культури минулого.

Мені здається, що жоден викладач університету, незалежно від того, професор він, доцент чи асистент, і незалежно від того, наскільки значні його власні наукові результати, не має права відмовлятися від участі в загальнокультурному і, звичайно, в суспільному вихованні студентів.

Іноді дивуєшся, з яких поверхових загальних питань складаються анкети і рекомендації щодо культури поведінки та й узагалі культури, що з'являються в молодіжній пресі. Багато, зокрема, говорять про естетичне виховання і про навчальні предмети, які до них відносяться і які пов'язані з екзаменами або щонайменше заліками та іншими атрибутами навчальної дисципліни (от уже дійсно – «панацея від усіх бід!»). Між тим, естетична культура полягає в умінні читати художню літературу, слухати музику, бачити природу, живопис, в умінні, передусім, відчувати їх. Уміння читати означає вміти думати над прочитаним, а не лише сприймати фабулу. Щоб навчитися читати, слухати, бачити, потрібен гарний смак і потрібен досвід, тобто необхідне повторення.

На багатьох концертах, присвячених сонатам Бетховена, грають одні й ті самі чотири сонати: 8, 14, 21, 23, іноді ще 1 і 17. І це добре! Нехай не сердяться на мене справжні цінителі та знавці музики! Саме так в інтелігентних українських сім'ях училися – з добрим успіхом! – слухати музику: треба взнати і полюбити спочатку небагато творів справжньої музики, а потім розширити їхнє коло.

Часто наше століття називають століттям техніки. Це справедливо. Техніка саме в наш час досягла принципово нового рівня, який дає можливість вирішувати проблеми, про які кілька десятиріч тому можна було лише мріяти. В цьому піднесенні техніки, як усім відомо, велику роль відіграє обчислювальна або математична техніка. Сьогодні вже зрозуміло, що сучасна техніка (при наявності відповідних соціальних умов і насамперед при остаточній ліквідації небезпеки війни) достатня, щоб забезпечити матеріальний добробут людства. З цієї точки зору техніка – велика річ, великий засіб створення умов, необхідних для того, щоб кожній людині був відкритий доступ до вищих духовних цінностей, однією з яких є пізнання. Але подальший прогрес у досягненні цієї мети є вже не питання техніки, а питання соціальної перебудови людства, здійснення загальнолюдських ідеалів. Ми повинні переробляти цей світ, щоб він став прийнятним і придатним для життя, але ми маємо також створювати цінності й ідеї для людей, яким доведеться жити та боротися заради них. Під час глобальних криз не можна нехтувати мистецтвом і науками, навпаки, слід більшого значення надавати духовним цінностям. А розширення меж людської думки за допомогою вивчення світу, в якому ми живемо, – це велика цінність.

У постіндустріальному суспільстві техніка досягне такого рівня, що основне її завдання – забезпечення матеріального добробуту – буде розв'язане, і подальший розвиток техніки буде підкорятися лише спеціальним потребам науки, медицини, сільського господарства. Ніхто не прагнучиме до подальшого зростання швидкості літаків, автомобілів і потягів. Основним завданням техніки транспорту буде не прискорення його, а ліквідація пов'язаної з ним шкоди. Вже поставлене і, безперечно, буде вирішене завдання повного звільнення повітря і води від забруднень, викликаних тим же транспортом і в ще значно більшій мірі індустрією. Буде повністю розв'язана і проблема боротьби з

шумом. Але не лише повітря від пилу й шуму, але й наші смаки та сприймання, всю нашу психіку треба якось очищати від потоків поганої літератури, нищої музики, поганих фільмів, від вульгарності, яка виливається на нас (головним чином «з-за океану»), від неймовірної кількості творів, які претендують називатися творами мистецтва, але не мають на це жодного права. Проблема кількості, підтримана усіма технічними засобами відтворення й примноження, стає вдвічі страшнішою. Боротися з цим злом необхідно, якщо ми не хочемо допустити вторгнення технізованого несмаку і вульгарності в суспільство майбутнього.

У новому суспільстві робота буде лише здійсненням потреби людини в праці і дозвілля людини надзвичайно зросте. Згідно з цим можна сподіватися, що люди, маючи достатньо часу для всіх справ своїх, перестануть квапитися і поспішати. Люди знайдуть радощі, пов'язані зі спокійним спогляданням. Відродиться почуття тиші, яке є, мабуть, необхідною умовою для створення такої музики, як її писали Бах, Бетховен, Моцарт, Штраус, Шуберт, Чайковський. Сьогодні часто доводиться чути, що сучасна музика відображає ритми сучасної епохи – епохи техніки. Можливо, музика постіндустріального суспільства відображатиме ритми епохи, коли людство на новому етапі свого розвитку зрозуміє, що не в кількості вражень, а в їх глибині, внутрішній зосередженості та спокої відкривається можливість справжнього сприймання світу в усій його красі.

Одним із найбільш натхнених творів Скрябіна є його Третя симфонія. Вона складається з трьох частин, названих відповідно: боротьба, пристрасті, божественна гра. Остання частина здається мені завжди ніби передчуттям нескінченної радості, про яку співається в Дев'ятій симфонії Бетховена, радості, яка прорвалася навіть в найбезвихіднішому, найтрагічнішому з усіх відомих мені музичних творів – в «Зимовому шляху» Шуберта; я маю на увазі заключну частину цього циклу («Шарманщик»), яка стверджує, що ніколи і незважаючи ні на що «не закінчиться пісня ні на мить».

Ця радість – «світу захоплення безмежне», про яке говорив О. Блок, але про яке говорять і згадані мною вчені, стане доступною людству, цьому звільненому нарешті Прометею, коли з нього остаточно спадуть всі ланцюги. Не лише мистецтво, але й наука будуть на різних правах здійснювати цю радість і виражати славу і доблесть людського духу.

Я говорю про внутрішню єдність вищих культурних цінностей, до яких прагне людство, – цінностей пізнавальних і естетичних, цінностей, здійснюваних наукою і мистецтвом. Ці цінності лише в майбутньому стануть надбанням усього людства, стануть істотною частиною тієї радості буття, яка завжди була ідеалом кращих його представників.

Список використаної літератури

1. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

Семен Гончаренко

О ПРИЗВАНИИ УЧЕНОГО

Характеризуется проблема эстетических и этических ценностей современного научного работника, который должен в своей деятельности ориентироваться на рациональные и эмоциональные категории. Акцентируется на необходимости формирования научной элиты, которая бы влияла на внутреннее единство высших культурных ценностей, к которым стремится человечество, – познавательных и эстетических.

Ключевые слова: *ученый, этические проблемы, эстетические ценности, культурные ценности, познание, эмоции.*

Semen Goncharenko

ABOUT CALLING OF SCIENTIST

The problem of modern scientist's aesthetic and ethical values is considered in the article. He has to be guided by rational and emotional categories in his activities. The essence of the "scientific activity" phenomenon and the term "scientist" – search of truth as one of the highest goals and others' initiation to this truth – are substantiated.

Motivating preconditions and factors of scientific publications writing and appearance as a result of scientific work, including: the availability of certain unresolved problems; intention to find the truth; curiosity; dedication; persistence; originality of thinking; desire to create; high level of spirituality, ethics and responsibility are analyzed.

Important aesthetic and ethical scientist's personal qualities as a person first and foremost creative and emotional and in particular – known scientists from different scientific fields, and outstanding representatives of culture and art are revealed.

Urgent need to solve problems of the unlimited experience updating gained by previous generations of scientists in modern conditions is emphasized; attention is focused on the need to develop scientific elite, which would assist the internal unity of higher cultural values sought by mankind – the cognitive and aesthetic.

Key words: *scientist, ethics problems, aesthetically beautiful values, cultural values, cognitions, emotions.*

Одержано 10.01.2012 р.

УДК 159.964.2:316.614

Тамара Яценко,
м. Ялта

ЦІЛІСНІСТЬ ПСИХІЧНОГО У ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКАХ СВІДОМОГО З НЕСВІДОМИМ

Порушена проблема розвитку глибинної психології, що базується на психодинамічній теорії. Акцентується на єдності феномену психічного в його індивідуальній неповторності; на складності взаємозв'язків між сферами свідомого і несвідомого; на системній упорядкованості психічного на всіх рівнях – структурному, енергетичному і функційному. Розкриваються глибинно-психологічні особливості розвитку адаптивних характеристик психіки шляхом розширення самоусвідомлення суб'єкта.

Ключові слова: методологія, психодинамічна теорія, структура психіки, свідоме, несвідоме, передсвідоме, адаптація людини до соціуму.

Діагностико-корекційний процес АСПН передбачає єдність теоретичного (методологічного, структурно-семантичного), функційно-практичного (інструментального) та енергетичного рівнів цілісної психіки. Останнє може означати нерозривний зв'язок методологічного аспекту (який окреслює межі «професійної палуби» для практичного психолога) з функційно-інструментальним ракурсом безпосередньої практичної роботи. Психодинамічна теорія пов'язана із синтезованістю практичних дій професіонала, з розумінням енергетичного аспекту психіки, який залишається поза увагою академічної психології. Енергетичний ракурс бачення та розуміння цілісного феномену психіки фактично інтегрує розуміння психічного в контексті дієвості «Ід», його життєвості в поведінці суб'єкта. На особливу увагу заслуговує вплив даної інстанції на феномен психічного в суто опосередкованих та виховних формах, як і питання соціологізації вираження тенденцій «Ід». Зрозуміло, що імпульси «Ід» проходять школу соціалізації через жорна цензури «Супер-Его» шляхом витіснень. Школа соціалізації включає вербалізацію та символізацію (маскування) семантики тенденцій «Ід», які суперечать нормативним цінностям (цензурі «Супер-Его»). Вказані вище процеси пов'язані з формуванням такого прошарку

несвідомого, як передсвідоме, яке втілює бажання «Ід» на тлі здобутої мудрості їх маскування. Символізація віддано служить усталеності енергетичної спрямованості імпульсів «Ід», які постійно стримуються опорами під контролем «Супер-Его». За таких умов можна сказати, що опори є агентами «Супер-Его» настільки ж, як і слугами несвідомого, в частині його самозбереження та забезпечення стану підкори імпульсів «Ід» соціальним вимогам. У такому феноменологічному ракурсі опори несуть у собі не лише обслуговуючу місію, але й утілюють залежність від інших підструктур психічного («Супер-Его», «Его», «Ід»). У цьому – секрет компромісу, притаманного опорам, та їх готовності йти на поступки за умови ймовірності практичної реалізації ущемлених (витіснених) інтересів, потягів «Ід» без карних санкцій з боку «Я». Чому компроміс? Це пояснюється тим, що в процесі об'єктивування витісненого неусвідомлюваного змісту завжди є ризик або покарання, або самопокарання. Останнє є полігоном для «Я» в аспекті «міряння силою» принципу задоволення з принципом реальності. Успіх цього компромісу пов'язаний з умовними цінностями, які самі по собі є результатом «вимушеної згоди» між принципом реальності та принципом задоволення, яка досягається завдяки відступам від небажаної для «Я» реальності, через процеси суб'єктивної інтеграції, що забезпечує ілюзію гармонії ідеалізованого «Я».

Повернемося до тези про єдність методологічного (теоретико-практичного), функційного та енергетичного розуміння цілісної психіки в її свідомих та несвідомих виявах у процесі психокорекції. Окреслена позиція визначає стратегію діагностико-корекційного процесу та характер інструментальних аспектів практичної роботи, як і її результативність. Приміром, якщо енергетичний аспект психіки не береться до уваги, то в процесі окремих напрямів корекції (у психодрамі чи системі Б. Хелінгера) нерідко можуть використовуватись репродуктивні прийоми «дослівного повторення», що є неприйнятним для психодинамічного (феноменологічного) підходу. Психолог за умов елементів репродуктивності заблоковує можливість виявлення імперативу енергетичної потентності витіснених осередків, що управляють спонтанною активністю суб'єкта. На спонтанній енергетичній ініціації поведінки фактично вибудовується весь глибинно-психологічний процес актуалізації психологом поведінки

аналізанда, що відкриває можливості пізнання логіки несвідомого (у протистоянні з логікою свідомого) через асоціативні взаємозв'язки поведінкового матеріалу, що об'єктивує зміст базальних форм захисту.

Найважливішим моментом у практиці психодинамічного підходу є те, що зазначені вище аспекти (теоретико-методологічний (структурний), функційно-інструментальний та енергетичний) існують в єдності та нерозривному взаємозв'язку, як і сфера свідомого з несвідомим.

Глибинно-психологічний процес є залежним від теоретико-методологічних засад, що впливають на: організацію діагностико-корекційної взаємодії; семантику принципів її функціонування; специфіку об'єктивування глибинних детермінант; розкриття та розуміння психологом-практиком основних закономірностей групових та індивідуально-неповторних змін феномену психічного учасників глибинного процесу; розуміння структурно-динамічних аспектів (у їх статиці та динаміці); взаємозв'язки між свідомою та несвідомою сферами в їх єдності та асиметрії енергетичного спрямування; розуміння цілісності психічного в його вертикальних і горизонтальних взаємозалежностях та функційного навантаження кожної з цих інстанцій; розуміння *психологічних захистів* в суб'єктивно-інтегративних їх зумовленостях та об'єктивно-дезінтеграційних виявах у поведінці, що продукуються викривленнями соціально-перцептивної інформації; розуміння суперечливості феномену психічного та водночас його динамічної цілісності, що знаходить вираження в провідних тенденціях, які, за всієї їх індивідуальної неповторності, втілюють характеристики універсальності та ієрархічної взаємопідкореності тенденції «до сили». Водночас варто відзначити, що функційним аспектам психічного притаманна спрямованість на рівновагу між конкуруючими тенденціями. Останнє можна пояснити на прикладі їзди на велосипеді: рівновагу забезпечує швидка їзда, але до певної межі – занадто швидка їзда породжує ризик падіння, як і занадто повільна. Тому конкуруючим тенденціям притаманне прагнення підтримання оптимуму, гармонії, рівноваги в їх взаємодії, навіть ціною відступів від реальності, що забезпечується *психологічними захистами* через процес *суб'єктивної інтеграції психіки*.

Нам вдалося виділити *три універсальні конкуруючі тенденції*: «до сили» та водночас – «до слабкості»; «до людей» та водночас –

«від людей»; «до життя» та водночас – «до психологічної смерті». Той факт, що людина не усвідомлює їх у дискретних формах, засвідчує інтеграційну силу психологічних захистів (суб'єктивно-інтеграційну) та їх можливості вносити похибку у сприйняття реальності, що зумовлено, принаймні, двома причинами: прагненням задовольнити потреби інфантильного «Я», згідно з глибинними цінностями (основа яких закладається в едіпальний період) та створити ілюзію їх відповідності просоціальним вимогам (декларованим «Супер-Его»). Тому є підстави стверджувати, що психологічні захисти породжені (й покликані) необхідністю порятунку «Я» від дисонії (дисгармонії), що, з одного боку, стимулюється імперативністю потягів «Ід» та їх невідповідністю соціальним обмеженням, з іншого, – необхідністю спрямування зусиль «Я» на просоціальні орієнтири, на успіх. Інакше кажучи, психологічні захисти зобов'язані зробити щось інше, ніж фрейдівський «вершник» – Свідоме (що перебуває на коні Несвідомого в його першородній якості). Вершнику, як відомо, довелося – невидимо для себе самого – привласнити інтереси коня (аби «лихо-тихо») та трансформувати їх у власні інтереси заради нейтралізації внутрішнього конфлікту (ущемлення інтересів Свідомого) та продовжувати рух без відчуття розбіжностей (когнітивного дисонансу) власних бажань із напрямом, заданим «конем».

Психологічні ж захисти (в їх ситуативних виявах), за своєю функційною сутністю, прагнуть надати пріоритетності інтересам свідомого та підкорити йому інтереси несвідомого, тобто перевернути окреслену вище схему «вершник – кінь». Інакше кажучи, захисти в їх психологічному спрямуванні прагнуть надати свідомому статусу «коня», на який вони б хотіли посадити Несвідоме (передсвідоме). Психологічні захисти у своїй ситуативно-психодинамічній місії покликані внести зміни до «ведучості» ролі несвідомого в контексті свідомого – тут уже «мета виправдовує засоби». А оскільки психічне включає в себе й фантазійне та ілюзорне, що відповідає просоціальній необхідності, то це розширює засоби захистів, у них стають «розв'язаними руки». Якщо вдатися до згаданих образів, то фрейдівський вершник (Свідоме) в системі захистів покликаний набути сили коня (Несвідомого) та «повезти на собі» несвідоме, що є парадоксальним явищем: енергетично пустий кінь (Свідоме) прагне до «світлого

майбутнього» та хоче спрямувати туди й енергетично потужного коня (Несвідоме), інтереси якого мають інше (протилежне) спрямування – «до минулого». У цьому моменті ми знаходимо витoki приреченості *психологічних захистів* на викривлення реальності, в чому криється *глибинність місії інтегративних їх покликань* та можливостей. Свідоме («вершник»), яке претендує на роль ведучого, за своєю суттю є неенергетичним (не має біологічної енергії), тому потребує, щоб «Ід» («кінь») вдихнув (трансформував, делегував) йому частину енергії (тобто силу). Як це зробити ще й за умов їх різноспрямованості (рис. 1)?

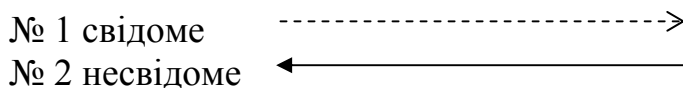


Рис. 1

Як не дивно, це відбувається і в контексті параметрів «економії»: енергія «Ід» переходить в «Его» на умовах таємної невидимої «угоди», що є поза контролем «Я», на реалізацію інтересів «Ід». Звичайно, тут окремим питанням є способи такої «вимушеної угоди» інтеграції цих двох підструктур на тлі численних витіснень, стимульованих, у першу чергу, едіпальними залежностями. Секрет цієї угоди полягає в її неусвідомленості: вона здійснюється позадосвідним шляхом, що означає імпліцитне існування. Останнє дозволяє розуміти, що є цілий блок законів, яким підпорядковується психіка, дієвість яких пов'язана з латентним рівнем. Останнє відповідає законам усистематизованості та певної автономії як від свідомого, так і несвідомого. Такі синтезуючі процеси покликані, з одного боку, примирити свідоме з несвідомим, а з іншого, – не допустити їх остаточного злиття та втрати власної сутності, яка не лише енергетично зберігає різноспрямованість двох сфер психіки (свідоме – несвідоме), але й має функційні відмінності, що презентує «Модель внутрішньої динаміки психіки» (рис. 2).

Наразі є актуальним питання про те, яка ж інстанція забезпечує підпілля цим законам єдності свідомого і несвідомого. Звичайно, це забезпечується системою психологічних захистів, яка, як видно з «Моделі внутрішньої динаміки психіки» (див. рис. 2), стосується як свідомої, так і несвідомої підструктур психіки (див. еліпс).

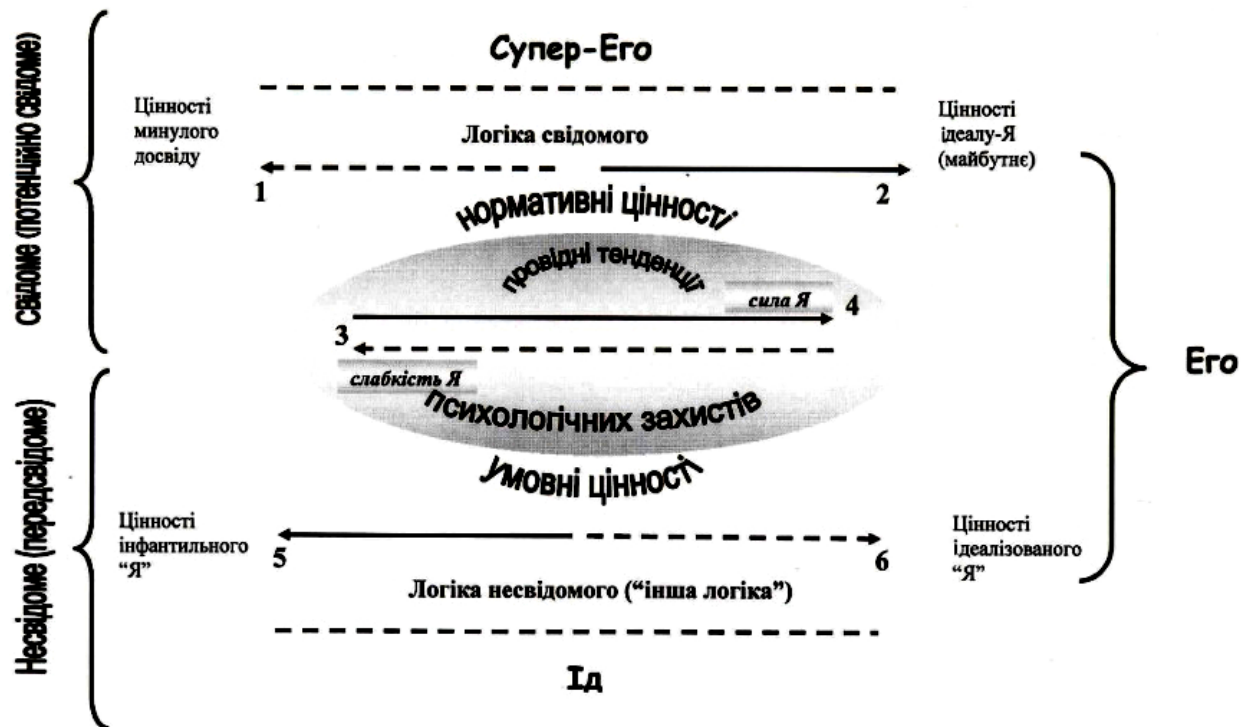


Рис. 2. Модель внутрішньої динаміки психіки

Психологічні захисти як системне утворення оберігають можливість реалізації несвідомим власних ущемлених інтересів («незавершених справ дитинства») під прикриттям просоціальних намірів. Особлива роль у цьому процесі відводиться захисному механізму раціоналізації. Важливо констатувати двояку роль захистів, яку вони являють за своєю суттю: з одного боку, вони обумовлюють реалізацію інфантильних інтересів особи, користуючись просоціальними можливостями, а з іншого, – «дбають» про гідність соціального обличчя «Я» (ідеалізованого «Я»), бо це, водночас, є способом реалізації глибинних цінностей. Проте, необхідно розуміти, що оскільки захисти симультанно залежні від «драм дитинства», едіпальних негараздів, пережитих особою, то їх засоби і способи надання допомоги «Я» (в досягненні соціального успіху) мають виражене інфантильне забарвлення. Тому чим більше вони розвинуті в людини, тим більше перспектив спостерігати інфантилізм такої особи. Охорона психічного благополуччя «Я» і цілісності психіки як наслідок активності системи захистів є суперечливою, оскільки на «плечах» захистів незмінно лежить необхідність забезпечення відчуття сили «Я» ілюзорними способами, що поєднується з віртуозністю та унікальністю шляхів реалізації інфантильних детермінант (під прикриттям просоціальної доцільності поведінки). За своєю суттю

такі глибинно (а значить – інфантильно) бажані для суб'єкта ілюзорні «реалії» ослаблюють просоціальну спрямованість і успішність поведінки та задають тенденцію «до слабкості». Витіснена енергія, яка зберігає потенціал активності, презентує суперечливу сутність: прагне до соціальної реалізації, що пов'язано з варіативністю поведінки, і водночас залишається незмінною в орієнтації на первинні лібідні об'єкти (батьки, вихователі). Все це дає підстави ствердити, що професійне розуміння психічного в його глибинній сутності – це єдність суперечливих тенденцій у сфері свідомого та несвідомого, у їх взаємозв'язках. Приміром: свідоме «прагне» здолати несвідоме, користуючись його ж енергією; несвідоме «прагне» бути зреалізованим у своїх інфантильних інтересах, користуючись просоціальними засобами свідомого. По суті, «незавершені справи дитинства» ніколи не можуть бути завершеними (без професійної допомоги та аутопсихотерапії), що відкриває справжні перспективи для самореалізації суб'єкта.



Рис. 3. Символ «Інь-Ян»

Сутність психічного в його глибинній динаміці адекватно виражає знак «Інь-Ян» (рис. 3), в якому є присутність динаміки обох інстанцій і можливості взаємопереходів.

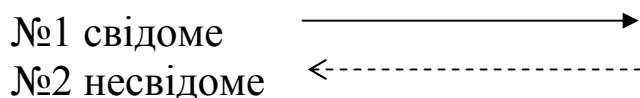


Рис. 4

Завдання соціуму наражаються на парадоксальну картину зусиль захистів з інтеграції розбіжностей в енергетичній спрямованості, що виражають стр. №1 і стр. №2 (рис. 4), що згодом «пунктирять» стрілку №2, а стрілка №1 набуває суцільності в прагненнях «до ідеалу», «до сили», «до соціального престижу». Інакше кажучи, захисти прагнуть забезпечити стр. №1 енергетичну спроможність, оскільки це єдиний шлях зреалізувати «енергію

витіснень». Таким чином, захисти змінюють ведучість позицій через розвиток когнітивного їх рівня саме в такий спосіб, щоб свідоме – стр. №1 (див. рис. 4) набула суцільності (тобто сили, потентності), а стр. № 2 при цьому вимушено набуває пунктирності, що й означає залежність і підпорядкованість стр. № 1 (див. рис. 4). Стр. №1, набуваючи енергетичної автономії, втрачає з поля зору стр. № 2, як не актуальну. Цьому розмежуванню полів зору (свідомого і несвідомого) сприяє така підструктура несвідомого, як передсвідоме, що є усистематизованим, має вияв у впорядкованості енергетичної сили витіснень і їх ієрархізованості за семантично-емоційною значущістю «незавершених справ дитинства», пов'язаних, перш за все, з едіпальними залежностями особи. Передсвідомому (див. рис. 4, стр. № 2) притаманна пам'ять про отримані травми, від яких захисти намагаються оберігати «Я», цьому ж сприяють і опори (як форма захисту). У вищеокреслених конфігураціях особливого значення набуває процес витіснень, коли свідоме («Супер-Его») кожного разу давало знати, «хто в домі господар», якщо імпульси (потяги) «Ід» намагались шукати шлях безпосереднього втілення в поведінку особи. У психологічних захистів є «помічники» (підручні): окрім опорів, це процеси заміщення, ідентифікація (інтроєктування) та умовні цінності. Всі названі процеси мають відношення до суб'єктивно-інтеграційних процесів, ціною відступів від реальності та компромісу. В даному контексті звернімося до кожного з цих механізмів. *Опори* покликані тримати в покорі та упередити повторні травми «нерозумних» (з точки зору вимог соціуму) імпульсів «Ід». Вони здатні «дрімати» в той час, коли енергетичний потенціал витіснень знаходить «шпаринку» для реалізації. Останнє може свідчити, що опори також оберігають недоторканість інфантильних травм, що спричинили витіснення, в той самий час вони готові слугувати прогресу інтеграції свідомої і несвідомої сфер.

Процес *заміщення* прагне зінтегрувати інфантильне минуле (витіснення) з майбутнім через пошуки реалізації (шляхом витіснень і дієвості опорів) капсульованої енергії, яка хоче знайти притулок в об'єктах, що мають схожість із первинними лібідними об'єктами, хоча б за окремими значущими якостями. В цьому процесі знову криється суперечність: з одного боку, в захисній системі знижується напруга через втілення в поведінку нереалізованих потреб, інтересів, а з іншого, – створюються

передумови для розчарувань та смутку у зв'язку з невідповідністю реальності очікуванням особи. Пояснення: в інтимному партнері особа шукає «батька» чи «матір», та ще й з очікуванням, що вони упередять пережиті травми у взаєминах із значущими людьми. Таким чином, взаємини (особливо інтимні), невидимо для особи, наповнені потребою власної «психотерапії», допомоги у розв'язанні незавершених справ дитинства. І найбільша біда для процесу таких взаємин полягає в тому, що в них є передумови їх руйнації: у партнера є свої інтереси, і він, можливо, й сам потребує подібної «психотерапевтичної» допомоги.

Ідентифікація – покликана здійснювати інтеграційні процеси на засадах едіпального (вимушеного) роз'єднання особи з первинними лібідними об'єктами. Цей процес схожий до заміщення, але заміщення акцентується на зовнішніх об'єктах, куди має проектуватись тенденція лібідо, а ідентифікація ж ставить акцент на первинній едіпальній ситуації, в якій автоматично (неусвідомлювано) розв'язується («психотерапевтується») травма емоційного дистанціювання (депривації) у стосунках з первинними лібідними об'єктами (батьками) через інтроєкцію їх певних рис. У цьому глибинному процесі ми можемо бачити інтегративні ознаки свідомого з несвідомим. Останнє виявляється в інтроєктуванні, тобто прихованому привласненні таких якостей первинного лібідного об'єкта, які пов'язані з психологічною силою. Тут заявляє про себе стр. №1 (див. рис. 4): все було б добре, проте й тут є суперечність, адже це – «та сила», від якої страждала особа в батьківській сім'ї, приміром, авторитарність, спроби гноблення, підкори, маніпулювання, обмеження свободи. Згадана суперечність виявляється в тому, що особа свідомо намагається уникати контакту з людьми, які мають згадані вище якості; підвищено чутливо реагує на утиски; декларує діаметрально протилежні цінності і, водночас, не помічає, що сама є носієм таких якостей. Більше того, особа після переживання травм, вибираючи лагідного надійного партнера в житті, згодом може виявити, що вибрала схожого до тирана – батька, від якого вже настраждалася в дитинстві. Чому? Знову – проблема глибинної самопсихотерапії: реалізуються нереалізовані бажання «віддати належне за образи», утиски (коли хотілось бути на місці караючої сторони), бажання «повернути належне» кривднику, що несвідомо визначає вибір «надійного» партнера з надією на кращі стосунки, ніж були в сім'ї,

а утаємничено – що «я зможу керувати». Едіпова залежність водночас вимагає, щоб поруч був первинний лібідний об'єкт (батько чи мати), в такій же мірі, як і мрія про стосунки, що єднали його з батьками. Драма ж породжується дієвістю закону «вимушеного повторення», що детермінує феномен «хибного кола» та обумовлює повтор драми, хоч і на іншому сюжетному тлі.

Умовні цінності активно пов'язані з психологічними захистами та несуть у собі суперечність, подібно до вищеокреслених категорій. Їх функція полягає в тому, що вони інтегрують у собі як глибинні (інфантильні), так і нормативні цінності. Суперечність глибинних цінностей із нормативними знімається за рахунок їх «умовності», що передбачає не лише орієнтацію на підтвердження ідеалізованого «Я», але й відступи від реальності, які характеризують емотивність таких цінностей. Глибинно-інтеграційна функція умовних цінностей полягає в синтезі інтроєктування рис об'єктів ідентифікації та надання їм просоціальної значущості відповідно до очікувань «ідеалізованого Я». Дезінтеграційні особливості мають вияв і зумовлені необхідністю особи захищати презентабельність, престиж, гідність свого «Я» через цінності, які мають інфантильне навантаження (зміст) та маскувати їх глибинну сутність нормативними цінностями, що активізує процеси суб'єктивної інтеграції. Таким шляхом свідоме набуває пріоритетності та ведучості, «заповнюючи пунктири» умовністю цінностей на угоду «ідеалізованому Я» та створюючи ілюзію сили. Задача ж «Я» полягає в тому, щоб, користуючись послугами захистів, пригальмовувати інтереси несвідомого та зміцнювати пріоритетність цінностей свідомого, на основі відповідностей нормативним цінностям. Це – непросте завдання! Проте, психологічні захисти спроможні створювати ілюзію відповідності поведінки особи законам її соціальної адаптованості. Інакше кажучи, психічно здорова особистість живе за моделлю, що презентовано на рис. 4, де стр. №2 (несвідоме) втрачає свою ведучу роль (принаймні, захисти спроможні її замаскувати) як у самосприйнятті суб'єкта, так і в рефлексії іншими людьми, що їй відповідає вимогам адаптації. В адаптованій людини ведучими є просоціальні мотиви, а несвідомі чинники є веденими. Виходячи із знань глибинної психології, можна стверджувати, що пунктир стр. №2 (див. рис. 4) з'явився внаслідок витіснень (тобто дієвості захистів) на службі в просоціальних

інтересів «Я» та потреб маскуванню системної впорядкованості передсвідомого, яке знаходить вираження в діаметрально протилежній спрямованості стосовно свідомого (див. асиметрію стр. №2 та №5, рис. 2).

Рис. 4 можна умовно розглядати як «Модель адаптованості людини до соціуму», за чим стоїть підкореність її ества (потягів «Ід») необхідності слідування соціальним реаліям (вимогам). За інших умов людина випадає з руслу просоціальної спрямованості поведінки, що порушує її адаптованість і створює ризик девіантності або ж психічних аномалій (нездоров'я) в поведінці. Користуючись і надалі мовою фрейдівських метафор, можна стверджувати, що процес адаптації – це майстерність вершника (Свідомого) привласнювати силу «коня» та спрямовувати психічну енергію у просоціальне русло. Могутній кінь (Несвідоме), маскуючи власні інтереси «Ід», не пропускає щонайменшої можливості їх таємної, невидимої для «Я» реалізації. Для несвідомого діяльність відшукування «шпаринок» для реалізації «витіснених інтересів» є провідною (поряд із маскуванню глибинного змісту). Важливо внести уточнення: відшукування можливостей реалізації потреб, стимульованих «Ід» та табуйованих «Супер-Его», передбачає знання особливостей, законів функціонування свідомого, щоб можна було ним скористатись. Цьому процесу сприяє передсвідоме, що відрізняється від «Ід» соціальною «мудрістю», яка його єднає, і водночас, роз'єднує із свідомим. Єднає, оскільки ця інстанція пройшла школу вербалізації на тлі провідних тез життя: «можна» – «не можна». Витісненні осередки «отримали уроки» соціального табу і затамували прагнення взяти над ним верх, тому для обох стрілок (№ 1 та № 2, рис. 4) властива тенденція «до сили» (перемоги), проте цінності, на які вони спираються, є різними, тому вони й діаметрально спрямовані. Осередки витіснень, які, перш за все, пов'язані з едіпальним періодом розвитку особи, проходили шлях «за вертикаллю» (вверх – до реалізації, вниз – через витіснення), що й зумовило пунктир стр. № 2 та перебування під блоком опорами глибинного змісту, а сама інстанція передсвідомого (як і «Ід») існує на латентному, прихованому від свідомості, рівні. Глибинне пізнання передбачає об'єктивування усталених, інваріантних характеристик психіки, які є супровідними психологічним деструкціям, що породжуються різноспрямованістю тенденцій двох

системних утворень психіки: свідомого та несвідомого (передсвідомого). Реалізація ж «приглушених» витісненнями потягів «Ід» (намірів несвідомого) пов'язана з їх системною впорядкованістю, яка заявляє про себе в «іншій логіці», порівняно із логікою свідомого.

Список використаної літератури

1. Фрейд А. Психология «Я» и защитные механизмы / [Пер. с англ.] / А. Фрейд. – М. : Педагогика, 1983. – 144 с.
2. Фрейд З. Психология бессознательного / Под ред. А.М. Боковикова, С.И. Дубинской / З. Фрейд. – М. : ООО «Фирма СТД», 2006. – 447 с.
3. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися / Т.С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.
4. Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції : навч. посіб. / Т.С. Яценко. – К. : Вища школа, 2004. – 679 с.
5. Яценко Т.С. (у співавторстві). Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції: Підготовка психолога-практика : навч. посіб. / Т.С. Яценко. – К. : Вища шк., 2008. – 342 с.

Тамара Яценко

ЦЕЛОСТНОСТЬ ПСИХИЧЕСКОГО В ВЗАИМОСВЯЗЯХ СОЗНАТЕЛЬНОГО С НЕСОЗНАТЕЛЬНОМ

Анализируется проблема развития глубинной психологии, основывающейся на психодинамической теории. Акцентирована на единстве феномена психического в его индивидуальной неповторимости; на сложности взаимосвязей между сферами сознания и бессознательного; на системной упорядоченности психического на всех уровнях – структурном, энергетическом и функциональном. Раскрываются глубинно-психологические особенности развития адаптивных характеристик психики путем расширения самосознания субъекта.

Ключевые слова: *методология, психодинамическая теория, структура психики, сознательное, бессознательное, предсознательное, адаптация человека к социуму.*

Tamara Jazenko

INTEGRITY PSYCHICAL IN INTERCOMMUNICATIONS CONSCIOUS WITH IRRESPONSIBLE

The problem of depth psychology development, based on psychodynamic theory, which is related to synthesis of professional's practical activities with the understanding of the energetic aspect of the psyche, ignored by academic psychology is considered in the article. The author notes that if energetic aspect of the psyche is not taken into account then in the process of certain directions of correction (in psychodrama or system by V. Helinher) reproductive techniques of "verbatim repetition" can often be used, which is unacceptable for psychodynamic (phenomenological) approach. It is noted that by means of spontaneous energetic initiation of behavior the entire deep-psychological process of actualization of the analizand's behavior by psychologist is actually built; it opens the opportunities to discover logic of the unconscious (in opposition to the logic of

the conscious) through associative relationships of behavioral material which objectifies the contents of basal forms of protection. The author underlines that the most important point in practice of psychodynamic approach is that the theoretical and methodological (structural), functional and instrumental and energetic levels of the holistic psyche understanding exist in unity and inseparable relationship, like spheres of the conscious with the unconscious.

Attention is accented on the unity of the psychic phenomenon in its individual uniqueness, the complexity of the relationship between the conscious and the unconscious spheres; the essence of psychological defenses, the origins of their doom and processes of support (support, replacement, identification, conventional values, etc.) are considered; open universal competing tendencies ("to force" and yet – "to weakness", "to people" – "from the people," "to life" – "to psychological death") discovered by the author are analyzed.

The author offers conditional "Model of human adaptation to society" and reveals the deep psychological development peculiarities of psyche adaptive characteristics by extending the subject's self-consciousness.

Thus, the discovery process of the needs feasibility stimulated by "Eid" and taboo "Super Ego," is contributed by the before conscious, which differs from the "Eid" by social "wisdom", which unites and simultaneously divides it from the conscious. It unites as this institution passed school of social taboo, "can" – "can not."

Key words: *methods, psychodynamic theory, mental structure, the conscious, the unconscious, the preconscious, adaptation of a person to society.*

Одержано 20.09.2011 р.

УДК 159.928(23):316.612

Валентин Рибалка,
м. Київ

МАТЕРИНСЬКІ ЗДІБНОСТІ Й ТАЛАНТИ ЯК ПРОВІДНИЙ ЧИННИК РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Аналізуються материнські задатки, здібності й таланти жіночої особистості, актуалізація яких призводить до прямого й безпосереднього їх засвоєння дитиною як стартових ідеалів і зразків розвитку її первинних здібностей до успішного життя, обдарованості як передумови її загального життєвого успіху.

Ключові слова: *материнські здібності, материнські таланти, розвиток дитини, спрямованість особистості матері.*

© В. Рибалка, 2012

Роль матері у становленні дитини як особистості загальноновизнана, вона виняткова, первинна і фундаментальна щодо інших чинників становлення новонародженої людини. Водночас спостерігається недостатність змістовних науково-психологічних досліджень про особистість матері, її здібності як головний чинник гуманізації, персоналізації дитини, як визначальний фактор, що зумовлює долю дитини, її майбутнє. Сама ж дитина в перші роки життя (3 – 6 років), як правило, позбавлена чітких і повноцінних спогадів (тим більше – розуміння) про ту титанічну працю, яку виконує заради нього найрідніша й найближча людина – мати.

Природа ніби навмисно приховує ці роки й задіює свідомість, «Я» маленької людини лише наприкінці дошкільного віку, через декілька років після народження, ніби приховуючи таємницю цього періоду, щоб якнайдовше зберегти таїну природи, справжнє диво існування в ті роки унікального спілкування матері і дитини, для якого властиве майже повна відсутність антагонізму, більше того – наявність найщирішої взаємної любові, що дозволяє матері без будь-яких перешкод здійснювати головне дійство і передавати народженому з її тіла (до появи його певної автономності, свідомої саморегуляції) людських цінностей, гуманістичних еталонів розвитку особистості.

Недаремно Л. Виготський зауважував, що новонароджена людина володіє максимальною соціальністю і, додамо, гуманністю, духовністю – у власній абсолютній залежності від людської культури й у своїй унікальній ангельській готовності асимілювати, засвоювати й розвивати все людське, соціальне, особистісне.

Уявляючи всю складність характеристики матері, ми не претендуємо на її вичерпність в нашому викладенні. Розробляючи його окремий варіант одночасно з іншими аспектами цієї проблеми, ми обмежуємо своє завдання спробою збору й первинної систематизації емпіричних матеріалів про психологічні якості жіночої особистості як матері, особливо тих, що характеризують її в акмеологічному контексті. Адже відомо, на жаль, що поруч із талановитими матерями (а їх переважна більшість) існують такі, які з певних причин вже при народженні відмовляються від своїх дітей, а також ті, які виконують свій материнський обов'язок не належним чином. На їх фоні, а також на тлі тих випадків, коли дитя залишається без матері та потрапляє в маргінальне середовище або навіть у звірині зграї, назавжди втрачаючи можливість стати

людиною, місія нормальної і видатної матері в соціалізації дитини, перетворенні її на людську особистість особливо виразна.

Саме ці приклади привертають увагу. Нас цікавить здатна, обдарована, талановита мати як джерело гуманізму, як творець обдарованості дитини, перетворення її в людину, в особистість. Цей зв'язок між обдарованістю матері й обдарованістю дитяти очевидний, але природа її не настільки зрозуміла, навіть таємна. Ми використовуємо при цьому відомості педагогів і психологів, наших колег про те, що допомогло їх матерям у становленні дітей як особистостей. Проте, будучи сином, чоловіком, батьком сина і двох дочок, а також маючи досвід педагогічного і практичного психолога системи освіти, цього недостатньо, щоб емпатійно стати на місце матері, усвідомити й пережити її власний досвід і описати його. Але деякі такі емпатичні спроби все ж корисні для розуміння даної проблеми, і ми також на них спиратимемося. Враховували ми й ту обставину, що материнство при всьому своєму очевидному значенні для соціалізації дитяти та формуванні його як особистості, залишається й, мабуть, завжди буде, а може й має залишатися достатньо таємною, прагматичною наукою, що складно досягається.

Ми спробуємо контурно систематизувати наявні в нашому розпорядженні дані про особу матері на основі авторського уявлення про загальну психологічну структуру особистості, систематично використовуваного в ході організованої нею рефлексії. Йдеться про складну систему материнських інстинктів, що надійно зберігаються, пробуджуються та розгортаються в певний час, і рефлексів, потреб, що актуалізуються і формуються, навичок, знань, умінь, цілісних емоційно-фізіологічних комплексів, материнських стилів рефлексії, материнських рис вдачі, особливих устремлінь і намірів матері, унікальних форм спільності з дитям, які в сукупності забезпечують гарантований успіх її високої материнської місії, беруть початок в унікальній людині – матері – і мають результатом особистість дитини.

Таким чином, ризикуючи піддатись формалізації властивостей особистості матері, що не формалізуються, ми все ж удаємося до використання певних формальних засобів для здобуття змістовної психологічної характеристики властивостей особистості матері. Розглянемо ці властивості в рамках першого, соціально-психолого-індивідуального виміру особи, в який входять такі основні

властивості, як спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелект, психофізіологія.

Спілкування матері з дитиною, здібність до нього – найважливіша характеристика її особистості. Ми почнемо аналіз цієї найголовнішої здатності матері не з фрагментарного опису її емоційно-фізіологічного спілкування з немовлям, що тільки народилося, а дещо раніше – з періоду зачаття і виношування плоду. Спочатку завдяки любові дівчини й особливому спілкуванню з коханим хлопцем створюється її дивна спільність із обранцем, яка перетворює його із закоханого в нареченого, у чоловіка і батька їх дитини. Починаючи з такого очікуваного моменту зачаття, в контексті цієї парної любовної спільності поступово формується нова спільність – «мама – дитина». Спочатку це генетична, біохімічна, органічна, а потім – психофізіологічна і психологічна спільність. Остання виникає пізніше, пройшовши, мабуть, якісь несвідомі стадії, а спочатку, коли з'являється упевненість у факті вагітності (це супроводжується, як відомо, певними змінами в самопочутті, наприклад, запамороченнями, змінами в апетиті, появою нових смаків, невідомих раніше світовідчуттів, поглядів на життя тощо).

Фахівці розглядають ці зміни як ознаки появи нового життя в житті матері, якій поступово передаються нові переваги. У пренатальний період єдність матері з плодом абсолютна, оскільки вони утворюють один організм. Адже це так і є, хоча можна передбачити й іншу формулу такої спільності – плід стає особливим органом материнського тіла, який живе в період вагітності за рахунок її ресурсів, за законами її організму. У пренатальний період єдність матері та дитини абсолютна ще й тому, що зростаючий із заплідненої яйцеклітини плід знаходиться в тілі матері, є якби її своєрідною органічною частиною, тісно пов'язаною з іншими її складовими через кровоносну, нервову, м'язову та інші системи материнського організму. Це має, мабуть, і психологічні наслідки, в усякому разі в цій органічній спільності не може не зароджуватись спілкування матері з дитиною, що народилась. Наприклад, ненька ставиться до плоду дитяти і як до самої себе, і як до нової істоти, вважаючи її своєю органічною власністю та водночас відчуваючи її певну автономність, самостійність усередині себе – відчуваючи його рухи, якісь не зовсім «свої» емоційні стани, зміни в органах відчуттів тощо.

Організм матері є первинною внутрішньою коліскою, про яку потрібно піклуватися, створювати в ній сприятливі умови для життя плоду. В цей дивний період пренатального дозрівання плоду відбувається становлення материнських рис, таких як: дбайливість, обережність, обачність, відданість дитяті, звичайно ж, на основі центрованої переорієнтованості матері на потреби і стани дитяти як частки себе, що зростає в особливу власну сутність поза нею.

І коли відбувається народження дитини з внутрішньої тілесної оболонки матері, зміна органічного характеру спільності, то з необхідністю розвивається нова, вже психологічна спільність у формі специфічного спілкування між матір'ю і дитям. Такого досвіду немає ні в кого, окрім матері, наприклад, досвід батька є принципово іншим, суто зовнішнім і поверхневим, більш умоглядним і формальним, що може послужити причиною певного нерозуміння ним природи того, що відбувається у процесі спілкування матері й дитини.

Присутність батька, що допускається зараз при пологах і появі на світ немовля, сприяє перевероту в його розумінні і дитяти, і матері, усвідомленню цінності найближчих йому людей. Зміни в самосвідомості матері, сконцентровані на дитяті й на собі, утворюють психологічну базу для подальшої гуманізації матір'ю новонародженої дитини через себе. Адже вона єдина, хто в змозі надати йому цілком себе та здійснити процес «олюднення». Замінити її в цій функції неможливо через непереборну дистанційність щодо дитини інших людей і близьких родичів.

Слід зазначити, що, починаючи з перших днів народження, у дитини, що «відбрунькувалася» від матері через акт народження-автономізації, діє потужний механізм наслідування емоційних, поведінкових, вербальних проявів матері. На цю подію можна поглянути і з егоцентричної точки зору щодо наявності сутнісних, генетичних сил організму самої дитини. Адже немовля не даремно ставиться матір'ю в центр її інтересів, оскільки з позицій вимог майбутньої популяції воно вже підпорядкувало собі поведінку багатьох дорослих людей, починаючи з матері і батька, бабусь і дідусів, близьких родичів – варто лише поглянути на радісний рух всього роду, що розпочався з нагоди народження спадкоємця. Тому саме немовля, не дивлячись на його нинішню фізичну слабкість, володарює над ситуацією і вимагає передачі йому всіх фізичних,

фізіологічних, психологічних ресурсів попередніх поколінь і головним чином – через матір.

Спілкуванню мами з дитям властива особлива афіліація, тобто глибинна потреба у спільності з дитям, у спілкуванні з ним як із самою собою, адже це частка її тіла, особливий орган її материнського організму, за допомогою спілкування вона не перериває зв'язку з ним. Тому мовлення її найбільш зрозуміле дитині, оскільки вона спирається на відчуття й емоції, що пронизували її в утробі матері, тому приймає її ніжні дотики, звуки, інтонації, посмішки, погляди, цілунки як живильні сили розвитку.

Спілкування матері з дитям виконує, поряд із мотиваційною, комунікативною, розуміючою, роз'яснювальною, організуючою, співробітницькою, емоційною, ще й особливу розвивальну місію – всією своєю майстерністю, мистецтвом спілкування мати ніби пристрасно закликає: зростай, моє улюблене дитя, швидше ставай на ноги, не хворій, будь здоровим, сильним, добрим, розумним, гідним – про це говорить кожен жест, кожен погляд, кожне слово, кожен крок мами. І дитина не може не відгукнутися на цей заклик.

Природною у процесі спілкування матері та дитяти є передача йому основ рідної мови, материнське навчання його якнайтоншим нюансам цієї мови, оволодіння з її допомогою основами народної культури. Мовне спілкування матері й дитини – це і досконале емоційно-інтонаційне кодування мови, що відбувається в процесі співу перед засипанням і уві сні колискових (чим не гіпнопедія!) пісень, розповіді казок (чим не театр!), виконання народних пісень і танців (чим не концерт!), виконання обрядів і народних звичаїв (чим не свято!), приготування народних страв (бенкет дитинства!) тощо. Так, дитя ніколи не забуде слів матері й бабусі під час приготування їжі, аромату домашнього хліба й борщу, парного молока і киселю, смаку пиріжків і печива у формі пташок і звіряток, запаху квітів і вишень біля дідової і бабиної хатини, бачення квітучих яблунь і акації тощо.

Спрямованість особистості мами, її бажання та наміри як закон визначають майбутнє дитяти. Ще Я. Коменський (1592 – 1670) у своїх порадах матері [2, с. 11] стверджував, що головною метою родинного виховання є високе призначення – розумна душа дитяти. Тому на найбільший відхід заслуговує душа як головний аспект людини, щоб вона могла перебувати в тілі прикрашеною. «А про тіло слід піклуватися для того, щоб воно стало житлом,

придатним і гідним безсмертної душі». Він стверджував, що мати, яка бажає бачити своїх майбутніх дітей живими, здоровими й сильними, повинна піклуватися про це вже під час вагітності, тобто бути стриманою і розсудливою, не об'їдатись, не вживати алкоголю, уникати посту, очищення, кровопускання, нежиті, не виснажувати свої сили важкою працею – і не ослабляти тим самим свою дитину. Іншими словами, вона має уникати будь-яких надмірностей, поки вагітна. До цього можна додати й інші вимоги сучасної пренатальної медицини, психології і педагогіки. Кажучи про цілі виховання дітей батьками, Я. Коменський радив установлювати потрійну мету, що полягає у вихованні благочестя, гречності та знання мов і наук [1, с. 158-159].

Окрім здоров'я і фізичного зростання дитини, мати прагне розкрити перед ним світ речей, явищ і людських відносин, спочатку шляхом прямої демонстрації, потім словесної вказівки на них, їх найменування, осмислення, поступового розширення актуального раціонального їх кругозору, привчаючи все більш самостійно діяти в цьому багатомірному і по-різному психологічно дистанційному світі. Ось тут і формується спрямованість на цей зовнішній, наочний і людський світ крізь призму багатоаспектності потреб у ньому, інтересів, мотивів, смислів, устремлінь, намірів, цілей, планів, програм, проектів освоєння цього світу та життя в ньому.

Матір налагоджує порядок у кожному напрямі розвитку, формуючи в дитини відповідні первинні бажання, знання, уміння, навички, відчуття. Кожен перспективний напрям починається, якщо потрібно, з показу, потім реалізується та відпрацьовується у спільній діяльності й лише потім реалізується дитиною самостійно при стверджувальному схваленні неньки. Це начебто непомітне мистецтво оволодіння через взаємодію з наочним світом звичайними дітьми під керівництвом матері виступає в інших, посправжньому драматичних випадках, наприклад, у розвивальних заняттях фахівців із сліпоглухоніми дітьми.

Характер мами може бути справжньою сукупністю вищих чеснот людства, звернених до дитини, оскільки вона реалізує всю благодатну, гуманістичну, розвивальну суть людського характеру на благо життя, здоров'я, розвитку, щастя дитини. З народження немовляти мама, тілесно відділяючись, дистанціюючись відносно новонародженого, звертається до нових засобів інтеграції з ним,

роль яких виконує також і її характер. Заради цього відбувається певна поляризація рис її вдачі.

Можна перерахувати межі інтенсивно гуманізуючого немовля характеру мами. Це доброзичливість, уважність, ласкавість, ніжність, чесність, терпимість, працьовитість, відданість, вірність, мудрість, невтомність, відповідальність, жертовність, безмежна любов до своєї дитини. Риси вдачі матері – як система її стосунків до світу, до природи, до суспільства, до людей, до дітей, до себе, до речей, до праці – концентруються в ставленні до дитини і стають чинником «олюднення», розвитку дитини, своєрідною матрицею репродукції її властивостей в особистість дитини. Характерна обдарованість матері, що виявляється в силі її характеру, його дієвості, стабільності, стійкості, стає джерелом характерної обдарованості дитяти.

Характер матері в цей період, пізніше й завжди найбільш прихильний до власної дитини, її потреб і станів. До особистості матері дитина завжди може звернутися за захистом, душевним комфортом, за силою, за орієнтирами, за відповідями на будь-які питання без дозволу й згоди мами. Материнський характер як джерело життєвої сили завжди відкритий для дитини, що розглядає його як абсолютну власну душевну опору на життєвому шляху.

Самосвідомість, внутрішнє «Я» мами, її обдарованість рефлексії визначається тією унікальною обставиною, що після народження дитини вони, хоча і стають більш автономними по відношенню один до одного, але звертаються до нових засобів інтеграції між ними. Як найближча до свого новонародженого дитяти істота, мама особисто й особово найбільш відповідальна за його життя, здоров'я й розвиток – навіть при повній підтримці та відповідальності інших членів сім'ї і суспільства. Вона ближче за всіх до дитяти і тісніше за всіх стикається з ним, найбільш впливова по відношенню до нього, максимально самостійна й тому покладається на своє «Я».

Матір виховує дитя за своєю подобою, образом, продовжуючи в цьому сенсі дорогу його народження з себе, спираючись на надзвичайно розвинену в дитини здібність до наслідування – спочатку тілесного, яке уподібнюється всій руховій системі матері (від наслідування міміки, рухів тіла, рук до наслідування стояння, ходіння, складних інструментальних рухів і поводження з предметами). Тому такий важливий допологовий фізичний і

психологічний розвиток майбутніх матерів як майбутніх «моделей» для наслідування дітьми. Про це свідчить програма підготовки вихованок в інститутах шляхетних дівчат.

Про взаємне уподібнення двох найближчих істот свідчить і подібність у красі матері та дитини, що так яскраво демонструють картини Рафаеля, Леонарда да Вінчі й інших живописців. Можна передбачити, що подібна до майбутньої дитини ангельська краса жінки спочатку спеціально призначена для його майбутнього батька, який у любові до краси її матері може побачити і прийняти образ свого майбутнього дитяти. Після його народження ця краса дістається вже самому немовляті. Мати своєю красою ніби представляє його майбутньому батькові та емоційно-естетично домовляється за допомогою своєрідної любовної згоди з ним про спільне зачаття, народження і виховання дитини. Тому краса матері є і для дитини, і для її батька абсолютним еталоном на все життя.

Досвід, мистецтво бути матір'ю є унікальними серед усіх видів людських мистецтв. Що може робити мама? На думку дитини, – все! Вона володіє всіма потрібними для неї знаннями, уміннями, навичками, стійкими й надійними емоціями та відчуттями. Мама любить свою дитину понад усе на світі та може віддати своє життя й здоров'я заради її життя і здоров'я – і їй немає рівних у самопожертві.

Жодна людина з оточення дитини, крім матері, не виконує без утоми протягом багатьох років стільки роботи для неї, забезпечуючи її виношування, народження, годування, догляд за нею, співпрацюючи, спілкуючись з нею, виховуючи, навчаючи, лікуючи, захищаючи так, що дитина не може не бути зобов'язаною їй на все життя. У скрутні хвилини, в мить небезпеки з надією на порятунок і захист заклично звучить її звернене до найріднішої людини заповітне «Мама!»

Інтелект матері визначається необхідністю вирішувати всілякі проблеми дитяти, пов'язані зі створенням сприятливих умов для його розвитку як людини й усуненням погроз для його життя та здоров'я. Відчуття і сприйняття, увага й пам'ять, мислення й уява матері гранично актуалізовані практичними завданнями забезпечення нормальних умов життєдіяльності спочатку абсолютно безпорадної істоти, цілком залежної від дорослих і, насамперед, від матері. Від її інтелектуальних здібностей залежать

умови для нормального фізичного зростання немовля, розвитку його психіки й формування основ становлення його особистості.

Усі проблеми дитини є проблемами мами, і вона вирішує їх максимально синергетично, проте не абсолютизуючи свої рішення, змінюючи їх у разі потреби вдалішими знахідками інших. Я. Коменський відзначає своєрідну діалектику мислення матері, підпорядковану благополуччю дитини, яка бере свій початок і в дитячих численних питаннях, і відповідях на важкі ситуації в житті дитини. Спочатку вона задає їх мовчки, потім вголос, потім – прислухаючись до «своїх» питань у вустах дитини і відповідаючи на них, а згодом – і до самостійних відповідей дитини. Діалог із дитям пронизаний такими питаннями до «себе-дитини» і відповідями-рішеннями на них. Чи не бере свій початок в такому «розділено-об'єднаному» діалозі діалектичне мислення «матері-дитини»?

Ось де знаходиться справжнє джерело пізнання дитиною світу – в інтелекті мами. Експериментально доведено залежність інтелекту дитини від інтелекту матері, ширше – від батьків, від їх інтелектуальних установок, від уваги й поваги до дитини, розуміння її пізнавальних потреб, від спільних роздумів і фантазування, почуттів, відчуттів і сприйняття, розділених із дитям. Дитина наслідує інтелект матері, повторює тисячі її інтелектуальних рішень, тим більше, що вони стосуються власне її, просякнуті любов'ю до неї, розуміє, що предметом материнського шукання істини є найголовніша з них – вона сама як вища істина.

Особливий розквіт материнського й дитячого інтелекту виявляється з поступовим входженням слова, літературних творів, наприклад, казок, розповідей у спілкування матері з дитям. І який би сюжет не розглядався, дитина завжди в центрі уявних подій, серед казкових героїв, спілкується та взаємодіє з ними, вирішує спільно з ними проблеми, розвиваючи своє власне мислення й уяву. Тут з'являється поряд із маминим «Я» і «Я» уявних героїв, «Я» дитини як діалогічного відгуку на сяяння яскравого материнського сонця. Чи не це таємниче «Я» матері інтеріоризується, привласнюється дитиною в дитинстві, а потім усе життя вважається людиною своїм неповторним унікальним власним «Я»?

Через інтелектуальне спілкування, через його «матеріалізовану» афіліацію, комунікацію, перцепцію, інтеракцію, атракцію передаються дитині від матері базові мотиви, інтереси,

сенси, цілі, плани, інтенціональні відчуття тощо. Закличне й рятівне слово «Мама!» знову й знову звучить при кожному загостренні життєвої ситуації, в кожній несподіваній проблемі, невдачі, загрозі життю. Воно з'являється як перше й головне слово-заклинання до абсолютного авторитету улюбленої людини, готової прийти на допомогу та віддати всю себе дитині.

Індивідуальність матері, представлена нерозгаданими глибинами її психогенетичної, психофізіологічної природи, не піддається якому-небудь точному науковому аналізу, вона може бути лише поверхнево виявлена в деяких відчуттях і емоціях. Очевидно, що в період виношування, народження, догляду й виховання власної дитини в неї актуалізуються унікальні материнські інстинкти, рефлекси, загострюється психофізика, з'являється особлива чутливість нервової системи до всього комплексу відчуттів і сприйняття, емоцій і моторики дитини. Крім того, з'являються, мабуть, якісь невідомі науці екстраздібності, які діють потім усе життя і виявляються в стосунках із людьми як паранормальні в їх сприйнятті здібності. Очевидно, це ефект материнського посилення чутливості, що зберігається на все життя, інтуїції, уяви, що примножується і передається від матері. Про це свідчать спостереження філософів і поетів (наприклад, «принцип матерів» Гейне).

Діяльнісний вимір життєвої місії матері, вічна праця мами за ствердження життя в її дітях – унікальне явище в людській популяції і суспільстві. Мати – це невтомний трудівник, закоханий у свою працю, в його предмет – дитину, який прагне до успіху й лише до успіху, вважаючи, що її дитина – найкраща і найпрекрасніша, і тому вона готова навіть до наймитської праці заради її щастя. Мама готова майже наодинці, як богиня, створити з дитини-ангела дорослу людину, громадянина, героя, бога. Божественна сутність матері знайшла своє віддзеркалення в мистецтві, науці й релігії. Так, майже в усіх релігіях світу є свята, присвячені Богоматері, наприклад, у православ'ї з 12 найважливіших релігійних свят 4 присвячені Божій Матері, а всього в його церковному календарі налічується 262 свята, пов'язані з її ім'ям. Матері присвячені найвеличніші пам'ятники архітектури, наприклад, собор Паризької Богоматері, мадонни Рафаеля, Леонарда да Вінчі, Мікеланджело та ін., духовні гімни, увічнення образу матері в народній творчості, у прозі й поезії.

Завдяки релігії та мистецтву затвердився культ Матері, що став найзазаслуженішим і найсвітлішим з усіх породжених людською культурою культів особистості!

Віковий вимір життя матері дивно виявляється в тому, що у сприйнятті дітей, онуків і правнуків вона завжди, на всіх вікових етапах життєвої дороги, залишається юною й молодою. Вона сама, звичайно, була немовлям, малятком, дівчам, підлітком, дівчиною, нареченою, молодою дружиною, але стала мамою, авторитетною матір'ю сімейства, бабусею, прабабусею, що дає дар життя подальшим поколінням свого роду, і тому, навіть після відходу в світ інший, залишається в пам'яті поколінь довше, ніж хто-небудь із близьких людей. Саме тому реальний родовий, родинний матріархат завжди був і понині залишається гендерною домінантою життя. Недаремно на зорі людства, у важкі, холодні й голодні, небезпечні та тривожні тисячоліття його становлення саме матріархат був рятівною основою життя людських родів і племен. Увесь праматеринський досвід і віковий досвід мами покладені до ніг подальших поколінь дітей, онуків, правнуків. Мати виступає геніальним конструктором, технологом, охоронцем життя. Кажучи словами С. Лема, вона володіє всією сукупністю технологій відтворення й утвердження життя, снуванням безперервного полотна життя дитини (і не однієї – адже ще століття тому кількість дітей у сім'ї нерідко досягала десяти й більше), а праця матерів створює основу розростання життя цілісної людської популяції, цивілізації, суспільства, людства.

Що ж до наукової проблеми виявлення материнських задатків, здібностей і талантів, то головний критерій їх визначення очевидний – це діти, їх життєве, громадянське та професійне благополуччя, здібності й обдарованість. Материнські задатки й таланти жіночої особистості – головне джерело життєвих здібностей і обдарованості дитини.

Список використаної літератури

1. Мицик Ю.А., Плохій С.М., Стороженко І.С. Як козаки воювали: Історичні розповіді про запорізьких козаків. – 2-е вид. – Дніпропетровськ : Січ; Київ: МП «Пам'ятка України», 1991. – 302 с.
2. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки : навч. посіб. / За заг. ред. З.Н. Борисової. – К. : Вища школа, 2004. – 511 с.

Валентин Рыбалка

МАТЕРИНСКИЕ СПОСОБНОСТИ И ТАЛАНТЫ КАК ГЛАВНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Анализируются материнские задатки, способности и таланты женской личности, актуализация которых приводит к прямому и непосредственному их усвоению ребенком как стартовых идеалов и образцов развития его первичных способностей к успешной жизни, его детской одаренности как предпосылки его общего жизненного успеха.

Ключевые слова: *материнские способности, материнские таланты, развитие ребенка, направленность личности матери.*

Valentin Ribalka

MATERNAL CAPABILITIES AND TALENTS AS LEADING FACTOR OF DEVELOPMENT OF CHILD

The empirical materials on the woman's psychological qualities as a mother are systematized in the article. Systematization is based on the author's psychological structure of the individual. Features of mother's personality are considered within the persons' social, psychological and individual dimension, which includes such basic features as communication, orientation, character, self-identity, experience, intelligence etc.

Thus, mother's communication with a child - is the most important characteristic of her personality, affected by the premarital and marital relationships, prenatal period when there is a formation of maternal and parental features. Communication has a wide range of functions and specific features. Mother's personality focus, her desire and intentions determine the child's future; form his orientation in the world through the prism of demands, interests, motives, meanings, aspirations, intentions, goals, plans, and projects of world exploring and living in it. Mother's character is a set of higher virtues of humanity, because it implements the humanistic essence of human's character for the good of child's life, health, development and happiness. There is a certain polarization of features of her character, which are the original matrix of the features reproduction in the child's personality. Mother's self-consciousness concentrates in search of new means of integration with the child after the birth. Parenting of the child occurs through imitation, so future mothers' prenatal development as future "models" for children is important. Experience, the art of being a mother is unique because, in the child's opinion, she has all the knowledge and skills necessary for the infant's personality development. Mother's intelligence is determined by the necessity to create favorable conditions for the child's development as a human and elimination of all his life and health threats. Activity dimension of the mother's personality vital mission, her casual, tireless, sacrificial work for the strengthening of life in her children is a unique phenomenon in society.

So, the maternal making, capabilities and talents of womanish personality, actualization of which results in their direct and direct mastering a child as starting ideals and standards of development of it primary capacities for successful life, is analysed, gifts as pre-conditions of it general vital success.

Key words: *maternal capabilities, maternal talents, development of child, orientation of personality of mother.*

Одержано 03.09.2011 р.

УДК 377.21:37.136

*Людмила Кондрацька,
м. Тернопіль*

ХРИСТИЯНСЬКО-АНТРОПОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПІДЛІТКА: МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ЗМІСТ

Розглядаються аспекти проблеми методологічного змісту християнсько-антропологічної парадигми формування ціннісних орієнтацій сучасного підлітка. Вона висвітлює питання понятійно-категоріального моделювання, закономірностей, принципів і педагогічних умов її реалізації.

Ключові слова: *християнсько-антропологічна парадигма, ціннісні орієнтації, понятійно-категоріальне моделювання.*

Трагічні виклики сучасного світу сприяли тому, що вітчизняна школа залишилась світоглядно невизначеною й необачно відкритою для всіх ідеологічних і релігійно-містичних впливів. Така «свобода» владно реалізується низкою нашвидкуруч змодельованих виховних систем і освітніх технологій. Утім у кінцевому результаті нагадує свободу «блукаючого в пустелі: іди куди хочеш, а куди – не знаєш» [7, с. 28]. Ця ситуація, як засвідчили події останнього десятиріччя, була стратегічно спроектована світовим урядом і силами глобалізму (зокрема організацією об'єднаних релігій), які через посередництво ЗМІ й під гаслами «духовного розвитку» орієнтують шкільну молодь на так звані загальнолюдські цінності. У вітчизняній і зарубіжній психології вони визначаються як «мотиваційно-сміслові відношення особи, утворені тенденціями сприймання й оцінки себе та інших в ході соціальної взаємодії» [4, с. 59]; «наявність стійко

домінуючих мотивів соціальної поведінки» [6, с. 18]; психологічні переживання індивідом значення і смислу соціального об'єкта» [5, с. 40] і досліджується як феномен, однопорядковий з «динамічними смисловими структурами» [3, с. 29], соціальною установкою чи спрямованістю особи (колективістською, діловою, особистою [1, с. 91]). У контексті цих визначень здійснюється класифікація досліджуваного феномену. Так, згідно з концепцією О'К. Коррал Ф. Ернста в системі транзактного аналізу ціннісний ряд включає такі позиції: «Я+Ти+»; «Я+Ти-»; «Я-Ти+» і «Я-Ти-». Перша позиція визначається як «сприятлива» і пов'язується з дією співробітництва; друга – «параноїдальна», пов'язується з дією «позбавлення»; третя – «депресивна», пов'язана з дією «відхід» і, нарешті, четверта – «безплідна» позиція, зумовлена дією «вичікування» [8]. В іншій, не менш відомій концепції А. Адлера класифікація ціннісних орієнтацій особи проводиться за двомірною схемою (у вимірах «соціального інтересу» і «ступеня активності») та включає «управляючий», «беручий», «уникаючий» і «соціально корисний» типи індивідів, ціннісна ієрархія яких визначається або стратегією «турботи», або стратегією «влади» [1].

Гіпотетико-дедуктивне зіставлення всіх цих досліджень засвідчує, що вони не виходять за межі горизонтального, емпіричного вектору. Адже йдеться про цінності такої собі «людини планети Земля», освіченої й вихованої за єдиним курикулумом стандартних норм, а значить легко керованої і контрольованої. За цих умов юнак чи юнка з конкретними національними і релігійними переконаннями виглядають маргіналами, не здатними до культуротворчості за принципом плюралізму, тобто пошанування права свobodного вибору субкультури (правда «з підказки» net-кураторів або так званої «райтократії»).

Задекларований маргіналізм постає логічним наслідком заперечення давньої педагогічної аксіоми: формування цінностей суб'єкта запрограмоване рівнем осягнення ним глибинних основ і кінцевої мети свого існування. Світочі вітчизняної педагогічної думки доводять, що ці основи мають антропологічний, христологічний і еклезіологічний характер. Це означає, що виховання молоді людини (бажано ще з раннього дитинства) має ґрунтуватись на усвідомленні сутнісних меж Божої подобинеподоби людського образу, «εἶδος» в історії спасіння, а відтак –

осмислені способів його сотеріологічної спрямованості. Вона передбачає коригування світоглядної аперцепції індивіда з певним життєвим досвідом, тобто кардинальну зміну сприймання ним самого себе, «*καταρδισ*» і навколишнього світу, що, у свою чергу, веде до преображення його душі (думок, почуттів і волі). Глибока переміна розуму «*νους*», як відомо, рівнозначна покаянню, «*μετάνοια*», тобто означає усвідомлення власної недосконалості, «*το Θνητον*», а отже, вказує на вихід із самоті, «*αυτοτης*» і замикання на собі, «*φιλαντια*» у вічні простори єднання з Творцем та його творінням. Можливість такого ціннісного переосмислення відкриває людині смиренне серце, совісна воля і віруюча думка.

Чи здатна забезпечити таку радикальну корекцію внутрішнього світу підлітка існуюча система особистісно орієнтованого, гуманно-особистісного чи особистісно-центрованого виховання? Споглядувальний нині культ юнацького егоїзму і гордовитості, неповаги до старших свідчить: не завжди. Причому серед причин такої невтішної ситуації є й дві об'єктивні: з одного боку, подовжений інфантилізм підлітка в результаті недостатньо наповненого в молодшому шкільному віці резерву душевних сил, необхідних для активного учіння житейській мудрості, а з іншого, – надлом довірливості від його спілкування з псевдоавторитетами (непорядними, недоброчесними дорослими) і, як наслідок, бунтарське відмежування від усього покоління батьків, замкнутість в інтравертній самоізоляції. Ці причини відчутно впливають на розвиток усіх рівнів образу «Я» підлітка: його емоційності, здібностей, Его-захоплень і душевних властивостей, а особливо совісті. Останній рівень – часто незбагнений ще з дитинства – помітно стискається і відходить на другорядний план, а рівень Его, як енергетично більш забезпечений, до 14 років стає найбільш актуальним.

Зорієнтованість сучасного підлітка на Его-добробут визначає ієрархію його ціннісно-сислової сфери, зокрема витісняє в ній чуття нужди іншого, паралізує здатність відгуку на цю нужду, тобто рух совісті. За цих обставин відчуття суб'єктом чинності імперативного контролю з боку системи «над-Я», як відомо, може привести до невротичного страху чи, навпаки, агресії. Така підпорядкованість тиранії пристрастей живить демонічне зло, але, на щастя, остаточно не знищує в людині її Божу подобу, це означає, що за будь-яких обставин у підлітка жевріє глибинна (архетипна)

потреба в особистому спілкуванні з Творцем, «μετοχη», а значить у вихователя завжди є можливість для організації групових цінностей і відтак – поступового виведення вихованця на цінності істинні. Способи реалізації цієї можливості яскраво і переконливо висвітлені в духовному досвіді людства і Синів Божих, який узагальнено в християнсько-антропологічній парадигмі виховання ціннісного ставлення індивіда. Розкриття її методологічного змісту, зокрема стосовно формування ціннісних орієнтацій сучасного підлітка, і є метою пропонованої статті.

Отож, аналіз патристичної літератури і християнсько-педагогічної практики дозволяє визначити понятійно-термінологічну модель цього змісту. Насамперед йдеться про концептосферу моральнісних основ буття, яка включає закон моральних санкцій, закон природної моральності і Заповіді Божі. Вони є тим механізмом, який забезпечує одвічний і неперервний зв'язок поколінь, подолання релігійних, культурних, соціально-економічних і політичних суперечностей, а пріорі визначає межу концептуальних можливостей теорії етичного виховання учнівської молоді, а їх осмислення може звільнити сучасного педагога від «суб'єктивізму і створення власних законів у сфері надіндивідуальній, надемпіричній» [2, с. 15].

Категоризація підлітком означених основ слугує йому містком для осягнення сутнісного смислу духовності як здатності до обожнення (завдяки неустанній потребі, нужді у співбуттєвому спогляданні в усьому дихання «πνεύμα» Божого). На цій основі бажано розпочати осмислення підлітком головних людських цінностей: Народження, Життя і Смерті (безсмертя, «αθανασία»).

Розуміння підлітком цінності Народження передбачає особисте переживання ним сутності творіння та свободи творчості, відродження, вознесіння людини від біологічної тілесної істоти до духовно-розвинутої особистості, хрещення, дня народження і ангела-хоронителя, іменин і святого покровителя; нарешті, відповідальності людини за все народжене нею.

Розуміння цінності Життя передбачає осмислення підлітком місії людини на землі, «in via», її індивідуального призначення, телеології вибору життєвого шляху, а у зв'язку з цим сутності гріха («το θνητον»), спасіння, смислу народження і виховання дітей, збереження здоров'я; культури дитинства, юності, зрілості; гри, навчання і праці (словом, земного життя як «сівби»).

Есхатологічне розуміння цінності Смерті (Безсмертя) передбачає осмислення підлітком сутності вічного життя душі, Другого пришестя Христа (парусії, «εαν ψαυερωθη»), воскресіння мертвих, Страшного Суду, культури перенесення страждань, похорону та поминання (словом, потойбічного життя як «жнив»).

Наступним етапом категоризації визначених методологічних законів є особистісне осмислення підлітками модусів духовності – християнських чеснот, що виявляють присутність духу в людині. Йдеться про страх Божий, совість, віру, надію, любов, мудрість і смиренність. Вони вічні, неповторні за суттю та індивідуальні за проявами. На власному прикладі та прикладах життя кращих представників людства вчитель зобов'язаний показати учням дієвість цих модусів: від гріха людину оберігає страх Божий; розрізняти добро і зло допомагає совість; оцінку відступництва від Божих законів забезпечує внутрішнє чуття провини; сили жити і творити, навіть у неймовірно важких умовах, дає віра у свої слабкі можливості, надія на Божу благодать і любов («αγαπη») до кожного Його творіння на землі; завдяки смиренній мудрості нам може відкритись Богом установлений порядок речей (духовний теоцентризм) і т. д. Практичне проживання підлітком духовних модусів у різних дидактичних ситуаціях, як засвідчує досвід, виявляється настільки природнім, що не потребує додаткових доведень, окрім конкретних каузальних атрибутцій. У кінцевому результаті учень переконується: по вірі людина має, а по надії та любові одержує. На підставі дарованого прозріння від запрошується до вибудови нелінійної системи особистості якостей, серед яких: смиренність, честь, гідність, відповідальність, обов'язковість, стриманість, правдивість, милосердя, щирість, миролюбність, уважність, самодисципліна й організованість. Правда, ці якості, як правило, балансують (чи перебувають під тиском) своїх прототипів-пристрастей: осудливості, заздрості, гніву, підступності, розбещеності, ненависті тощо. Така модусна дихотомія в моральнісному богослов'ї виступає прообразом суперечливих етичних основ – добра і зла – як критерію недосконалості сущого поза (над) природною необхідністю. Адже те, що Бог лише припустив як імовірне, людина зреалізувала як аксіому, і в цьому полягає суть не лише етицизму, але й зав'язка онтологічної драми усієї емпіричної історії. Конечність як суттєва

відмінність земного буття від буття Божественного не визначена Самим Богом і не закладена в порядок творення.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що виокремлені чотири *компоненти методологічного змісту християнсько-антропологічної парадигми формування ціннісних орієнтацій підлітків* – моральні закони людського буття, головні людські цінності, модуси духовності та моральні якості індивіда – перебувають у тісній взаємозалежності, але функціонують в автономному режимі. Цей антиномічний зв'язок дає підстави стверджувати: формування ціннісних орієнтацій сучасного підлітка без духовних основ є ненадійним і неможливим; кожний компонент методологічного змісту цього процесу є етапним на шляху духовно-морального вдосконалення; лише осмислення всіх чотирьох компонентів методологічного змісту здатне забезпечити ефективність педагогічної взаємодії учителя й учня у процесі формування ціннісних орієнтацій; створена понятійно-термінологічна модель християнсько-антропологічної парадигми формування ціннісних орієнтацій допоможе вчителю цілісно побачити всю систему духовно-морального виховання підлітка й визначити ефективні шляхи її реалізації не лише на уроці, а й у позаурочний час.

Реалізація досліджуваної парадигми ґрунтується на закономірній взаємозалежності: розвитку вродженої духовної активності суб'єкта і ефективності його залучення у процес допитованості істини; осмисленості суб'єктом свого духовного стану і вихованості розрізняти духовне від душевного; набутого суб'єктом досвіду відповідального вибору і характеру педагогічного супроводу його аксіологічної діяльності як духовного становлення.

Зміст цих закономірностей конкретизують *принципи* одухотвореності виховного процесу: соборності та ієрархічності творчо-діалогової взаємодії; реалізації свободи вибору учнем індивідуальної траєкторії розвитку; особистісної відповідальності і ціннісно-сислової рефлексії. Вони визначають стратегію організації ціннісної аперцепції підлітка за допомогою інтуїтивно-совісного методу, а також методів «духовних рецепцій» і «синестетичних аналогій» у формах індивідуальної і групової виховної роботи. Їх реалізація залежить від таких *педагогічних умов*: створення благочестивого виховного середовища

допитуваності істини; сотеріологічної мотивації ціннісної самокорекції підлітка; забезпечення вільного духовного самовизначення учня як творчої індивідуальності та активізації його особистісних ресурсів.

У підсумку зауважимо, що у формуванні ціннісних орієнтацій педагог зобов'язаний допомогти підлітку знайти свій унікальний шлях: тільки він забезпечує чуття великого душевного спокою і внутрішньої свободи, а найважливіше – світлої радості. Усяке зовнішнє наслідування є всього лиш артистичною грою, а насильство – шоком для душі вихованця. У цьому принципова відмінність християнської антропології від ісламської, індуїстської і буддистської та запорака «повернення» підлітка до самого себе.

Список використаної літератури

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии / А.Адлер. – М. : Когито-Центр, 2002. – 186 с.
2. Зеньковский В.В. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / В.В. Зеньковский. – М. : Школа-Пресс, 1996. – 271 с.
3. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 303 с.
4. Лишин О.В. Воспитывающее воздействие ведущей деятельности в системе отношений «ребенок-взрослый» на формирование личностной направленности человека / О.В. Лишин. – М. : Психол. ин-т. РАО, 2005. – 198 с.
5. Неймарк М.С. Направленность личности и аффект неадекватности у подростков / М.С. Неймарк // Изучение мотивации детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. – М. : Ин-т психологии РАН, 1999. – С. 38-52.
6. Первин Л. Психология личности / Л. Первин, О. Джон. – М. : Аспект-Пресс, 2000. – 219 с.
7. Сент-Экзюпери А. Маленький принц / А. де Сент-Экзюпери. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2009. – 464 с.
8. Стюарт Я. Современный транзактный анализ / Я. Стюарт, Дж. Вэнн. – СПб : Социально-психологический центр, 1998. – С. 41-49.

Людмила Кондрацкая

ХРИСТИАНСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ

Рассматривается проблема методологического содержания христианско-антропологической парадигмы формирования ценностных ориентаций современного подростка. Анализируются вопросы понятийно-категориального моделирования, закономерностей, принципов и педагогических условий его реализации.

Ключевые слова: *христианско-антропологическая парадигма, ценностные ориентации, понятийно-категориального моделирование.*

THE CHRISTIAN AND ANTHROPOLOGICAL PARADIGM OF FORMATION OF VALUABLE ATTITUDES OF TEENAGERS: METHODOLOGICAL CONTENT

The methodological content of Christian anthropological paradigm of modern teenager's value orientations formation is considered. Analysis of patristic literature and Christian teaching practice allows defining conceptual and terminological content model of, which includes the main human values: Birth, Life and Death (immortality, «αθανασία»).

The next stage is teenagers' personal reflection of Christian virtues, revealing the presence of spirit in a person: the fear of God, conscience, faith, hope, love, wisdom and humility. These qualities are under the pressure of their prototypes-passions: censure, envy, anger, deceit, licentiousness, hatred etc. In moral theology this modus dichotomy acts as a prototype of controversial ethical bases – good and evil.

Four components of methodological content of Christian anthropological paradigm of modern teenager's value orientations formation are determined – the moral laws of human existence, the main human values, modus of spirituality and the individual's moral qualities. They are closely interdependent, but operate in autonomous mode. This antinomic connection allows asserting: modern teenager's value orientations formation without spiritual bases is unreliable and impossible; content of each component of this process is a landmark on the way to spiritual and moral improvement; only comprehension of all the components of methodological content can ensure the effectiveness of pedagogical interaction between teacher and student in the process of value orientations formation.

Implementation of the studied paradigm is based on logical interdependence: developing of congenital spiritual activity of the subject and the effectiveness of his involvement in the process of truth research; meaningfulness by the subject of his spiritual state and ability to distinguish the spiritual from the psychic; acquired by the subject experience to make responsible choice and the nature of pedagogical support of his axiological activities as spiritual formation.

The content of these patterns is specified by principles of spirituality of the teaching process: collectivism and hierarchy of creative and dialogue interaction; realization of freedom of choice by student to select of his individual student development trajectory; personal responsibility and value-semantic reflection. Their implementation depends on such pedagogical conditions: establishment of pious educational environment for truth research; soteriological motivation of the teenager's value self-correction; ensuring the student's free spiritual self-identification as a creative personality and activation of his personal resources.

In the end, we note that in the value orientations formation teacher is obliged to help teenager to find his unique way: only he provides a great sense of peace of mind and inner freedom, and most importantly - the radiant joy. Any external imitation is merely an artistic game, and violence – a shock to the student's soul.

Key words: *Christian and anthropological paradigm, valuable reference points (attitudes), notion-terminological modeling.*

Одержано 05.10.2011 р.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО ПРИЙНЯТТЯ СТРАТЕГІЧНОГО ЖИТТЄВОГО РІШЕННЯ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

Розглядаються основні підходи до визначення психологічної готовності особистості до прийняття рішень, обґрунтовані компоненти психологічної готовності студентів до прийняття стратегічного життєвого рішення щодо професійного самовизначення, визначені шляхи розвитку психологічної готовності студентів до прийняття стратегічного життєвого рішення щодо професійного самовизначення.

***Ключові слова:** готовність особистості, психологічна готовність, прийняття стратегічного життєвого рішення, професійне самовизначення.*

Прийняття рішення щодо вибору професійної діяльності для молодої людини є одним із найважливіших і доленосних рішень у житті. Професійна праця включає в себе діяльність, корисну для суспільства, а не просто те заняття, яке приносить прибуток. За А. Адлером, праця приносить почуття задоволення та самоповаги тільки тоді, коли вона корисна для інших [11].

Важливо зазначити, що професійне самовизначення молоді не завершується з вибором вищого навчального закладу та початком професійного навчання. Проблема прийняття рішення щодо обраної професії ще не закрыта і може супроводжувати студента усі п'ять років.

По-перше, на перших курсах у студента може з'являтися розчарування з приводу вивчення окремих дисциплін, які начебто не надають знання з обраного фаху. Сюди ж належать розчарування, пов'язані з вимогами окремих викладачів до вивчення дисциплін і форм оцінювання: занадто великі обсяги вивчення матеріалу (особливо відведені на самостійну підготовку); специфічні вимоги до форм підготовки (реферати, курсові, побудова логічних схем вивченого матеріалу тощо) та подачі матеріалу (виступ за кафедрою перед групою чи перед усім

поток); особливості оцінювання (за кредитно-модульною системою, а не в оцінках). У студентів загострюється почуття справедливості-несправедливості, зростає розбіжність між уявленим і реальним навчанням у ВНЗ, що призводить до психологічного дискомфорту. Наведені психологічні явища належать до процесу адаптації молоді до навчання. Однак не можна відкидати той факт, що у студентів залишається невизначеність: чи сюди я прийшов; чи правильний професійний вибір зробив? Отже, питання правильного професійного вибору залишається відкритим.

По-друге, на старших курсах у період написання диплому та проходження переддипломної практики студенту знову необхідно приймати відповідальне рішення: а яке ж саме робоче місце обрати у розмаїтті професії. Йдеться насамперед про спеціалізацію в конкретному професійному напрямі. Наприклад, якщо це професія «психолог», то ким бути: вченим-психологом, викладачем психології ВНЗ, психологом організації, шкільним психологом, практичним психологом, психологом-консультантом, аналітиком, тренером психологічних тренінгів тощо.

Отже, прийняття рішення студентом щодо професійного вибору є надзвичайно відповідальним, життєво значущим, пролонгованим у часі процесом, який вимагає кваліфікованих знань, практичних навичок і рішучих дій.

Проблема професійного самовизначення в різних аспектах висвітлена у працях багатьох учених, таких як: Е. Зеєр, Є. Климов, Н. Пряжников, Н. Побірченко, В. Рибалка, В. Синявський, В. Толочек, Б. Федоришин та ін. Вчені вказують, що вибір професії – одне з найважливіших стратегічних рішень у житті людини і складна комплексна проблема. Це важливий акт самовизначення – свідомого вибору суб'єктом професійної життєвої позиції, яка стає вирішальним чинником у виборі способів розв'язання тих чи інших життєвих проблем.

Психологічну готовність особистості до професійної діяльності досліджували такі вчені, як Г. Балл, К. Дурай-Новакова, Л. Карамушка, Л. Нечаєва, В. Рибалка та багато ін.

Однак, незважаючи на актуальність професійного самовизначення молоді, в науково-психологічній літературі недостатньо приділено уваги саме формуванню психологічної готовності студентів до прийняття стратегічного життєвого рішення щодо професійного самовизначення.

Метою статті є висвітлення та теоретичне обґрунтування основних компонентів психологічної готовності студентів до прийняття стратегічного життєвого рішення щодо професійного самовизначення.

Успішність прийняття студентами стратегічного життєвого рішення щодо професійного самовизначення, безумовно, залежить від їх готовності до цього процесу. Зважаючи на це, у теоретичному дослідженні доцільно розглянути зміст поняття «готовність» та виокремити психологічні особливості готовності студентів до прийняття стратегічного життєвого рішення щодо професійного самовизначення.

У психологічному словнику термін «готовність» розглядається в контексті «готовності до дії» і визначається як стан мобілізації усіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання визначених дій. Психофізіологічну готовність учені визначають як оптимальний стан здатності до певної діяльності, праці, котрий характеризує фізичний і психологічний розвиток людини, наявність необхідних резервних фізичних і психічних можливостей організму для своєчасної адаптації до умов професійного середовища, об'єму та інтенсивності праці, здатність до певної праці у визначених умовах (обмеженому ліміті часу тощо), що ґрунтується на фізичних і психічних якостях людини [9, с. 189].

Отже, конкретний стан готовності до дії визначається узгодженням факторів, які характеризують різні рівні чи сторони готовності: фізіологічну підготовленість, необхідну нейродинамічну забезпеченість дії, психологічні умови готовності. В залежності від умов виконання дії провідною може стати одна з цих сторін.

Необхідно зазначити, що в науково-психологічній літературі в основному поняття «готовність» часто визначається як результат професійної підготовки. Так, К. Платонов вважав, що готовність до праці – це результат трудового виховання, професійного навчання та психологічної підготовки.

Психологічну готовність до вправної поведінки в ситуаціях вибору розглядає Г. Балл як складник психологічної культури особи. Однак реалії життя можуть ставити й високорозвинену особистість із сформованими ціннісними орієнтирами перед необхідністю вибору, часом трагічного (не стільки «між добром і

злом», як між різними значущими для неї цінностями, наприклад, громадянськими, професійними, сімейними, цінностями дружби й кохання), одночасно реалізувати які не вдається. Проте, зауважує вчений, не слід нехтувати можливістю творчого трансцендування ситуації вибору, виходу за межі начебто вичерпної сукупності альтернатив [2].

В. Рибалка, узагальнюючи психологічну модель особистості, виділив п'ять основних компонентів готовності в діяльнісному вимірі: потребнісно-мотиваційний, інформаційно-пізнавальний (прийом, пошук, переробка інформації), цілеутворювальний (прийняття рішення), результативний (виконання рішення, досягнення результату діяльності), емоційно-почуттєвий [10, с. 43].

У працях Л. Карамушки представлені дослідження психологічної готовності до управління в системі освіти, визначено, що психологічна готовність керівників освітніх організацій до управління – це комплекс мотивів, знань, умінь і навичок, особистісних якостей, котрі забезпечують успішну взаємодію керівників із учасниками управлінського процесу та ефективність управління загалом [6]. За своєю структурою вона є складним, багатоаспектним утворенням, до складу якого входять такі функціонально пов'язані між собою взаємообумовлені компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний. Однак, слід зазначити, що в даному розумінні не вистачає емоційного компоненту.

Таким чином, можна говорити про те, що одним із чинників процесу ефективного управління є психологічна готовність керівника до прийняття управлінських рішень.

Готовність до здійснення стратегічних життєвих виборів пов'язується вченими з поняттям життєвої компетентності. І. Єрмаков, В. Нечипоренко, Д. Пузіков визначали, що життєва компетентність – це системна властивість особистості; цілісна, ієрархічна, динамічна система життєвих компетенцій, які визначають здатність і готовність особистості свідомо, творчо окреслювати і здійснювати свій життєвий шлях у ході самостійного й ефективного вирішення різноманітних життєвих завдань, які постають перед нею. Життєва компетентність передбачає здатність особистості не лише до необхідних життєвих вчинків у життєвих обставинах, створених (нав'язаних) людині культурними й суспільно-історичними умовами її життєдіяльності, а зумовлює її

спроможність визначати, готувати (наближати) та здійснювати життєві події, які не могли б відбутися без її активності [5, с. 49].

Важливим аспектом психологічної компетентності особистості є готовність до побудови власного життєвого шляху. Як підкреслюють дослідники, життєтворчість – це генералізована здатність і особлива готовність особистості до духовно-практичної діяльності, спрямованої на свідоме й творче проектування та здійснення власного життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту.

У наукових джерелах зустрічаються різні аспекти готовності студентів. Поняття «психологічна готовність» включає наявність у студентів відповідної психологічної установки на діяльність у ситуації вибору; мотивів, цілей і ціннісних орієнтацій; високого почуття відповідальності за виконання своїх професійних обов'язків; цілеспрямованості, активності й самостійності у прийнятті рішень.

Учені дотримуються думки, що професійна готовність – це суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання визначеної професійної діяльності. Професійна підготовка включає розвиток знань, умінь, навичок і відносин, що відповідають профілю діяльності та розглядаються на особистісному або професійному рівнях.

К. Дурай-Новакова, аналізуючи питання професійної готовності до педагогічної діяльності, стверджує, що це складне структурне утворення, ядро якого складає позитивне ставлення до майбутньої вчительської професії; досить стійкі мотиви діяльності; наявність професійно-значущих якостей особистості; визначена сукупність професійно-педагогічних знань, навичок, умінь, їхнє застосування на практиці [4]. Позитивне ціннісне ставлення, на нашу думку, є важливим елементом будь-якої готовності особистості.

У багатьох дослідженнях готовність до діяльності розглядається як: активний стан особистості, що викликає діяльність; наслідок діяльності; якість, що визначає установки на професійні ситуації і задачі; передумови до професійної діяльності, її регуляції стійкості, ефективності.

Таким чином, досліджуючи в різних аспектах природу змісту і структури феномена готовності, всі автори одностайні в тому, що вона виражає сутність спрямованості особистості на діяльність.

Загально визнано, що розглядати структуру готовності до педагогічної діяльності необхідно в єдності щонайменше трьох компонентів: мотиваційного, когнітивного та операційного.

С. Воробйова вважає готовність до діяльності не тільки станом особистості, а й динамічною і водночас стійкою характеристикою майбутнього професіонала. Це й визначило її підхід до проблеми підготовки студентів до творчого рішення дидактичних задач.

Готовність доцільно розглядати як результат процесу підготовки особистості. Трактуючи професійну підготовку майбутнього вчителя як процес, Е. Алексаніна акцентує увагу на таких його ознаках: цілісність, диференційованість, поетапна організація. На її думку, підготовка, як і будь-яка діяльність, має програмно-цільове призначення. Серед цілей підготовки як діяльності дослідниця виділяє: розвиток мотиваційної готовності, змістовий напрям підготовки (визначається за її предметом) і розвиток умінь особистості педагога.

Л. Нечаєва у своєму дослідженні розглядає лише результат підготовки – готовність, яку розуміє як «систему інтегральних змінних, що включають професійно-педагогічну спрямованість особистості, її теоретичну озброєність, а також наявність професійно-значущих умінь, необхідних для спільної діяльності» [8, с. 11].

Таким чином, у готовності як результаті підготовки до професійної діяльності виділяють мотиваційний (переконання, погляди, мотиви, установки на визначену поведінку), особистісний (почуття, вольові й інтелектуальні якості), змістовий (знання) та професійний (уміння і навички) компоненти. Однак при такому розгляді виникає протиріччя, оскільки особистісний компонент включає в себе і мотивацію, і знання особистості.

На жаль, досить нечасто у психологічній літературі наводиться результат досліджень готовності особистості до прийняття рішень. Як відомо, саме рішення в психології – формування мисленнєвих операцій, які знижують вихідну невизначеність проблемної ситуації взагалі, і в ситуації професійного самовизначення зокрема.

Здійснюючи аналіз здатності керівників до прийняття рішень в умовах ризику, О. Мушинська розглядає такі компоненти їх психологічної готовності [7]: 1) відображувальний – високий

професійний розвиток пізнавальних процесів і стійких якостей особистості, що забезпечують стійке реагування фахівця на всі впливи навколишнього середовища з урахуванням майбутньої діяльності; 2) спонукальний (центральний) – система мотивів з їхньою взаємозалежністю й супідрядністю; 3) виконавчий – міцні й високорозвинені розумові та сенсорні здатності; 4) регулюючий – вольові якості особистості, емоційна стійкість, здатність довільно знижувати негативний вплив шкідливих факторів, керувати своєю поведінкою у стані напруженості. Отже, стан готовності забезпечує перехід до виконання нового завдання або до виконання завдання в умовах, що змінилися, тобто сформована готовність дозволяє адекватно реагувати на зміну зовнішніх умов, забезпечувати взаємозв'язок внутрішнього стану індивіда із зовнішніми цілями діяльності. Основними компонентами готовності дослідниця визначає мотиваційний, вольовий, регуляторний, когнітивний і типологічний.

Необхідно зазначити, що оскільки мотивація залежить від ціннісного ставлення особистості, то основним недоліком даного підходу є відсутність ціннісного компоненту.

Наведений матеріал дозволяє нам визначити психологічну готовність до прийняття стратегічного життєвого рішення як складне ієрархізоване структурне утворення, що складається із ціннісно-мотиваційного, інформаційно-пізнавального, цілеутворювального й результативного компонентів та забезпечує здатність особистості до успішного професійного самовизначення.

Аналіз літературних джерел свідчить, що важливою передумовою успішного професійного самовизначення є також сформованість в особистості професійно-важливих якостей – окремих психічних, психологічних і фізичних властивостей, які відповідають вимогам певної професії і сприяють успішному оволодінню нею. Підготовка до свідомого вибору професії передбачає активне формування таких психологічних якостей, як здібності, інтереси, ціннісні орієнтації, прагнення, професійні плани, ідеали, переконання, що досить широко висвітлено в дослідженнях.

Однак, виходячи зі специфіки проблеми професійного самовизначення в контексті прийняття стратегічного життєвого рішення, слід зупинитися ще на одному показнику, який суттєво, на нашу думку, може впливати на готовність до прийняття рішення.

Йдеться про рівень суб'єктивного контролю, який притаманний кожній особистості.

Поняття «локус контролю» запропоновано американським психологом Дж. Роттером і позначає схильність людини приписувати відповідальність за результати своєї діяльності або зовнішнім обставинам, або своїм власним здібностям і зусиллям. Як стверджує дослідник, особистості, які мають інтернальний локус, більшою мірою готові власними зусиллями здолати життєві труднощі, вони більше орієнтовані на їх передбачення, прогнозування тактики та стратегії досягнення поставлених цілей. Особистості, орієнтовані на екстернальний локус, як правило, звинувачують у своїх негараздах зовнішні обставини чи інших людей, і тому або приймають невірні рішення, або взагалі не потерпають крах у сфері досягнень. Це може проявлятися в невпевненості в собі, у страхах і побоюваннях зробити щось не так, та суттєво може позначитися на процесі прийняття рішень щодо професійного самовизначення.

Як відомо, одним із основних критеріїв правильності прийнятого стратегічного рішення вважають обґрунтованість рішення [9]. Тому розглядаючи локус контролю особистості, можна припустити, що екстернальні особистості свої стратегічні рішення будуть обґрунтовувати недостатньо (або взагалі неправильно).

Отже, можна припустити, що рівень суб'єктивного контролю особистості студента прямо чи опосередковано може позначатися на всіх компонентах психологічної готовності (ціннісно-мотиваційному, інформаційно-пізнавальному, цілеутворювальному та результативному) та на обґрунтованості рішення. Тому з метою допомоги молоді щодо професійного самовизначення необхідно створювати програми розвитку психологічної готовності студентів, які будуть враховувати усі означені проблемні аспекти, що буде висвітлено нами у наступних публікаціях.

Таким чином, у загальному вигляді психологічна готовність до прийняття стратегічних життєвих рішень щодо професійного самовизначення передбачає сформоване ціннісно-позитивне ставлення до певного напрямку професійної діяльності, наявність мотивації та необхідних професійних знань, усвідомлення мети професійного зростання та обґрунтованість прийнятого рішення. Розробка та впровадження програм розвитку психологічної готовності студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень

щодо професійного самовизначення забезпечать високий рівень обґрунтованості рішень, а ефективність прийнятого рішення дозволить уникнути невизначеності та розчарувань щодо обраної професії.

Список використаної літератури

1. Абульханова-Славська К.А. Стратегия жизни / К.А. Альбуханова-Славська. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Балл Г.О. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки / Г.О. Балл // Соціальна психологія. – 2005. – №1. – С. 3-13.
3. Розвиток психологічної готовності педагогів до творчої професійної діяльності : наук.-метод. посіб. / [за наук. ред. Е.О. Помиткіна; НАПН України. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; Миколаїв. спеціаліз. шк. I-III ступенів мистецтв і приклад. ремесел "Акад. дитяч. творчості"]. – К.; Миколаїв, 2010. – 288 с.
4. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Дисс. ... д-ра пед. Наук / К.М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 356 с.
5. Єрмаков І.Г. Теорія і практика життєвого проектування саморозвитку особистості : [практико-зорієнтований посібн.] / І.Г. Єрмаков, В.В. Нечипоренко, Д.О. Пузіков. – Запоріжжя : Вид-во Хортицького навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2011. – 436 с.
6. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти : [монографія] / Л.М. Карамушка. – К. : Ніка-Центр, 2002. – 332 с.
7. Мушинська О.В. Особливості структури психологічної готовності керівників економічних відділів до прийняття рішень в умовах ризику/ О.В. Мушинська // Актуальні проблеми психології. – Т.7. – Вип. 24. – 2007. – С. 208-215.
8. Нечаєва Л.В. Підготовка студентів педінститутів до взаємодії з учнями: Автореф. ... дис. канд. пед. наук / Л.В. Нечаєва. – Харків, 1991. – 18 с.
9. Помиткіна Л.В. Психологічні особливості становлення у студентів життєвої позиції особистості / Л.В. Помиткіна // Соціальна психологія. – 2010. – №5 (43). – С. 130-137.
10. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : [монографія] / В.В. Рибалка / за ред. Г.О. Балла. – К. : ШППО АПН України, 1998. – 160 с.
11. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен. – Спб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.

Любовь Помыткина, Давид Помыткин

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ К ПРИНЯТИЮ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ЖИЗНЕННОГО РЕШЕНИЯ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ

Рассматриваются основные подходы к определению психологической готовности личности к принятию решений, обоснованы компоненты психологической готовности студентов к принятию стратегического жизненного решения о профессиональном самоопределении, определены пути развития

психологической готовности студентов к принятию стратегического жизненного решения о профессиональном самоопределении.

Ключевые слова: готовность личности, психологическая готовность, принятие стратегического жизненного решения, профессиональное самоопределение.

Lubov Pomutkina, David Pomutkin

PSYCHOLOGICAL READINESS OF STUDENTS TO THE STRATEGIC LIFE DECISIONS ON PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION

The main approaches to determining of the individual's psychological readiness to make decisions are considered in the article. Thus, the concept "psychological readiness" includes the students' appropriate psychological settings for activities in situation of choice; motives, goals and value orientations; high sense of responsibility for their professional duties performance, commitment, activity and independence in decision making. Exploring the content and structural nature of the phenomenon of readiness, all authors share the same opinion that it expresses the essence of the individual's orientation towards activities. An important precondition of successful professional self-identification is formation of the individual's professionally important qualities - specific mental, psychological and physical features which meet the requirements of certain profession and contribute to it successful mastering. It is proved that psychological readiness to take vital strategic decisions - is a complex hierarchical structural formation consisting of value-motivational, informational and educational, goal-forming and effective components and provides the individual's ability to successful professional self-identification. Based on the specifics of the professional self-identification problem, in the context of the vital strategic decisions making the level of subjective control ("locus of control") should be considered, which directly or indirectly affects all components of psychological readiness and decision validity.

So, in general, the psychological readiness to make vital strategic decisions concerning professional self-identification involves positive value-formed attitude towards certain direction of professional activities, availability of motivation and required professional knowledge, understanding the purpose of professional advancement and the decision validity. Development and implementation of the students' psychological readiness to make vital strategic decisions concerning professional self-identification provide a high level of validity decisions, and the effectiveness of the decision allows avoiding of uncertainty and frustration concerning their chosen profession.

Key words: readiness of personality, psychological readiness, making strategic life decisions, professional self-determination.

Одержано 02.09.2011 р.

УДК 74.200.53

Григорій Васянович,

м. Львів

МОРАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Обґрунтовується специфіка педагогічної діяльності. Доводиться, що педагогічна діяльність має сенс тоді, коли вона наповнена моральним змістом. Аналізується сутність морального вчинку, мотивації у здійсненні педагогічної діяльності.

Ключові слова: педагогічна діяльність, моральна діяльність, педагог, учень, моральний вчинок, моральні цілі, моральні засоби, мотивація.

Сутність буття людини з притаманною їй моральною характеристикою виявляється в практичній діяльності. Впродовж розвитку наукової думки цю тезу по-різному усвідомлювали філософи, соціологи, психологи, етики та історики. На важливості значення діяльності наголошували Піфагор, Сократ, Платон, Арістотель, Й.-В. Гете, І. Кант, Г.-В.-Ф. Гегель та ін.: «Статую прикрашає вигляд, людину – діяльність» (Піфагор); «У діяльності – початок буття» (Й.-В. Гете).

Найґрунтовнішу раціоналістичну концепцію діяльності вибудував Г.-В.-Ф. Гегель. Із позицій об'єктивного ідеалізму він розтлумачив діяльність як всепроникаючу характеристику абсолютного духу, яку зумовлюють внутрішні потреби цього духу до самозміни й саморозвитку.

С. К'єркегор заперечив гегелівську концепцію, розумному началу в людині він протиставив волю, а діяльності – життя, людське існування. Представники волюнтаристської та ірраціоналістичної теорій (А. Шопенгауер, Ф. Ніцше, Е. Гартман) розглядали волю як основу світового та індивідуального існування,

розумним цілепокладанням (тобто діяльністю) вважали потяг і переживання.

Метою цієї статті є з'ясування проблем педагогічної діяльності, визначення ролі та місця вчинку, цілей і засобів, мотивації і моральної діяльності педагога.

Як моральна категорія діяльність відображає ті вчинки особистості, які свідомо підпорядковані моральним цілям і мотивам: бажання робити добро, сумлінно виконувати обов'язок, здійснювати високі ідеали. На цьому наголошував видатний психолог С. Рубінштейн: «Суб'єкт у своїх діяннях, в актах творчої самодіяльності не лише виявляється і розкривається, він у них створюється і визначається. Тому через те, що він робить, можна визначити те, ким він є; спрямованістю його діяльності можна визначити та формувати його самого... У творчості створюється сам творець. Лише у створенні ... етичного, соціального цілого створюється моральна особистість» [3, с. 106].

Від якості здійснення педагогічної діяльності безпосередньо залежить те, наскільки освіта сприятиме загалом розвитку особистості учня, студента і їх моральному розвитку зокрема. На думку сучасних українських педагогів (В. Гайворонської, І. Зязюна, С. Пазиніча, О. Пономарьова, О. Романовського, З. Черваньової), цю діяльність характеризують мета, об'єкт, суб'єкт, результат і сам процес діяльності.

Метою педагогічної діяльності є розвиток особистості учня, здатного до самодіяльності, самореалізації на основі гармонії з самим собою, природою і соціумом. Її досягають шляхом розв'язання конкретизованих завдань навчання й виховання людини – гідного громадянина своєї країни.

Суб'єктами педагогічної діяльності є не лише педагоги, а й батьки, суспільство, отже, соціальне середовище (державна, національна, релігійні конфесії, громадські організації), в якому здійснюється педагогічний вплив на людей, а також керівники підприємств і установ, виробничі та інші групи. Якщо суб'єктом педагогічної діяльності є педагог, вона набуває професійного характеру, за інших умов – залишається загальнопедагогічною.

Об'єкт педагогічної діяльності – учні та студенти, тобто люди, на навчання, виховання й особистісний розвиток яких спрямований навчально-виховний процес. Характерною особливістю педагогічної діяльності вважають те, що об'єкти

одночасно є її суб'єктами, оскільки, з одного боку, вони певною мірою управляють своєю навчально-пізнавальною діяльністю, а з іншого, – завдяки зворотному зв'язку здійснюють певний вплив на викладачів.

Результат педагогічної діяльності визначається єдністю інтелектуальної, трудової, громадянської, естетичної, фізичної зрілості, отже, формуванням цілісної особистості.

Педагогічна діяльність у моральному вимірі культурно та соціально детермінована, проте виявляється на рівні суб'єктності, де важливу роль відіграє вчинок.

Роль і місце вчинку в моральній діяльності педагога. Вчинок є складовою моральної діяльності; дією, що розглядається з погляду єдності мотиву і наслідків, намірів і справ, цілей і засобів. Його особливість полягає в тому, що за своєю сутністю вчинок – вища моральна цінність, міра людського буття і водночас зацікавлене ставлення суб'єкта до самих моральних цінностей, практичне їх утвердження за умов, коли вони піддаються сумніву або заперечуються. Спонукальною силою вчинку є не стільки норми моралі та права, скільки окрема особистість. Моральний обов'язок педагога передбачає здійснення добродесних дій: він повинен не лише навчати, а й виховувати громадянина держави, потенційно та реально здатного на добродесні вчинки. Його діяльність проявляється як метадіяльність.

У здійсненому вчинку виявляються сила розуму, почуттів, волі вчителя. Його духовність та інтелект є джерелом свідомого вибору, прагненням добродесності, її передбаченням, спрямованим на встановлення гуманних відносин у системах: «педагог – учень», «учень – педагог», «педагог – педагог», «педагог – батьки», «учень – учень» тощо. Сила морального вчинку особистості – у внутрішній, духовній моральній свободі, яка виявляється і тоді, коли доводиться чинити не тільки за потреби або під тиском зовнішніх обставин (залежностей), а й підносячись над ними.

Щоб не діяти як машина, людина повинна керуватись своєю почуттєвою сферою. Гуманне ставлення до інших утримує особистість від аморальних учинків, які спричинюють нещастя, викликають неспокій у душі та страждання. Моральні вчинки, навпаки, ошчасливають її, наповнюють життя смислом.

У виконанні вчинку значну роль відіграють не тільки розум, почуття, а й воля, прагнення особистості. Прагнення – це

особливий вид переживань разом із почуттями і розумовими процесами. У ньому неможливо виокремити чуттєві та розумові процеси, як і вважати його продуктом цих процесів. Прагнення існує та виявляється так само сильно, як страждання і задоволення. Водночас воно тісно взаємопов'язане з почуттєвими процесами, що обумовлюють розвиток переживання.

Здійснення справжнього вчинку вимагає від педагога духовної і фізичної напруги, адже в ньому виявляються рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, боротьба мотивів. Суспільство, що відкидає моральні прагнення, продукує ситуацію, у якій зникає необхідність діяти за совістю. Це спричинює прагматичну поведінку вчителя. Він живе ніби у двох системах відліку одночасно: одна – для когось, інша – для себе, що віддаляє його прагнення виконати вчинок від реального здійснення.

Нині вчинок досліджують не лише етика й педагогіка, а й інші науки, зокрема сучасна психологія. Так, В. Татенко, В. Роменець убачають сутність учинку в єдності внутрішнього і зовнішнього, тілесного і духовного, біологічного і соціального, індивідуального і суспільного, свідомого, несвідомого і надсвідомого. Вони структурно, функціонально та генетично інтегрують ствердження і заперечення, творення і репродукування, свободу і необхідність. У вчинку як психічному осередку науковці виокремлюють такі форми прояву вчинкової активності особистості: подолання залежності від ситуації, умов і обставин або шляхом перетворення своїх внутрішніх позицій, або внесенням змін у ситуацію, перетворення її в напрямі, що дає змогу отримати бажані свободу і незалежність; мотивації вчинку, практичну дію, ефект післядії вчинку тощо [4, с. 165; 169-173].

Вчинкова діяльність передбачає визначення моральних цілей і засобів.

Співвідношення моральних цілей і засобів у педагогічній діяльності. В історії філософсько-етичної та педагогічної думки визначають три позиції щодо співвідношення моральних цілей і засобів.

1. Мета виправдовує засоби. Сформували її Н. Макіавеллі та І. Лойола. Згідно з цим гаслом не існує «негідних» і «святих» засобів. Для досягнення мети можна не брати до уваги їх моральний характер, оскільки вони освячені ціллю. На цьому підході ґрунтується принцип оптимальності моральної поведінки,

який презентує критерій ефективності засобів і нехтує критерієм їх моральності. Доцільними є ті засоби, що сприяють найшвидшій реалізації мети. У цій єзуїтській концепції йдеться не про співвідношення цінності засобу і морального характеру цілі, а про довільне їх оцінювання. Єзуїти замість дисципліни «палки» ввели систему нагород, змагань і шпіонажу. Частково відмовившись від системи механічного зубріння, методику навчання вони пов'язували з тиском на самолюбство і честолюбство своїх вихованців.

Основними засобами впливу на вихованців були такі: тотальний цілодобовий нагляд за учнями у процесі навчання і під час ігор; доноси; заборони у вияві власної волі; абсолютне підпорядкування церкві та старшим; змагання тощо.

2. Абстрактний гуманізм. Він заперечив використання жорстоких, сумнівних у моральному плані засобів заради будь-яких цілей. Представники (Г. Тюрю, Л. Толстой, Л. Кінг, М. Ганді та ін.) цієї позиції наголосили, що мета не може виправдовувати аморальних засобів, тому в моральному виборі, учинках людина повинна послуговуватись такими із них, які є моральними, доцільними, утверджують добро за відсутності зла. Наприклад, позиція Л. Толстого екстраполювалась у педагогічну діяльність і виявилась в ідеї вільного виховання. Він вважав, що діти морально досконалі, тому прояв найменшого насильства над ними калічить їх душі. Якщо метою є виховання морально досконалої людини, то слід забути про засоби примусу, насильства. Виховний елемент – у викладанні предметів, любові вчителя до своєї науки, ставленні педагога до учня.

3. Мета не виправдовує, а визначає засоби (Г.-В.-Ф. Гегель). Цілі та засоби взаємозумовлені, між ними існує діалектичний взаємозв'язок. Засоби, до яких викладач змушений вдаватись, залежить від його мети.

Моральна мета і засоби є не тільки взаємовизначеними, а й співвідносними. Будь-яка ціль в іншій педагогічній ситуації може відігравати роль засобу, і навпаки – засіб у новій ситуації морального вибору може стати ціллю. Це виявляє неспроможність намагань визначити необхідність певного засобу лише шляхом його співвідношення з найближчою ціллю, яка, будучи досягнутою, стає засобом для вищої мети. Отже, потрібно дотримуватись послідовності у виборі засобів. За досягнення найближчої цілі

ціною, яка знижує моральну суть вищої мети, засіб досягнення слід відкинути як такий, що позбавлений доцільності. Для забезпечення морального вибору необхідно обґрунтувати конкретну поточну ціль не лише відповідно до віддаленої мети, а й щодо вже реалізованих. Оскільки досягнуті цілі співвідносилися з певними засобами, то слід бути дуже уважними до кожного засобу на кожному етапі. Вибір невідповідних меті засобів призведе до небажаного або протилежного цілі результату.

Отже, моральним є той засіб, який необхідний і достатній для моральної цілі, не суперечить вищій меті, не змінює її морального характеру. Засоби вибору мають бути ефективними і морально цінними. Їх доцільність взаємопов'язана з їхньою моральною якістю. Проблема співвідношення моральних цілей і засобів передбачає в певних ситуаціях вибір меншого зла. У позитивному сенсі цей принцип вибору формулюється як вимога «найбільшого добра» – обирати засоби, що не лише реалізують мету, а й є найбільшою самостійною цінністю. «Меншим злом» вважають результат узгодженості об'єктивних і суб'єктивних елементів вибору. У такому разі воно відіграє роль відповідного «балансу», якого потребують несприятливі обставини.

Проблема вибору «меншого зла» полягає у моральному компромісі, який вимагає від особистості усвідомленої пожертви моральними цінностями заради збереження інших. У такій ситуації однаково зважають на позитивний і негативний моменти критерію вибору.

Здійснюючи навчально-виховний процес, педагог повинен уміти ставити цілі, адекватні можливостям їх досягнення учнями чи студентами. Якщо цього не враховувати, то мета не є моральною, адже неможливість її реалізації пригнічує вихованця або спонукає до знаходження аморальних засобів. Неадекватна ціль, що не відповідає здібностям, задаткам учня, нівелює його мотивацію. Деморалізує суб'єкта навчання і значна кількість нечітких цілей. Часто вихованець не знає всього обсягу матеріалу, у якій послідовності його слід вивчити тощо. Учні низько оцінюють близькі педагогічні цілі, якщо вони сформульовані так, що не дають змоги уявити результат. Крім визначення мети, викладач повинен враховувати цілі учня, впливати на формування сенсу кінцевої мети на певних етапах її конкретизації, порівнювати результати досягнення різних цілей різними учнями в різноманітних видах

діяльності. Також важливо враховувати ступінь прийняття цілей, передбачати негативні впливи щодо їх реалізації, уміти долати конфліктні ситуації з допомогою морального вибору та моральних засобів.

Тематико-змістовий аспект моральної проблематики професійної діяльності педагога відображений у співвідношенні її мотивів і наслідків.

Мотивація і наслідки моральної діяльності педагога. Результат людської діяльності часто не збігається не лише з поставленою метою, а й з мотивом. Цю суперечність учені розв'язують по-різному. Представники теорії моральної доброти, або педагогіки добра (І. Зязюн, Г. Сагач), визначальним в оцінюванні діяльності педагога вважають її мотив, а представники консеквенціалізму (лат. *consequens* – послідовний) – результат. Утилітаризм, гедонізм і евідемонізм, репрезентовані консеквенціалістським підходом (І. Бентам, Н. Крупська, Б. Скіннер), дотримуються матеріалістичних концепцій, у яких домінують задоволення потреб людини, реалізація нею певних соціальних функцій.

Консеквенціалістська концепція домінує в авторитарній педагогічній системі. П. Каптерев зазначав, що в сучасній школі поцінують лише успіхи і не надають значення процесу, в якому вони визрівають. Викладачі, контролюючи знання учнів, майже не враховують їх психологічний стан.

Теорія моральної доброти вимагає від педагога бути таким взірцем для учнів, який утверджує їх віру в людину. Вона не допускає егоїстичних бажань, меркантилізму, дріб'язковості, зверхнього ставлення до вихованців, колег тощо. В. Сухомлинський наголошував на тому, що відсутність віри в людину нівелює педагогічну систему взагалі. Якщо в процесі навчання і виховання відсутні віра педагога та учня один в одного, сам навчально-виховний процес не відбувається.

Отже, учитель, виконуючи свою роботу, повинен керуватися педагогікою добра, благородними намірами та мотивами, які акумулюють усі особистісні значення діяльності. Російський психолог О. Леонтьєв (1903 – 1979) визначив три функції мотиву: спонукальну, пізнавальну і смислотворчу. Основну роль відіграє *смислотворча функція*, яка полягає в тому, що мотив символізує

суб'єктивну значущість конкретної поведінки чи діяльності для індивіда, виявляючи її особистісний сенс.

Американський психолог К.-Р. Роджерс (1902 – 1987) найважливішим мотивом життя людини вважав *тенденцію самоактуалізації*, яка передбачає не лише самозбереження і саморозвиток, а й виявлення найкращих якостей. Удосконалюючи внутрішній потенціал, педагог реалізує його у своїх вихованцях, у цьому полягає сенс його буття. Тенденція самоактуалізації визначає активність життєвої позиції, підвищену напругу, постійний процес морального зростання. Вчителі, які перестають самовдосконалюватися у професійному й моральному планах, не здатні розвивати учнів. Їх функція зводиться до повідомлення формул і знань, доведення до відома дітей того, чого їм слід навчитись. Вони лише формально виконують обов'язок, у них відсутнє справжнє педагогічне покликання. Такі педагоги часто є самовдоволеними особистостями, які вважають себе обізнаними в усьому, освіченими, розвиненими, що дає їм право зневажливо ставитися до учнів. Свої міркування вони презентують як єдиноправильні, бездоганні, не контролюють власних розмов, безтактно втручаються в чужі справи. Усе це свідчить про їх обмеженість, малоосвіченість, лінощі.

Спонукальна функція полягає в осмисленні вчителем ситуації, за якої відбувається боротьба між добром і злом, справедливістю і несправедливістю. В цьому виявляються пріоритети особистості педагога у світі цінностей. Так, гуманістично спрямований учитель життєвим кредо обирає утвердження добра, справедливості та честі, що найкраще характеризує його педагогічну майстерність. Вона виявляється в орієнтації на особистість іншої людини, утвердженні духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків на словах і в практичній діяльності педагога.

Основним у гуманістичній взаємодії вчителя з іншими людьми є їх внутрішня культура, висока мотивація. Відсутність цих якостей у педагога може знівелювати спонукальну силу мотиву до морального вчинку та дегуманізувати взаємодію в системі «Я – інший», за якої «Я» вважає, що всі є лише джерелом його власного блага. Домінування «Я» полягає в розумінні особистістю, що її повинні любити інші, а не вона їх. Так, наявність цієї позиції в керівника свідчить про те, що він вдаватиметься до експлуатування та приниження підлеглих.

Ділова спрямованість педагога характеризується мотивацією досягнення результатів усім колективом. Викладач із такою спрямованістю, вибираючи завдання, прагне виконувати керівну роль, переконати в доцільності власних інноваційних ідей, докласти зусиль до співпраці з колективом, сприяти успіху колег, учнів. У нього переважає бажання та зацікавленість в опануванні нових знань, навичок, умінь і процесу діяльності. Суть морального змісту діяльності такого педагога розкривається у відповідальності, доброчесності, гуманізмі, зорієнтованості не стільки на пізнання речей, скільки на пізнання людської сутності, творчого потенціалу. Учитель із діловою спрямованістю вміє керувати собою, чути і поважати інших, спонукати їх до доброчесності.

Особистісній спрямованості педагога притаманні позитивні й негативні особливості. Особистість, спрямована на себе, сумлінно ставиться до обов'язків, відповідальна, саморефлексуюча. Негативний аспект виявляється в «Я»-образі, який містить неоднозначні судження про себе. Найбільше їх конфліктність проявляється в суперечності між «Я»-реальним і «Я»-ідеальним.

Пізнавальна функція мотиву педагога передбачає, що він повинен з'ясувати суть моральних явищ, процесів, які перебувають у постійному розвитку (об'єктивно), і пізнати своє реальне «Я» (суб'єктивно). Неузгодженість між об'єктивним і суб'єктивним у діяльності вчителя може призвести до помилок у виборі мети, а також знецінити результат дії. Оскільки головним принципом самопізнання є віднайдення в собі реального «Я», основний мотив і завдання педагога полягають у тому, щоб допомогти вихованцеві пізнати свою людську сутність. Важливу роль у цьому відіграють самостереження, самокритика, самооцінювання, самоаналіз, саморегуляція, самоконтроль та ін.

Сучасний болгарський етик В. Момов обґрунтовував *виправдовувальну функцію мотиву*. Вона розкриває залежність особистості від потреб суспільства та її відповідальність перед ним, ґрунтується на розвиненому почутті совісті. Відображаючи специфіку морального мотиву, ця функція одночасно є оцінювальною. Вона негативно виявляється в схильності до самообману. Так, опанувавши свій предмет, викладач часто перестає працювати над собою, оскільки легко розв'язує завдання. До ситуації, коли слід докласти значних зусиль для досягнення результату, він виявляється не готовим, губиться, занепадає духом і

відмовляється від роботи. Такі педагоги часто майстерно вибудовують інноваційні плани, однак першими від них відмовляються.

Моральна мотивація в навчальній діяльності вчителя може бути не лише стабільною, зростати, а й мати тенденцію до зниження і навіть її втрати. Якщо організація навчального процесу, моральний клімат у колективі не відповідають цілям і потребам викладача, мотивація починає знижуватися. Комфортна ситуація в колективі, налагодженість навчально-виховного процесу сприяють зростанню мотивації діяльності.

Ступінь мотивації і результат діяльності педагога значною мірою залежить від стимулювання його праці (матеріальне, психологічне, педагогічне, соціальне, моральне). *Матеріальне стимулювання* не обмежується тільки підвищенням заробітної плати, також практикують присвоєння звань учителям, категорій викладачам, майстрам виробничого навчання, преміювання, пільгове кредитування на спорудження житла тощо. Позитивних змін можна досягти за умов об'єктивного підходу до оцінювання праці педагога, оскільки суб'єктивний здатний знизити рівень мотивації діяльності суб'єкта.

Психологічний аспект процесу стимулювання спричиняє зміни в мотивації людини. Учитель, який працює за покликанням, завжди відчуває потребу в позитивних результатах своєї праці, що зумовлює спрямування його мислення, почуттів, волі, усвідомлення мети, мотивів тощо. За сучасних матеріальних умов педагог залежить від задоволення потреб найнижчого рівня – фізіологічних і потреб у гарантуванні безпеки. Рівень вищих потреб (соціального визнання, поваги, самовияву, реалізації потенційних можливостей) недоступний для нього. Це призводить до внутрішнього дискомфорту, переживань, страху перед майбутнім. У складних ситуаціях учитель може мігрувати, оминати конфліктні ситуації, звільнитись із роботи.

Мотивація викладача в сучасних умовах потребує пошуку позитивних психокорекційних впливів на нього (механізмів його психологічного захисту, отримання душевної рівноваги, цілісності). Основна функція «психологічного захисту» (З. Фройд) полягає в зниженні емоційної напруги внаслідок тривоги щодо здійснення соціально значущих цілей, які конфліктували з потягами.

В. Козаков зазначив, що нині вивчено приблизно десять видів психологічного захисту, які умовно можна поділити на дві групи:

- 1) інформаційна (захист від зовнішньої інформації);
- 2) стабілізаційна (захист від внутрішньої інформації) [1, с. 189].

До інформаційної групи належать такі захисти: заперечення, придушення, раціоналізація та витіснення. Стабілізаційна група містить такі захисні механізми, як: проекція, ідентифікація, заміщення, сновидіння, сублімація та катарсис. Психологічно захистити особистість і стимулювати її до активної діяльності – значить зосередити увагу на її внутрішньому світі, виявити зацікавленість станом її почуттів, прагнень і мрій. К.-Р. Роджерс назвав це «допоміжним контактом», що сприяє конкретній позитивній дії суб'єкта.

Соціальне стимулювання має створити оптимальні умови для продуктивної праці педагога за нового соціально-економічного становища. Динамічні зміни зовнішнього середовища (політика, право, демократія, економіка, наука, ринок тощо) зумовлюють невідповідність системи освіти сучасним суспільним запитам.

На результат педагогічної діяльності позитивно впливає система *морального стимулювання*. В. Сухомлинський уважав, що моральний стимул є основним серед інших, і наголошував, що обов'язково слід стимулювати вчительську працю. Критерієм оцінювання діяльності педагога має бути не стільки успішність учнів в оволодінні навчальним матеріалом, скільки всебічно розвинена особистість, виховання якої свідчить про вміння педагога розкрити перед вихованцем усі сфери духовного розвитку, у яких він зможе проявитися й відчути себе духовно багатим. Саме в цьому полягає моральний розвиток особистості [4, с. 73].

Із метою морального стимулювання педагогів у Державній програмі «Вчитель» передбачено проведення всеукраїнських конкурсів на кращий журналістський матеріал про педагога на радіо, телебаченні та в періодиці, художній твір, введення спеціальних програм про професійну діяльність учителя, його роль у розвитку нашої держави та громадянського суспільства, видання енциклопедичного довідника «Видатні історичні постаті освіти України».

На практиці моральне стимулювання залежить від управлінської культури керівника, який повинен виявити не лише

об'єктивність в оцінюванні результатів діяльності педагога, а й доброзичливість, увагу, тобто застосувати гуманістичні засоби впливу на нього. До них належать: подяки, почесні грамоти і звання, державні нагороди та ін., що сприяють не тільки зростанню продуктивності та якості праці, а й спонукають до самовдосконалення, творчості, самореалізації та стають джерелами духовного зростання людини.

У педагогічній практиці поширені випадки, коли керівник, помічаючи успіхи вчителя, мало цікавиться або зовсім не цікавиться тим внутрішнім зусиллям, яке педагог доклав задля отримання високого результату. Такий підхід є аморальним, оскільки слід високо оцінювати та надавати перевагу не результату, а совісті, творчості, мотивації діяльності вчителя. В сучасних умовах найсильніше стимулюють підвищення кваліфікації педагогів відкриті уроки (лекції), неформальна товариська взаємодопомога, самостійна робота за планом самоосвіти, комунікативні методи (вимоги та оцінки) тощо [2, с. 8].

Оцінювання професійної діяльності вчителя не передбачає пріоритетності мотиву чи результату. Цей процес взаємозумовлений і взаємопов'язаний, адже об'єктивний результат моральної діяльності та її значущість безпосередньо залежать від гідних мотивів і намірів.

Викладене дає підстави зробити такі *висновки*: 1). Педагогічна діяльність є метадіяльністю, оскільки вона спрямована на формування іншої особистості; 2). Педагогічна діяльність має сенс тоді, коли її зміст підпорядкований духовно-моральним чинникам; 3). Здійснення педагогічної діяльності вчителем передбачає визначення моральних цілей і засобів, мотивів і потреб із тим, щоб вона носила позитивний вчинковий характер.

До подальших аспектів дослідження проблеми відносимо такі: взаємозв'язок етичного й естетичного у педагогічній діяльності; стратегії педагогічної діяльності на сучасному етапі розвитку суспільства тощо.

Список використаної літератури

1. Козаков В.А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: підручник: у 2 ч. – Ч. 1. Психологія суб'єкта діяльності / В.А. Козаков. – К. : КНЕУ, 2000. – 243 с.
2. Литвинюк Л. Становлення й розвиток вчення про стимулювання професійного зростання вчителів / Л. Литвинюк // Рідна школа. – 2004. – №2. – С. 6-8.

3. Рубинштейн С.Л. Принципы творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С. 101-109.
4. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 тт. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – С. 55-206.
5. Татенко В.О. Вчинок як принцип побудови теорії психології / В.О. Татенко, В.А. Роменець // Основи психології : підручник / [за заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця]. – 3-є вид., стереотип. – К. : Либідь, 1997. – С. 161-173.

Григорій Васянович

МОРАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Обосновывается специфика педагогической деятельности. Доказывается, что педагогическая деятельность имеет смысл тогда, когда она содержит моральный компонент. Анализируется сущность морального поступка, мотивации в реализации педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, моральная деятельность, педагог, ученик, моральный поступок, моральные цели, моральные средства, мотивация.

Grigoriy Vassianovych

MORAL PROBLEMS OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

The author grounds the specifics of educational activities in the article. Educational activities in moral dimension are revealed in actions, where motive and consequences, intentions and actions, goals and means are combined, teacher's mind power, emotions, will, his independence from external circumstances are disclosed. Teacher's conscious moral choice is aimed to establish humane relations between people.

Actional activities involve identifying of moral goals and means. In the history of philosophical, ethical and pedagogical thought three positions on the moral value of goals and means are defined: 1). The end justifies the means, when to achieve the goal the moral character of the means can not be taken into account, as they are honored by goal (N. Machiavelli, I. Loyola). 2). Abstract humanism, which objected the use of cruel, morally questionable means for any purpose (G. Tyuro, L. Tolstoy, L. King, Gandhi et al.). 3). Goal does not justify, but specifies the means because goals and means are interdependent in dialectical relationship (H.-V.-F. Hegel).

It is proved that the moral means is the one necessary and sufficient for moral purposes, does not contradict the higher purpose, does not change its moral character. The problem of moral goals and means correlation provides selection of minor evil in certain situations. In the positive sense, the principle of selection is formulated as demand for «the greatest good» – to select means not only to implement the goal, but also to be the biggest independent value. The problem of selection of the «minor evil» is in moral compromise that requires the individual's conscious donations of moral values for the sake of others.

The result of activities does not often coincide with the goal and the motive. The representatives of good pedagogy (I. Zyazyun, G. Sagach) consider the motive as determinant in assessing the teacher's activities, while the representatives of consequentialism (Latin consequens – serial) – result (J. Bentam, N. Krupskaya,

B. Skinner). Motivation of educational activities fulfills incentive, cognitive, semantic (O. Leontyev), discharging (V. Momov) functions. K.-R. Rogers considered tendency for self-actualization to be the most important motive. The teacher implements his internal potential in the pupils; this is the sense of his existence. The degree of motivation and the results of teacher's activities largely depend on his work stimulation (material, psychological, educational, social, and moral).

The foregoing leads to the following conclusions: 1). Educational activities are meta activities because they are aimed at forming another person, 2). Educational activities make sense when the content is subordinate to the spiritual and moral factors and 3). Implementation of educational activities by the teacher involves identifying of moral goals and means, motives and needs to have positive active character.

Key words: *pedagogical activity, moral activity, teacher, pupil, moral deed, moral goals, moral means, motivation.*

Одержано 05.12.2011 р.

УДК 371. 134(4)''13/16''

Борис Год, Наталія Год
м. Полтава

ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНІЙ ДУМЦІ XV – XVI СТОЛІТЬ

У статті на основі аналізу історико-педагогічних творів окремих представників епох Відродження та Реформації розглядаються вимоги до моральних якостей учителя та аналізується ставлення європейського суспільства XV – XVI століть до його праці.

Ключові слова: *Відродження, виховання, гуманістична педагогіка, мораль, особистість, Реформація, вчитель, школа.*

Реформа освіти є одним із пріоритетних завдань сучасної України. На це спрямовано «Болонський процес», який нещодавно розпочався в нашій країні. Проте існує багато перешкод на шляху просування до кардинальної мети – зробити вітчизняну освіту якісною, ефективною, такою, що відповідає вимогам демократичної правової держави, готує не лише фахівців певної галузі, але й

фізично та морально здорових громадян, людей із багатим культурним і духовним внутрішнім світом.

Таке завдання неможливо виконати лише на основі впровадження комп'ютерів та інтернетзв'язку, інноваційних технологій викладання, управлінської перебудови освітянської галузі тощо. Специфіка такої тонкої справи, як навчання і виховання потребує пильної уваги до постаті вчителя, яка вже сама по собі є важливим чинником навчально-виховного процесу.

Для вирішення питання, яким повинен стати сучасний учитель і які вимоги висуває до нього суспільство на початку XXI століття, велике значення має соціокультурний і педагогічний досвід Західної цивілізації. У самій же цивілізаційній історії Заходу яскравим епізодом є епохи Відродження та Реформації, коли по-новому, порівняно з Середньовіччям, почали розглядатися проблеми людини та її виховання, а з огляду на це було сформовано нові вимоги до вчителя. Ідеї ренесансних гуманістів і реформаторів XV – XVI століть, практика створених ними шкіл збагатили європейську освітню традицію як тих часів, так і наступних епох.

Усі ці міркування зумовили вибір теми роботи, яка покликана в історико-педагогічному ракурсі розглянути вимоги до морального вдосконалення особистості вчителя в системі реформування освітньої діяльності на прикладі західноєвропейського досвіду Відродження і Реформації.

Для реалізації цього завдання нами використано широке коло історико-педагогічних джерел: філософські й педагогічні твори гуманістів; теоретичні роботи діячів Реформації; документи з історії середньовічних університетів Європи (статути, постанови, хроніки тощо); матеріали з історії середньовічної школи (договори з учителями, витяги з нотаріальних документів тощо).

Тема, що нас цікавить, розглядається на тлі загальних ренесансних і реформаційних процесів XV – XVI століть, тому авторами залучено також низку праць історико-культурологічного характеру (Л. Баткін, М. Бахтін, П. Біциллі, Л. Брагіна, У.Х. Вудвард, О. Горфункель, О. Лосєв, С. Маркіш, Ф. Паульсен, Н. Рев'якіна, В. Рутенбург, С. Сказкін, М. Смирін та ін.).

Загалом ідеологи Відродження і Реформації вважали перебудову освітньої галузі одним із головних завдань. До цього їх підштовхували дві обставини: різке скорочення інтересу до

латинської освіченості та освіти взагалі, яке загострилося, і загальна стратегічна лінія боротьби за «розум і душу» людини.

Насамперед відзначимо, що тогочасна суспільно-політична думка за своєю сутністю була глибоко педагогічною. Європейські гуманісти та реформатори надавали особливого значення вихованню як цілеспрямованому процесу, у центрі якого перебували вчитель та учень. Наприклад, гуманіст Еразм Роттердамський писав, що статуї та тріумфальні арки необхідно будувати передусім тим, хто «...віддано й чесно виконував достойну працю виховання государя і шукав не приватної вигоди, а користі для держави...» [11, с. 14].

Не формальне засвоєння знань, не здобуття певних професійних навичок, а формування моральних якостей людини й громадянина – так ставили завдання перед учителями вже в XV столітті. Тому вони повинні вчитися впливати на розум, волю та емоції учнів, бути небайдужими, стати сіячами «відмінної вченості та моральності». У творах ренесансних мислителів учитель постав як добре освічена, благородна особистість, яка досконало знає науки, відзначається доброчесністю, має м'який характер і любить дітей. Саме гуманісти наполегливо радили батькам шукати таких учителів. «Адже чим чистішим і поживнішим буде молоко годувальниці, тим здоровішою, міцнішою буде дитина; так і з учителями – чим кращими будуть їхні освіченість і звичаї, тим міцнішими коріння доброчесності й ученості вони залишать своїм викладанням у дітях...», – писав М. Веджо [2, с. 211]. Такої ж думки був Е.С. Піколоміні – великий авторитет у питаннях виховання. «Дійсно необхідно, – зазначав він, – щоб життя наставника не заплямовувалося ніякими поганими вчинками, щоб звичаї були бездоганними, служили за приклад...» [10, с. 217].

Європейським гуманістам доводилося важко впроваджувати їхні вимоги до виховання людини. Тоді опонентом виступала середньовічна система шкільної освіти, яка складалася упродовж тисячоліття. У ній панували схоластика, зазубрювання, бездушне ставлення до дитини. Так, шкільними порядками обурювався М. Монтень, а Джованні Конверсіні да Равенна – один із перших гуманістичних педагогів-практиків у творі «Рахунок життя» (1400 р.), розповів жахливу історію свого учнівства в школі Філіпіно да Луго. Він згадував, що вікно шкільної кімнати завжди

було зачинено залізними ґратами, за найменшу провину вчитель тримав у ній учнів «усю довгу зимову ніч і часто на літньому сонці», жорстоко бив їх [7, с. 356]. «Стогнанням нещасних хлопчиків сповнені всі Середні віки. Їх били в XVI столітті так само, як і в VI; їх били однаково жорстоко в монастирських школах, у приватних навчальних закладах і в університетських колегіях...», – писав історик педагогіки М. Демков. Нерідко серед учителів були психічно хворі люди [8, с. 61].

Стає зрозумілим, чому гуманісти так наполегливо вимагали від учителя елементарної порядності, морального й фізичного здоров'я, м'якої, урівноваженої вдачі. Разом із тим вони співчували вчителям, жаліли їх, розуміли їхні проблеми.

Проте йшлося й про дещо більше. У розглядуваний період проголошувалися нові гуманістичні принципи виховання. Учитель повинен поважати дитячу особистість, бути дитині батьком, любити її. Неодноразово до цієї думки звертався Еразм Роттердамський. Він уважав, що перший крок до навчання – любов учня до вчителя, а «...із плином часу станеться так, що хлопчик, який спочатку починав любити науки через учителя, любитиме згодом учителя через науки». На його думку, навчання повинно приносити дітям радість, вестися у приємному оточенні, спокійній обстановці [12, с. 274].

Ренесансних мислителів часто звинувачують у тому, що вони лише декларували нові принципи навчання й виховання. Але серед них було чимало таких, хто намагався здійснити їх на практиці. «Будинок радості» – таку назву мала школа Вітторино Рамбальдоні да Фельтре в Мантуї, відкрита 1423 року. У її діяльності яскраво проявилися найважливіші характеристики гуманістичної педагогіки – пріоритет виховних завдань, гармонійний розвиток дитини, фізичне виховання в поєднанні з вихованням високих моральних цінностей. Сам Вітторино був противником схоластичної муштри та примусу, враховував індивідуальні особливості та нахили дітей, застосовував методи «м'якої руки». А головне – він любив своїх учнів і вони любили його. Виховувала вже сама особистість педагога, його подвижництво, відданість справі та моральна довершеність.

У пам'яті сучасників Вітторино да Фельтре залишився як «дивовижний учитель», «батько бідних студентів», «наставник мудрості», взірець чесності, доброти, людяності [3, с. 373]. Із його

школи вийшли відомі державні діячі, вищі церковні ієрархи, воєначальники, вчені.

Окрім високої освіченості й моральності, гуманізм вимагав від учителя необхідного професіоналізму в застосуванні засобів виховного впливу, знань із дитячої психології, вміння враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей.

Гуманістів пізнього Відродження цікавили й проблеми дидактики. І Еразм Роттердамський, і Х.Л. Вівес надавали великого значення методиці викладання. На їхню думку, вона повинна відповідати дитячому вікові (у Вівеса – також змісту шкільного предмета), а вчитель зобов'язаний застосовувати її творчо.

Італійський мислитель Дж. Делла Каза також радив учителеві в його практичній діяльності відштовхуватися від природних якостей дітей, бо їм притаманне прагнення до приємного, їх ображає все потворне, дратує брудне, непристойне. Він рекомендував уникати всього того, що викликає спротив почуттів і розуму [4, с. 248]. Загалом, переконаний гуманіст, позиція наставника не лише естетична, але й прагматична, доцільна, бо, дотримуючись правил «гарного тону», простіше стати бажаним у товаристві, досягти успіху в життєвих справах. Цілком у дусі ренесансної антропології Дж. Делла Каза пропонував учителеві ніколи не забувати про гідність і благородство кожної людини, мати почуття міри в усьому, дотримуватися правил внутрішнього та зовнішнього етикету, говорити чітко й зрозуміло, вчасно позбавлятися мовленнєвих дефектів, не вживати вульгарних висловів, добре володіти рідною мовою, не насміхатися над вадами та помилками колег і учнів тощо [4].

Як бачимо, педагоги епохи Відродження вже багато чого знали й уміли в професійному плані. У практику їхнього викладання входив принцип природовідповідності, велися пошуки ефективної методики розвитку самостійного мислення дитини, запроваджувалася наочність, створювалися й друкувалися підручники, різноманітні посібники як для вчителів, так і для учнів. З'явився новий жанр педагогічної літератури – настанови для дітей, засновником якого був Еразм Роттердамський.

Справу гуманістів щодо морального вдосконалення особистості тогочасного вчителя дещо продовжили й по-своєму модернізували діячі реформаційного руху XVI століття. Так, німецькому реформаторові М. Лютеру довелося докласти значних

зусиль, аби переконати громадськість і бургомістрів міст у необхідності проведення шкільної реформи. У «Зверненні до бургомістрів і радників усіх міст землі німецької» (1524 рік) він енергійно протестував проти інертності громадян щодо освіти. Нова школа видавалася йому ключем для розв'язання гострих релігійних і соціальних питань. У визначенні того, чому вона повинна навчати, реформатор дещо запозичив із гуманістичної програми – антична класика як взірець для наслідування, поєднання світського й релігійного в шкільних програмах, методичне оновлення викладання тощо. Не забув сказати він і про ігри, які необхідно дозволяти дітям.

Новим був у Лютера підхід до підбору вчительських кадрів та установка на різнобічну підтримку школи міською владою. Учителя в оцінці реформатора було піднесено досить високо. Лютер покладав надії на випускників німецьких університетів – «...найвитонченіших, найосвіченіших юнаків і мужів, блискучих знавців мов і всіх мистецтв, які можуть принести нам величезну користь у навчанні молоді» [9, с. 326].

Професія вчителя видавалася Лютерові надзвичайно відповідальною. «Звідки могли би взятися юристи, проповідники, лікарі, якби не було шкільних учителів?», – запитував він [9, с. 327]. Далі мислитель зазначав, що старанного, благочестивого шкільного вчителя, який чесно навчає й виховує дітей, ніколи не можна достатньо ані оцінити, ані винагородити. «Щодо мене особисто, то якби обставини змусили залишити духовну практику, ...хотів би стати тільки шкільним учителем, бо не знаю кориснішої, високої діяльності, ніж діяльність учителя» [9, с. 328].

М. Лютера можна вважати теоретиком реформаційної освітньої теорії і практики. А його сподвижник Ф. Меланхтон був, окрім того, ще й успішним організатором шкільної та університетської справи. Навколо нього тоді згуртувалася інтелектуальна еліта Німеччини, колишні учасники гуманістичного руху, науковці й учителі. Саме тут визрів план створення «добре впорядкованої містом школи». Із кола Меланхтона, його багатьох учнів вийшли майже всі відомі шкільні вчителі й університетські професори середини й другої половини XVI століття. Він і сам уособлював образ учителя в очах німців – людина високих моральних якостей, чудовий знавець античної класики, ерудований учений, теоретик і практик освіти, автор навчальних посібників і

проектів реорганізації шкіл. Німеччина визнала його заслуги в освітянській галузі, нагородивши титулом «наставник Німеччини».

За проектом Ф. Меланхтона були створені середні навчальні заклади нового типу, які згодом стали називатися гімназіями. Деякі з них очолили ентузіасти шкільної справи, учні Меланхтона – Й. Штурм, В. Тротцендорф, М. Неандер, Й. Вольф. Одним із кращих був заклад Й. Штурма, відкритий у Страсбурзі 1538 року. Із дозволу міських властей три латинських школи злилися в одну велику, що утримувалася на кошти секуляризованого монастирського майна. Й. Штурм виявився талановитим педагогом і організатором школи. Впродовж 40 років він очолював Стразбурську гімназію, зробивши її зразковим закладом. Сотні учнів із усіх кінців Німеччини сходилися до нього на заняття. У 1578 році гімназія нараховувала біля 3000 вихованців [6, с.172]. Штурм цілковито віддавався справі відродження греко-римської освітньої традиції, традиціям Сократа і Квінтіліана. Головна увага ним приділялася не спеціалізованій, а загальній підготовці учнів (як у гуманістів), гармонійному розвитку здібностей особистості, її інтелекту, моральності та волі. Усе це вважалося на той час вищим досягненням культури.

В. Тротцендорф відкрив Гейдельберзьку гімназію, де запровадив принцип учнівського самоврядування. Наприклад, для вирішення багатьох біжучих справ школярі обирали сенат у складі 12 суддів, 2 цензорів та одного консула. Сам педагог обіймав посаду довічного диктатора. Тротцендорф приділяв увагу моральному й фізичному вихованню як учнів, так і вчителів, заохочував заняття гімнастиком. Він закликав розробляти і впроваджувати різні методики навчання, стимулював учительський колектив постійно дбати про вдосконалення педагогічної майстерності [6, с. 452]. Навчальна дисципліна у школі В. Тротцендорфа підтримувалася фактично самими учнями. Водночас учителі вирізняли педагогічно обдарованих дітей, які в майбутньому могли обрати професію наставника молоді. Саме цей факт дає нам підстави стверджувати, що учительська зміна починала готуватися вже у стінах гімназії.

У XVI столітті німецька освітянська традиція, представлена багатьма яскравими іменами і талантами, виходить на перше місце в Європі. Це була заслуга протестантів, проте не відставали й католики, створивши свою оригінальну освітню систему. Так,

«Товариство Ісуса» І. Лойоли у прагненні «...удосконалювати людей у християнському вченні та житті, розповсюджувати справжню віру» взяло на озброєння педагогіку, запозичивши, як і протестанти, деякі постулати гуманізму [8, с. 165]. Спільні для тієї епохи ідеї вони узагальнили в Ratio Studiorum – навчальному плані, який було втілено в діяльності багатьох навчальних закладів у всьому світі. Єзуїтські колегіуми (колегії) стали місцем не тільки навчання, але й виховання дітей. У них була відсутня палична дисципліна, уроки чергувалися з активним відпочинком, упроваджувалося моральне й фізичне виховання, підтримувалося заняття спортом, працював самодіяльний театр, а навчальний процес учителі намагалися зробити «легким і приємним».

Особливої уваги католики надавали формуванню нового образу вчителя і підвищенню його професійного статусу. Це була вже не та «людина з різкою», що в середньовічній школі слугувала страховиськом для дітей. Відтепер статус учителя ґрунтувався на авторитеті. Розмірковуючи про авторитет освітянина, єзуїтський письменник Жувансі вказував на три засоби його отримання, три риси вчителя нової формації: повага з боку учнів, любов до нього, відчуття вчительської сили (він називає це страхом). Повага, на його думку, завойовується професійністю та ерудицією, рівнем підготовленості до викладання, серйозним ставленням до справи, бо лише тоді самі учні зможуть дійти до висновку про те, що вчителя «варто слухати». Любов, на думку Жувансі, досягається зацікавленістю в успіхах дітей, справедливістю в оцінках, «скупістю на покарання», «не уїдливістю». Так само наставник заслуговує любов із боку учнів і тоді, коли піклуватиметься про їхнє здоров'я, репутацію, освіченість, честь і навіть матеріальні інтереси. Він повинен допомагати слабким, відвідувати хворих, виявляти ніжність і батьківську турботу» [5, с. 172-173].

Окрім цього, єзуїти робили ставку на створення педагогічного колективу, єдині для всіх дидактичні правила та спільні підходи до навчання й виховання. Вони достатньо глибоко розуміли необхідність, окрім загальної, наукової, також фахової, дидактичної підготовки. Єзуїтами були створені спеціальні навчальні заклади, де вивчалася методика ведення уроку, освоювалися засоби впливу на аудиторію. Майбутні вчителі по черзі читали лекції (вони називалися прелекції), диктували,

виправляли чужі помилки, коректно обговорювали проведені уроки.

«Товариство Ісуса» уважно стежило за зовнішнім виглядом і поведінкою наставників. Великого значення його члени надавали вмінню педагога встановити особисті, неформальні стосунки з учнями, закликали постійно здобувати їхню довіру й приязнь. Стиль спілкування, на їхню думку, мав бути доброзичливим, високоморальним, без зайвої фамільярності, урівноваженим і тактовним. Уважалося, що похмурому, меланхолійному викладачеві не місце у шкільній аудиторії.

Отже, за часів Реформації відбулися значні зміни в уявленні про вчителя, про його завдання й методи роботи. Змінився статус наставника, а місце і роль учительської праці в суспільному житті тепер оцінювалися по-новому. З'явилася певна частина інтелігенції, орієнтована на роботу в школі. Незважаючи на всі труднощі й катаклізми перехідного часу, учительство міцно утримувало завойовані позиції.

Підсумовуючи сказане, відзначимо масштабність змін у шкільній освіті, які започаткували гуманісти, протестанти і католики. Так, гуманісти створили передумови для таких змін, а реформатори доклали необхідних зусиль для втілення в життя деяких засадничих положень ренесансної педагогіки. Шкільному вчителю в освітніх реформах відводилося важливе місце. Зростали вимоги до його професійної підготовки та моральних якостей. Він мусив бути не лише викладачем певного матеріалу, а й наставником молоді, вихователем у дусі високих критеріїв моральності, однак моральності прагматичної, такої, що відповідала новим соціокультурним умовам.

Список використаної літератури

1. Вивес Х.Л. О причинах упадка искусств / Хуан Луис Вивес // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV — XVII вв.). – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 88-92.
2. Веджо М. О воспитании детей и об их достойных нравах / Маттео Веджо // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.). – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 199-213.
3. Воспоминания учеников и современников о Витторино да Фельтре // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.). – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 366-378.

4. Делла Каза Дж. Галатео, или Об обычаях / Джованни Делла Каза // Сочинения великих итальянцев XVI века. – СПб. : Алетейя, 2002. – С. 248-288.
5. Жуванси. Об авторитете учителя / Жуванси // Хрестоматия по истории педагогики. – Т.1: Античный мир. Средние века. Начало Нового времени. – М. : Гос. учебно-пед. изд-во, 1935. – С.171-173.
6. История образования и педагогической мысли в эпоху Древности, Средневековья и Возрождения: [учеб. пособ.; под ред. Т.Н. Матулис]. – М. : Изд-во РУДН, 2004. – 593 с.
7. Конверсини да Равенна Дж. Счет жизни / Джованни Конверсини да Равенна // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.). – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 352-356.
8. Краткая история педагогики: [сост. М.М. Демков]. – М. : Типография И.Д. Сытина, 1912. – 196 с.
9. Лютер М. К бургомистрам и советникам всех городов земли немецкой / Миртин Лютер // Хрестоматия по истории педагогики: [в 3 т. – Т.1: Античность. Средневековье; под. ред. А.И. Свистунова]. – М. : Техносфера, 2006. – С. 325-335.
10. Пикколомини Э.С. О воспитании детей / Энео Сильвио Пикколомини // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.). – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 215-223.
11. Эразм Роттердамский. Воспитание христианского государя / Эразм Роттердамский. – М. : Мысль, 2001. – 365 с.
12. Эразм Роттердамский. О воспитании детей / Эразм Роттердамский // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV – XVII вв.). – М. : Изд-во УРАО, 1999. – С. 246-296.

Борис Год, Наталия Год

ПРОБЛЕМА МОРАЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ЕВРОПЕЙСКОЙ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ МЫСЛИ XV – XVI ВЕКОВ

В статье на основе анализа историко-педагогических произведений отдельных представителей эпох Возрождения и Реформации рассматриваются требования к моральным качествам учителя и анализируется отношение европейского сообщества XV—XVI веков к его труду.

Ключевые слова: Возрождение, воспитание, гуманистическая педагогика, мораль, личность, Реформация, учитель, школа.

Borys God, Nataliya God

THE PROBLEM OF THE TEACHER'S MORALITY IN THE EUROPEAN SOCIAL AND POLITICAL THOUGHT OF THE 15-16TH CENTURIES

Based on an analysis of historical and pedagogical works of certain representatives of Renaissance and Reformation, requirements to the teacher's moral qualities are considered and the attitude of European society in the 15-16th centuries to his work is analyzed. Thus, in the 15th century teacher appeared as an educated and noble person who perfectly knew science; was notable for virtue; had mild and balanced

character; loved children (M. Vedzho, S. Pikolomini, J. Konversini da Ravenna). Renaissance philosophers embodied new principles of training and education in practice ("House of Joy" Vittoryno Rambaldoni da Feltre at Mantua, 1423).

Erasmus and H.L. Vives emphasized the methods of teaching in order that study brought joy to children. J. Della Casa recommended to follow the rules of the internal and external etiquette; not to forget about every person's dignity; to have a sense of measure, to be proficient in native language etc. Luther introduced a new approach to the selection of teaching staff and support of school by local authorities. F. Melanchthon embodied the teacher's perfect image – a person of high moral qualities, an expert on ancient classics, an erudite scientist, and author of textbooks. He opened secondary schools of a new type, which later were called the gymnasium. His students revived the Greco-Roman educational tradition (J. Sturm), introduced the principle of student self-management, and encouraged teachers to improve their pedagogical skills (V. Trottsendorf). Representative of the "Society of Jesus" I. Loyola stressed on forming of the new teacher's image by improving his professional status, on his appearance and behavior, style of communication and the ability to establish personal relationships with students. Thus, Zhuvansi pointed out three teacher's features: respect from students, love to him, and sense of teaching force. The Jesuits established special schools for teacher training.

In summary, we note the magnitude of changes in school education, which humanists, Protestants and Catholics initiated. Humanists created the preconditions for these changes, and the reformers put the necessary efforts to implement some fundamental principles of Renaissance pedagogy. School teacher had an important role in educational reforms. Requirements for his training and moral qualities increased. He had to be not only a teacher but also a youth mentor; educator with high standards of morality, but morality pragmatic that met new social and cultural conditions.

Key words: *Renaissance, education, humanistic pedagogy, moral, personality, Reformation, teacher, school.*

Одержано 03.12.2011 р.

УДК 377/378 «71»: 316.322 (7/8: 71)

*Наталія Авшенюк,
м. Київ*

ГЛОБАЛЬНА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ АМЕРИКАНСЬКИХ І КАНАДСЬКИХ УЧИТЕЛІВ

Стаття присвячена визначенню сутності глобальної освіти та глобальної компетентності, що є невід'ємним компонентом професійного розвитку сучасного вчителя як суб'єкта міжнародної освітньої реальності. Охарактеризовано тривимірну структуру взаємопов'язаних складових глобальної компетентності вчителя: етичний вимір, діяльнісний вимір, академічний вимір.

Ключові слова: *глобалізація, глобальна освіта, глобальна компетентність учителя, тривимірна структура глобальної компетентності вчителя (етичний вимір, діяльнісний вимір, академічний вимір).*

Глобалізація призвела до посилення частоти та збільшення типів взаємодії між людьми різного соціокультурного походження, переважно завдяки прискореному розвитку телекомунікаційних технологій, а також зміні способів виробництва й торгівлі товарами і послугами. Імміграція, торгівля та комунікація надають більшості людей із різним світоглядом і культурними цінностями безпрецедентні можливості взаємодії і водночас ставлять перед ними складні виклики, пов'язані насамперед із проблемами соціокультурної ідентифікації в сучасному диверсифікованому суспільстві. Таким чином глобалізація суттєво трансформує спосіб життя більшості людей в усьому світі. Той, хто навчиться розуміти ці трансформації і використовувати їх як переваги у власному розвитку (тобто набуде глобальної компетентності), – виграє від глобалізації, інші ж повсякчас поставатимуть перед безліччю викликів і проблем.

За результатами дослідження освітньої асоціації «Партнерство у розвитку компетентностей для ХХІ століття», серйозне зацікавлення глобальною освітою та необхідністю набуття глобальної компетентності висловили американські студенти та їх

батьки. Так, 2 із 5 респондентів вважають глобальну компетентність дуже важливою, і лише 6 відсотків опитаних погоджуються, що їхні університети здійснюють достатню роботу з формування в них таких знань і вмінь, а 76 відсотків – бажають знати про глобальні проблеми набагато більше [6, с. 3].

Експерти з північноамериканських університетів переконані, що підготовка до оволодіння такими знаннями й уміннями повинна починатися з раннього дитинства, щоб із віком досягти найвищого рівня розвитку глобальної компетентності й усвідомлення відповідності отриманої освіти вимогам сучасного світу. Унікальна роль учителя при цьому полягає у визначенні, як і коли вихованці починають зазнавати впливу диверсифікованого суспільства, тобто педагог допомагає учням розвивати відносини, що готуватимуть їх до гармонійного співіснування в умовах соціокультурної різноманітності. Отже, приходимо до розуміння, що соціальна складова професійної діяльності вчителя в сучасних умовах набуває все більшої ваги. На перший план виступають питання відповідності професійно-педагогічної підготовки вчителя соціокультурним особливостям громади та стратегії цілеспрямованого формування глобальної компетентності майбутнього вчителя впродовж його професійної підготовки та подальшого розвитку [1].

Значного успіху, на нашу думку, в обґрунтуванні глобальної освіти й глобальної компетентності досягли американські та канадські дослідники й викладачі. Маємо сподівання, що їх науковий доробок стане в нагоді вітчизняним педагогам у розробці навчально-методичного забезпечення програм професійного розвитку вчителів в Україні.

Мета статті полягає у визначенні сутності глобальної освіти та характеристики глобальної компетентності, що є невід’ємним компонентом професійної розвитку сучасного вчителя як суб’єкта міжнародної освітньої реальності.

Дослідження показує, що невелика кількість вищих навчальних закладів США й Канади формує та розвиває в студентів ключові компетентності, необхідні їм у подальшій професійній діяльності для співробітництва з іноземними колегами, зокрема у вирішенні нагальних глобальних проблем: 1) покращення життєвих умов і зниження рівня бідності; 2) досягнення сталих форм взаємодії людини й навколишнього середовища; 3) розвиток

глобальної торгівлі; подолання епідеміологічного поширення хвороб; 4) створення умов для тривалого миру й безпеки.

Безумовно, це дуже складне завдання, вирішення якого потребує міждисциплінарного підходу та часом контраверсійних шляхів. Підготовка студентів до роботи у складних і суперечливих умовах глобалізованого світу й визначається як основне завдання *глобальної освіти*, котра, на жаль, майже відсутня в переважній більшості університетів.

Зважаючи на поширення інтеграційних процесів дослідники, зокрема представники канадської наукової школи (Д. Браун, Д. Прайсверк, М. Сенд, І. Стокко та А. Янг) виокремлюють пріоритетну галузь професійної діяльності педагога – глобальну освіту, котра містить п'ять складових, а саме:

1) експериментальна освіта – спирається на інноваційні міжнародні програми розвитку й вивчення стану справ у країнах, що розвиваються, визначення ролі Канади в інтернаціональному цивілізаційному прогресі, й заохочує звертатися до розв'язання глобальних світових проблем;

2) екологічна освіта – сприяє розумінню екологічних проблем і допомагає в розвиткові свідомої поведінки щодо оточуючого середовища;

3) правова освіта – розкриває громадянські, політичні, економічні та соціальні права в загальноосвітньому контексті;

4) виховання миру – вивчає проблеми війни й роззброєння, заохочує міжнародне порозуміння на глобальному, національному та локальному рівнях;

5) полікультурна освіта – забезпечує розуміння природи культурно неоднорідного суспільства й толерантне ставлення до нього [3, с. 5].

Таким чином, глобальна освіта вважається могутнім засобом впливу на особистість через поєднання загальнолюдських проблем із місцевим матеріалом, який підносить їх значущість для учнів і студентів. При цьому більш наочно виявляються економічні й культурні зв'язки між різними країнами. В основі глобального виховання лежить необхідність розуміти, усвідомлювати та звертатись до загальних проблем, що непокоять світову спільноту.

Науковці й педагоги-практики зауважують, що метою глобальної освіти, насамперед, учителя є розвиток так званої *«глобальної компетентності»*, котра уособлює знання про складну

природу світу, уміння інтегрувати на міждисциплінарному рівні шляхи вирішення глобальних проблем. Глобальна компетентність також містить морально-етичний компонент, що уможливорює мирне, поважливе й продуктивне співробітництво з представниками диверсифікованого суспільства з різних географічних регіонів [7, с. 6].

Глобальна компетентність, за американським ученим Фернандо Раймерзом, має тривимірну структуру взаємопов'язаних складових, а саме:

1) *Етичний вимір* – позитивне ставлення до культурної різноманітності та визнання глобальних загальнолюдських цінностей, що поважають відмінність і несхожість. Це вимагає усвідомлення власної ідентичності та самоідентифікації, а також емпатії по відношенню до інших особистостей із різною ідентичністю; розуміння відмінності цивілізаційних потоків і здатність убачати в цих відмінностях можливості для конструктивної взаємодії між учнями та педагогами-колегами; переконання у рівності можливостей і прав усіх особистостей і відповідну діяльність щодо захисту цих прав.

2) *Діяльнісний вимір* – уміння здійснювати комунікацію різними мовами, що використовуються у країні проживання.

3) *Академічний вимір* – ґрунтовні знання з всесвітньої історії та географії, усвідомлення міждисциплінарного характеру універсальних проблем людства щодо збереження здоров'я, кліматичних змін, економічних коливань і розуміння сутності процесу глобалізації, а також здатність до критичного й креативного осмислення комплексності сучасних глобальних викликів.

У межах навчально-виховного середовища ці виміри проектуються на три ортогональні (прямокутні) вектори: 1) вектор, спрямований на розвиток характеру, почуттів і цінностей; 2) вектор, спрямований на формування умінь, розвиток мотивації до діяльності, а також необхідних для діяльності компетентностей; 3) вектор, спрямований на розвиток пізнавальних здібностей, академічного знання та здатності до пізнання глобальних явищ [7, с. 7].

Як бачимо, глобальна освіта є багатовимірним явищем, а відтак потребує застосування комплексу спеціальних предметів, під час викладання яких розкривалася б сутність глобалізації,

формувалися б уміння використовувати ці знання для вирішення практичних проблем, а також розвивалися б риси характеру, необхідні вчителю для досягнення глобальних етичних цілей. Багатовимірний характер глобальної компетентності допоможуть розкрити такі предмети, як: всесвітня історія, географія, іноземні мови, культурологія, соціологія, критичне читання. Великого значення при цьому набуває опанування основ наукових досліджень і здійснення наукових проектів, що віддзеркалює транснаціональну природу наукових відкриттів людства. Ключовим у розвитку глобальної компетентності є заохочення студентів – майбутніх учителів до участі в міжнародній освітній діяльності, котра в реальному часі сформує відповідні уміння й навички, яких неможливо набути, сидячи за підручниками.

З огляду на тривимірний характер глобальної компетентності, зацентруємо на тому, що розвиток кожного з вимірів може посилювати один одного. Наприклад, навчання читанню іноземною мовою сприяє аналізу іншомовних текстів, а відтак відкриває доступ до знань про певну культуру й суспільство, що у свою чергу, посилює позитивне ставлення до глобальних проблем. З іншого боку, ці виміри представляють цілком самостійні галузі знань, тому можуть плануватися в курикулумі й викладатися окремо.

Викладачі американських університетів Ф. Раймерз, Дж. Коен, М. Мелін переконані, що етичний вимір, включаючи цінності, ставлення й уміння, що відображають відкритість, зацікавлення й позитивне сприйняття варіативності вираження людської культури, являє собою міжнародно- й глобально визнану рамку загальнолюдських цінностей. У своїй найпростішій формі вони проявляються в толерантному ставленні до культурної різноманітності. Вищий рівень їх розвитку передбачає визнання несхожості у крос-культурному контексті; культурну мобільність і адаптивність, що необхідні для розвитку емпатії, довіри та ефективних міжособистісних стосунків у диверсифікованому суспільстві [7, с. 11].

На нашу думку, етичний вимір глобальної компетентності значною мірою співзвучний із міжкультурною компетентністю вчителя, котра також передбачає наявність у нього знань про різноманітні культури та освітні системи, що допомагає йому адаптувати свій стиль викладання до інших культурних контекстів,

а також виховувати в учнів демократичні соціальні цінності, самобутні національні традиції у контексті глобальних людських цінностей. Як досить складне явище, міжкультурна компетентність потребує певної системи розвитку. Так, американська дослідниця й педагог А. Морі в результаті багаторічної роботи в Центрі міжнародної освіти, розробила й апробувала на практиці в американських університетах систему розвитку міжкультурної компетентності вчителів, що передбачає, зокрема, такі види діяльності:

1) саморефлексія і самооцінка – розмисли й самооцінка допомагають особистості в осмисленні цінностей і поведінки. Цей процес ідентифікує досвід і сильні якості особистості, а також поглиблює самоусвідомлення необхідності розвитку. Розвитку самоусвідомлення сприяє ведення щоденника, дискусії в малих групах, читання;

2) експериментальна діяльність – відкриває можливості для відпрацювання великої кількості стилів навчання і допомагає усвідомити, що знання – це продукт осмисленої інтеріоризації інформації. Досвід прямої крос-культурної діяльності допомагає відчувати потребу у змінах і підтримує мотивацію до змін. Такий досвід передбачає екстенсивну взаємодію з представниками іншої культури (програми обміну студентами й викладачами, навчання в іншій країні, локальне занурення в іншу культуру), участь у міжнаціональних дослідженнях, конференціях, роботу зі студентами з різних країн. Іншим прикладом експериментальної діяльності може бути демонстрація успішних прикладів навчальної роботи та рольові ігри;

3) читання – є невід'ємною частиною академічного життя, а також важливим інструментом набуття знань глобальної тематики. Читання, що супроводжується груповими дискусіями з представниками інших культур, провадить максимально ефективний вплив на формування глобальної компетентності;

4) семінари і тренінги – найбільш ефективними є семінари, які передбачають активну участь усіх учасників. Вони є ефективним інструментом підвищення рівня усвідомлення проблеми, накопичення досвіду та формування мотивації й інтересів до проблеми глобальної освіти;

5) дослідницька діяльність є ефективним засобом залучення до вивчення проблематики. Результати цих досліджень учитель

може використовувати в повсякденній роботі з учнями, що підвищить ефективність навчального процесу [4].

Другим виміром глобальної компетентності є володіння іноземними мовами, що дозволяє здійснювати групову та індивідуальну комунікацію різними формами мовлення з носіями інших мов. Термін «іншомовна комунікативна компетентність», яким користуються дослідники, що працюють в галузі навчання іноземних мов, уперше був запроваджений у науковий вжиток Д. Хаймзом. Він визначив його як «знання, що забезпечують індивідуальній можливість здійснення функціонально спрямованого мовленнєвого спілкування, тобто того, що необхідно знати тим, хто говорить, для досягнення успіху в комунікації у середовищі іншомовної культури» [2, с. 151]. Найефективнішим ресурсом для розвитку іншомовної комунікативної компетентності визнано, передусім, спілкування з кваліфікованими викладачами в навчальному процесі університету або спілкування з автентичними носіями мови, що вивчається, під час закордонного стажування, дистанційного чи транскордонного навчання в університетах – партнерах академічної мобільності.

Академічний вимір глобальної компетентності передбачає оволодіння знаннями різних соціально-гуманітарних галузей наук із порівняльної точки зору, зокрема: порівняльної і всесвітньої історії, історії культури, антропології, політології, міжнародної економіки, зарубіжної літератури, а також уміннями системного мислення для комплексного вирішення глобальних проблем. Ми поділяємо думку колег із північноамериканських університетів про необхідність такої компетентності для фахівця будь-якої спеціальності у XXI ст., що характеризується постійним генеруванням викликів глобального масштабу.

Одним із прикладів може слугувати феномен так званого «парадоксу народонаселення» (population paradox). По суті, це явище є вираженням демографічних рухів, а саме: загальне покращення соціальних стандартів у всьому світі призвело до двох антагоністичних тенденцій. З одного боку, спостерігається зниження народжуваності в розвинених країнах, а з іншого, – збільшення рівня народжуваності у країнах, що розвиваються, що у свою чергу суттєво змінює світовий демографічний баланс. Зазначені демографічні тенденції впливають на глобальний поступ торгівлі й сфери споживання товарів, енергозбереження й

використання ресурсів і міжнародних відносин загалом. Визначення чинників окреслених демографічних тенденцій і пошук інноваційних способів функціонування в таких умовах потребує від сучасних спеціалістів, зокрема, знань про культурні особливості різних суспільств; про нерівність у розподілі ресурсів; про особливості економік, що швидко розвиваються тощо.

Експерти наголошують, що відповідні знання й уміння мають формуватися за допомогою міждисциплінарного підходу, котрий розглядається як нова методологія розвитку курикулумів вищих навчальних закладів у розвинених країнах, осібно США й Канаді. Міждисциплінарність при цьому може реалізовуватися як шляхом інтеграції нового змісту та форм навчання в наявні програми, так і шляхом впровадження нових навчальних предметів [5, с. 319]. Важливого значення також набувають екстра-курикулярні форми інтернаціонального навчання, зокрема організація та проведення відео-конференцій зі студентами іноземних університетів; навчальних туристичних поїздок у межах діяльності «літніх університетів»; спільних семінарів на основі соціального партнерства з музеями, бібліотеками, видавництвами, медіа-провайдерами тощо. Зазначені спільні проекти допоможуть студентам усвідомити масштабність і різноплановість багатьох транснаціональних проблем, а також розвинути здатність перспективного бачення щодо вирішення цих проблем з урахуванням національних особливостей розвитку певного соціуму.

Отже, глобальна освіта майбутнього вчителя і підготовка до професійної діяльності у глобалізованому середовищі нині не вважається додатковим завданням викладача чи додатковою дисципліною у навчальному плані студента. Відповідно до сучасних тенденцій розвитку освітніх систем глобальна освіта майбутнього вчителя розглядається канадськими й американськими науковцями і практиками як невід'ємна частина загальної інтегрованої педагогічної стратегії вищого навчального закладу, яка втілюється в діяльності викладачів, доборі матеріалів академічних курсів, навчальних і дослідницьких завданнях, що постають перед майбутніми вчителями, у взаємостосунках викладачів і студентів, а також оцінюванні їхніх професійних досягнень і фахового зростання в атмосфері культурної толерантності й порозуміння.

Підсумовуючи проаналізований матеріал, можемо зробити висновок про те, що глобальна освіта вчителя як суб'єкта міжнародної діяльності спрямована насамперед на формування у нього певного комплексу вмінь і навичок, а також відповідного міжнародного світосприйняття, котрі втілюються переважно у:

- 1) бажанні знати й визнавати культуру іншої людини;
- 2) відкритості до інокультур у цілому, а також поглядів, віросповідань і мови громадян іншої країни;
- 3) прагненні опанувати іноземні мови й усвідомлювати культурну цінність мультилінгвізму;
- 4) визнанні того, що різноманітність здатна посилити й збагатити навчальний процес студентів різного віку;
- 5) здатності розробляти методику викладання на основі цінностей колективного навчання і мирного розв'язання конфліктних ситуацій;
- 6) застосуванні інклюзивного підходу, який визнає досвід і цінності іноземних студентів як засобу збагачення навчального процесу всієї групи;
- 7) прагненні розвинути у студентів крос-культурне мислення та сформувати навички вирішення проблем взаєморозуміння у глобалізованому світі;
- 8) усвідомленні важливості виховання студентів як громадян глобального суспільства.

Список використаної літератури

1. Погребняк В.А. Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності у полікультурному середовищі загальноосвітньої школи Канади : автореф. ... канд. пед. наук; 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти [Текст] / В.А. Погребняк. – Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2010. – 21 с.
2. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Ученик в обновляющейся школе. – М. : ИОСО РАО, 2002. – С. 135-157.
3. Brown D. Meeting Teachers' Global Education Resource Needs with Strategies and Supports / [D. Brown, D. Prieswerk, M. Sand, I. Stocco, A. Young]. – Ontario. – Ontario Council for International Cooperation, 2005. – 37 p.
4. Leeman Y., Ledoux G. Preparing teachers for intercultural education / Y. Leeman, G. Ledoux // Teaching Education. – 2003. – №13 (3). – P. 279-292.
5. Nordgren Rollin D. Globalization and Education: What We Must Know and Be Like for Success in the Global Village / D. Nordgren Rollin // Phi Delta Kappa. – 2002. – №84 (4). – P. 318-321.
6. Partnership for 21st Century Skills. Beyond the Tree Rs: Voters Attitude Towards 21st Century Skills. – Tucson, AZ: Partnership for 21st Century Skills, 2007. – 33 p.
7. Reimers F. Educating for Global Competency/ Fernando Reimers. – in International Perspectives on the Goals of Universal Basic and Secondary Education. – eds. Joel E. Cohen, Martin B. Malin. – Routledge Press, 2008. – P. 5-24.

Наталья Авшениук

ГЛОБАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ АМЕРИКАНСКИХ И КАНАДСКИХ УЧИТЕЛЕЙ

Дано определение сущности глобального образования и глобальной компетентности, которая является неотъемлемым компонентом профессионального развития современного учителя как субъекта международной образовательной реальности. Охарактеризовано трехмерную структуру взаимосвязанных составляющих глобальной компетентности учителя: этическое измерение, деятельностное измерение, академическое измерение.

***Ключевые слова:** глобализация, глобальное образование, глобальная компетентность учителя, трехмерная структура глобальной компетентности учителя (этическое измерение, деятельностное измерение, академическое измерение).*

Nataliya Avshenuk

GLOBAL EDUCATION AS CONSTITUENT OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF AMERICAN AND CANADIAN TEACHERS

Globalization has led to increased frequency and increases the types of interaction between people of different socio-cultural origin, mainly due to the rapid development of telecommunication technology, and changing modes of production and trade in goods and services. In this way, globalization is transforming the lives of most people around the world. Whoever enters global competence - will benefit from globalization, while others always have many challenges and problems. The article is devoted to the definition of global education nature, which is to prepare students to work in complex and contradictory globalized world. Global education is a multidimensional phenomenon, and therefore requires the application of complex special items, while teaching them would revealed the essence of globalization have evolved the ability to use that knowledge to solve practical problems and to develop character traits necessary for a teacher to achieve global ethical goals. Global competence is considered an integral component of modern teacher professional development as a subject of international educational reality. Found that global competence represents knowledge about the complex nature of the world, the ability to integrate interdisciplinary process solutions to global problems. The characteristic of three-dimensional structure of interconnected components of teacher global competence is highlighted, namely: the ethical dimension, activity dimension, academic dimension. Significant success in substantiation of global education and global competency has been achieved by American and Canadian researchers and teachers. We hope that their scientific contributions will be useful in the development of national programs for professional development of teachers in Ukraine.

***Key words:** globalization, global education, global competency of a teacher, tri-dimensional nature of global competency (ethical dimension, skill dimension, academic dimension).*

Одержано 01.12.2011 р.

ПЕДАГОГІКА МИСТЕЦТВА І МИСТЕЦТВО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

УДК 378.147

Олександр Глузман, Вікторія Сологуб,
м. Ялта

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО САМОСТІЙНОГО ВИВЧЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ ТВОРІВ

Статтю присвячено проблемі формування професійної готовності майбутніх учителів музики до самостійного вивчення інструментальних творів. Обґрунтовано професійно-зорієнтований зміст, структуру та функції підготовки майбутніх учителів музики в умовах музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів і коледжів. Розглянуто теоретичні підходи та технологічні засади організації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів музики.

Ключові слова: професійна готовність, студенти музично-педагогічного факультету, самостійна робота в інструментальному класі, формування прийомів самостійної музично-пізнавальної діяльності студентів.

Процес формування в студентів професійної готовності до самостійного вивчення музичних творів є складним, динамічним, тривалим і багатограним, кінцевий результат якого – досягнення максимально можливого рівня сформованості музичної культури. Ефективність будь-якої системи професійної підготовки фахівця визначають перш за все тим, наскільки вона відповідає меті, змісту та структурі його майбутньої діяльності. Першочерговою в навчанні студентів музично-педагогічних факультетів залишається головна мета – закласти міцний фундамент виконавської підготовки майбутнього педагога-музиканта.

У теорії та практиці вищої музично-педагогічної освіти накопичено достатній досвід, який є фундаментом наукових концепцій формування навичок самостійної роботи майбутнього

вчителя музики, його професійної підготовки в педагогічних університетах. Проблеми розвитку музичних здібностей, види творчої роботи й теорії музично-педагогічної та художньо-естетичної діяльності розкрито у дослідженнях психологів (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, Б. Теплов); теоретико-методологічні та культурологічні аспекти філософії формування нового покоління фахівців педагогічного профілю розглянуті в працях В. Андрущенко, О. Глузмана, І. Зязюна, В. Кременя, О. Пехоти, О. Савченко. Методологічні та наукові засади сутності, структури процесу організації самостійної пізнавальної діяльності й умінь, що забезпечують цей процес, визначені Р. Нізамовим, О. Леонт'євим, Н. Кузьміною, В. Шадріковим. Різні аспекти художньо-естетичної освіти студентів вищих педагогічних навчальних закладів розглядають видатні діячі музичної педагогіки Е. Абдулін, О. Апраксіна, Л. Арчажникова, Т. Беркман, Н. Ветлугіна, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, В. Петрушин, О. Ростовський, Г. Ципін. Особливий інтерес викликають теоретичні дослідження в галузі мистецької освіти й виховання в Україні (Б. Брилін, С. Мельничук, Н. Миропольська, О. Отич, О. Рудницька, О. Щолокова). Педагогічна діяльність учителя музики розглянута з різних наукових позицій: досліджені його професійно-педагогічні функції (В. Муцмахер); визначено комплекс необхідних педагогічних умінь (А. Ісаєва), якості та властивості особистості спеціаліста-музиканта (О. Єременко, І. Немикіна, З. Румянцева). Розроблено основоположні принципи, методи, технології навчання студентів музично-педагогічних факультетів: інструментальної гри (М. Білецька, С. Горбенко, М. Моїсеєва, О. Назаров, Г. Хусаїнова, В. Яконюк), диригування (Р. Ерман, Ж. Дебелая), вокалу (А. Менабені, Т. Ткаченко, Ю. Юцевич), хорового співу (В. Живов), теорії та історії музики, поліфонії (Г. Гарбар, Г. Кантор, Л. Рапацька). Процесу оволодіння студентами музично-педагогічних факультетів основами самостійної роботи присвятили наукові праці Ю. Єлісовенко, Н. Канделакі, Є. Красотіна, О. Литвинова, О. Мартинов, Л. Осипова, Л. Рахимбаєва, В. Чайніков. Отримані науковцями результати досліджень мають незаперечну теоретичну й практичну цінність, доводять необхідність широкого застосування форм і методів самостійної музично-пізнавальної діяльності. Водночас зазначені напрями досліджень не вичерпують усіх проблем

професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики. Зокрема залишається недостатньо розробленою галузь самостійного вивчення інструментальних творів студентами музично-педагогічних факультетів. Особливо це є актуальним для студентів заочної форми навчання, які повинні самостійно спланувати, організувати та здійснити засвоєння музичних творів від моменту фрагментарного ознайомлення до їх концертного виконання.

Мета статті – науково обґрунтувати та описати методику формування професійної готовності студентів музично-педагогічних факультетів до самостійного вивчення інструментальних творів.

Навчання студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів і коледжів нерозривно пов'язане з формуванням професійної компетентності майбутніх учителів музики. Оскільки майбутня музично-педагогічна діяльність поєднує педагогіку, психологію та музичне мистецтво, її здійснення вимагає як загальнопедагогічних, так і спеціальних знань, умінь, навичок і способів навчальної діяльності. Доцільна залежність цих компонентів встановлена при визначенні *змісту, структури та функцій* особистісно-орієнтованої професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики.

Змістом підготовки майбутнього вчителя музики до професійної діяльності є педагогічно переосмилений соціально-культурний, художній і музично-естетичний досвід, який у застосуванні до музично-педагогічної освіти складає психолого-педагогічну та професійно-музичну компетентність майбутнього фахівця. *Професійну компетентність майбутнього вчителя музики* ми розглядаємо як системну, інтегровану якість особистості, як її здатність осмислювати художньо-образний зміст музичних творів у контексті всього обсягу засвоєної музично-теоретичної інформації та передавати його у різних формах і видах виконавської діяльності. *Зміст професійно-музичної підготовки майбутніх учителів музики* включає музично-теоретичну, вокальну, диригентсько-хорову, інструментально-виконавську та методичну підготовку.

В ході аналізу змісту професійного навчання студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів і коледжів України була виділена й обґрунтована *структура*

професійно-педагогічної підготовки студентів музично-педагогічного факультету, яка умовно включає *п'ять логічних етапів* професійного й особистісного становлення майбутніх педагогів-музикантів. Ці етапи відповідають рівню засвоєння теоретичного матеріалу та вироблення практичних навичок, характеру музично-пізнавальної діяльності студентів, логіці загальнокультурного та музичного розвитку студентів: *перший етап* – формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя-музиканта; *другий етап* – формування основ професійного музичного мислення; *третій етап* – формування елементів музично-педагогічної культури як невід'ємної частини загальної культури особистості майбутнього вчителя музики; *четвертий етап* – формування основ музично-педагогічної майстерності; *п'ятий етап* – формування професійного самовизначення, оформлення концептуальних задумів, орієнтованих на музично-педагогічну сферу, розвиток художньо-естетичної культури майбутніх педагогів.

Зміст і структура навчання студентів музично-педагогічних факультетів дозволили виділити й обґрунтувати необхідність реалізації *організаційної, пізнавальної, емоційної, дослідницької функцій*, які в навчальному процесі спрямовані на планування, організацію та здійснення професійно-орієнтованої підготовки вчителя музики.

Аналіз науково-педагогічної, психологічної та методичної літератури дозволив розглядати *професійну особистісно-орієнтовану підготовку майбутніх учителів музики* як цілісну динамічну педагогічну систему, яка передбачає спеціально організовану, керовану педагогами музично-пізнавальну діяльність студентів, що відображає специфіку педагогічної діяльності, тих типових професійних завдань, які необхідно вирішувати випускникові музично-педагогічного факультету. Така система відображає цілісність теоретичної, вокально-хорової, диригентської, інструментально-виконавської, методичної, практичної педагогічної підготовки студентів.

Невід'ємною частиною педагогічного процесу на музично-педагогічних факультетах педагогічних університетів і коледжів є *самотійна робота студентів*, їх підготовка до самоосвіти, самовдосконалення та самореалізації. В ході аналізу літератури з проблеми формування самотійної роботи студентів музично-

педагогічних факультетів встановлено, що в теорії і практиці музично-педагогічної освіти є певні досягнення у визначенні *сутності й форм організації музично-пізнавальної самостійної діяльності*. Самостійна робота студентів музично-педагогічних факультетів розглянута як специфічний засіб (організаційна система, форма, метод, спосіб) пізнавальної діяльності студентів, спрямований на засвоєння сукупності знань, умінь і навичок, формування їхньої самостійності та творчої активності в процесі проведення всіх видів навчальних занять із циклу музичних дисциплін.

У *музичній дидактиці* самостійна робота розглянута як музично-пізнавальна діяльність, спрямована на пошук і систематизацію нової інформації з різних галузей художньо-естетичних і музично-теоретичних знань, їх осмислення та закріплення; формування й розвиток практичних (інтелектуальних, організаторських і виконавських) навичок і способів дій (зокрема ця проблема порушена в дослідженнях Г. Падалки [1]).

Виділяють типи класифікації самостійної музично-пізнавальної діяльності, узагальнені за такими ознаками: дидактична мета й джерела інформації (Л. Варнавська, Г. Падалка, Т. Ткаченко, Л. Хлебнікова); джерела знань і типи завдань (Л. Баренбойм, Г. Гарбар, С. Грозан, М. Моїсеєва, М. Сибірякова-Хіловська, Г. Ципін); характер навчальної діяльності (Л. Арчажникова, С. Горбенко, А. Кондратенко, А. Назаров, Р. Хусаїнова); рівень пізнавальних дій у структурі діяльності студентів-музикантів (М. Білецька, І. Немикіна, М. Перельштейн, О. Піхтар, Л. Хоружа).

У теорії та практиці музичної освіти самостійну роботу студентів музично-педагогічних факультетів поділяють на *чотири види: репродуктивна, реконструктивна, пошукова, творча*. Кожному виду самостійної роботи відповідає певний рівень засвоєння знань, сформованих умінь і навичок, досвіду творчої діяльності. Кожен вид самостійної роботи відповідає одному з *напрямів організації самостійної роботи*. Як відомо, структура самостійної роботи складається з двох частин: *логічно-сислової та процесуальної*. Перевага однієї зі сторін і визначає спрямування самостійної роботи. Встановлено, що самостійна робота, яка виникає в процесі здійснення всіх видів творчої діяльності, передбачає самодетермінацію, самомотивацію, самопрограмування

пізнавальної діяльності студентів, а головне – формування в них найважливішої особистісної риси – *самостійності*. Самостійність у дидактичних і методичних дослідженнях розглядають як найважливішу рису особистості, що дозволяє студентові, керуючись мотиваційними потребами й інтересами відповідно до власних навчальних цілей, планувати, організовувати та виконувати пізнавальну діяльність, контролюючи, корегуючи й оцінюючи її результати без зовнішньої допомоги.

Обґрунтовано, що в сучасній *музичній дидактиці* самостійна робота орієнтована на вирішення конкретних завдань освіти: пошук нової інформації з різних галузей художньо-естетичних і музично-теоретичних знань, їх осмислення та закріплення; формування і розвиток практичних (інтелектуальних, організаторських і виконавських) навичок. *Пізнавальну самостійність студентів музично-педагогічних факультетів* розглядають як інтегральну якість майбутнього фахівця (Л. Арчажникова, Л. Осипенко), як можливий прояв творчої індивідуальності (І. Бобакова, Г. Ципін), як естетично-оцінну функцію на різних рівнях сприйняття мистецтва та її творчу реалізацію в художньо-мистецькій практиці (О. Рудницька, Т. Ткаченко), як установку на пізнання музики (Л. Діс), як умову самовдосконалення і самореалізації фахівця (Б. Брилін, Г. Падалка).

Встановлено, що проблема формування пізнавальної самостійної діяльності студентів отримала комплексний розвиток у психології, загальній і музичній педагогіці, практиці навчання у вищій школі. Науковці дали системне визначення понять «діяльність», «дія», «операція». В контексті цього дослідження важливим є визначення сутності поняття «прийом самостійної навчальної роботи над інструментальним твором», його різних сторін, своєрідності класифікацій.

У спеціальній літературі та практиці музичного навчання виділяють велику кількість прийомів, які групують за такими ознаками: прийоми, що розвивають музичні здібності й творчі можливості студентів; прийоми, що формують творчу самостійність, активність і професійне мислення студентів; прийоми, що вдосконалюють художньо-виконавську майстерність студентів.

Загальновідомо, що музичний твір є головним змістовним навчальним матеріалом у музично-пізнавальній діяльності

студентів. У практиці вироблена закономірність вивчення твору, що визначає комплекс прийомів роботи, доцільно використовуваний на тій чи тій стадії з метою вдосконалення технічного виконання. Процес роботи над музичним твором у навчальній ситуації складається з трьох взаємопов'язаних стадій: перегляду, детального вивчення та підготовки до публічного виконання. На кожній зі стадій набирає чинності характерна група прийомів навчальної діяльності. Так, на етапі перегляду твору застосовують прийоми ознайомлення з нотним текстом, прослуховування твору з нотами в руках, читання нот із аркуша. Характерними для стадії детального вивчення п'єси є прийоми роботи над фразуванням, характером і забарвленням звуку, акомпанементом, різною мелодійною та гармонійною послідовністю. У ході підготовки твору до публічного виконання застосовують прийоми запам'ятовування музичного тексту напам'ять, уявлення твору в цілому, теоретичний, виконавський, педагогічний аналіз. Застосування в музичній практиці безлічі прийомів навчальної роботи, оволодіння ними студентами ґрунтується на узагальненнях і системному засвоєнні. *Систему узагальнених прийомів навчальної роботи* ми розглядаємо як цілісну органічну сукупність дій, що відображають процесуальну й змістовну сторони навчання і спрямовані на самостійне вирішення музично-пізнавальних завдань. Системний підхід дозволив розкрити зміст процесуальних і специфічних прийомів музично-пізнавальної діяльності студентів, дати їх визначення.

Однією з прогресивних ідей проблеми формування самостійності студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних вишів є думка про визначення алгоритму засвоєння музичних творів, виділення основних етапів роботи та відповідної системи узагальнених прийомів музично-пізнавальної діяльності. У загальному вигляді ідея формування узагальнених прийомів музично-пізнавальної діяльності розкрита в роботах А. Алексєєва, Л. Баренбойма, Г. Когана, Г. Нейгауза, С. Савшинського, П. Щапова, які зазначають, що завдання педагога полягає в тому, щоб навчити студентів раціональним прийомам у процесі творчого вивчення музичних творів. Узагальнені прийоми навчальної діяльності застосовували в педагогічній практиці видатні музиканти-педагоги А. Рубінштейн, В. Сафонов, Л. Оборин, А. Гольденвейзер. Ці прийоми слугували дієвим засобом виконання

їхніми учнями художньо-виконавських завдань. Проте застосування узагальнених прийомів самостійної музично-пізнавальної діяльності студентів в умовах педагогічної освіти має формальний характер і не дає значних результатів.

Прийоми навчальної діяльності є важливим компонентом змісту навчання студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів і коледжів. Вони відрізняються багатогранністю, поліфункціональністю і різним ступенем узагальнення. Така різна якість прийомів пізнавальної діяльності безпосередньо відображається на характері організації та здійснення музично-пізнавальної навчальної діяльності. Узагальнені прийоми дозволяють студентам засвоювати суть змісту дисциплін музичного циклу. Певна послідовність дій узагальнених прийомів є одночасно засобом розкриття нових знань і способом їх засвоєння. Узагальнені прийоми не вигадують, а виводять як наслідок об'єктивних закономірностей процесу навчання.

Складним виявляється *моделювання системи узагальнених прийомів музично-пізнавальної діяльності*. Структура роботи студентів над музичним твором на заняттях із будь-якого предмету музичного циклу не відрізняється, хоча й має свої особливості. Вивчення великого обсягу навчального матеріалу в умовах навчання студентів на музично-педагогічному факультеті зумовлює необхідність встановлення мінімальної кількості узагальнених прийомів, що відображають *процесуальну та змістовну* сторони засвоєння музичного твору. Відбір раціональних узагальнених прийомів досягався за допомогою аналізу відомих у музично-педагогічній практиці ефективних дій і їх варіативної апробації в ході навчання студентів.

До *процесуальних* узагальнених прийомів самостійної роботи над інструментальними творами відносимо: прийоми постановки мети, визначення завдань, організації, планування та здійснення навчальної діяльності, контролю, корегування й оцінки результатів навчальної діяльності, а також прийом проектування подальшого етапу навчальної діяльності. Оскільки перераховані прийоми можна застосовувати на будь-якому етапі роботи над музичним твором і вони відображають саме «технологічну структуру» діяльності, то є підґрунтя називати їх «узагальненими процесуальними прийомами самостійної музично-пізнавальної діяльності». Отже, в якості їх підсистеми ми розглядаємо цілісну

сукупність дій, що відображають логіку виконання навчальних завдань щодо вивчення музичних творів на заняттях зі спеціального й додаткового інструменту та спрямованих на засвоєння студентами *загального методу самостійного досягнення мети навчання – грамотного та художнього концертного виконання інструментального твору.*

Змістовні (специфічні) узагальнені прийоми самостійної роботи над інструментальними творами включають: прийом підбору музичного матеріалу на слух, імпровізаційного засвоєння музичного матеріалу, попереднього ознайомлення з твором, читання нот із аркуша, детальної роботи над твором, цілісного культурологічного аналізу, створення виконавської інтерпретації, педагогічного аналізу. Сказане вище дозволяє розглядати підсистему специфічних узагальнених прийомів навчальної діяльності як органічну сукупність дій, що відображають змістовний бік самостійної музично-пізнавальної діяльності студентів, спрямованих на осмислення цілей навчання і сукупностей часткових прийомів, необхідних для їх досягнення.

Істотна, принципова відмінність використаного в дослідженні підходу до зазначеного педагогічного явища полягає в тому, що узагальнені прийоми самостійної навчальної діяльності відрізняються *системністю, універсальністю, комплексністю, міжпредметністю і педагогічною спрямованістю.* Свою роль прийоми музично-пізнавальної діяльності виконують повністю за умови, якщо вони є системою. Реалізація принципів системного підходу до предмета дослідження дозволили віднести виділену сукупність узагальнених прийомів самостійної навчальної роботи над інструментальними творами до категорії систем. *Система узагальнених прийомів самостійної музично-пізнавальної діяльності* є впорядкованою безліччю взаємопов'язаних дій, об'єднаних спільними цілями професійної особистісно-орієнтованої підготовки вчителів музики. При цьому вони виступають як цілісність, характеризуються стійкими зв'язками та відношеннями, відображають логіку та зміст музично-пізнавальної діяльності студентів. Узагальнені прийоми в навчальному процесі можна застосовувати фрагментарно, тобто під час вирішення певного навчального завдання студенти можуть використати один або декілька узагальнених прийомів, оскільки кожен із них є підсистемою прийомів, пов'язаних, у свою чергу, з багатьма

частковими прийомами і діями. Проте фрагментарне застосування прийомів не повинне порушувати логіки системної організації та здійснення музично-пізнавальної діяльності.

З метою формування професійної готовності майбутніх учителів музики до самостійного вивчення інструментальних творів була розроблена й обґрунтована дослідно-експериментальна методика. Навчання студентів за експериментальною методикою складалося з *трьох етапів*. Особливістю початкового етапу було формування у студентів орієнтовної основи дій, з яких складаються узагальнені прийоми, практичне їх застосування та систематизація. Проміжний етап характеризувався засвоєнням студентами окремих узагальнених прийомів навчальної діяльності та їх застосуванням у стандартних умовах навчання. На завершальному етапі випробовувані під час виконання завдань використовували систему узагальнених прийомів, самостійно переносили її на змінені навчальні ситуації.

Зміст експериментальної методики включає: обґрунтування й реалізацію комплексних планів музичного навчання студентів, розроблення та виконання циклу контрольних навчальних завдань; застосування методів проблемного навчання; використання індивідуальних робочих щоденників; проведення колективних узагальнювальних музичних занять.

Зміст експериментальної роботи зумовлений ідеєю комплексного музичного навчання студентів музично-педагогічних факультетів, яке зумовлене такими педагогічними умовами: розвитком мотивації, пізнавальної активності та самостійності, творчої ініціативи і дієвого інтересу студентів до виконавської та музично-педагогічної діяльності; засвоєнням теоретичної інформації в процесі оволодіння уміннями гри на інструменті на основі розширення та поглиблення зв'язків між дисциплінами музичного циклу; засвоєнням різноманітних форм музичної діяльності (акомпанування, гра в ансамблі й оркестрі, спів у хорі), необхідних як в ході навчання, так і в майбутній педагогічній діяльності; формуванням у студентів навичок самостійного керування навчально-пізнавальним процесом на основі цілеспрямованої організації музичної діяльності: навчальної, напівсамостійної, самостійної (аудиторної та позааудиторної), включаючи педагогічну практику.

Ці положення знайшли своє практичне втілення в ході реалізації *комплексного індивідуального плану музичного навчання та розвитку студента* музично-педагогічного факультету на весь період його навчання у вищому навчальному закладі. Комплексні плани дозволили здійснити міжпредметні зв'язки на *змістовному, процесуально-діяльнісному та методичному* рівнях. *Змістовні* міжпредметні зв'язки надавали можливості формування у студентів єдиної системи спеціальних мистецтвознавчих і музично-теоретичних понять, спираючись на навчальний матеріал усіх дисциплін музичного циклу. Проте внаслідок того, що координація змісту навчального матеріалу з циклу музичних предметів не завжди можлива, продуктивнішими є *процесуально-діяльнісні* міжпредметні зв'язки. Визначення основних міжпредметних форм музично-пізнавальної діяльності (підбір на слух, імпровізація, транспонування, виконання музики в ансамблі, читання з аркушу, ескізне, напівсамостійне та самостійне вивчення творів) сприяло цілеспрямованому формуванню у студентів системи організаційно-пізнавальних дій, ціннісно-орієнтаційних прийомів і виконавських умінь. *Змістовні та процесуально-діяльнісні міжпредметні зв'язки* визначили необхідність реалізації ще одного типу міждисциплінарних зв'язків – методичних. Останні дозволили виробити єдині методичні вимоги до студентів, які сприяли забезпеченню ефективного засвоєння загальнопредметних знань, умінь, навичок.

Формування узагальнених прийомів музично-пізнавальної діяльності, спрямованих на засвоєння методики самостійного вивчення інструментальних творів, здійснене в умовах спеціально організованих для цієї мети комплексних *навчальних завдань*. Системний підхід до цього дослідження дозволив визначити зміст системи навчальних завдань. Вони, на нашу думку, були найбільш доцільними з погляду ефективного засвоєння студентами сукупності знань, умінь, прийомів навчальної діяльності, необхідних для кваліфікованої професійної освіти та музично-естетичного виховання школярів. Характеристика комплексного музичного навчання студентів знайшла відображення в таких завданнях: 1) вивчення та виконання інструментальних творів зі шкільного репертуару; 2) читання з аркушу, транспонування; 3) напівсамостійне ескізне розучування інструментального твору; 4) аналіз типових помилок і виконавських труднощів під час роботи

над інструментальним твором; 5) самостійне вивчення інструментального твору; 6) самостійна підготовка інструментального твору до концертного виконання; 7) розроблення позакласного заходу для учнів загальноосвітньої школи з використанням самостійно вивчених інструментальних творів.

Спрямування експериментальної методики навчання на реалізацію системи узагальнених прийомів у процесі самостійної роботи над інструментальними творами дозволяла студентам засвоювати ефективні форми діяльності: підбір на слух, імпровізація, транспонування, акомпанування, читання з аркуша, ескізне, напівсамостійне й самостійне вивчення музичного матеріалу, підготовка до концертного виконання. Оволодіння такими формами роботи в процесі музичної підготовки вчителів музики сприяло *загальному музичному розвитку* студентів, їхній готовності до самостійної педагогічної діяльності.

Під час виконання комплексних завдань були організовані умови для ефективного застосування *методів проблемного навчання*. У процесі їх використання було створено передумови для самоорганізації навчальної роботи, відбувався розвиток внутрішньої мотивації музично-пізнавальної діяльності студентів, усвідомлення ними наявності протиріч між поставленою метою та здатністю її досягнення, формування орієнтовної основи прийомів, оволодіння уміннями контролювати, регулювати й оцінювати результати своєї праці. Широке застосування в процесі виконання навчальних завдань отримав *частково-пошуковий метод*. Суть його реалізації полягала в тому, що студенти не вирішували цілісного проблемного завдання, а самостійно виконували кожен етап, засвоювали окремі елементи творчої діяльності за допомогою спеціально організованих навчальних завдань. Іншим варіантом було фрагментарне вивчення інструментального твору під керівництвом педагога, а роль студентів полягала в контролюванні й оцінюванні результатів діяльності. Третій варіант полягав у тому, що комплексне навчальне завдання ділили на два-три підзавдання (читання з аркуша, теоретичний аналіз, робота над фрагментами твору), з яких складали початкове. Студентам необхідно було або спланувати майбутню роботу, або організувати її методично правильне виконання. В усіх випадках студентів залучали до

пошуку вирішення не єдиного завдання, а його окремих елементів, що ведуть до вирішення цілісної проблеми.

Ще одним методом, використовуваним під час виконання комплексних завдань, був *проблемний виклад навчального матеріалу*. Суть цього методу полягає в тому, що викладач ставив проблему, підкреслював труднощі та протиріччя на шляху її вирішення, звертав увагу на можливі варіанти досягнення мети. У реальному навчальному процесі проблемний виклад поєднували з частково-пошуковим методом. Ці методи, що включали проблемні ситуації, визначали для студентів місце суб'єктів навчальної діяльності, які творчо здобувають нову інформацію. На основі розв'язання проблемних ситуацій студенти міркували, формулювали питання, висновки, у них складався певний внутрішній план дій. Пізнавальна діяльність ставала осмисленою, дозволяла студентам самостійніше оперувати навчальним матеріалом, систематизувати й узагальнювати. Ефективне засвоєння студентами системи узагальнених прийомів навчальної діяльності зумовлене проблемним характером викладу матеріалу, суть якого полягала в оволодінні студентами змістом навчання в умовах спеціально створюваних проблемних ситуацій, що спонукали їх до самостійної пізнавальної діяльності з організації та здійснення роботи над інструментальними творами.

У досліджуваній методиці ми відмічали два специфічні моменти, що істотно впливають на хід навчання. Перший із них стосується засобів управління процесом формування системи узагальнених прийомів самостійної музично-пізнавальної діяльності. Основним таким засобом у запропонованій методиці стали *робочі індивідуальні щоденники студентів*, які відображали процесуальну та змістовну сторони їхньої самостійної навчальної діяльності. Використовуваний у дослідженні щоденник був оптимальним засобом управління музично-пізнавальною діяльністю студентів музично-педагогічного факультету.

У кожному з розділів робочих індивідуальних щоденників зосереджено певний зміст, пов'язаний із організаційним і пізнавальним аспектами навчальної діяльності. Так, у розділі «Тема і зміст занять» студенти ставили цілі та завдання навчального аудиторного або самостійного заняття, записували основні теоретичні положення, які необхідно було засвоїти в ході роботи над інструментальним твором. У розділі «Форми вивчення

матеріалу, прийоми навчальної діяльності» визначали як організаційні форми навчального процесу, так і форми вивчення музичного матеріалу (читання з аркуша, ескізне розучування, детальна робота, підготовка до виконання). У цьому ж розділі фіксували зміст орієнтовної основи дій, формованих прийомів навчальної діяльності. Одночасно планували час, необхідний для аудиторних і самостійних занять. У розділі «Міжпредметні зв'язки» відображені знання, що відносяться до різних теоретичних курсів, і виконавські уміння, апробовані на заняттях із інших предметів музичного циклу. Особливу увагу приділяли прийомам навчальної діяльності, використовуваним під час вивчення всіх дисциплін. У розділах «Завдання з самостійної роботи» і «Форми контролю» – плани роботи з самостійного вивчення інструментальних творів, засоби та прийоми навчальної діяльності, використовувані на різних етапах вивчення музичного матеріалу, відповіді на проблемні питання. Тут же зазначено час, запланований на самостійну роботу, терміни та форми поточного й підсумкового контролю.

Робота зі щоденниками здійснювалася студентами під керівництвом викладачів спеціального інструменту. Залежно від здібностей студентів, новизни та складності виучуваного інструментального твору визначали склад і обсяг орієнтовного підґрунтя дій узагальнених прийомів. Після практичного застосування дій студенти описували умови їх виконання в робочих щоденниках. Зміст орієнтування в щоденниках відображали детально, з описом усіх теоретичних, слухових і рухових операцій. У процесі виконання аналогічних завдань із застосуванням засвоєних дій студенти зверталися до записів, використовували їх «за зразком» і визначали виконавські труднощі. При перенесенні теоретичних і виконавських дій під час вивчення нового інструментального твору або в ході виконання складніших творчих завдань студенти змінювали та варіювали склад операцій, застосовували їх у згорнутому вигляді. Набуваючи навчального досвіду, студенти самостійно визначали цілі та завдання музично-пізнавальної діяльності, зміст специфічних прийомів її втілення. На цьому етапі навчання відображення орієнтовної основи дій у щоденниках мало стислу форму. До них зверталися лише для фіксації орієнтирів під час засвоєння нових складних дій.

Істотним моментом досліджуваної методики був вибір організаційних форм навчання студентів, що дозволяють

якнайповніше управляти процесом формування прийомів музично-пізнавальної діяльності, перенесення їх у нові умови. Однією з основних форм експериментального навчання стали *узагальнювальні колективні заняття* в класі спеціального інструменту. Такі заняття відповідають сучасним вимогам, меті й завданням дослідження. Вони дозволяли формувати у студентів уміння вчитися, засвоювати в процесі роботи систему теоретичних знань і узагальнених способів дій, спрямованих на планування, організацію та здійснення музично-пізнавальної діяльності. Крім того, такі заняття виховували свідоме, відповідальне ставлення в ході підготовки до роботи, в процесі якої їм траплялася нагода висловлювати свою думку, коментувати, давати відгуки у зв'язку з виконанням самостійної діяльності й обговоренням результатів роботи товаришів. Це дозволяло оперативно керувати колективною й індивідуальною музичною діяльністю студентів, застосовувати на заняттях ефективні форми їхнього загальномузичного розвитку: ансамблеве виконання музичного матеріалу, акомпанування, імпровізацію. В результаті це підвищувало продуктивність діяльності, впливало на якісне засвоєння студентами великого обсягу навчального матеріалу при раціональному використанні часу, відведеного на вивчення циклу музичних дисциплін.

Головною *метою* узагальнювальних колективних інструментальних занять було системне формування прийомів самостійної навчальної роботи. При цьому особливу увагу приділяли взаємозв'язку та взаємодії процесуальних і специфічних узагальнених прийомів. Тільки таке їх засвоєння могло дати студентам цілісне уявлення про організацію навчання, сприяти засвоєнню загального методу вивчення музичних творів. Враховуючи сказане, у структурі узагальнювальних занять умовно були виділені такі розділи:

1. Підготовка студентів до самостійного системного засвоєння прийомів навчальної діяльності на основі застосування в різних варіантах раніше засвоєних знань, умінь, способів дій, що припускає: а) повідомлення педагогом змісту навчальних завдань, конкретизацію студентами цілей і завдань роботи, їх мотивацію; б) організацію та виконання студентами завдань за допомогою відомих їм прийомів, в ході яких відтворювалися основні знання й уміння; в) здійснення студентами самоконтролю та корекції в процесі музично-пізнавальної діяльності, аналіз отриманих результатів.

2. Вдосконалення знань і умінь студентів у процесі застосування узагальнених прийомів навчальної діяльності, що дозволяє: а) узагальнювати прийоми, використовувані під час самостійного виконання навчальних завдань; б) визначати шляхи й обсяг перенесення знань і умінь при виконанні прийомів навчальної діяльності складніших завдань.

3. Підведення підсумків заняття.

4. Завдання для самостійної роботи.

Проведення узагальнювальних колективних занять у класі спеціального інструменту передбачало попередню підготовку до них студентів і викладачів. *Підготовка студентів* включала: повторення ключових понять і опорних виконавських дій, засвоєних на попередніх індивідуальних заняттях; осмислення їх у взаємозв'язку зі знаннями та уміннями, отриманими під час вивчення навчального матеріалу з інших дисциплін; практичне виконання завдань до узагальнювального уроку; опрацювання питань, що визначають зміст наступного заняття; перегляд записів у щоденниках, читання спеціальної літератури. Підготовка студентів до узагальнювальних занять проходила самостійно, але за необхідності вони отримували консультацію в педагогів із усіх предметів музичного циклу.

Підготовка викладачів до занять передбачала: визначення оптимального змісту й обсягу навчального матеріалу, важливого для студентів у їхній навчальній діяльності та майбутній педагогічній практиці; моделювання окремих дій, прийомів і їх систем, якими студенти повинні оперувати під час засвоєння нового теоретичного матеріалу та репертуару; планування самостійної (аудиторної та позааудиторної) роботи, спрямованої на актуалізацію навчального досвіду, наявного у студентів, систематизацію та узагальнення знань, умінь, прийомів і їх перенесення при виконанні різноманітних завдань.

У ході проведення узагальнювальних занять ми виходили з того, що процес формування узагальнених прийомів самостійної музично-пізнавальної діяльності включає два етапи. *На першому етапі* студенти усвідомлювали зміст складу дій і розвивали вміння застосовувати їх під час виконання навчального завдання. *Другий етап* включав засвоєння студентами навичок перенесення прийомів при вирішенні різноманітних виконавських завдань. Найсприятливіші умови для засвоєння студентами узагальнених

прийомів і способів їх перенесення створювалися при навчанні, побудованому відповідно до теорії поетапного формування розумових дій. Заснована на цій теорії досліджувана методика забезпечувала: 1) засвоєння знань про зміст прийомів; 2) досягнення заздалегідь наміченого рівня узагальнення прийомів; 3) засвоєння самого методу поетапного формування, що надає можливість його самостійного використання.

Виконання складних дій, що утворюють узагальнені прийоми, здійснювали поетапно. Навчальний процес розпочинався з конкретизації мети дії, аналізу його структури, визначення операційного складу та доцільної послідовності здійснення операцій. Після з'ясування основ дії студенти виконували систему вправ, що забезпечують упевнене оперування цими діями. У ході навчальної діяльності студенти опановували методи контролю та корегування. На основі такої попередньої роботи відбувався перехід до самостійного виконання завдань, які вимагають використання засвоєних дій, пошук нових, складних їх способів.

У дослідно-експериментальній роботі застосування студентами системи узагальнених прийомів розглядали як підґрунтя цілісного вивчення інструментальних творів, що є головним змістом їх навчальної діяльності на всіх дисциплінах музичного циклу. У ході застосування студентами системи узагальнених прийомів у них формувалося творче мислення. Внаслідок установки на пошук нових або зміну раніше надбаних прийомів, а також усебічний підхід до навчальних завдань, у студентів розвивалися також такі якості мислення, як гнучкість і рухливість. Вони проявлялися в уміннях студентів аналізувати, порівнювати, систематизувати та робити висновки, які мають важливе значення для засвоюваного змісту інструментальних творів. Усвідомлення власної роботи впливала на рівень культури пізнавальної діяльності студентів, якісну зміну її характеру – вона ставала самокерованою та саморегульованою.

Багатогранність і поліфункціональність узагальнених прийомів добре простежується в умовах спеціально організованого навчання студентів музично-педагогічного факультету в класі спеціального інструменту. Під час міжпредметної організації навчального процесу при широкому перенесенні прийомів роботи збільшується обсяг і кількість засвоєних студентами музичних творів. Комплексні завдання, що включають ефективні форми

музично-пізнавальної діяльності, сприяли прискоренню темпів проходження студентами навчального репертуару. Проведення узагальнювальних занять дозволили систематизувати знання й уміння, отримані студентами на всіх спеціальних дисциплінах і тим самим розширити межі взаємодії теорії та практики. Свідоме оволодіння узагальненими процесуальними прийомами дозволило студентам уникнути нераціональної організації пізнавальної діяльності, підвищило її продуктивність завдяки цілеспрямованому управлінню навчальною роботою, *поліпшило якість самотійної роботи.*

Музично-пізнавальна діяльність учасників експерименту набула професійно-педагогічного спрямування в процесі засвоєння студентами умінь співвідносити прийоми навчальної роботи зі змодельованими педагогічними ситуаціями. Це дозволило цілеспрямовано формувати у студентів уявлення про педагогічні прийоми. Свідоме та творче транспонування набутих у ВНЗ узагальнених прийомів навчальної роботи в «освітньо-педагогічні уміння» (В. Краєвський) визначає у кінцевому результаті індивідуальний стиль майбутнього вчителя.

Вивчення філософської, психологічної, педагогічної, музично-методичної літератури дало змогу з'ясувати стан розробленості проблеми формування готовності студентів музично-педагогічних факультетів до самотійної діяльності в інструментальному класі. Аналіз та інтерпретація теоретичного підґрунтя щодо *визначення поняття «готовність майбутнього вчителя музики до самотійного вивчення інструментальних творів»* як базового поняття дослідження слугували уточненню його категоріальної сутності. У нашому дослідженні готовність майбутнього вчителя музики до самотійного вивчення інструментальних творів розглядається як процес та інтегративний результат діяльності студента, спрямованої на його попереджувальне ознайомлення з музичним твором, читання музичного тексту з аркуша, деталізовану роботу по частинах, цілісний загально пізнавальний аналіз художньо-музичних засобів, створення виконавської інтерпретації, підготовку до концертного виконання та педагогічного аналізу.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування професійної готовності майбутніх учителів музики до самотійного вивчення інструментальних творів. Упровадження

компетентнісного та особистісно орієнтованих підходів у вищу педагогічну освіту України потребує системних перетворень організаційно-педагогічних і методичних умов навчання студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів і коледжів. У зв'язку з цим важливою проблемою є розроблення інноваційних технологій формування в майбутніх учителів музики професійних компетентностей і компетенцій, організації моніторингу якості освіти майбутніх учителів музики, реалізація інноваційних підходів до їх професійно-педагогічної підготовки.

Список використаної літератури

1. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / Г.М. Падалка. – Херсон : ХДПУ, 1995. – 104 с.

Александр Глузман, Виктория Сологуб

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ К САМОСТОЯТЕЛЬНОМУ ИЗУЧЕНИЮ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной готовности будущих учителей музыки к самостоятельному изучению инструментальных произведений. Обосновано профессионально-ориентированное содержание, структура и функции подготовки будущих учителей в условиях музыкально-педагогических факультетов педагогических университетов и колледжей. Рассмотрены теоретические подходы и технологические основы организации самостоятельной познавательной деятельности будущих учителей музыки.

Ключевые слова: *профессиональная готовность, студенты музыкально-педагогического факультета, самостоятельная работа в инструментальном классе, формирование приемов самостоятельной музыкально-познавательной деятельности студентов.*

Oleksandr Glusman, Viktoriy Sologub

FORMING OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE MUSIC MASTER IS TO INDEPENDENT STUDY OF INSTRUMENTAL WORKS

In the article devoted to the problem of future teachers' of music professional readiness forming for individual studying of instrumental works. The professionally-oriented content, structure and functions of future teachers' of music training in the conditions of music-pedagogical university faculties and colleges are grounded. The theoretical approaches and technical ways for future teachers' of music individual cognitive activities organization are analyzed.

Future music teachers' readiness to independent study of instrumental compositions is considered as a process and an integrative result of the student's activities directed to his prior acquaintance with musical composition, playing at sight, detailed work on parts, general cognitive holistic analysis of art and music means, the establishment of performance interpretation, preparation for concert performance and

pedagogical analysis. The system of generalized methods of training as an integrated organic set of actions reflecting procedural and content aspects of training is developed; they are directed to independent achievement of musical and cognitive tasks.

During the research an experimental method is developed, it includes: substantiation and implementation of comprehensive plans of students' musical training; development and implementation of the cycle of control learning tasks; application of problem-based learning; use of individual work diaries; conduct of collective generalizing music lessons. Complex individual plan of musical training and student's development is composed for the entire period of his training in higher educational establishment and allows carrying interdisciplinary communication on the content, process and activity and the methodological levels. Students' independent working diaries are the management means of the system of methods of independent musical and cognitive activities; work with them is carried out under the special instrument teachers' guidance.

The purpose, structure, content and stages of preparation and performance of general group activities with the main musical instrument are determined. Their organization allows to systematize knowledge and skills acquired by students on all special disciplines and thereby to extend the boundaries of the interaction between theory and practice, and conscious mastery of generalized procedural methods allows students to avoid irrational organization of cognitive activities, enhances its productivity due to focused management of academic work, and improves the quality of independent learning.

Key words: *professional readiness, students of music-pedagogical faculties, individual work in instrumental class, students' generalized methods of individual music cognitive activities forming.*

Одержано 06.12.2011 р.

ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ

Висвітлюються педагогічні підходи до формування духовності особистості на основі залучення її до творчої діяльності в мистецтві. Розкривається зміст і структура творчого самовираження і як особистісної якості, і як процесу. Обґрунтовується провідна роль опосередкованих (непрямих) педагогічних впливів як способу стимулювання особистості до творчого самовираження у процесі художньої діяльності.

Ключові слова: *духовність особистості, творче самовираження, художня діяльність, педагогічні впливи.*

Новий етап розвитку сучасної педагогічної думки пов'язаний із знаходженням шляхів формування духовності людини, під якою розуміють специфічну рису, що виявляється в багатстві внутрішнього світу особистості, її ерудиції, розвинених інтелектуальних і емоційних потребах, високій моральності. Духовність передбачає певну висоту думок і вчинків. Духовне як високе протиставляється низькому, нищому. Поняття духовності відіграє визначальну роль у ключових проблемах: людина, її місце й призначення у світі, сенс буття, культура.

Кожний дослідник вкладає свій зміст, своє розуміння поняття духовності, розставляє свої акценти у її визначенні. При цьому найпоширенішою є думка, відповідно до якої духовне становлення варто розглядати як процес, невіддільний від творчості. Вбираючи в себе розмаїття й багатство творчих підходів до самовираження, особистість починає оцінювати в новому контексті загальнолюдські цінності, відкриває нові шляхи становлення власної духовності. Творчість допомагає збудити вищі устремління особистості до саморозвитку, до духовного самовдосконалення.

Для нас особливо значущими є, по-перше, розгляд духовності у зв'язку із самовизначенням особистості, по-друге, акцентування уваги на діяльній сутності духовної особистості, для якої характерними є не тільки абстраговано-теоретичні уявлення щодо

цінностей і ідеалів, але й вчинки за законами совісті, істини й краси (Дж. Айян, А. Ніколсон, Д. Пойа). Важливого значення набуває розуміння духовності як загальнокультурного феномена. Аналіз поняття духовності в межах культурологічного підходу дає можливість представити її як результат формування особистості, що передбачає не тільки оволодіння знаннями, але й найважливіше – розвиток почуттів, здатності до співпереживання, розрізнення найтонших відтінків емоційного сприйняття. І, нарешті, звернення до гуманістичних ідей актуалізує розуміння духовної особистості як такої, для якої особливо значущими стають її індивідуальні характеристики, унікальність. Незалежність, здатність до вільного вибору, до самовираження й рефлексії варто розглядати як найважливішу мету формування духовності.

Розгляд духовної особистості, що втілює прагнення до самовизначення, до свободи дій, до рішення індивідуалізованих завдань, а також до пізнання найтоншої сфери емоційного життя людини, спричиняє зміну загального погляду на педагогічний процес її формування. Вільна особистість не може бути сформована в умовах вивчення готового знання. Знаходження особистісного змісту життєдіяльності може стати продуктивним на основі самостійного творчого її осмислення. Іншими словами, ми стверджуємо, що основні зусилля педагогів із відновлення педагогічного процесу, насичення його духовними цінностями повинні концентруватися навколо посилення його творчої спрямованості. Один із найдієвіших засобів досягнення цієї мети – звернення до художньої творчості.

Художні образи, що втілюють цінності не тільки істини, добра, але й краси, і які є результатом індивідуального, унікального емоційно-творчого осмислення життя, є тією сферою пізнання, містять той потенціал розвитку особистості, що займає особливе місце в системі педагогічних засобів. Для того, щоб реалізувати можливості мистецтва у формуванні духовності особистості, важливо не тільки залучити її до художньої діяльності. Необхідно цілеспрямувати цю діяльність так, щоб по-можливості інтенсивніше вирішувати завдання: 1) індивідуалізації й активізації навчально-виховного процесу; 2) спонукання особистості до самовияву, до самореалізації; 3) збагачення дій учнів досить сильними емоційними барвами.

Займаючись мистецтвом, включаючись у художню діяльність, особистість має одержати можливість проявляти суб'єктивно-індивідуальне, діяльнісне й до того ж емоційно забарвлене ставлення до результатів власних художніх зусиль. Виходячи з цих міркувань, ми пропонуємо зосередитись на педагогічних пошуках, що сприяють сходженню особистості до духовності, проаналізувати ті виховні підходи, які б спонукали учнів до творчого самовираження в художній діяльності.

Творче самовираження ми розуміємо як процес інноваційної діяльності, творчий ефект якої досягається прагненням особистості втілити власні уявлення про життя, свій внутрішній світ у продукті творчості, у його результаті. Відповідно, розуміння творчого самовираження в мистецтві стосується творчої складової художньої діяльності, тих її граней, які виражають прагнення особистості до відбиття в художніх образах (або їхньої інтерпретації) свого «Я», свого світогляду й світопереживання. Відразу зауважимо, що результат творчих пошуків учня далеко не завжди може відповідати вимогам об'єктивної цінності.

Якщо розглядати здатність до самовираження в мистецтві як особистісне утворення, структуру його можна представити у вигляді цілісної системи таких компонентів, як: мотиваційно-потребовий, пізнавально-ціннісний і діяльнісно-вольовий.

Мотиваційно-потребовий компонент припускає наявність у суб'єкта постійного прагнення до творчого самовираження, стійкого бажання висловити власні думки, почуття, враження через художні образи. *Пізнавально-ціннісний компонент* спрямований на освоєння й відтворення особистістю навколишнього світу, а також себе в мистецтві шляхом раціонального осмислення, емоційного переживання й рефлексивного оцінювання. *Діяльнісно-вольовий компонент* ґрунтується на вільному володінні особистістю творчими вміннями й навичками, на розвиненій здатності до концентрації уваги, творчих зусиль і енергії.

Структуру творчого самовираження як особистісної якості слід відрізнити від структури творчого самовираження як процесу. Творче самовираження як процес передбачає наявність таких основних складових: 1) раціональне й емоційне відтворення в художній діяльності сутнісної природи особистості в єдності з рефлексивним оцінюванням результатів творчого самовираження в художніх образах; 2) інтуїтивне усвідомлення способів і результату

творчого самовираження в мистецтві; 3) уяву й фантазію, що дозволяють не тільки моделювати, передбачати, проектувати результат самовираження, але й сприяють виникненню художніх ідей, планів.

Знання педагогічної мети – активізація процесів творчого самовираження й формування особистості, здатної до творчого самовираження в мистецтві, – дає можливість системно підійти до пошуку й обґрунтування засобів досягнення цієї мети. Зауважимо, що запропоновані нами положення про сутність і структуру здатності особистості до творчого самовираження, а також виявлення складових процесу творчого самовираження спирається на порівняно усталені в науці підходи. Проблема, достатньо суперечлива, що не має однозначних орієнтирів вирішення, стосується не мети, а засобів стимулювання особистості до самовираження, зокрема, знаходження шляхів мотиваційного забезпечення творчої діяльності, визначення таких умов діяльності, які б спонукали учнів до творення в мистецтві. Таким чином, принципова новизна наукового пошуку в даному питанні має визначатися не висуванням завдання, а знаходженням педагогічних факторів, педагогічних засобів її вирішення. Постановка проблеми в такому контексті містить видиме протиріччя. З одного боку, в результаті навчання, зокрема художнього, ми хочемо бачити особистість, схильну і здатну до творчості, таку, що вміє виразити себе, своє «Я» у мистецтві; з іншого, – самореалізація, самовираження, самостановлення особистості за своєю сутністю передбачає процеси, що не терплять втручання ззовні, процеси, де особистість сама пробиває дорогу до себе, не вимагає опіки, тим більше, якого б то не було тиску з будь-якого боку, включаючи й педагога. Як вийти з цього кола?

У межах нашої статті ми зупинимось на теоретичному обґрунтуванні досліджуваного явища, намітимо конкретно-практичні шляхи активізації процесу художньо-творчого самовираження учнів.

Цілком зрозуміло, що способи спонукання особистості до самовираження й закономірності активізації цих процесів мають становити особливу сферу знання, ту, що перебуває на стику педагогіки й психології, занурюючись у сферу підсвідомого. Справді, спонукання до творчості себе або іншого не може бути наслідком свідомо-вольової установки або наказу: «Мені потрібно

створити музичний фрагмент» чи «Ви повинні вишукати творчі способи вирішення художньої проблеми» і т. п. Оскільки центральною ланкою творчого процесу є інтуїція, що належить до сфери підсвідомого, прямі вимоги, рекомендації, розпорядження ніяк не можуть стати дієвими.

Ми міркуємо таким чином. Якщо є такі сфери психіки, які не піддаються ні внутрішнім вольовим зусиллям, ні вимогам ззовні, якщо прямі впливи не тільки не ефективні, але й взагалі не в змозі забезпечити результат, потрібно шукати інші підходи. У процесі дослідження ми дійшли висновку щодо виняткової ролі опосередкованих педагогічних засобів в активізації процесів творчого самовираження особистості в мистецтві. Опосередковані педагогічні впливи, що активізують творчу діяльність у контексті самовираження особистості, можуть бути розглянуті з позицій діалектики свідомого – несвідомого. У такому випадку під опосередкованими педагогічними впливами варто розуміти такі, які сприяють досягненню поставленої педагогічної мети (зокрема, спонукають учня до творчого самовираження) не безпосередньо, а непрямим шляхом. Основне навчальне завдання вирішується через виявлення його впливу на інше, побічне.

Опосередкований педагогічний вплив на протиположну безпосередньому стосується не основної мети (у даному випадку – активізації творчого самовираження, що не піддається усвідомлюваним педагогічним вимогам або саморозпорядженню), а інших, побічно пов'язаних із основним, але цілком усвідомлюваним учнем. Несвідоме немовби «вимагається» крізь призму свідомого. Наприклад, педагог, «маскуючи» мету (спонукання учня до творчого самовираження в процесі створення інтерпретації музичного зразка), не ставить перед ним пряме завдання «виразити себе в музиці», тому що це й незрозуміла, розпливчаста й надзвичайно складна, малодосяжна вимога. Замість неї висувуються непрямі завдання типу «самостійно створити композиційне рішення інтерпретації музики», «самостійно вибрати динамічні відтінки», «продумати педалізацію». Чіткість, конкретність, усвідомленість таких часткових завдань опосередковано, побічно впливає на досягнення основної педагогічної мети – стимуляцію творчого самовираження учня в художній діяльності. Застосування опосередкованих впливів виражає принципово нову цільову установку на знаходження

способів спонукання особистості до творчої діяльності через вираження свого «Я» в мистецтві.

На жаль, у більшості випадків педагогічні рекомендації у сфері художнього творення спрямовані на одержання результату через прямі розпорядження, вимоги, накази. Найпоширеніший спосіб – апеляція до свідомо-вольової сфери учнів. Абсолютизація раціонально-технологічних підходів у художньо-творчому розвитку особистості дещо деформує принципові позиції педагогіки мистецтва. Тому знаходження засобів опосередкованого педагогічного впливу на творчі орієнтири розвитку особистості представляється нині особливо актуальним.

Серед праць останніх років, у яких розглядаються опосередковані способи впливу на формування особистості, потрібно згадати дисертацію на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук А. Козир, де, досліджуючи питання акмеологічної спрямованості художнього навчання, автор переконливо доводить, що стимулом, спонукальною причиною творчої активності особистості в процесі художньої діяльності може стати її стійке бажання до досягнення вершин у мистецтві на рівні як усвідомленого, так і несвідомого, інтуїтивного прагнення до естетичного ідеалу. Аналізуючи способи педагогічного забезпечення підготовки майбутніх учителів музики в контексті формування їхніх диригентсько-хорових умінь і навичок, дослідниця підкреслює, що творча активність може знайти психологічну опору в такій діяльності, орієнтиром якої виступає розуміння й занурювання студентів у художнє «акме».

Акмеологічний підхід, метою якого є формування в особистості прагнення до найкращого, досконалого в мистецтві й житті, сприяє в цілому одухотворенню освітнього процесу, допомагає учням знайти високий духовний зміст у житті й художньому навчанні. Синтез творчості й мистецтва, що досягається крізь призму акмеологічного може бути розглянутий як один із дієвих шляхів виховання духовної культури особистості.

Аналіз принципів підходів до творчого розвитку учнів, до формування їхньої духовної культури, на нашу думку, має неодмінно збагачуватися розробкою конкретних способів педагогічного рішення цих непростих питань. У зв'язку з цим пропонуємо результати наших досліджень проблеми виявлення спеціальних, цілеспрямовано створюваних умов, що сприяють

творчому самовираженню учнів у художній діяльності. До них належать такі:

- *формування постійної установки на творчу діяльність.* Чи не найголовнішим є розвиток прагнення до творчості, формування в учнів постійного бажання створити щось нове, оригінальне, вироблення своєрідної націленості на те, щоб по-своєму вирішити певне художнє завдання. Наявність постійного прагнення щось створювати може стать найсильнішим стимулом до самовираження в мистецтві. Творчо діє той, хто хоче творчо діяти. Вироблення не одномоментного бажання, а прищеплення постійного смаку до творчості – запорука успішного стимулювання учнів до творчого самовираження. Особливого значення набуває тут гедоністична забарвленість процесу художньо-творчої діяльності. Успіху можна досягти тоді, коли учневі подобається творити, коли він одержує насолоду від вираження себе в художньо-творчій діяльності. Активізація гедоністичного ставлення до процесу створення нового – дієвий спосіб опосередкованого залучення учнів до творчого самовираження;

- *формування в учнів упевненості у власних творчих можливостях.* Необхідність дотримуватися цієї умови мотивується однією з істотних особливостей творчої діяльності. Йдеться про те, що страх невдачі, занадто висока самокритичність гальмують ініціативу, нівелюють прояв уяви й фантазії. Надто прискіплива самооцінка може призвести до творчої безвиході. Тому педагогові, що прагне виховати у своїх учнів схильність до творчого самовираження, важливо мати у своєму методичному арсеналі широкий набір засобів психологічної підтримки спроб учня до самовиявлення в художній творчості. Зокрема це створення «ситуацій творчого успіху», застосування прийому «педагогічної акцентуації позитивного», забезпечення високого навчального рейтингу тим, хто схильний до пошуку оригінального, до нешаблонного виконання художніх завдань;

- *цілеспрямоване застосування спеціальних форм навчально-творчого тренінгу.* До них можуть бути віднесені такі, як використання творчого навчального полілогу, що передбачає ознайомлення учнів із творчими роботами один одного, що активізують аксіологічні компоненти творчої діяльності. У нашій практиці позитивно зарекомендували себе завдання, спрямовані на залучення учнів до порівняння й вибору найбільш привабливих

об'єктів за умов неодмінного забезпечення свободи цього вибору. Високого ефекту можна досягти шляхом застосування цілеспрямованого тренінгу, спеціальних вправ на активізацію уваги й зосередженості, без яких неможливі творчі знахідки учнів;

- неодмінним фактором опосередкованого стимулювання учнів до творчого самовираження, безумовно, є *творча обдарованість викладача*. У творчо мислячих учителів і учні виявляють цікавість до творчого самовираження в мистецтві. Оригінальне художнє мислення викладача вільно чи мимоволі впливає на актуалізацію творчого потенціалу учнів. І навпаки, учитель, що мислить шаблонно, схильний віддавати перевагу учням, що слухняно виконують його волю. Творче начало особистості вчителя впливає на внутрішнє життя учнів, спонукає їх до самореалізації, стає умовою активізації творчої енергії;

- *творче самовираження* як необхідна умова передбачає духовно-естетичне вдосконалення самих учнів. Для того, щоб виразити своє «Я» у мистецтві, потрібно, щоб це «Я» було змістовним, необхідно, щоб було що виражати. У цьому зв'язку не можна не згадати про виховний потенціал національної ідеї й національного мистецтва. Гуманістична парадигма художнього творення може бути реалізована тільки на основі національних пріоритетів. Поза національним немає й не може бути продуктивним творче самовираження особистості в мистецтві.

Цілеспрямоване створення й дотримання умов, що сприяють особистісному самовираженню, не виключає застосування спеціальних методів і прийомів, що побічно спонукають учнів до творчої діяльності. Ми вважаємо, що ланцюг педагогічних досліджень має вибудовуватися так, щоб поряд із виявленням загальних підходів (у нашій статті це опосередковані педагогічні впливи, акмеологічна спрямованість навчання), розкриттям вищеназваних умов стимулювання учнів до самовираження, необхідно застосовувати й більш конкретні методичні підходи активізації творчої діяльності учнів. В останні роки простежується дослідницька тенденція розробки й упровадження евристичних способів активізації творчої діяльності учнів у процесі художнього навчання (О. Ролінська й ін.).

Розкриємо більш докладно ті з них, які надають педагогові можливість не прямо, а опосередковано спонукати учнів до творчої самореалізації.

Метод «художня реконструкція відомого» передбачає залучення учнів до художнього самовираження шляхом привнесення змін до традиційних способів опрацювання музичного матеріалу. Зокрема студентові демонструється той або інший варіант інтерпретації музичного твору, а потім пропонується видозмінити цю інтерпретацію відповідно до власних уявлень щодо художності, співвіднести її з власними виконавськими можливостями. Приміром, студент самостійно знаходить найбільш виразний темп виконання твору, динамічні відтінки, агогіку та ін. Роль викладача при цьому зводиться до тактової корекції результатів творчого пошуку шляхом залучення студента до порівняння. Водночас останнє, вирішальне слово залишається за студентом.

Метод «художнє перебільшення». Необхідність його застосування виникає в тих випадках, коли студентові пропонується виконати одну з художніх деталей музичного твору підкреслено рельєфно, але не переступаючи при цьому меж художності, законів естетичного смаку. В цьому випадку оригінальність творчого пошуку, самовираження побічно регламентується уявленнями студента про прекрасне, досконале.

У контексті засобів, що стимулюють учнів до самовираження, можна назвати також *метод «художня трансляція»*. Інтенсифікація творчого мислення студентів, стимулювання інтуїтивного способу віднайдення художнього рішення досягається тут шляхом проведення паралелей між різними видами мистецтва. Опіраючись на художній досвід сприйняття поезії, живопису тощо, студенти підходять до усвідомлення більш чіткого бачення власних творчих задумів. Аналогії «наводять» (термін Б. Асаф'єва) на виникнення власних творчих ідей і їхнє втілення в музиці.

Активізація творчого мислення у процесі використання *прийому «знаходження подібного»* досягається через надання учневі можливості зрозуміти, що ту чи іншу художню проблему можна вирішити різними способами. Доцільно, наприклад, запропонувати учням порівняти музичні твори на тему весни, такі як: «Веснянка» Б. Фільц, «Навесні» Е. Гріга, «Весняні води» С. Рахманінова й т. п. Студенти переконуються, що та ж сама тема може бути виражена по-різному, кожний композитор переживає весну по-своєму: для одного – це спокійна радість; для іншого – тільки передбачення, очікування приходу тепла й світлих днів; у

третього весна асоціюється з бурхливим проявом захопленого почуття. Головне, учні переконуються, що художники можуть вкладати різний зміст і знаходити різні засоби виразності у відтворенні того самого явища відповідно до власних переживань. Усвідомлення багатозначності художніх підходів справляє стимулюючу дію на творче самовираження учня.

Спонування учнів до творчого самовираження в мистецтві можливо також на основі застосування *методу «миттєвий пошук художнього рішення проблеми»*, заснований на імпровізації. Дія методу полягає у швидкій мобілізації інтуїції, на основі якої виникають і втілюються творчі задуми.

Застосування методу *«реверсне наведення на творчий пошук»* характеризує більш складний етап оволодіння прийомами, що спонукають до творчого самовираження в мистецтві. Реверсне наведення передбачає вирішення художньої проблеми у зворотному напрямку, від надання викладачем художнього результату до пошуку способів рішення цієї проблеми. Наприклад, студентів пропонується певна інтерпретація музичного твору й висувається завдання – знайти засоби створення цієї інтерпретації.

Можна назвати ще безліч методів і прийомів, що спонукають особистість до творчого самовираження. Однак, як би багато їх не було, головне полягає в тому, щоб надати можливість учням усвідомити власну внутрішню свободу, що є запорукою духовного самовдосконалення. Духовність, воля й здатність до творчості – три найважливіших взаємозалежних компоненти становлення особистості, її здатності бачити вищий зміст буття, розглядати свої життєві устремління як шлях сходження до Істини, Добра й Краси.

Отже, аналіз проблеми формування духовності особистості може стати продуктивним у контексті дослідження педагогічних засобів активізації її творчої діяльності в мистецтві. Творче самовираження учнів у процесі художньої діяльності має широкі можливості реалізації цих завдань. Протиріччя між самовираженням у мистецтві, що вимагає від особистості самостійності, незалежності, і педагогічною діяльністю, що припускає керування діями учня в процесі художнього навчання, можна вирішити, по-перше, на основі співвіднесення підсвідомого й усвідомлюваного в художньо-творчому процесі; по-друге, шляхом опори, широкого впровадження в навчальний процес опосередкованих педагогічних впливів, зокрема створення у

процесі художнього навчання спеціальних умов, ключовим елементом яких є спонукання учня насамперед до інтуїтивного пошуку творчих рішень. Застосування акме-підходів, евристичних методик тощо сприяють створенню особливої атмосфери педагогічного простору, де особистість піднімається за допомогою творчості, відшліфовується її емоційне життя у процесі спілкування з художніми образами, у результаті – збагачується духовний вектор розвитку її внутрішнього світу.

Вважаємо, що подальше вирішення питань стимулювання особистості до творчого самовираження як фактору формування її духовності, є перспективним науковим завданням, розв'язання якого може справити суттєвий вплив на розвиток художньої освіти.

Список використаної літератури

1. Айян Дж. Евристика / Дж. Айян / [пер. с англ. Л. Царук]. – Спб. : Питер, 1997. – 341 с.
2. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія й практика її формування в системі багаторівневої освіти / А.В. Козир. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 345 с.
3. Пойа Д. Как решать задачу? / Д. Пойа. – М. : Учпедгиз, 1961. – 210 с.
4. Пушкин В.Н. Эвристика – наука о творческом мышлении / В.Н. Пушкин. – М. : Изд-во полит. литературы, 1967. – 272 с.
5. Ролінська О.Г. Застосування методів і прийомів евристичної діяльності як засіб оптимізації процесу навчання майбутніх учителів музики / О.Г. Ролінська // Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 6(11). – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова. – С. 60-64.
6. Nicolson A. The management of the pedagogical innovations / A. Nicolson. – Oxford, 1992. – P. 38-74.

Галина Падалка

ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ

Анализируются педагогические подходы к формированию личности на основе вовлечения ее в творческую деятельность в искусстве. Раскрывается содержание и структура творческого самовыражения и как личностного качества, и как процесса. Обосновывается главная роль непрямых педагогических действий как способа стимулирования личности к творческому самовыражению в процессе художественной деятельности.

Ключевые слова: *духовность личности, творческое самовыражение, художественная деятельность, педагогические влияния.*

Galina Padalka

FORMING OF SPIRITUALITY OF PERSONALITY IN THE PROCESS OF ARTISTICALLY CREATIVE SELF-EXPRESSION

The article highlights the pedagogical approaches to the formation of spiritual personality based on involvement in creative art activities to solve the following objectives: 1) individualization and activation of the educational process; 2) encouraging the individual to self-expression, self-realization; 3) enrichment of students' activities with sufficiently strong emotional colors.

Creative self-expression is understood as a process of innovative activity, which creative effect is achieved by the individual's desire to realize his own ideas about life, his inner world in product of creativity, in its result. The structure of creative self-expression in the arts as personal formation consists of the motivational and needful, cognitive-evaluative and action-volitional components. Creative self-expression as a process implies the following components: 1) rational and emotional reproduction in the art activities of the individual's essential in the unity with the reflexive assessment of the creative self-expression in artistic images, and 2) intuitive understanding of the methods and results of creative self-expression in the arts, and 3) imagination and fantasy, which allows to model, predict, project results of self-expression, promoting occurrence of artistic ideas.

Unfortunately, most educational recommendations in the field of artistic creation are directed on obtaining the results through direct orders, requirements, orders, and appellations to the students' conscious and volitional spheres. Absolutization of rational-technological approaches to the individual's artistic and personal development slightly deforms the fundamental positions of pedagogy of art.

During the research we have concluded on the exceptional role of implicit pedagogical tools in the activation of the individual's creative self-expression in the arts. Indirect pedagogical influences can be examined from the position of dialectics of conscious – unconscious. The most effective methods of indirect influence are «artistic reconstruction of the famous» «artistic exaggeration», «art stream», «instant search of artistic solution of the problem», «reverse guidance on the creative search»; reception «find similar» etc.

Thus, it is necessary to allow students to realize their own inner freedom, which is the guarantee of their spiritual self-improvement; implement indirect pedagogical influences into educational process, which lead to the intuitive search of creative solutions; application of acme-approaches, heuristic methods, contributing to the creation the special atmosphere of pedagogical space.

Key words: spirituality of personality, creative self-expression, artistic activity, pedagogical influences.

Одержано 07.11.2011 р.

УДК 378.14

Олена Пехота,
м. Миколаїв

ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ЯК СКЛАДОВОЇ ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

З'ясовано зміст поняття технологічної культури сучасного викладача як важливої складової його педагогічної майстерності. Виявлено особливості та закономірності процесу формування технологічної культури сучасного викладача.

Ключові слова: *викладацька діяльність, педагогічна майстерність, технологічна культура, сучасні педагогічні технології.*

Технологічна культура викладача є важливою передумовою якості його викладацької діяльності та вищої освіти в цілому. Формування технологічної культури викладача університету сприятиме модернізації навчально-виховного процесу на шляху до євростандарту вищої освіти. Саме тому об'єктом дослідження стала професійно-педагогічна підготовка та вдосконалення педагогічної культури викладача університету: як магістранта на етапі навчання в магістратурі, молодого спеціаліста у процесі становлення його викладацької діяльності, так і досвідченого доцента. Для вирішення поставлених завдань досліджувалися **організаційні** та **психолого-педагогічні умови** процесу формування технологічної культури сучасного викладача університету як важливої складової його педагогічної культури в цілому. Ми виходили з того, що методологічними орієнтирами в дослідженні є ідеї про особливості застосування технологічного підходу в освіті, а також взаємозв'язок і взаємозалежність педагогічної теорії та педагогічної практики в сучасному університеті – як під час професійно-педагогічної підготовки магістранта, так і в процесі професійної діяльності молодого викладача. Методологія дослідження реалізувалася на основі системного, діяльнісного, особистісного, суб'єктного, андрагогічного, акмеологічного, праксеологічного, технологічного, критеріального та рефлексійного підходів.

© О. Пехота, 2012

Отже, загальна мета дослідження формулювалася так:

- з'ясувати зміст поняття технологічної культури сучасного викладача як важливої складової його педагогічної майстерності;
- виявити особливості та закономірності процесу формування технологічної культури сучасного викладача, зокрема, до застосування сучасних педагогічних технологій (особистісно та суб'єктно орієнтованих);
- визначити якісні показники, критерії та рівні культури викладача до застосування педагогічних технологій у викладацькій діяльності;
- обґрунтувати організаційні та психолого-педагогічні умови і засоби формування технологічної культури сучасного викладача університету як важливішої складової його педагогічної майстерності;
- запропонувати педагогічні технології вищої освіти, які забезпечують якість підготовки майбутнього педагога й викладача;
- створити концепцію, модель, зміст і методичне забезпечення навчальної дисципліни «Технології вищої школи» як складової професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача (на всіх етапах навчання в магістратурі) та викладача (на етапі підвищення його кваліфікації).

Науковому пошуку сприяло вирішення таких завдань різного рівня: виявлялись сутність та особливості формування культури сучасного викладача до застосування педагогічних технологій із позицій структури діяльності людини; аналізувались закономірності даного процесу, діалектичний зв'язок між теоретичною та практичною професійно-педагогічною його підготовкою. Особлива увага приділялася розробкам принципів формування потреби викладачів працювати з дитиною та людиною з орієнтацією на сучасні досягнення в галузі педагогічних технологій, конструктивно-позитивно ставитися до них у професії, бачити в педагогічній діяльності не тільки засіб для існування, але й можливості для розвитку власних здібностей, творчого потенціалу, особистісних властивостей і якостей, які дають змогу ефективно брати участь у педагогічному процесі.

Дослідники підійшли до проблеми самовизначення магістранта в педагогічній підготовці, усвідомлення ним своїх особистісних властивостей та якостей, адекватності поведінки, визначення цілей своєї майбутньої викладацької діяльності,

розуміння необхідності постійного особистісно-професійного саморозвитку на основі сучасних уявлень про технологізацію педагогічного процесу.

Технологічна культура педагога є важливою передумовою для досягнення якісної викладацької діяльності та вищої освіти в цілому. Формування технологічної культури викладача університету сприятиме модернізації навчально-виховного процесу на шляху до євростандарту вищої освіти України. Але перш ніж аналізувати поняття «технологічна культура», звернемося до визначення загального поняття культури, але лише настільки, наскільки воно дозволяє побачити місце досліджуваної нами якості особистості майбутнього викладача у структурі знань про цей феномен.

Поняття «культура» в найширшому змісті виражає якісну характеристику того, наскільки конкретні люди змогли піднятися над своєю біологічною природою, розвинувши свою другу – соціальну природу. Тому культурою є лише те зі створеного людиною, що спрямоване на її саморозвиток і самовдосконалення.

Термін «культура» – самостійна лексична одиниця, яка існує лише з XVIII ст. (В. Межуєв). До цього часу термін використовувався в словосполученнях, визначаючи «функцію чогонебудь»: «cultura juris» («вироблення правил поведінки»), «cultura scientiae» («набуття знань, досвіду»), «cultura litterarum» («вдосконалення писемності»). З лінгвістичної точки зору не викликає сумніву те, що своїм походженням як лексичної одиниці термін «культура» зобов'язаний латинському слову «colere-culture», що означає обробку землі. У класичній латині це слово використовується, як правило, саме в цьому сполученні. Тільки з часом термін «культура» все частіше використовується саме в значенні освіченості, вихованості людини.

Поняття «культура» в його сучасному розумінні було введене англійським етнографом та істориком культури Е. Тайлором у 1871 р. Проте понад п'ятдесят років воно не знаходило відображення в жодній американській чи англійській енциклопедії.

Перша чітка дефініція поняття «культура» з'явилася лише в 1930 р. З плином часу поняття культури не тільки природно збагачувалося змістом, але й варіювалося залежно від того, в якому аспекті розглядалися ті чи інші культурні явища.

У Великому енциклопедичному словнику поняття «культура» визначено як сукупність створених людиною в ході її діяльності та специфічних для неї життєвих форм, а також сам процес їх створення. У цьому значенні поняття культури – на відміну від поняття природи – характеризує світ людини й містить у собі цінності й норми, вірування й обряди, знання й уміння, звичаї і настанови (включаючи такі соціальні інститути, як право і держава), мову та мистецтво, техніку й технологію тощо.

«Культура визначає систему ціннісних уявлень для кожної людини і регулює її індивідуальну, соціальну поведінку, служить базою для постановки та здійснення пізнавальних, практичних, професійних і особистісних завдань», – вважає І. Зязюн (Україна) [1].

Культура є духовним виміром цивілізації, її творчою інтенцією. Саме культура в суспільстві є гарантом його стабільності (В. Кремень, Україна).

Культура – це сукупність створення людьми наукових, морально-соціальних, художніх і технічних цінностей, а також процеси взаємодії з цими цінностями та створення нових (В. Оконь, Польща).

Узагальнюючи думки дослідників, можна вважати, що *культура – це свідомо, цілеспрямована творча активність індивідів і співтовариство*: прагнення підтримати традиції, покращити і впорядкувати життя, здійснити якісь перетворення, протистояти руйнівним антигуманним тенденціям.

Аналіз історії педагогічної науки дає підстави для виваженої думки про те, що культура педагога виступає найвищим досягненням загальної педагогіки та професіоналів, задіяних у цій галузі та напряду, і пов'язана з педагогічною культурою. Разом із тим виразною є поняття «педагогічна культура» та його методологічна сутність.

Дослідження педагогічної науки XVII – XX ст. свідчать про значний інтерес філософів, учених, педагогів-новаторів до культури освітянської діяльності. Це насамперед Я.А. Коменський, Г. Сковорода, Д. Писарев, Л. Толстой, А. Макаренко, Ш. Амонашвілі, В. Сухомлинський. Значний інтерес для розуміння суті педагогічної культури викладача до застосування педагогічних технологій у сучасному університеті мають дослідження вітчизняних і зарубіжних учених про свідомість, самосвідомість,

самопізнання людини (М. Бердяєв, М. Боришевський, І. Кон, Г. Кириленко, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Р. Бернс, С. Куперсміт, К. Роджерс, П. Тейяр де Шарден, Р. Штайнер та ін.).

Визнання педагогічної культури як однієї з найважливіших складових культури суспільства зумовлене роллю освіти в суспільстві. Специфікою педагогічної діяльності педагога є те, що вона спрямована на формування особистості, здатної в майбутньому відтворювати й збагачувати культуру суспільства.

З огляду на загальну та спеціальну підготовку викладача вищого навчального закладу, його культура містить загальноосвітню, спеціально-професійну, спеціально-предметну складові. Розглядаючи суть і структуру педагогічної культури, стверджують, що існує ширша категорія – «культура майбутнього педагога», яка поєднує в собі різні види особистісної культури, у тому числі й професійну, вважаючи останню синонімом педагогічної культури.

Професійна культура педагога включає в себе індивідуально вироблені стратегії, засоби орієнтації в дійсності, технології переводу ідей у матеріальні цінності. Найбільш важливими складовими професійної культури І. Зязюн вважає: системний світогляд і модельне мислення; праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність; компетентність спілкування й управління; конкретно-предметні завдання [1].

Педагогічну і професійну культуру як тотожні поняття розглядає В. Радул. Він визначає педагогічну культуру як інтегровану якість особистості вчителя, що проектує його загальну культуру в сферу професії, як «синтез високого професіоналізму і внутрішніх властивостей педагога, володіння методикою викладання і наявність культуротворчих здібностей».

Педагогічну культуру В. Гриньова пов'язує з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною та ін., оскільки вона є інтегральним показником інших видів культур, їх складовою і водночас включає їх у себе. Широкий кругозір, психолого-педагогічна ерудиція та компетентність викладача – ті професійні якості, що дозволяють йому досить добре й результативно орієнтуватися в навчально-виховній діяльності.

Характеристика системи педагогічних цінностей уможлиблює розкриття змісту педагогічної культури викладача, тобто її

структурних компонентів. Звичайно, багато в чому зміст педагогічної культури залежить від професійної діяльності майбутнього педагога, рівня його педагогічного мислення, способів діяльності, але цей зміст також визначається характером ціннісних відносин у суспільстві.

Процес формування педагогічної культури викладача вищого навчального закладу є складним, динамічним і багатограним процесом формування професійної позиції, професійної компетентності, педагогічної етики, педагогічної майстерності. Кінцевим результатом навчання студента повинно стати досконалий рівень сформованості педагогічної культури.

Розгляд педагогічної культури дає змогу акцентувати увагу на істотних характеристиках цього феномена і виявити систематику різних підходів до його визначення. Еволюція поглядів на культуру педагога свідчить про те, що філософи й педагоги-дослідники з давніх-давен зверталися до проблеми становлення його особистості, постійно акцентували увагу на певних його здібностях і якостях, виокремлюючи вимоги до підготовки, розвитку культури. Формування педагогічної культури як однієї з найважливіших складових культури суспільства зумовлене специфікою професійної діяльності викладача, спрямованої на формування особистості, здатної в майбутньому відтворювати й збагачувати культуру суспільства.

Усесторонній розгляд сутності та структури педагогічної культури дозволив визначити, що у запропонованих підходах не простежується чітка систематизація професійних якостей, що призводить до певної фрагментарності наведених ознак педагогічної культури, тотожності деяких із них або штучного розподілу тих, які не існують одна без одної.

Необхідно також вказати на те, що усвідомлення майбутнім викладачем призначення своєї діяльності та ставлення до неї пов'язане не тільки з предметом і мотивацією діяльності, але й зі способами її реалізації. Педагогічна культура викладача виконує ряд функцій, спрямованих на передачу знань, умінь і навичок учням, що сприяють формуванню їхнього світогляду; розвиток інтелектуальних сил і здібностей, емоційно-вольової і дієво-практичної сфер їхньої психіки; забезпечення свідомого засвоєння молодшими школярами моральних принципів і навичок поведінки в суспільстві; формування естетичного ставлення до

дійсності; зміцнення здоров'я дітей, розвиток їхніх фізичних сил і здібностей.

Виділяючи функції педагогічної культури, необхідно звернутись до професіограми вчителя. Кожна функція відображає різноманітність педагогічних завдань, які вирішуються вчителем. Визнання функціональних компонентів педагогічної культури підкреслює багатоаспектність її змісту та необхідність різних форм реалізації. Функції забезпечують реалізацію педагогічної культури, їх виділення розкриває її процесуальний аспект. Проте кожна з функцій включає в себе характерні знання та цінності, а також способи діяльності щодо вирішення адекватних завдань. Виходячи із специфіки діяльності майбутнього педагога, різноманітності його стосунків і спілкування, можливостей творчої саморегуляції, визначаємо такі функції педагогічної культури: пізнавальну, дидактично-професійну, виховну, комунікативну, діагностико-прогностичну, нормативну, захисну, рефлексивну, адаптаційну.

Пізнавальна функція спрямована на забезпечення майбутнім педагогом цілісного аналізу педагогічних явищ, процесів, діяльності й навколишнього середовища на основі сформованої системи знань. Вона обумовлює необхідність оволодіння методологічною культурою, культурою мислення та розумової праці.

Дидактично-професійна функція спрямована на засвоєння майбутнім фахівцем системи знань, умінь і навичок, оволодіння певним досвідом і методикою викладання предметів, проведення дослідницької роботи, тобто на оволодіння професією, і пов'язана з формуванням дидактичної, методичної та дослідницької культури педагога.

Виховна функція передбачає засвоєння системи цінностей, яка формує активне ставлення до навколишньої дійсності, а головне – до людини як найвищої цінності, тих культурних багатств, які є основою духовної культури особистості, адже цінності та норми культури, мистецтва, моральність, всі досягнення моральної сфери повинні створювати атмосферу звернення до людської особистості, проникати в усі структури цілісного педагогічного процесу, забезпечувати його орієнтацію на особистісний розвиток студентів. Ця функція пов'язана з формуванням політичної, етичної, естетичної, екологічної, економічної, правової, фізичної, деонтологічної культури педагога.

Комунікативна функція забезпечує встановлення контактів між учнем і вчителем, сприяє обміну інформацією, встановленню зворотного зв'язку, адже педагогічний процес неможливий без взаємодії його учасників. Комунікативна активність учасників педагогічного процесу зумовлюється їхніми інтелектуальними, віковими, психологічними особливостями, а також рівнем сформованості комунікативної та мовної культури.

Діагностико-прогностична функція передбачає діагностування педагогічних явищ, діяльності особистості, своєчасне реагування та прогнозування змін у педагогічному процесі розвитку особистості, а також можливість організовувати діяльність як колективу, так і окремої особистості. Вона зумовлює необхідність розвитку таких видів культури вчителя початкових класів, як діагностична та прогностична.

Рефлексивна функція виражає готовність викладача до усвідомлення й аналізу індивідуально-психологічних особливостей, свого досвіду, рівня культури й обумовлює необхідність оволодіння педагогом рефлексивною культурою.

Нормативна функція забезпечує правильну побудову навчально-виховного процесу, діяльності та спілкування. Будь-яке регулювання діяльності ґрунтується на певних нормах, які встановлюються між учасниками педагогічного процесу. Ці норми педагогічної діяльності спрямовані на зняття протиріч і конфліктів, які виникають у навчально-виховному процесі, пошук необхідного рішення; надають упевненості у правильності дій і вчинків. Крім того, це дозволяє ефективно управляти навчально-виховним процесом, діяльністю та спілкуванням. Нормативна функція забезпечується правовою, управлінською культурою та культурою поведінки викладача.

Захисна функція забезпечує зняття напруги та стресів у процесі діяльності, відпочинок і організацію дозвілля педагога на основі засвоєних умінь психотехніки. Вона виявляється у його культурі дозвілля.

Адаптаційна функція педагогічної культури полягає у самозбереженні й розвитку суспільства.

Визначені функціональні компоненти педагогічної культури викладача вищого навчального закладу тісно взаємопов'язані, взаємодіють із її структурними компонентами, утворюючи цілісну систему цієї субкультури, реалізуються через систему педагогічних

знань, умінь і навичок. Все це створює підґрунтя, що для ефективного виконання всіх цих функцій педагог повинен оволодіти, насамперед, технологічною культурою. Як складова педагогічної технологічна культура потребує, на нашу думку, деякої сутнісної і змістової конкретизації в руслі активізації формування сучасного педагога.

Щодо феноменології технологічної культури педагога, то у науковій літературі наявні різні думки відносно означеної проблеми. Так, М. Левіна вважає, що під технологічною культурою педагога слід розуміти оволодіння логікою професійної поведінки вчителя, досвідом креативної діяльності, способами організації технологічних процесів, їх адаптацією щодо цілей гуманізації та гуманітаризації освіти. Особливого значення при цьому науковець надає технологічній освіті майбутнього вчителя, виявленню й обґрунтуванню технологічних прийомів підготовки студентів до професійно мобільної педагогічної діяльності, акцентуючи на формуванні в них творчої активності та ініціативи, рефлексії освітніх потреб, оволодінні загальною та професійною культурою.

І. Ісаєв, І. Яцукова трактують технологічну культуру як оволодіння майбутніми педагогами певною системою способів і прийомів технології навчання та виховання, а також умінням аналізувати в педагогічному процесі альтернативні освітні технології.

Існує думка, що поява феномену «технологічна культура» як інноваційного утворення, «нового шару культури» (А. Коваленко), пов'язане з розмаїттям людської діяльності. Виходячи з цього, фундаментальність технологічної культури вчителя-професіонала полягає в тому, що вона охоплює множину культур: наукову (інтелектуальну), культуру мислення, праці, спілкування, поведінки тощо. Це дозволяє стверджувати, що формування технологічної культури орієнтоване на підготовку до життя і професійної діяльності технологічно культурної особистості, яка:

- уміє компетентно, оперативно розв'язувати проблеми з урахуванням різних точок зору, в різних ситуаціях;
- мислить конструктивно й логічно, активно використовує системний підхід у своїй діяльності, прагне до неперервної професійної самоосвіти й саморозвитку;
- володіє пізнавальними здібностями, адаптивністю, гнучкістю і мобільністю;

– активно реалізує свої творчі здібності, багатий особистісний потенціал, необхідні для успішного оволодіння перетворювальною діяльністю.

В основі такої неперервної самоосвіти лежить процес самонавчання, що забезпечує не тільки необхідні знання, але й формує самостійність як професійно значущу якість особистості. Тому формування технологічної культури майбутнього педагога правомірно розглядати як педагогічний ресурс його мобільності, оскільки, по-перше, полегшується адаптація особистості в системі суспільних стосунків, що сприяє засвоєнню соціокультурного досвіду; по-друге, забезпечується можливість досягнення необхідного рівня різнобічного розвитку особистості студента та підготовки до успішної педагогічної діяльності; по-третє, гарантується висока якість професійної підготовки майбутнього учителя, його емоційно-вольової та духовно-моральної самоорганізації, творчої самореалізації та професійного самовдосконалення.

За такого підходу технологічна культура майбутнього викладача усвідомлюється як інтегральне особистісне утворення, що динамічно поєднує в собі:

– технологічні знання, вміння та навички, професійно значущі особистісні якості, необхідні для успішного оволодіння професійною діяльністю, що дозволить особистості адаптуватися в існуючому інформаційному та технологічно насиченому світі;

– рівень сформованості індивідуально-творчої готовності особистості до проектування і реалізації педагогічної діяльності;

– прагнення до професійної самоосвіти й саморозвитку;

– неперервний інноваційний пошук.

Формування технологічної культури майбутнього викладача є тривалим, багатоетапним процесом, який здійснюється впродовж усієї активної творчої життєдіяльності педагога.

При цьому найбільш характерним напрямом підвищення ефективності цього процесу є забезпечення таких умов, за яких викладач може зайняти активну особистісну позицію і найбільш повною мірою розкритися як суб'єкт педагогічної діяльності, тобто за умов реалізації індивідуальних здібностей суб'єктів педагогічної взаємодії.

Отже, *технологічна культура викладача – це така узагальнююча характеристика його особистості, що*

відображає здатність наполегливо й успішно здійснювати професійну діяльність у поєднанні з ефективною взаємодією з оточуючими людьми.

З огляду на викладене стає очевидною актуальність проблеми формування технологічної культури магістранта та молодого викладача університету до застосування сучасних педагогічних технологій, наприклад, кредитної, модульної, проектної, рейтингової та ін. Ця проблема, на жаль, не досить повно висвітлюється у наукових дослідженнях, але, як показує аналіз досвіду роботи багатьох університетів останніх років, увага приділялась лише несистемному застосуванню модульної технології, окремим її аспектам. Наприклад, формувалась готовність викладача до читання лекцій. При розгляді досліджень із зазначеної тематики можна помітити, що існує специфічний підхід до її визначення з точки зору різноманітності педагогічних спеціальностей у вищій школі.

Аналіз сучасних досліджень і досвіду роботи вищих навчальних закладів України свідчать, що підготовка викладача до застосування сучасних технологій ніколи не була предметом цілісного педагогічного дослідження з таких причин:

- не проводилося теоретико-методологічного обґрунтування проблеми;
- не було здійснено дослідження в комплексі діяльнісного, особистісного, суб'єктного, критеріального, аксіологічного, праксеологічного, андрагогічного, технологічного та компетентнісного підходів до формування технологічної культури майбутнього викладача;
- не розглядався взаємозв'язок і взаємозалежність між теоретичною і практичною підготовкою з даного питання;
- не було виявлено закономірності формування технологічної культури викладача університету до застосування як традиційних, так і інноваційних технологій.

Центральна ідея концепції полягає в тому, що ***успіх професійної діяльності викладача університету залежить від мети, завдань, змісту та технологій як теоретичної, так і предметно-практичної її складової, і досягається за допомогою самовизначення викладачем щодо цілей, завдань і змісту своєї професійної діяльності на основі розвитку психолого-педагогічних знань, умінь і навичок технологічного характеру.***

Провідною ідеєю застосування особистісно та суб'єктно орієнтованої педагогіки в нашому дослідженні є розуміння визначальної ролі викладача та його суб'єктної позиції у формуванні уявлення про суть технологізації своєї професійної діяльності й виборі оптимальних засобів використання цього уявлення у викладацькій практиці.

Реалізація центральної ідеї концепції дослідження зумовлює потребу в технологізації і самої професійно-педагогічної підготовки магістрантів університетів із урахуванням таких підходів:

- цілісність теоретичної і практичної підготовки майбутнього викладача до застосування технологій вищої школи у викладацькій діяльності;

- застосування основних положень технологічного підходу в освіті в змісті як фахової, так і психолого-педагогічної підготовки, як її теоретичної, так і практичної частини;

- оволодіння викладачем університету основами теорії діяльнісно, особистісно та суб'єктно орієнтованої освіти, навчання та виховання;

- засвоєння викладачем під час методологічного та науково-методичного самовдосконалення змісту понять «особистісно орієнтована вища освіта», «суб'єктно орієнтована освіта», «технологічний підхід у вищій освіті», «суб'єктно-спрямована вища освіта», «педагогічна техніка», «педагогічна технологія», «модульне навчання», «кредитно-модульне навчання», «педагогічне проектування» та ін.;

- ознайомлення з існуючими класифікаціями та змістом технологій вищої школи та освіти дорослих.

Ідеї концепції знайшли своє відображення в загальній гіпотезі дослідження, яка полягає в тому, що підготовка викладача до застосування сучасних технологій вищої школи як на етапі навчання в магістратурі, так і в перші роки викладацької діяльності сприяє її модернізації, якщо:

- реалізується єдність теоретичної та практичної складових викладацької підготовки;

- цілеспрямовано формується емоційно-позитивне ставлення викладача до сучасних технологій вищої школи, мотивація використання різноманітної педагогічної техніки, намагання постійного підвищення своєї педагогічної майстерності шляхом

збагачення технологічних знань, умінь і навичок, їх практичного втілення;

– здобувається та накопичується перший успішний практичний досвід;

– активізується процес для заняття фасилітаторської позиції та набуття професійно значущих якостей викладача.

Так створюються організаційні та психолого-педагогічні умови, необхідні для осучаснення та цілеспрямованої модернізації педагогічного процесу в університеті в умовах входження вищої освіти України в європейський освітній простір. Цими умовами ми визначили:

– впровадження результатів акмеологічних досліджень і положень андрагогічного підходу до організації педагогічного процесу в університеті, а саме – шляхів людинотворення;

– зміна пріоритетів при визначенні концепції фахової та психолого-педагогічної підготовки в магістратурі сучасного університету, її гуманізація, технологізація та персоналізація;

– збагачення мети, завдань, змісту та структури фахової та психолого-педагогічної підготовки в магістратурі з орієнтацією на цивілізаційні цінності та європейський стандарт у вищій освіті;

– введення в зміст магістерської підготовки в рамках дисциплін «Педагогіка вищої школи» і «Вища школа України та Болонський процес» системи понять щодо технологічного аспекту викладацької діяльності;

– розробка програми, змісту та методики викладання курсу «Технології вищої школи», введення його в навчальні плани підготовки магістрантів (з урахуванням специфіки спеціальності);

– впровадження в структуру стажування магістранта завдань технологічного характеру (різного рівня);

– застосування протягом магістерської підготовки сучасних технологій вищої школи: модульного навчання, рейтингової оцінки знань, дослідницької технології, педагогічного проектування, створення ситуації успіху та ін.;

– впровадження у практику викладацької діяльності принципу індивідуалізації та диференціації навчально-виховної підготовки та ідей особистісно, суб'єктно орієнтованого підходу;

– вивчення магістрантами в ході стажування інноваційного досвіду викладачів університету з питань технологізації навчання.

Отже, у своїх вихідних теоретико-методологічних положеннях концепція дослідження зорієнтована на розробку та застосування у викладацькій діяльності положень технологічного підходу, розкриття закономірностей та умов його досягнення.

У ході виконання довготривалого та багаторівневого дослідження отримані наукові та практичні результати:

- вперше предметом спеціального дослідження стало розв'язання проблеми формування технологічної культури майбутніх викладачів як важливішої складової його педагогічної майстерності (як на етапі навчання в магістратурі, так і перші роки викладацької діяльності);

- визначено поняття «технологічна культура сучасного викладача», «педагогічна майстерність сучасного викладача», «сучасні технології вищої школи»;

- розроблено та експериментально обґрунтовано психолого-педагогічні й організаційні умови, що сприятимуть цілеспрямованому формуванню культури викладачів університету до впровадження технологій вищої школи;

- розроблено психолого-педагогічну модель формування технологічної культури сучасного викладача університету;

- встановлено взаємозв'язок і взаємну зумовленість між теоретичною та практичною підготовкою сучасного викладача університету;

- виявлено закономірності процесу формування культури викладачів університету до впровадження технологій вищої школи, які сприяють створенню нових підходів до мети, змісту й методів сучасної викладацької діяльності в умовах входження вищої освіти України в європейський освітній простір;

- розроблено рівні підготовки викладачів університету до застосування сучасних технологій вищої школи.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що теоретичні висновки, експериментальні дані та науково-методичні матеріали, що містяться в ньому, сприяють створенню цілісної системи та відповідних методичних рекомендацій, спрямованих на підвищення ефективності як магістерської підготовки, так і підвищення кваліфікації молодого викладача сучасного університету.

Виділені показники, фактори, умови підготовки дають можливість цілеспрямовано та свідомо керувати цим процесом на

етапі навчання в магістратурі, а також професійного самовдосконалення молодого викладача.

Список використаної літератури

1. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / І.А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

Елена Пехота

ФОРМИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Выяснено содержание понятия технологической культуры современного преподавателя как важной составляющей его педагогического мастерства. Выявлены особенности и закономерности процесса формирования технологической культуры современного преподавателя.

Ключевые слова: преподавательская деятельность, педагогическое мастерство, технологическая культура, современные педагогические технологии.

Olena Pehota

FORMATION OF TECHNOLOGICAL CULTURE OF MODERN TEACHERS

Teacher's technological culture is an important precondition of quality of his teaching activities and of higher education in general. Formation of the university teacher's technological culture furthers modernization of the educational process towards European standards of higher education. Organizational and psycho-pedagogical conditions of formation of the modern university teacher's technological culture as an important component of his educational culture in general are studied to address the objectives.

Future teacher's technological culture is considered as an integral personal formation, dynamically combining: technological knowledge and skills, professionally significant personal qualities, required for successful mastery of professional activities, it allows the individual to adopt to the existing information and technology-saturated world; level of formation of the individual's creative readiness to design and implement educational activities; aspiration for professional self-education and self-development; continuous innovative search.

Formation of future teacher's technological culture is a long, multistage process, carried throughout the whole teacher's active and creative life under the following organizational and psycho-pedagogical conditions: implementation of acmeology and andragogy search results in organization of the educational process at the university; charging priorities in defining the concept of professional and psycho-pedagogical training at modern university magistracy, its humanization, technologization and personalization; enrichment of goals, objects, content and structure of professional and psycho-pedagogical postgraduate training with the focus on civilization values and European standards in higher education; implementation of the system of concepts related to the technical aspect of teaching in the content of postgraduate training within the disciplines «Pedagogy of High School» and «High School of Ukraine and Bologna process»; development of the course «Technologies of High School» content and

teaching methods, its introduction into curriculum of Master students' training (considering specialty specifics); implementation of tasks of technical nature (with different levels) to the structure of Master student's internship; application of modern technologies of high school during postgraduate training; introduction of principles of individualization and differentiation of educational training and ideas of personal, subject-oriented approach in teaching activities practice; studying of the university teacher's innovative experience considering technologization of education by Master students during their internship.

Key words: *teaching activities, teaching skills, technological culture, modern educational technology.*

Одержано 09.10.2011 р.

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

УДК 378 .22.091.02:7-51

*Ольга Щолокова,
м. Київ*

ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Проаналізовано різні аспекти фахового навчання магістрів у галузі мистецької освіти з урахуванням специфіки їх професійної діяльності, розкрито особливості їх музично-інструментальної підготовки.

Ключові слова: мистецька освіта, магістерська підготовка, фахове навчання.

Ступенева підготовка вчителів мистецьких дисциплін стала об'єктивною умовою розвитку вищої педагогічної освіти. Її впровадження дозволяє своєчасно реагувати на потреби навчальних закладів різних типів, на запити педагогічної науки і культури, збільшує права молоді на вибір індивідуального змісту та рівня фахової підготовки. Відповідно до цього виникає можливість співвідношення мистецької освіти України з європейськими вимогами, що забезпечує її інтеграцію у міжнародне наукове співтовариство.

Мистецька освіта на базі педагогічного університету включає два кваліфікаційних рівня: бакалавр і магістр. Порівняно новою сходинкою в цій структурі є магістратура. Визначені рівні поряд з такими засобами професійного навчання як кредитне планування та модульно-рейтингове оцінювання дають можливість окреслити як мінімум, так і максимум вимог до фахової підготовки студентів.

У зв'язку з цим увагу вітчизняних дослідників привертають питання професійної підготовки магістрів у галузі мистецької освіти. Розглядаючи магістратуру як першу наукову ступінь вищого освітньо-кваліфікаційного рівня, вони підкреслюють важливість формування професійної компетентності магістрів на

засадах загальнокультурних цінностей і гуманістичної спрямованості власної професійної діяльності, здатності до творчого самовираження в художньо-педагогічній інтерпретації творів мистецтва. При цьому особливо привабливою стає ідея інтеграції соціального замовлення та індивідуальної самореалізації у професійному навчанні. Взаємодія цих двох напрямів, на думку вчених, може бути зреалізована через набуття студентами ключових компетентностей у сукупності смислових орієнтацій, знань, умінь і досвіду.

Разом із тим, упровадження такої системи для мистецьких спеціальностей вимагає врахування специфіки мистецької діяльності, яка значною мірою залежить від послідовності формування відповідних практичних умінь і навичок. У даному випадку послідовність не обмежується лише просуванням у часі та збільшенням кількості знань, а пов'язана перш за все із якісними змінами суб'єкта діяльності. У зв'язку з цим структура педагогічного процесу на мистецьких факультетах повинна будуватись таким чином, щоб перехід від одного рівня навчання до іншого зумовлювався логікою фахової підготовки студентів.

Як відомо, кваліфікаційний рівень магістра розрахований на підготовку студентів до роботи асистента, викладача вищого навчального закладу, формування спеціальних умінь і знань, що забезпечують спроможність виконувати науково-дослідні, педагогічні та управлінські функції, пов'язані з об'єктом їх діяльності. Ми вважаємо, що в галузі мистецької освіти вона набуває інноваційного характеру, тому високого рівня викладання може досягти лише той педагог, який здатний до всебічного і об'єктивного осмислення музично-педагогічної дійсності, до її самостійної критичної оцінки та творчої реалізації власних ідей.

У зв'язку з цим важливого значення набуває застосування спеціального науково-методичного забезпечення, у розробці якого можна виділити два аспекти: концептуальний і структурно-змістовий.

Концептуальний аспект ґрунтується на ідеях культурологічного, аксіологічного та тезаурусних підходів, які представляють сукупність і послідовність засобів художньо-естетичного впливу. Їх сутність полягає в інтеграції дисциплін мистецької і культурологічної спрямованості, удосконаленні професійних умінь у галузі виконавської діяльності.

Структурно-змістовий аспект передбачає врахування нових педагогічних систем і технологій, які можуть стимулювати індивідуальний розвиток студентів, забезпечити їхнє творче та інтелектуальне зростання. Така підготовка здійснюється в процесі оволодіння освітніми нормативними дисциплінами гуманітарної і психолого-педагогічної спрямованості, які засвоюються на більш високому рівні теоретичних узагальнень, а також спецкурсами і практикумами, що рекомендуються студентам на альтернативній основі.

З урахуванням визначених аспектів у навчальний план студентів-магістрів мистецької освіти за напрямками «музика» і «хореографія» входять такі спеціалізовані дисципліни, як: «Педагогіка мистецтва», «Методологія і методика художньо-педагогічних досліджень», «Основи художньої творчості», «Художньо-педагогічна інтерпретація творів мистецтва», «Вибрані питання історії та теорії музики», «Методика викладання музичного інструмента (фортепіано, баяна, скрипки, бандури та ін.) у навчальних закладах різного типу». Сьогодні для студентів все більшої привабливості набувають і нові дисципліни, зокрема «Інструментальна імпровізація», «Пропедевтика композиції і аранжування», «Реклама і маркетинг у сфері культури».

Запропоновані дисципліни ми розглядаємо у трьох методологічних аспектах: як методологію наукового обґрунтування музично-педагогічної освіти; як методологію наукового розв'язання тієї або іншої проблеми педагогіки мистецтва, а також як сукупність методів музично-педагогічних досліджень. На нашу думку, викладачі мистецьких дисциплін, маючи такі професійно-орієнтовані методологічні знання і творчий досвід їх практичного застосування, отримують надійний орієнтир для аналізу й успішного вирішення різних професійних питань і проблем, для вироблення індивідуальної творчої позиції під час їх вивчення і розробки.

Проілюструємо ці положення на прикладі фахової підготовки педагога-музиканта. Робота за фаховими курсами та їх вивчення здійснюється так, щоб студенти магістратури опановували не тільки зміст, а й форми, методи, прийоми викладання в процесі власного учіння на аудиторних заняттях і під час асистентської практики у вищій школі. Саме на формування вмінь викладача вищої школи спрямовані програми для магістрів. Їх наскрізна

структура пов'язує в кожній темі зміст і адекватні методи його викладу, дозволяючи самотійно їх використовувати на семінарських і практичних заняттях. Крім того, практичні завдання курсових і державних екзаменів передбачають методичну розробку магістрантами однієї з форм роботи зі студентами. Методичний аспект цієї проблеми полягає в доборі та застосуванні розвивальних методик, які зумовлюють інтерес студентів, їх художній розвиток, можливість застосовувати свої знання та вміння в умовах різних форм занять.

Удосконалення професійної майстерності педагога-музиканта неможливе без самоаналізу, саморегуляції, самооцінки. Основною цих взаємопов'язаних процесів є рефлексія, природа і механізм якої досить своєрідно проявляється в різних видах музично-педагогічної діяльності. Педагогічна рефлексія спрямовується на особистість учня, на зміст і процес музичного навчання. Оволодіння професійною рефлексією на методологічному рівні і прямо, і опосередковано впливає на якість практичної роботи студентів-магістрантів.

Така методична підготовка дозволяє більш глибоко усвідомити діалектичний характер своєї професійної діяльності, здійснювати аргументований відбір методичних засобів, точніше виявляти ефективність, життєдіяльність тих чи інших навчальних програм, посібників та ін. У системі магістерської підготовки з'являється можливість вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію кожного студента, спрямувати його на розкриття власних творчих здібностей.

Відповідно можна виділити деякі загальні принципи формування мистецької освіти на магістерському рівні: перехід від історико-логічного викладу навчальних дисциплін до логіко-системного; інтегрованість фундаментальних і методологічних знань; відбір фундаментальних і методичних положень; наступність між формуванням методологічних і базових методичних категорій і понять. При цьому завдання студентів полягає у творчій трансформації отриманих знань у практичну діяльність.

У магістратурі мистецького спрямування значна увага приділяється також виконавській майстерності студентів, тому обов'язковою формою роботи для студентів-інструменталістів і вокалістів є підготовка сольного концерту з виконанням музичних

творів за різними жанрами і стилями, а для хореографів – постановка танцювальних концертних номерів. Саме в цій діяльності найповніше проявляються уподобання, самостійність і творча ініціатива студентів, застосовуються евристичні, проблемні й пошукові методи навчання.

Необхідно зазначити, що в цьому напрямку роботи все більшої актуальності набуває формування досвіду інтерпретації творів мистецтва на основі стильового підходу, оскільки професійний статус магістрів передбачає не тільки власне володіння музичним інструментом на високому професійному рівні, а й уміння передавати ці знання своїм учням, що для багатьох студентів залишається досить складним завданням. Важливість його вирішення зумовлюється тим, що у світовій музичній культурі існують різні музичні стилі, які майбутньому педагогу необхідно не тільки знати та вербально інтерпретувати, а й постійно відтворювати у своєму виконанні.

Підкреслимо також, що в музично-педагогічній літературі поняття «стильність виконання» або «вірність стилю» розглядають як максимальне проникнення у стильову специфіку творів композитора, котре представляє концентрований зріз його художньої виразності. Таке виконання характеризується яскравим, вірним втіленням задуму композитора за допомогою необхідних виконавських засобів виразності. У цьому зв'язку доречно згадати думку Я. Мільштейна, який писав: «Розуміння індивідуальних стильових рис композитора – от що перш за все необхідне виконавцю. Кожний стиль музичного твору він має усвідомити, відчутти точно і глибоко в індивідуальному вигляді. Він повинен зрозуміти, що кожне стильове утворення має свої особливості, тільки йому притаманні певні форми й риси, і його не можна змішувати з іншими стилями довільно, за своїм бажанням» [1, с. 89].

Розуміння стилю як цілісної системи спрямовується почуттям виконавця, який заглиблюється в емоційний світ виконаної музики. Ці нові почуття стають зовсім іншими, пропущеними крізь інтелектуальну сферу, тобто вони виникають в результаті розуміння авторського стилю. Виконавську реалізацію стилю можна вважати творчим актом, в якому відтворюється власна форма смислового вираження твору. Певною мірою таке пізнання можна представити у вигляді спіралі, в процесі якого постійно

здійснюється взаємозбагачення емоційної, інтелектуальної та духовної сфер особистості. Разом із тим необхідно зауважити, що стильовий підхід найкраще реалізується тоді, коли викладач спрямовує роботу на розширення музичного тезаурусу студента.

Зазначимо також важливість глибокого ознайомлення магістрантів із кращими зразками музики ХХ ст., в якій із величезною силою проявились основні напрями розвитку сучасної художньої культури, а саме: естетика урбанізму – конструктивізму, монтажу, колажу; нова концепція часу, простору й руху; поєднання традицій і новацій, історії та сучасності, пошук діалогу між Заходом і Сходом; розвиток нової музичної мови і поліфонічного мислення; трансформація стилю й жанру, шлях до синтезу як символу епохи [2, с. 228-232].

Необхідно констатувати, що ХХ ст. є однією з найцікавіших епох в історії мистецтва. Вона характеризується повною відмовою від канонів мислення, постійними пошуками й експериментами в усіх галузях культури, формуванням нових світоглядних установок. Кожний із її видатних представників (І. Стравинський, П. Пікассо, С. Прокоф'єв, А. Шенберг, Ле Корбюзьє, М. Пруст, Ф. Кафка, Б. Брехт, Ч. Айвз, Б. Лятошинський, Л. Ревуцький, П. Клее) стали творцями нової системи художнього мислення, закони якої вступали у протиріччя з існуючими нормами і викликали або захоплення, або гостре протистояння.

Експериментальні випробування, що почались у 50-ті рр. минулого століття, характеризувалися пошуками нових ефектів сонористики, «тотальної організації» музичного матеріалу за принципом серійної техніки, народженням електронної музики, а засоби виразності, які спочатку виступали головною цінністю і метою, поступово перетворились на нові додаткові ресурси для створення художніх образів. Імпровізація як втілення свободи – ось нова ціннісна домінанта, яка пронизує творчість представників авангарду. Мистецтвознавці зазначають, що в цьому столітті так чи інакше проявились три основні тенденції: неоромантизм, неофольклоризм і неокласицизм.

Інструментальна музика відобразила ці процеси та нові тенденції ціннісного осмислення музичного буття. Нові переживання, які необхідно було передати композиторам у своїх творах, вимагали експресивної інтерпретації музичного часу і пошуків нових засобів виразності, адекватних новим ідеям і

думкам. Так, наприклад, фортепіано набуло нового тембрального колориту та звукового образу: поліфонії цілих гармонічних пластів у пошуках нової, безкінечної звукової тканини; народження гармонічної педалі, яка перетворила гармонію у протяжний фон; мікрорегістровки, яка створила ілюзію регістрового контрасту і теситурних модуляцій; імітації різних тембрів; нового уявлення про ударність музичного інструмента. Складність осмислення цих нових музичних явищ зумовлена тим, що вони проявляються через суб'єктивне ставлення. Адже надзвичайно важко розібратися в музиці, яка виникла нещодавно, на яку не можна подивитися з позицій часової відстані.

Проте, вивчення музики цієї епохи стає життєвою необхідністю, вимагаючи усвідомлення нової ієрархії цінностей, нових способів існування музики. Шлях до її розуміння пролягає через проникнення у ціннісне осмислення нових авторських світів, які вражають своєю різноманітністю, оригінальністю поєднання старого й нового, примхливими конструкціями синергетичного поєднання традицій і новаторства.

Вивчення сучасного музичного репертуару вимагає від педагога-музиканта нових уявлень про можливості фортепіано як музичного інструмента, нового розуміння музичної форми, ритму, гри планів, кластерних звучань. Повноцінне музичне виконання фортепіанних творів сучасних композиторів стає можливим лише в тому випадку, якщо він прагне постійно розширювати свій музичний тезаурус, осмислювати й оцінювати всі явища, характерні для сучасного етапу розвитку музичного мистецтва

Таким чином, короткий аналіз музичного мистецтва ХХ ст. дозволяє визначити низку проблем, які постають перед музикантом-педагогом під час опанування сучасної музики. Насамперед, це необхідність формування нової системи цінностей, спрямованої на пошук культурного діалогу, здатність розуміти нову музичну семантику. Множинність авторських стилів, складність і різноманітність музичної мови, усвідомлення звукового образу з його інтерпретацією вертикалі й горизонталі, поліфонією тембрів, регістрів, змішенням жанрів вимагає від сучасного педагога-музиканта нового погляду на досягнення світу музики.

Відповідно можна виділити основні проблеми в музичному досягненні сучасної реальності: необхідність ціннісного осмислення

музичних і педагогічних процесів у контексті розвитку мистецтва ХХ ст.; усвідомлена потреба проникнення в авторську семіосферу, осягнення значущості авторських ідей, виявлення естетичних і етичних особливостей авторського художнього світу; постійне стимулювання як емоційної, так і інтелектуальної сфер у пошуках самостійних шляхів для набуття цілісної картини музичного світу; робота над розвитком поліфонічного та тембрового слуху в напрямку формування нового музичного мислення; набуття навичок інтонаційного і жанрово-стильового аналізу для осягнення еволюційно-синергетичного процесу саморозвитку музики; засвоєння принципів виконавського і педагогічного аналізу для створення виконавських і педагогічних моделей творів, що вивчаються і відбивають власну особистісно-ціннісну позицію; засвоєння методів аксіологічного аналізу; постійне розширення репертуарних меж.

Урахування цих особливостей дозволяє організувати цілісність і ефективність навчального процесу в його триєдиному завданні: забезпечити знаннями, навчити способам їх отримання і застосування, виховати творчу особистість, здатну до активної продуктивної діяльності у просторі сучасної художньої культури. Зазначимо також, що традиційне застосування індивідуальних форм навчання дозволяє постійно спостерігати за розвитком студентів, бачити їх досягнення і вади, вчасно коригувати рівень виконавської підготовки. Їх творчий розвиток відбувається не тільки в навчальному процесі, а й під час постійного спілкування з відомими митцями України, участі в різноманітних концертах і конкурсах.

Ще одним важливим аспектом фахового навчання студентів-магістрантів стає підготовка магістерської роботи, яка спрямовується на проведення наукових досліджень (творчих розробок) із проблем відповідної спеціалізації. Тематика магістерських робіт розробляється на відповідних кафедрах і затверджується на раді факультету, а її виконавцю призначається науковий керівник.

Треба зазначити, що виконання такої роботи для багатьох студентів виявляється надзвичайно складним завданням. Адже вона передбачає вміння визначити ідею дослідження, послідовно спланувати власну дослідницьку роботу, проаналізувати існуючий педагогічний досвід, визначити педагогічні умови та методи

організації науково-педагогічного експерименту з метою доведення висловленої гіпотези. У цьому аспекті підготовка магістерських робіт вимагає значної допомоги з боку викладачів кафедри. Вона стосується формування у студентів умінь самостійно опрацьовувати наукову літературу, узагальнювати основні теоретичні положення дослідження, здійснювати науковий пошук, бачити професійні проблеми та самостійно їх вирішувати.

Разом із тим, можна зазначити, що посилення уваги до магістерської підготовки студентів вже дало певні позитивні результати. Наприклад, представлені до захисту магістерські роботи в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова з кожним роком стають кращими за своєю структурою, змістовністю і ґрунтовністю викладеного матеріалу.

Набутий за останні роки досвід підготовки студентів-магістрантів доводить, що вона є багатовимірною моделлю норм і вимог, які пред'являються фахівцям вищої кваліфікації. Звісно, шляхів поліпшення викладацької діяльності є багато. Важливо зацікавити ними студентів магістратури, сформувані в них уміння самостійно працювати над навчальним матеріалом і набувати професійної майстерності. Всі аспекти магістерської підготовки повинні вивчатись і удосконалюватись з позицій системного моніторингу з опорою на кращі вітчизняні та європейські традиції.

Список використаної літератури

1. Мильштейн Я.И. Вопросы теории и истории исполнительства / И.Я. Мильштейн. – М. : Советский композитор, 1983. – 266 с.
2. Щербакова А.И. Художественное пространство культуры: музыка и музыкальное образование / А.И. Щербакова. – М. : РГСУ, 2010. – 284 с.

Ольга Щолокова

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проанализированы различные аспекты специального обучения магистров в сфере художественного образования с учетом специфики профессиональной деятельности, раскрыты особенности их музыкально-инструментальной подготовки.

Ключевые слова: *художественное образование, магистерская подготовка, специальное обучение.*

Olga Scholokova

PROBLEMS OF PROFESSIONAL PREPARATION OF FUTURE MASTER'S DEGREES OF ARTISTIC EDUCATION

The various aspects of Masters of Arts' professional training, taking into account specifics of their profession are analyzed. It is noted that Masters' training is designed for development of special skills and knowledge to ensure their ability to perform scientific and researching, pedagogical and administrative functions.

It is important to use a special scientific and methodological support; developing it the author identifies two aspects: conceptual, and structural and semantic. The principles of arts education at the postgraduate level: from the historical and logical presentation of subjects to the logical and systematic; integration of fundamental and methodological knowledge; selection of fundamental and methodological theses; continuity between the formation of methodological and methodical basic categories and concepts are emphasized.

The peculiarities of Master of Music's musical and instrumental training are revealed; formation of experience to interpret artworks on the basis of stylistic approach becomes more urgent. The importance to introduce Master students with the best examples of music of the twentieth century is indicated; music is characterized by complete rejection of the canons of thinking, constant searches and experiments in all areas of culture, the formation of new philosophical systems.

The author identifies a number of problems in musical comprehension of modern reality: the necessity of understanding the value of musical and pedagogical processes in the context of art development in the twentieth century; need to penetrate into the author's semiotic sphere, reveal aesthetic and ethical characteristics of the author's artistic world; discovering of independent ways to gain a holistic picture of the music world; formation of a new musical thinking, skills of intonational, and genre and stylistic analysis; mastering the principles of performing and pedagogical analysis to generate performing and pedagogical models of compositions that reflect personal and value position; mastering the methods of axiological analysis; the constant expansion of repertory limits.

The author stresses that consideration of these peculiarities allows organizing the integrity and effectiveness of the learning process in its triune task: to provide knowledge, teach the ways to receive and use them, educate a creative personality, able to act actively and productively in the field of modern culture.

Key words: *artistic education, master's degree preparation, professional studies.*

Одержано 08.10.2011 р.

ЖИВОПИС ЯК ЕСТЕТИЧНЕ ПОВІДОМЛЕННЯ В ІГРОВОМУ КІНО

Висвітлюються питання естетичного впливу мистецтва живопису на змістовний бік ігрових фільмів. Розглянуто три типи використання творів образотворчого мистецтва в кіно: філософський, фантомно-алюзорний та кіноремейк живописного полотна.

Ключові слова: живопис, ігрове кіно, код, мова мистецтва.

Мистецтво кіно, чия мова «не знає перепон часу, простору, логіки, розсудку, навчилася переводити погляд зачарованого глядача від найдрібніших деталей на глобальні панорами реальності, перекидати смислові зв'язки крізь будь-які історичні, географічні, логічні безодні» [1, с. 360], дуже часто використовувало і використовує відомі твори інших видів мистецтва, зокрема живопису, створені справжніми живописцями в різних образотворчих техніках (олія, акварель, темпера), які допомагають разом із мовою кінематографу народити узагальнену повість про час, людину, її буття, мрії, діяння.

Кіно, відтворюючи певний матеріал властивими йому виражальними засобами (кадр, план, ракурс, монтаж), обов'язково синтезує елементи інших мистецтв – літератури, образотворчого мистецтва, театру, музики, об'єднуючи все це в одне ціле і створюючи унікальне авторське бачення, відбиток різноманітних подій і почуттів. Концепції використання подібного синтезу різні залежно від конкретного фільму – логічні, штучні, дифузні. І рівні такого використання здебільшого визначаються тим, що саме відкривається глядачеві. Іноді ця взаємодія не втручається в гетерогенну побудову фільму, а йде паралельно з нею, допомагає артикуляції задуму, тобто його зрозумілості, членороздільності. Естетичне повідомлення, яке є «кодованим еквівалентом подій, зафіксованим джерелом інформації, виражених за допомогою послідовності умовних ... символів, що утворюють певну впорядковану сукупність» [3, с. 274], буде сприйнято, оскільки має спрацювати „код впізнавання”, який є одним із низки кодів: тональ-

ного, іконічного, коду смаку, коду риторичного, стилістичного, підсвідомого та ін. [3, с. 46].

У. Еко підкреслює, що «іконічне повідомлення, що представлене в характерній формі *тимчасового іконічного знаку* (тобто в русі), набуває особливої якості» [4, с. 204]. Особлива якість – це донесення якогось певного значення засобами іконічної семи, тобто мінімального елемента, коли «митець перетворює знаки однієї мови в знаки іншої, встановлюючи в підсумку у творі мистецтва новий код, в якому адресату належить розібратися» [4, с. 220]. Учений вважає, що це може відбутися тільки тоді, якщо код відомий глядачу, інакше без допомоги іншого живопису у фільмі не може нічого повідомити глядачеві, так само як нефігуративний живопис практично неможливо «прочитати».

Зупинимося на трьох типах використання мистецтва живопису як естетичного повідомлення в ігровому кіно (хоча, звичайно, їх набагато більше), де в іншому просторі (у кінематографі) твори живопису, втілені в матеріальній формі та розміщені в певному просторі, набувають несподівано нового звучання завдяки підсилювальній, джерелотворчій, ілюстративній та іншим функціям.

Перший тип – *філософський*: осмислення й оцінювання кіномистецтвом із використанням творів живопису духу життя в усій його складності. Тут одне з перших місць належить Андрію Тарковському: російські ікони у «Пристрастях за Андрієм»; тема кінця світу в «Апокаліпсисі» А. Дюрера, що звучить темою грізної помсти в «Івановому дитинстві»; деталь з «Поклоніння волхвів» Леонардо да Вінчі в «Жертвоприношенні», яка перетворює релігійний сюжет у дзеркало найрізноманітніших людських емоцій; «Мадонна» П'єро делла Франческа, чие мистецтво заклало основи Відродження в живописі Північної Італії у «Ностальгії» і, звичайно, епізод із «Соляриса» із зимовим пейзажем одного із засновників цього жанру П. Брейгеля «Мисливці на снігу».

Картина П. Брейгеля дуже «густонаселена»: стриманий фон – білий сніг і зеленувато-сірий лід – все це підкреслює силуети фігур і не дає проігнорувати жодну виразну рису: окрім мисливців із собаками, що йдуть по свіжому снігу вперед, присутня група селян біля вогнища; дорогою, потопаючи в снігу, тягнеться кінь, запряжений у віз; на ковзанці – люди; через міст іде чоловік із в'язанкою хмизу; внизу праворуч причаївся мисливець на птахів, а

зліва від дороги, за церквою, палає дім ... У головного героя фільму Кріса він викликає спомин про землю, дім, дитинство.

По-іншому роздивляється картину героїня Харі, по суті фантом, породження планети Солярис. Камера подовгу затримується на деталях картин, і, схоже, пейзаж ось-ось оживе, у героїні пробуджуються теж звичайні людські почуття, і вона включиться в єдиний гармонійний ритм природи.

Пейзаж було написано П. Брейгелем у другій половині XVI ст.: Північне Відродження вже розмислювало про глибинні зв'язки людини з природою на противагу Середньовіччю, коли природа жахала людину. І це полотно, де глядач услід за митцем дивиться на землю з великої височини, наче птах із піднебесся, дає надію на те, що щасливу єдність людини з усім сущим усе-таки можна досягти.

Поєднуючи в «Солярисі» в одному кадрі і музику Е. Артем'єва, і живопис П. Брейгеля, і літературу С. Лема, мовою кіно режисер продемонстрував ту високу сферу людського – божественного, за яким усе життя тужить людина.

Відомо, що А. Тарковський загалом вважав кіно мистецтвом образотворчим, хоча у своїх лекціях попереджав про певну обмеженість кольорового кіно: чорно-біле кіно, на його думку, реалістичніше, ніж кольорове.

Другий тип – *фантомно-алюзорний* базується на використанні мистецтва живопису у фільмах жанру «фентезі», які часто намагаються зазирнути в царство Аїда, царство мертвих, за допомогою живописної манери.

У мистецтві прийом «сумної» подорожі священними річками Стікс і Лета використовувався з часів античності. Ми знаємо це з міфології (наприклад, Одисей саме біля входу в царство Аїда отримав провіщення своєї долі у Тересія; Орфей зачаровував Аїда та його дружину Персефону грою на кіфарі та співом про свою любов до Евридіки, забувши все, озирнувся, і тінь коханої потонула у темряві назавжди). Серед творів перших драматургів, серед них був і Арістотель із п'єсою «Жаби», сюжет якої побудовано на цій самій основі: покровитель театрального мистецтва бог Діоніс разом із його рабом Ксанфієм подорожують до підземного царства, щоб вивести з підземелля свого улюбленця Еврипіда, оскільки на землі не залишилося жодного визначного поета. Ми бачимо в п'єсі не вихід у світ, а прийом «підйому» з царства тіней, яке охороняє

суровий Харон – перевізник душ мертвих. Такий прийом уперше чітко провів грецький сатирик Лукіан у «Діалогах», написаних ним за канонами драматургії. У сцені «Харон чи Спостерігач» сам Харон хоче вийти в життя і «поглянути, що таке життя, що роблять протягом життя люди і чого такого вони позбавлені, що всі, спускаючись до нас, гірко плачуть: адже ще ніхто з людей не переправлявся на той бік без сліз. Ось я і випросив собі в Аїда дозволу на один день свою барку, вийшовши у світ» [2, с. 561].

Про подібний прийом згадають у XIX – XX ст. і будують на його основі оповідання, наприклад, «Бобок» Ф. Достоевського, балет «Жизель» А. Адана, роман «Майстер і Маргарита» М. Булгакова, п'єси «Синій птах» М. Метерлінка, «Наше містечко» Т. Уайлдлера, ігрові фільми, зокрема «Іван Васильович змінює професію», «Я залишаюсь», «Якщо», «Куди приводять мрії». Щодо останнього фільму (премія «Оскар» у 1999 р. за візуальні ефекти), то тут художник фільму Еухеніо Зенетті виконав надзвичайно велику роботу як самостійну, авторську образотворчу, так і з добору полотен відомих і менш відомих художників. Різні частини цього кіносвіту доволі сміливо скомпоновано з використанням мистецтва живопису Ренесансу і Прерафаелітів, навіть кітч (янголята, акрилові фарби квітів, наче на вітальній листівці тощо).

Спілкування героїв відбувається через живопис. Режисер Вінсент Уорд провів героїв фільму – Кріса та Ені – через рай і пекло. У раю знаходяться ті, хто знає, хто вони, а у пеклі – ті, хто не знає, що вони мертві, або ті, хто мав такі гріхи, як відчай і втрата надії.

Герой вмирає після автокатастрофи й опиняється в раю, який виглядає як живописна фантазія Кріса, начебто намальована олією й аквареллю. Цей потойбічний світ Кріса складено з полотен дружини, і він починає жити в цьому світі, спочатку відверто розфарбованому, а потім – практично реальному. А картини, які пише героїня фільму, – це твори знаного сучасного американського художника Стівена Хеннока, відомого своїми *атмосферними пейзажами* (техніка, що передбачає створення декількох шарів фарби на полотні, на які накладається наждачний аркуш, потім – полірування і знову нові шари фарби і – полірування). У раю Кріс зустрічає свого собаку, який вмер, знаходить товариша і провідника, вчиться літати... Але через деякий час його дружина Ені з власного бажання обриває собі життя, і Кріс вирушає на

пошуки своєї дружини в пекло в супроводі кіношного Харона, якого грає видатний Макс фон Сюдов.

Автори фільму доводять думку про те, що в пекло потрапляють тому, що створюють пекло у своїй душі за життя. Героїня потрапила до пекла, оскільки наклала на себе руки. У момент смерті Ені на стіні ми бачимо триптих І. Босха «Сад насолод». А пекло майже копіює іншу картину – «Сходження у пекло» нідерландського живописця XV ст. Д. Боутса.

Можна провести й аналогію певних кадрів цього фільму з роботами швейцарського художника Арнольда Бьокліна, чий чотири полотна, написані у 1880 – 1886 рр., мають назву «Острів мертвих» і дуже схожі на різні епізоди фільму. В основі сюжету картин Бьокліна – античний міф про те, що душі героїв й улюбленців богів знаходять останній притулок на усамітненому острові. Острів мертвих омивають пустинні дзеркальні води підземної річки Аерон, через яку Харон переправляє душі померлих. Ми бачимо на полотнах кипариси, що символізують вічне життя, але, незважаючи на це, розуміємо, що цей острів із маленькою пристанню не належить земному життю, він – в іншому просторі. Навіть човен із човнярем не порушує своїм плином мовчання цього примарного світу, меланхолійного й позбавленого живого дихання.

Після того, як у 1885 р. відомий графік Макс Клінкер створив офорт, що відтворює третій варіант «Острова» (чотири варіанти зберігають основу композиції, але змінюється розмір, кольорова гама, освітлення, а отже, настрій – від похмурої безнадійності до просвітленого трагізму) і випустив його великим тиражем, «Острів мертвих» завоював усю Європу. Репродукція картини прикрашала кабінет З. Фрейда у Відні, вона була майже в усіх німецьких сім'ях. Першовідкривач сюрреалізму в поезії Г. Аполлінер ставив «Острів» в один ряд із Венерою Мілоською, а С. Далі висловив йому свою шану в полотні, яке назвав «Справжнє зображення Острова мертвих Арнольда Бьокліна у час вечірньої молитви» (1932 р.). А. Бьокліна цитував В. Кандинський у трактаті «Про духовне в мистецтві», п'ять музичних творів було створено в Європі під враженням від цієї картини на початку XX ст., серед них – симфонічна поема С. Рахманінова «Острів мертвих».

Певні кадри фільму «Куди приводять мрії» є відносно однорідними з цим полотном. Тільки кипариси з'являються пізніше, спочатку буде самотній дуб.

Третій тип використання живопису в кіномистецтві – *кіноремейк живописного полотна*, тобто вільне чи мимовільне пряме запозичення композиції або фрагментів популярних творів образотворчого мистецтва. Так, у фільмі «Петро I» режисер В. Петров епізод допиту царевича Олексія в точності вибудовує за відомою картиною М. Ге. А режисер А. Роом в одному з кадрів «Гранатового браслету» ототожнює купринську героїню з «Незнайомкою» І. Крамського.

Можна доповнити цей ряд комічним запозиченням твору І. Рєпіна «Іван Грозний і син його Іван» у фільмі Л. Гайдая «Іван Васильович змінює професію»: художнє полотно, що вражає силою переданих у ній пристрастей і експресією їх утілення, слугує фоном для комедійних обставин, що демонструють «реального» Івана Грозного в одязі, подібному зображеному на картині, а в руках не жезл, яким хвилину тому було вбито сина, а звичайний кухонний ніж, яким цар рубає ковбасу.

В останній версії «Кін Конга» режисера П. Джексона, де мимовільне композиційне рішення епізоду один в один повторює врубелівського «Демона, який сидить» – тільки в порожньому і холодному просторі вічності на скелі сидить комп'ютерна мавпа.

Описані типи використання творів живопису в ігровому кіно (їх існує більше) свідчать про досить яскраве введення в актуальну сферу естетичного кінодискурсу мистецьких трансформацій, коли художні знаки певної мистецької системи доповнюються або міняються місцями з художніми знаками іншої системи з метою підсилення конкретності і неповторності естетичного повідомлення.

Багатство тлумачень художній твір зберігає, можливо, часто всупереч певної концепції твору, і може настати момент, коли цей твір вразить своєю новизною і незвичністю і дасть нам певну інформацію, повідомить про щось важливе, незважаючи на роки й задум його створення. Живопис в ігровому кіно може розгортатися в нескінченну низку реальних або можливих явищ, предстати як лабіринт авторських загадок, подвійних і потрібних смислів, система кодів і знаків, або як певна смислова перспектива, горизонт, явище non-finito. Цей потенційно безкінечний процес

нагадує гру, яку можна сприймати цілком серйозно, можна загалом не сприймати і не приймати, а можна самому брати в ній участь, розуміючи, що кінцевої розв'язки людських проблем не існує.

П. Флоренський писав, що естетика «визнає внутрішню незавершеність твору, і дух захоплюється створенням нової форми... Цим надається рух естетичної свідомості» [5, с. 138-139].

Візуальна комунікація, що відбувається завдяки використанню живопису в ігровому кінематографі, здатна виявити комунікативну природу певного естетичного повідомлення, іноді промовляючи «непромовлений залишок» [4, с. 365] твору або його фрагменту, думки, вираження, наміру тощо, або різні його акценти. І тоді незвично інформативною стає не тільки мова як предмет лінгвістики, а мова певних видів мистецтва, яка завдяки мистецьким перетворенням об'єктивується в засіб зберігання й передачі інформації, за допомогою якої здійснюється пізнання світу.

Список використаної літератури

1. Культурология. XX век. Энциклопедия / Культурология. – С.-П. : Университетская книга, 1998. – Т.1. – 447 с.
2. Лукиан. Собр. соч.: В 2 т. / Лукиан; [пер. под ред. с комм. Б.Л. Богаевского]. – М.-Л. : АCADEMIA, 1935. – Т.1. – 738 с.
3. Постмодернизм. Энциклопедия / Постмодернизм. – Минск : Книжный дом, 2001. – 1040 с.
4. Эко Умберто. Отсутствующая структура / Умберто Эко. – С.-П. : Symposium, 2004. – 244 с.
5. Флоренский П. Гамлет / П. Флоренский // Литературная учеба. – 1989. – №5. – С.135-153.

Евгения Миропольская

ЖИВОПИСЬ КАК ЭСТЕТИЧЕСКОЕ СООБЩЕНИЕ В ИГРОВОМ КИНО

Освещаются вопросы эстетического влияния искусства живописи на содержательную сторону игровых фильмов. Рассматриваются три типа использования произведений изобразительного искусства в кино: философский, фантомно-алюзорный и киноремейк живописного полотна.

Ключевые слова: живопись, игровое кино, код, язык искусства.

Evgenia Myropolska

PAINTING AS AESTHETIC INFORMATION IN THE MOVIES

In order to implement the tasks of students' artistic and aesthetic education by means of art, one of the most influential and effective means – cinematography is considered in the article. Involvement of component "Cinema Arts" in the studying process of art disciplines opens new perspectives which contribute the principle of

integration approach. In particular painting is often used by teachers on Art lessons to enhance the aesthetic impact of art works on students.

The issue of aesthetic impact of painting on the content side of feature films is highlighted in the article. The author identifies the specifics of expressive cinematic techniques and painting as a whole, notes that they help to convey the author's unique vision and the audience to create a unique artistic image through aesthetic message that is perceived through the "recognition code" that is one of a series codes (tone, iconic, taste code, rhetorical code, stylistic code, subconscious code et al.).

Three types of fine arts works used in films: philosophical, phantom and allusive, and film remakes of picturesque canvases are considered. On the example of A. Tarkovsky's films author explains the first - philosophical type: understanding and evaluation of the cinema using works of painting, spirit of life in all its complexity. Paintings by A. Durer, Piero della Francesca, P. Bruegel are not just woven into the canvas of the plot - they are full "themes of polyphonic score" of art mystery that serve as symbols of human hopes, feelings, memories, etc.. The paintings compel spectator to look deeply into his soul, clear himself, understand something important for himself; life is impossible without it, not only for a person, but also for the universe.

The second type - phantom and allusive is based on use of paintings in films of the genre "Fantasy", which often attempt to look into Hades' Kingdome, the realm of the dead by means of brushwork. Such stories as "Bobok" by F. Dostoevsky, the ballet "Giselle" by A. Adana, the novel "Master and Margarita" by M. Bulgakov, play "The Blue Bird" by M. Maeterlinck and others are constructed on the basis of this type.

The third type of using paintings in cinema is film remakes of picturesque canvases, i.e. free or unintentional direct borrowing of compositions or fragments from popular fine art works.

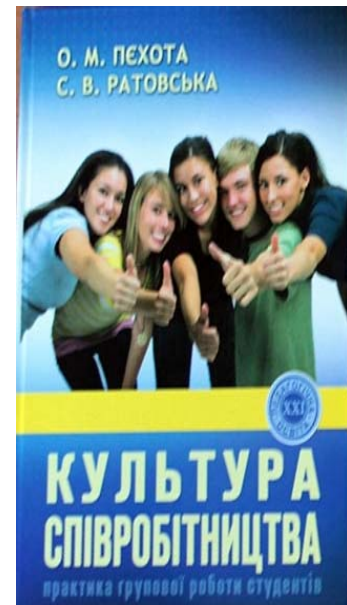
Key words: *painting, movies, code, language of art.*

Одержано 06.09.2011 р.

РЕЦЕНЗІЇ

ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА ХХІ СТОЛІТТЯ

(рецензія на однойменну серію навчально-методичних праць професора О.М. Пехоти)



Реалії сьогодення переконливо свідчать, що соціальний, культурний, економічний розвиток нашої держави відповідно до європейських стандартів нерозривно пов'язаний із якістю освіти, потужністю інтелектуального потенціалу, застосуванням новітніх технологій. Технологічна культура вчителя і викладача виступає сьогодні одним із найважливіших чинників модернізації вітчизняної освіти, забезпечення її високої якості. З огляду на це

серед досліджень з проблем сучасної педагогічної освіти заслуговує на особливу увагу серія навчально-методичних праць «Педагогічна освіта ХХІ століття». Засновник серії – доктор педагогічних наук, професор, відмінник освіти, заслужений діяч науки і техніки України, директор Інституту педагогічної освіти Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського О.М. Пехота.

Зазначена серія є результатом виконання циклу фундаментальних досліджень із держбюджетної наукової тематики: «Індивідуалізація підготовки майбутнього вчителя» (1997 – 1998 рр.), «Підготовка майбутнього вчителя до застосування педагогічних технологій» (2001 – 2002 рр.), «Технологічна культура сучасного викладача як складова його педагогічної майстерності» (2010 – 2012 рр.).

Мета розробки серії «Педагогічна освіта ХХІ століття» – створення комплексу навчально-методичного забезпечення як якісного викладання дисциплін професійно-педагогічного циклу, так і забезпечення сталого особистісно-професійного розвитку вчителя та викладача загалом.

Комплекс представлений серією навчально-методичних праць «Педагогічна освіта ХХІ століття», до якої ввійшли такі посібники:

- Пехота О.М. Індивідуальність учителя: теорія і практика: навчальний посібник. – Миколаїв : Іліон, 2011. – 272 с. – (Серія «Педагогічна освіта ХХІ»). Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів.

- Pehota E. Individuality of the teacher : the manual for students and teachers. – Mykolaiv : Ilion 2011. – 196 p. – (Серія «Педагогічна освіта ХХІ»). Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів.

- Пехота О.М., Єрмакова І.П. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи : навчально-методичний посібник. – Миколаїв : Іліон, 2011. – 340 с. – (Серія «Педагогічна освіта ХХІ»).

- Пехота О.М., Старовойт Л.В., Серета І.В. Твоє життя – твій головний проект: технологія самовиховання : навчально-методичний посібник. – Миколаїв : Іліон, 2011. – 244 с. – (Серія «Педагогічна освіта ХХІ»).

- Пехота О.М., Манькусь І.В. Освітні технології: вчитель фізики : навчальний посібник. – Миколаїв : Іліон, 2011. – 228 с. – (Серія «Педагогічна освіта XXI»). Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів.

- Пехота О.М., Ратовська С.В. Культура співробітництва: практика групової роботи студентів : навчально-методичний посібник. – Миколаїв : Іліон, 2011. – 252 с. – (Серія «Педагогічна освіта XXI»).

Серія має велику науково-теоретичну і практичну цінність, оскільки вона спрямована на системне формування технологічної культури сучасного вчителя та викладача, його підготовку до застосування педагогічних технологій у школі та ВНЗ. Зміст видань серії сприяє розвитку культури самоаналізу та самовдосконалення індивідних, особистісних і суб'єктних основ індивідуальності педагога; формує теоретичну та практичну готовність до реалізації технологічного підходу в освіті; допомагає у формуванні дослідницької компетентності сучасного вчителя, а також в оволодінні ним культурою співробітництва; дозволяє організувати самовиховання майбутнього вчителя як під час викладання педагогічних дисциплін для всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів (бакалавр-спеціаліст-магістр), так і особистісно-професійного зростання сучасного викладача.

Якісна підготовка фахівця, сучасного, технологічно грамотного, з європейською системою цінностей, можлива лише за допомогою сучасних ефективних технологій та інновацій, які виступають сьогодні стратегією модернізації вітчизняної системи освіти. Вважаємо, що саме серія навчально-методичних видань «Педагогічна освіта XXI століття», підготовлена колективом науковців Інституту педагогічної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського, сприятиме подальшому особистісно-професійному розвитку сучасного вітчизняного вчителя та викладача, а також утверджуватиме високий авторитет вітчизняної науки в галузі освіти у світі.

Рецензент – О. Отич

СВІТ МРІЙ – СВІТ ЖИТТЄВИХ ПРАГНЕНЬ

(рецензія на книгу Тадеуша В. Новацького «Світ мрій»
(наук. ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2011. – 120 с.)



У світовому науково-педагогічному просторі широкого інноваційного значення набули праці Нестора польської педагогіки, засновника педагогіки праці, професора Факультету педагогіки і психології Університету Марії Кюрі-Склодовської у м. Любліні (Польща) Тадеуша Вацлава Новацького. У вересні 2011 р. освітянська громадськість втратила глибокого вченого, талановитого науковця, філософа-мрійника, однак, на щастя, залишились його унікальні набутки, які ще стануть об'єктом

фундаментального осмислення молодими вченими...

Академік Н.Г. Ничкало згадує про одну з останніх зустрічей із високоповажним Професором, на якій пообіцяла прикласти всіх зусиль для видання останньої праці вченого «Світ мрій» (2010 р.) українською мовою. В результаті маємо унікальну можливість ознайомитися з філософсько-методологічним розумінням феномену мрій великого польського гуманіста.

Книга Тадеуша В. Новацького є фундаментальною науково-філософською студією, в якій обґрунтовуються духовні, етичні, естетичні, життєспрямовуючі, професійно стимулюючі виміри людських мрій. Заглиблюючись у культурологічні витоки цього явища, вчений обґрунтовує висновок про диференціацію мрій на буденні, «неглибокі» та глибокі, «серйозні» [1, с. 12].

Професор заглиблюється в ірреальний світ мрій (мрії уві сні, феномен «третього стану», настрої і враження) та аргументовано аналізує природу дитячої мрійливості як психологічного явища, що зумовлене народженням у любові, багатством емоцій у перші роки життя («Онтогенез мрій»). На думку вченого, мрії визначають активне функціонування особистості в діяльній сфері. Їх можна

розглядати яв вияв енергетики людини, адже вони породжують систему мотивації згідно з гуманістичною психологією. А тому мрії можна зарахувати «до категорії дій всупереч поширеному переконанню, що це явище пасивне» [1, с. 45], а також трактувати «як сферу енергетичних перетворень, у якій потенційні прагнення переростають у реальні дії» [1, с. 46].

Тадеуш В. Новацький, провівши системні дослідження феномену мрій разом зі студентами Вищої педагогічної школи Товариства поширення знань у Варшаві, дійшов висновку, що мрії – постійні, «нав'язливі», вони займають приблизно половину часу людини, «функція мрій починається досить рано і триває до самої смерті» [1, с. 55]. Важливою ілюстрацією явища мрій для вченого стали фольклорні та літературні твори, що дозволило йому окреслити роль культури у втіленні феномену в художніх образах, символах («Мрії у літературі», «Поезія»).

Учений слушно вважає, що мрії є вирішальним чинником формування особистості, що підтверджує розроблена ним ієрархія їх виникнення [1, с. 84-90]. Дослідник також порушує проблему патології мрій, яку розглядає в етичному дискурсі на рівні окремої людини, ідеологічного руху, країн. У цьому контексті Тадеуш В. Новацький проаналізував надзвичайно важливу для сучасного соціуму проблему залежності мрій людини, її бажань і прагнень від аксіологічної парадигми культури, мистецтва, соціального розвитку. На нашу думку, саме тому праця відомого польського філософа-педагога має знайти вдумливих читачів, мрійників, які б сприяли утвердженню гуманістичних цінностей у сучасному хаотичному суспільстві.

Список використаної літератури

1. Новацький Тадеуш В. Світ мрій / Тадеуш В. Новацький; пер. з польськ. І.А. Аскерової; наук. ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Видавництво Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 2011. – 120 с.

Рецензент – М. Вовк

ІНФОРМАЦІЯ ПРО НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІ Й МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАХОДИ

НЕФОРМАЛЬНА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ: МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ (Полтава, 25-26 травня 2012 р.)

Міжнародна науково-практична конференція «Неформальна мистецька освіта в системі підготовки майбутнього вчителя», яка відбулася 25 – 26 травня 2012 року на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, стала істотною подією у вітчизняній педагогіці як перший в Україні науковий форум із даної проблеми. Заслухано й обговорено низку доповідей, що розкрили принципово новий і малодосліджений аспект професійної підготовки майбутнього вчителя.



У конференції взяли участь 100 науковців із Німеччини, Польщі, Росії, Сполучених Штатів Америки, Швеції, України, з 7-ми навчальних закладів зарубіжжя – Берлінського університету, Белгородського інституту мистецтв і культури (Росія), Лі університету (м. Клівленд, штат Теннессі, США), MAOU середньої загальноосвітньої школи с. Опеченський Посад Боровичського

району Новгородської області (Росія), Національного дослідницького університету «Белгородський державний університет» (Росія), університету м. Йончопінг (Швеція), університету Яна Кохановського (філія в м. Пьотрков Трибунальський, Польща) – та 22 вітчизняних навчальних закладів та установ Києва, Луганська, Львова, Одеси, Полтави, Севастополя, Сімферополя, Харкова, Чернігова та ін.

На конференції обговорювалися такі проблеми: теоретико-методологічні основи неформальної мистецької освіти; зарубіжний досвід організації неформальної освіти; глобалізація та неформальна освіта; поглиблення професійної компетентності вчителя в процесі неформальної мистецької освіти; формування особистості студента вищого навчального закладу в художньо-творчих колективах (музичних, хореографічних, драматичних, образотворчих тощо).

На пленарних засіданнях заслухано 12 доповідей, на секційних – 48, як постерні розглянуті 40 доповідей. Секційні засідання пройшли на базі Полтавського художнього музею (галерея мистецтв) імені М. Ярошенка («Неформальна художня освіта»), Державної спеціалізованої художньої школи-інтернату I–III ступенів «Колегіум мистецтв у Опішні» («Єдність формальної та неформальної мистецької освіти»), Грабарівської ЗОШ I ступеня Пирятинського району Полтавської області («Витоки та розвиток неформальної музичної освіти в Україні»).



У рамках конференції відбувся ІХ Обласний пісенний фестиваль «Калинові гуляння», у якому взяли участь такі художні колективи, як: Лауреат обласної премії імені Петра Артеменка, Всеукраїнської премії імені Миколи Островського, багаторазовий лауреат всеукраїнських і міжнародних конкурсів український народний хор «Калина» Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (керівник заслужений працівник культури України, заслужений діяч мистецтв України, професор кафедри музики ПНПУ імені В. Г. Короленка Григорій Левченко); дитячий вокальний ансамбль школи естетичного виховання м. Пирятин (керівник Володимир Луценко); Народний самодіяльний фольклорний колектив «Горлиця» Давидівського сільського будинку культури (керівник Надія Ліневська); Народний аматорський вокальний ансамбль «Полісяночка», Новомартиновицький сільський клуб (керівник Віктор Брагінець); Народний самодіяльний фольклорно-етнографічний колектив «Древо» Крячківського сільського клубу (керівник Ніна Рева); Народні самодіяльні фольклорні колективи «Заспів» (керівник Тетяна Гузевська) та «Молодички» (керівник Ніна Цись) Сасинівського сільського будинку культури; фольклорний ансамбль «Старости» Березоворудського технікуму Полтавської державної аграрної академії (керівник Володимир Назаренко). Своє мистецтво глядачам подарували солісти: заслужена артистка України Н. Сулаєва, заслужена артистка України Н. Мізева; заслужений працівник культури України М. Герасименко; лауреат міжнародних конкурсів бандурного мистецтва Н. Ремезова; лауреат літературно-мистецької премії імені Д. Луценка «Осіньне золото» В. Стельмах та ін.

До початку конференції видано тематичний науково-практичний освітньо-популярний фаховий журнал «Імідж сучасного педагога» (№ 4, 2012 р.).

Учасники конференції відзначили високий рівень організації неформальної мистецької освіти в художньо-творчих колективах Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка. Значними мистецько-освітніми досягненнями вирізняються український народний хор «Калина» (керівник проф. Г. Левченко), Народний самодіяльний камерний хор психолого-педагогічного факультету імені П. Лиманського (керівник ст. викл. С. Жмайло), Народний ансамбль танцю

«Весна» (керівник ст. викл. Л. Пригода), Народний ансамбль спортивного бального танцю «Грація» (керівник доц. П. Горголь), Народний фольклорний ансамбль «Жива вода» імені П. Бакланова факультету філології та журналістики (керівник Л. Бакланова).

Науковці вважають за доцільне звернути увагу державних служб і організацій, адміністрацій вищих і середніх педагогічних навчальних закладів на: створення вітчизняної системи неформальної мистецької освіти студентів вищих педагогічних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, що є запорукою збереження надбань національної культури та відповідає сучасним вимогам світового освітнього простору; підготовку менеджерів неформальної мистецької освіти у вищих педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації; уведення до навчальних планів підготовки й підвищення кваліфікації керівників педагогічних закладів навчальних модулів і спецкурсів із питань організації неформальної мистецької освіти майбутніх учителів; підтримку існуючих і створення нових художньо-творчих колективів у вищих педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації, вирішення проблем їх матеріально-технічного забезпечення та підвищення соціального статусу художніх керівників; необхідність викладання спецкурсу з проблем неформальної мистецької освіти молоді у магістрантів мистецьких спеціальностей вищих педагогічних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації; включення до змісту фахових журналів і періодичних збірників наукових статей розділів із проблем неформальної мистецької освіти студентської та учнівської молоді.

Конференція підтвердила необхідність конвергентності формальної педагогічної та неформальної мистецької освіти в системі професійної підготовки майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації.

Н. Сулаєва

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Авищенко Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Бех Іван Дмитрович – доктор психологічних наук, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України

Васянович Григорій Петрович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, завідувач кафедри соціальних та гуманітарних дисциплін Львівської державної фінансової академії

Вовк Мирослава Петрівна – кандидат філологічних наук, докторант відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Глузман Олександр Володимирович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, ректор РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Год Борис Васильович – доктор педагогічних наук, професор, проректор із науково-педагогічної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Год Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Гончаренко Семен Устимович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, головний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Зязюн Іван Андрійович – доктор філософських наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Кондрацька Людмила Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музикознавства, методики музичного виховання та вокально-хорових дисциплін Інституту мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка

Миропольська Євгенія Валеріївна – кандидат філософських наук, доцент кафедри суспільних наук Київського національного університету театру, кіно і телебачення імені І.К. Карпенка-Карого

Ничкало Нелля Григорівна – заступник директора з наукової роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПН України, академік-секретар Відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти НАПН України.

Отич Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Падалка Галина Микитівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

Пехота Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, відмінник освіти, заслужений діяч науки і техніки України, директор Інституту педагогічної освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського

Помиткін Давид Едуардович – студент Національного авіаційного університету

Помиткіна Любов Віталіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету м. Києва; докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Рибалка Валентин Васильович – доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Сологуб Вікторія Даріївна – старший викладач відділу інструментального виконавства Миколаївського коледжу культури і мистецтва

Сулаєва Наталія Вікторівна – заслужена артистка України, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Щолокова Ольга Пилипівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фортепіанного виконавства та художньої культури Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Яценко Тамара Семенівна – доктор психологічних наук, професор, академік НАПН України, директор Науково-дослідного центру глибинної психології НАПН України при РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

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

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).

Наукове видання

**ЕСТЕТИКА І ЕТИКА
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ**

Збірник
наукових праць

Випуск 3

Головний редактор – *І.А. Зязюн*

Науковий редактор – *О.М. Отич*

Літературний редактор – *М.П. Вовк*

Літературний редактор іноземних текстів – *О.М. Палеха*

Відповідальний секретар – *О.О. Лобач*

Коректор – *Т.В. Котирло*

Художньо-технічний редактор – *О.М. Болюх*

Комп'ютерна верстка і дизайн – *Н.І. Дячук, О.М. Нарижна*

Здано до друку 07.11.2012 р.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman
Папір офсетний. Друк офсетний
Ум.-друк. арк. 12,20. Обл.-вид. арк. 11,42
Наклад 100 прим. Зам. № 12/28

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка
вул. Остроградського, 2, Полтава, 36003

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 3817 від 01.07.2010 р.