

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА

ЕСТЕТИКА І ЕТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Збірник наукових праць

Випуск 1

Київ – Полтава
2011

ББК 74.00(87.8:87.7)
УДК: 37.013(111.852:17)

Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. – Випуск 1. – К., Полтава: ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2011. – 196 с.

У збірнику наукових праць висвітлено результати наукових досліджень з проблем педагогічної естетики та етики, естетичних та етичних основ педагогічної майстерності, психологічних і педагогічних засад особистісного розвитку педагога, педагогіки мистецтва і мистецтва педагогічної дії, теорії, історії та методики мистецької освіти, технологій використання мистецтва у педагогічній освіті.

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

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол №8 від 29 вересня 2011 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, старший науковий співробітник, 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.

Помиткін Е.О., доктор психологічних наук, професор.

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

Кравченко Л.М., доктор педагогічних наук, професор.

Шпак В.П., доктор педагогічних наук, професор.

Федій О.А., доктор педагогічних наук, доцент.

Карапузова Н.Д., кандидат педагогічних наук, доцент.

Моргун В.Ф., кандидат психологічних наук, професор.

Рецензенти:

Миропольська Н.Є. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН України.

Солдатенко М.М. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Тарасевич Н.М. – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогічної майстерності Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка.

Збірник внесено до державного реєстру друкованих засобів масової інформації Міністерства юстиції України (свідоцтво №17866-6716 Р Серія КВ від 10.06.2011 р.)

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2011

© Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, 2011

© І.А. Зязюн, І.Д. Бех, С.У. Гончаренко, Г.Г. Філіпчук, О.М. Отич та ін.

©Художнє оформлення Н.І. Дячук

ЗМІСТ

<i>Зязюн Іван</i> ЕСТЕТИКА І ЕТИКА ЗАПОЧАТКОВУЮТЬ ЛЮДСЬКУ ДУХОВНІСТЬ (<i>Вітальне слово</i>).....	5
<i>Степаненко Микола</i> УСЕ ПОЧИНАЄТЬСЯ З УЧИТЕЛЯ (<i>Вітальне слово</i>).....	7
ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА І ЕТИКА	
<i>Зязюн Іван</i> АКСІОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ ВЧИТЕЛЯ.....	9
<i>Гончаренко Семен</i> ЕТИЧНИЙ КОДЕКС УЧЕНОГО.....	25
<i>Філіпчук Георгій</i> ЕТНОКУЛЬТУРА, ПРИРОДОВІДПОВІДНІСТЬ В ЕТИЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	34
<i>Отич Олена</i> ЕСТЕТИЧНІ ТА ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА.....	46
ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МИСТЕЦТВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ	
<i>Бех Іван</i> ДУХОВНА БЕЗПЕЧНІСТЬ-НАПРУЖЕНІСТЬ У ВИХОВАННІ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ.....	59
<i>Рибалка Валентин</i> ЧЕСТЬ І ГІДНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЕТИКО-ПРАВОВІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ КАТЕГОРІЇ НАУКИ І ЖИТТЯ ЛЮДИНИ.....	68
<i>Помиткін Едуард</i> РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА.....	84
<i>Тітов Іван</i> КРИТЕРІЇ ТА ФУНКЦІЇ ТВОРЧОЇ УЯВИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.....	93

ЕСТЕТИЧНІ ТА ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

<i>Степаненко Микола, Шиян Надія</i> ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ВИМІРИ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ.....	102
---	-----

<i>Федій Ольга</i> ЕСТЕТОТЕРАПЕВТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА.....	108
--	-----

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

<i>Щолокова Ольга</i> КАТЕГОРІЯ ДУХОВНОСТІ У МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ: КОМПЕТЕНТНІСНИЙ АСПЕКТ.....	127
---	-----

<i>Усатенко Тамара</i> ІДЕНТИЧНІСТЬ В КОНТЕКСТІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ.....	137
---	-----

<i>Вовк Мирослава</i> КИЇВСЬКА АКАДЕМІЧНА ФОЛЬКЛОРИСТИЧНА ШКОЛА: ЗДОБУТКИ І ПЕРСПЕКТИВИ.....	149
--	-----

ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОРИСТАННЯ МИСТЕЦТВА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

<i>Кондрацька Людмила</i> ЕПІСТЕМОЛОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН: ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ.....	160
---	-----

<i>Рашковська Валентина</i> ПРОФЕСІЙНО-ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ОБРАЗОТВОРЧОГО ПРАВОСЛАВНОГО МИСТЕЦТВА.....	172
---	-----

РЕЦЕНЗІЇ

<i>Отич Олена</i> РАНКОВІ РОЗДУМИ ПРО ВІЧНЕ МИХАЙЛА ЧЕМБЕРЖІ.....	185
--	-----

<i>Коновець Світлана, Лисакова Ірина</i> НАЦІОНАЛЬНІ ТРАДИЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА.....	187
--	-----

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	190
-----------------------------------	------------

ПАМ'ЯТКА АВТОРОВІ.....	192
-------------------------------	------------

ЕСТЕТИКА І ЕТИКА ЗАПОЧАТКОВУЮТЬ ЛЮДСЬКУ ДУХОВНІСТЬ...

(Вітальне слово)

Вельмишановні пані й панове!

У Ваших руках перший збірник наукових праць «Естетика і етика педагогічної дії». Його започаткували наукові співробітники відповідного відділу Інституту педагогічної освіти й освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України. Такої, бодай подібної, назви Ви не зустрінете в педагогічній науці не лише України, але й Європи. Зі впевненістю можу сказати, що її не було й в педагогіці усього світу. Причина одна. Хоч естетика й давня філософська наука (із часів Аристотеля й Платона як мінімум), все ж її предмет суттєво змінився з часу Гегеля. Якщо древні елліни трактували її як науку про прекрасне, чи про естетичне, почасти як науку про закони художньої творчості, Гегель у першому томі «Естетики» наголосив, що це наука про почуття людини, підтримавши філософа Баумгартена, який у 1735 р. видав книгу «Естетика». Відповідно науковці кінця ХХ ст. додали, що це наука про становлення й розвиток людських почуттів, їх зумовлюючий вплив та вияв в усіх сферах людської життєдіяльності та життєтворчості, зокрема науці, мистецтві, політиці, ідеології, освіті, в усіх видах людської праці тощо. Категоріальний світ почуттів фіксується тріадою: прекрасне – потворне, піднесене – низьке, трагічне – комічне, тобто позитивному й негативному варіантах.

У такому контексті предметний метод естетики та етики може прислужитися педагогіці як науці про освіту й виховання. Щоправда, етимологія слова «педагогіка» у перекладі з давньогрецької дещо інша, ніж вживається в нинішньому науковому трактуванні. «Учитель» – той, хто веде за руку. «Педагогіка» – майстерність ведення за руку (відсилаємо до українського словника іншомовних слів). Якщо остання інтерпретація буде означена предметом педагогіки, тоді зовсім по-іншому виглядатиме педагогічна наука, а її складові: історія, теорія, методика, дидактика, замість самостійних наукових сфер педагогіки, позбавлених психологічного чинника взаємодії двох суб'єктів, будуть допоміжними у проектуванні основи педагогіки – педагогічної дії вчителя, що базується на трьох психологічних

чинниках: інтелекті, афекті і волі. Справжня педагогіка – це психологія в дії, яка потребує, нарешті, категоріального наукового осмислення.

Інтелект – це смислом наповнені знання. Саме такі знання має формувати вчитель в учнів і студентів, не вимагаючи від них зубріння незрозумілих понять, а наповнюючи їх смислом, який би став підвалиною й осередком їхньої душі. Інтелект – це також смислом наповнена душа учня.

Афект – емоційно-почуттєвий світ людини, її психофізіологічна складова. З емоціями людина народжується. Соціалізуючись, емоції перетворюються на почуття. Як правило, вони безкорисливі, але занадто вагомі в інтелектуальному розвитку й саморозвиткові особистості. Такі позитивні почуття, як прекрасне, піднесене і певною мірою комічне (коли не принижує гідність людини), є потребою, спонукою до дії. Водночас, така потреба, як і переживання в її задоволенні, завжди є моральними. Чи не тому Ф. Достоєвський увів до вжитку неспростовувану сентенцію: «Краса врятує світ». Почуття завжди підтримуються інтелектом. Інтелект завжди народжується почуттями. Почуття й інтелект продукують людську волю до їх опредметнення у практичній дії.

Серед психологів є вчені, які небезпідставно стверджують, що основою людського життя є почуття. Їх розвиток і життєздатність підтримує інтелект і навпаки. В жодному разі не можна відмежовувати знання від почуттів, оскільки кожна людина по-своєму позитивно опочуттєвлює лише те сприймання інформації, яке наповнене певним смислом лише для неї. Ось чому вчителю, незалежно від предмета викладання, слід насичувати педагогічну дію і її суб'єктів позитивними естетичними почуттями. Він не повинен розпочинати заняття, якщо учні у ставленні до нього не одержують позитивних переживань. Із них розпочинається учительський авторитет.

Естетика і етика започатковують людську духовність. Завдяки їй процес освіти стає для кожної людини необхідним, бажаним і радісним. У радості людського буття найбільше виявляється свобода, бо радість – завжди добро, завжди краса, завжди творчість. Творчої Вам наснаги у пошукові естетичних та етичних засад педагогічної дії, дорогі читачі.

Щиро Ваш Іван Зязюн

УСЕ ПОЧИНАЄТЬСЯ З УЧИТЕЛЯ

(Вітальне слово)

Шановні колеги!

У Державній програмі «Вчитель» наголошено, що освіта є пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному й культурному розвої української держави. Ключова роль у системі освіти належить учителеві. Саме через його діяльність реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального й духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження та примноження культурної спадщини.

Професія вчителя специфічна, тому й вимоги до неї особливі. Педагог має бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різновекторних знань, високої духовності, провідником культури, брати участь у формуванні особистості як синтезу всього найкращого, що виробило суспільство. Учитель – це вихователь, творець духовної сутності людини. Він повинен прагнути до інтелектуально-естетичного збагачення учнів, бачити в кожному з них невичерпну й унікальну особистість, організовувати педагогічний процес як гармонійну взаємодію в умовах психологічного комфорту, творчої співпраці, поєднувати педагогіку впливу з педагогікою співробітництва і фасилітації, а все це уможлиблює взаємозбагачення, усебічний розвиток суб'єктів педагогічного процесу.

Відомо, що тільки особистість може виховати особистість. Позитивний вплив вчителя на учнів починається з прийняття ним загальнолюдських цінностей та ідеалів, на основі чого виникає потреба діяти з певною метою; усвідомлення значущості своєї діяльності зумовлює необхідність постановки власної творчої перспективи, що проявляється в активності, захопленості педагогічною діяльністю. Усвідомлення можливостей свого «Я» у реалізації професійних вимог, оцінка позитивних результатів учительської діяльності надихає на подальше вдосконалення себе. Переживання позитивних емоцій у процесі спільної з учнями творчої діяльності створює умови для самореалізації особистостей педагога й учня, допомагає «знайти себе» і своє місце у складному динамічному світі.

Сподіваюся, що важливу роль у цій справі відіграє збірник «Естетика і етика педагогічної дії», перше число якого виходить у світ. На жаль, в Україні маємо обмаль фахових видань із проблем педагогіки мистецтва. Зокрема це журнал «Мистецтво та освіта» і науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова «Теорія та методика мистецької освіти».

Основна мета видання «Естетика і етика педагогічної дії» – поєднати на своїх сторінках наукові статті, присвячені теоретико-методологічним, науково-методичним, художньо-практичологічним питанням мистецької педагогіки, та сучасні розвідки з психології творчості, мистецтва, художньої діяльності.

Результати кандидатських і докторських праць із педагогічної естетики та етики розсипані по журналах, збірниках наукових праць, матеріалах наукових і науково-практичних конференцій, що аж ніяк не сприяє розвитку того нового напрямку в сучасній науці, який за об'єктом дослідження обирає складну й багатогранну проблему збереження екології людини й культури, духовного здоров'я та морально-етичного клімату суспільства ХХІ ст.

Плекаю надію, що пропонований збірник згуртує небайдужих учених, які щедро ділитимуться своїми науковими здобутками на винятково актуальні для сьогодення теми, й обов'язково знайде своїх читачів, надто ж тих, хто втілює у реформовану освіту загальнолюдські й національні етико-естетичні цінності.

*З побажанням творчих успіхів
Микола Степаненко*

ПЕДАГОГІЧНА ЕСТЕТИКА І ЕТИКА

УДК 37.026.8

Іван Зязюн,
м. Київ

АКСІОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ ВЧИТЕЛЯ

У структурі професійно-педагогічної підготовки вчителя категорії цінність належить особливе місце як фундаменту, на який спираються всі інші компоненти системи. Цінності тут – це духовні феномени, що мають особистісний смисл і виступають орієнтирами розвитку й саморозвитку людської поведінки, життєвих і професійних установок, починаючи з довузівської та вузівської підготовки майбутніх учителів-вихователів підростаючого покоління й удосконалюючи в післявузівський період впродовж життя.

Ключові слова: педагогічна дія, педагог, майбутній учитель-вихователь, саморозвиток, розвиток особистості.

У сучасній українській школі досить високий відсоток вчителів, які не підготовлені до виконання з належною якістю свого професійного обов'язку. Це пояснюється, з одного боку, випадковим вибором професії, з іншого – низьким рівнем професійної підготовки у ВНЗ педагогічного профілю. За даними опитування соціологічної служби УЦЕПД імені Разумкова, проведеного в усіх регіонах України 18-24 вересня 2002 р., 41,6% респондентів вважають, що діти оцінюють авторитет учителя як «низький», 42,6% – як «середній», і лише 9,1% респондентів вважають, що вчитель має серед дітей високий рівень авторитету.

Водночас лише 11,4% опитаних вважають, що серед батьків учитель має «високий» авторитет, 45,8% респондентів вважає учительський авторитет у батьківському середовищі «середнім», а 34,8% – «низьким».

В останні роки з українських шкіл пішла значна кількість найталановитіших і найпідготовленіших учителів в інші галузі з метою отримання вищої зарплати. Натомість в школах окремих регіонів на 10-40% зросла кількість учителів-пенсіонерів [6, с. 165-

166]. Зростає незадоволеність учителів невиконанням Статті 57 Закону України «Про освіту». У Державній програмі «Вчитель», затвердженій Постановою Кабінету Міністрів України №379 від 28 березня 2002 р. зазначається: «Не подолано вплив негативних чинників, що спричиняють відплив висококваліфікованих педагогічних працівників до інших сфер. З кожним роком стає відчутною нестача вчителів, вихователів, майстрів виробничого навчання та інших педагогічних працівників. Професія вчителя втрачає престиж. Існує невідповідність між суспільною роллю і соціальним статусом учителя» [1, с. 176].

1. Ціннісні пріоритети підготовки вчителя

Економічні, соціально-політичні і суспільні процеси призвели у вітчизняній освіті до загрозливої ситуації, за якою проглядаються ознаки деградації молодого покоління, духовного і фізичного збідніння самої людини.

Все очевиднішою стає необхідність невідкладних заходів щодо збереження системи освіти і нагромаджених вітчизняною школою та педагогічною наукою традицій і досвіду. Суспільству слід визначити пріоритетне ставлення до освіти, до соціальної місії вчителя. Учитель – це той основний стрижень духовної культури, від якого залежить не лише те, якими ми є сьогодні, але й те, якими ми будемо в майбутньому. Завтрашній день України буде багато в чому визначатися рівнем освіти і професійної підготовки сучасного молодого покоління, його світоглядної позиції, бажанням і вмінням брати активну участь у відродженні України.

Учитель – центральна фігура суспільних перетворень, від його образу, соціальної позиції, ціннісно-цільових установок залежать результати професійної спроможності кожної людини. «Унікальність педагогічної професії полягає ще й у тому, що, створюючи умови для стимулювання активності своїх вихованців, продумуючи й аналізуючи комплекс різнорідних завдань, педагог творчо актуалізується, використовуючи власні творчі ресурси» [3, с. 500]. Ці ресурси й складають аксіологічну основу вчительської педагогічної дії.

Сучасна вища школа не реалізує в системній цілісності проблему формування, розвитку ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя в процесі його професійно-педагогічної підготовки.

Ще А. Дістервег підкреслював, що уможливлення якісного виконання освітніх завдань, поставлених перед учителем, залежить в основному від набору професійних цінностей. Всесвітньо знаний педагог визначив спектр цінностей, без яких неможливо уявити особистість вчителя: «Вся діяльність учителя має служити прикладом організованості, точності, сумлінності виконання своїх обов'язків» [2, с. 317]. А. Дістервег підкреслював при цьому необхідність інтеріоризації цієї системи цінностей, їх «привласнення», перетворення вчительською свідомістю в деякий внутрішній стандарт людської поведінки і відношень. Для виконання своїх обов'язків вчителю необхідно визнавати їх своїми, внутрішньо бути з ними згодним [2, с. 318].

На різних етапах людського життя на перший план виходять людські цінності. Як справедливо зазначив С. Рубінштейн, «цінності – це не те, за що ми платимо, а те, заради чого живемо» [5, с. 253]. А живемо ми заради найціннішого в житті – заради наших дітей, які сприймають в якості провідних особистих цінностей, передусім ті, що складають ядро ціннісної системи їхніх учителів. Система цінностей педагога – його внутрішній світ, що виникає й розвивається переважно як результат процесу його професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ.

Духовний розвиток особистості вчителя здійснюється якісніше і ґрунтовніше в умовах, коли пріоритетним у змісті професійно-педагогічної підготовки є аксіологічний компонент, що уособлює необхідність прилучення вчителя до методологічних, теоретичних і прикладних знань про цінності, про їхню природу, механізми розвитку й способи функціонування, а також про професійно-педагогічні цінності, що характеризують професійне становлення і самовдосконалення особистості сучасного вчителя.

Поряд з вибором тієї чи іншої системи цінностей існує й проблема їх ієрархічності. Пріоритетними цінностями сучасної освіти є цінності національні, що виявляються в досягненнях національної культури, зокрема мистецтва, науки і техніки та різноманітних технологій,

Суттєве значення в прилученні майбутнього вчителя до національних цінностей учіння в процесі його професійно-педагогічної підготовки має класифікація національних освітніх цінностей. Національні цінності, на думку вчених, включають досягнення культури, зокрема й педагогічної, історично усталені

традиції народу у сфері виховання й учіння, класичну спадщину видатних національних педагогів, їхні основоположні ідеї, теорії і концепції, дидактичні й методичні розробки, навчальні книги й методичні посібники, технологічні способи й прийоми навчання, інноваційний творчий педагогічний досвід, правові й законодавчі акти, програмові документи, що визначають прогресивні реформи, підтримують педагогічне покликання і талант, розвивають ціннісні підходи до потенціалу інноваційної діяльності вчителя, визначають професійно-ціннісні якості для їх виховання й розвитку в освітній системі і т. ін. [4, с. 6-7].

2. Професійна підготовка вчителя

Посилення уваги до професійної підготовки вчителів зумовлена уведенням у масову шкільну практику технологій і методик розвивального учіння. Логіка розвитку наукових напрямів, їх концептуальне осмислення і узагальнення закономірно висуває завдання докорінної перебудови школи, кардинальної зміни напрямів в учінні. Таким напрямом може стати особистісно-розвивальний.

За умов такого підходу зростають вимоги до якості професійної підготовки майбутніх вчителів. У вищих навчальних закладах у підготовці студентів до педагогічної професії недостатньо враховуються об'єктивні тенденції, притаманні розвитку освіти в цілому, зокрема й педагогічної:

- зростання ролі діагностування в обґрунтуванні й оцінці результатів учіння;
- підвищення інтенсивності учіння на основі використання сучасних педагогічних технологій;
- розробка і реалізація освітніх стандартів та забезпечення їх досягнень відповідними навчально-методичними модулями;
- інтеграція і диференціація навчальних курсів, видів, ступенів та закладів освіти;
- посилення індивідуально-творчого начала учіння;
- постійне застосування евристичної дидактики.

У підготовці вчителя факультетам і кафедрам доцільно враховувати існуючі суперечності між:

- з одного боку, великою кількістю досліджень, так чи інакше пов'язаних з опануванням професії вчителя, а з іншого –

невирішеністю найважливіших проблем практики педагогічної праці в загальноосвітній школі, професійної підготовки вчителів, розвитку їхньої педагогічної майстерності як системи компетенцій;

➤ запровадженням в реальній педагогічній практиці розвивального учіння учнів, необхідністю нового типу педагогічної дії вчителя й усталеною моделлю вищої педагогічної освіти, орієнтованої переважно на «знаннєву парадигму», що обмежує можливості вибору змісту, освітніх траєкторій, форм підвищення освітнього рівня учнів;

➤ індивідуальними стратегіями особистісно-професійного розвитку вчителів і відсутністю в системі вищої педагогічної освіти адекватних моделей і технологій учіння;

➤ однобічною орієнтацією вищої педагогічної освіти на підвищення «науковості», збагачення її новими дисциплінами і все більш очевидним розумінням того, що підготовку вчителя як суб'єкта педагогічної дії в умовах варіативності змісту шкільної освіти неможливо забезпечити шляхом простого інформаційного насичення за допомогою лише «вух» і «очей»;

➤ багатопредметністю, різноманітністю за загальнопедагогічних підходів, теорій, систем учіння в школі і нерозробленістю єдиної організаційно-діяльничої стратегії й програми розвитку особистості майбутнього вчителя в освітньому процесі

➤ об'єктивними й зростаючими вимогами практики до особистості вчителя і відсутністю цілісної теорії, що розкриває сутнісні ознаки феномену його особистісно-професійного розвитку у вимірах основоположних компетенцій педагогічної майстерності.

Які «слабкі» місця сучасної професійної підготовки виявлені різними дослідниками з підвищення якості професійної підготовки вчителів? Передусім форми роботи зі студентами переважно є фронтальними і груповими. В результаті типовим явищем стає несформованість у майбутніх педагогів творчих здібностей, невміння пов'язувати в єдине логічне ціле інформацію із суміжних сфер знання. У дослідженнях також зазначається, що студенти потребують не лише інтелектуальної допомоги, але й психолого-педагогічної підтримки в розвиткові й саморозвиткові особистісного досвіду педагогічної дії. Напрямами такого підходу є:

➤ навчально-педагогічна і психологічна взаємодія;

- взаємодія на основі науково-дослідної діяльності;
- міжособистісна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу;
- взаємодія на основі адресної психологічної допомоги і педагогічної підтримки студента;
- взаємодія в індивідуальному опануванні курсу педагогічної майстерності з розробленими теоретичними і практико-лабораторними завданнями.

Формами супроводу майбутніх вчителів можуть бути педагогічні майстерні, проблемні групи, комунікативні групи, центри педагогічної майстерності.

Реалізація цих напрямів передбачає побудову розгорнутої теоретико-методологічної бази для моделювання процесів розвитку людини як інтегральної індивідуальності; розвиток цільової, змістовної і технологічної бази, науково-дослідних проектів і корекційно-розвивальних практичних розробок. Основним результатом супроводу студентів в педагогічному ВНЗ, на який орієнтуються спеціалісти, стає повернення до сутності педагогічної професії, що передбачає:

- опору на досягнення і успіх дитини;
- допомогу і підтримку учня в оптимістичному сприйманні світу в усій його складності й відповідно до стратегій модернізації освіти;
- свободу дитини шляхом розвитку її творчого потенціалу, відповідно до природних задатків.

Одним із аспектів організації супроводу студентів у ВНЗ педагогічного профілю є проблема вивчення індивідуальних особливостей майбутніх вчителів і можливостей їх врахування в навчально-виховному процесі. Проводяться дослідження, присвячені виявленню тенденцій розвитку індивідуальних властивостей і якостей особистості в процесі учіння у ВНЗ, пошукові нових, більш ефективних систем психолого-педагогічного взаємовпливу в системі «педагог – студент». Ці дослідження спрямовані на виявлення й оцінку рівня виявлення в студентів тих параметрів, що є найбільш значущими детермінантами індивідуальних особливостей діяльності:

- спрямованість особистості;
- особливості основних пізнавальних процесів;

- наявність компетентностей особистісної педагогічної майстерності;
- задоволення процесом учіння;
- задоволення своїм рейтингом в колективі і т. ін.

Варто наголосити, що необхідність усебічного дослідження індивідуальності студента не має звужуватися до індивідуального підходу. Майбутній вчитель в умовах модернізації освіти розглядається як суб'єкт педагогічної дії, як носій ініціативи, здатний до самопізнання і саморозвитку.

Українська вища школа переживає період інтеграції в європейський освітній простір. Приєднання України до Болонської декларації передбачає: введення системи, що забезпечує рівнозначність дипломів; дворівневої системи підготовки в усіх країнах (бакалавр, магістр, докторський ступінь); єдиний облік трудової ємності навчальних курсів; підвищення мобільності студентів, педагогів і дослідників; розвиток співробітництва у сфері забезпечення якості освіти з метою створення рівнозначних критеріїв і методологій.

Для активної участі професорсько-викладацького складу педагогічних ВНЗ України в модернізації вищої педагогічної освіти в умовах Болонської угоди необхідно достатньо повно уявляти структуру та організаційні особливості в цілому вищої освіти європейських країн і підготовки педагогічних кадрів зокрема. На це звертається увага в Київській декларації наради міністрів освіти Європи (вересень 2011 р.). Найважливішим компонентом професійної підготовки сучасного вчителя, його якісного пріоритету є досягнення ним високого рівня розвитку педагогічної майстерності. Вищі педагогічні навчальні заклади Європи повинні подбати про реалізацію цього важливого домагання міністрів освіти своїх країн.

3. Особливості підготовки вчителів у деяких країнах світу

Сполучені Штати Америки

Американські вчені визнають, що для ефективної підготовки вчителів необхідно створити умови для творчої організації й розвитку педагогічного досвіду студентів. Для здійснення цього процесу пропонується:

- індивідуалізовані програми учіння;

- індивідуальне наставництво;
- учіння, побудоване на основі семінарів, що сприяють розвитку рефлексивного мислення;
- ведення студентами «щоденника рефлексії»;
- створення студентами разом з педагогами проблемної моделі педагогічного процесу і т. ін.

Франція

Перша педагогічна умова професійно-педагогічної підготовки вчителя спрямовується на забезпечення:

- мотивованості вибору педагогічної професії (майбутні студенти університетських інститутів відбираються на основі особової справи, рекомендації педагогічних колективів і спеціальних співбесід у ВНЗ з абітурієнтами);
- формування особистісних якостей вчителя за допомогою курсів за вибором: інтегрованість свідомості; глобальність мислення; широка інформованість; педагогічна майстерність;
- підготовки вчителя до вирішення сучасних проблем: шкільна адаптація дітей різних етнічних груп;
- практичної спрямованості у викладанні психології та педагогіки: майбутні вчителі оволодівають тестовими завданнями і технікою їхньої розшифровки.

Другою педагогічною умовою, що забезпечує професійну підготовку вчителя, є модернізація педагогічної практики в процесі його підготовки. Існує три моделі педагогічної практики: 1) педагогічна практика відіграє підпорядковану роль; 2) в ході педагогічної практики студенти оволодівають лише методичними прийомами; 3) під час педагогічної практики студенти оволодівають аналітичною педагогікою. Думається, що за третьою моделлю їй повинна модернізуватися педагогічна практика.

У французькій педагогічній освіті намічається тенденція реформування педагогічної практики за такими напрямками: збільшення обсягу годин практики, різноманітність місць її проведення; системність завдань проходження педагогічної практики з поступовим ускладненням її змісту; проведення практики в спеціальних навчально-виховних центрах, в яких систематизовано все передове й найкраще.

Велика Британія

У професійній підготовці вчителя особлива увага приділяється глибокому оволодінню ним одного з основних предметів, що пропонуються в школі, а також вивченню особливостей дітей з різними відхиленнями від норми. На відміну від ВНЗ України в англійських університетах існує тьюторська форма учіння. Тьютор, на відміну від педагога, не навчає якомусь предмету, а допомагає студенту скласти особистий план учіння і консультує його з даного питання впродовж всього терміну навчання. Педагогічна освіта в Англії має цікаві практичні особливості, зокрема:

- ВНЗ зобов'язаний спостерігати й аналізувати роботу своїх випускників у школі не менше року після випуску;
- ВНЗ зобов'язаний запрошувати до навчального процесу кращих учителів.

Федеративна Республіка Німеччина

У ФРН значну долю професійної підготовки, згідно з навчальним планом, складає самостійна робота студентів. У ВНЗ прийнято практикувати написання студентами великої кількості рефератів, виконання творчих завдань, проектів і т. ін.; звітів, доповідей, які у формі виступу на семінарах є умовою допуску до складання іспитів і заліків.

У німецьких ВНЗ спостерігається:

- стійка тенденція до скорочення лекційної форми занять і до збільшення кількості занять у формі семінарів;
- підготовка проведення семінарів самими студентами;
- надання великої консультаційної допомоги студентам провідними викладачами курсів;
- індивідуальна форма роботи зі студентами, що набуває статусу основної в навчальному процесі.

На основі аналізу досвіду у педагогічних ВНЗ та університетах різних країн з професійної підготовки вчителів виявлено такі тенденції удосконалення навчання студентів:

- психолого-педагогічна, соціально-психологічна і соціологічна спрямованість змісту педагогічної освіти у цілепокладанні ціннісних орієнтирів;
- реформування педагогічної практики;

- розвиток педагогічної майстерності вчителів засобами практико-орієнтованих форм учіння: тренінгових занять, мікрОВикладання, моделювання навчальних ситуацій, аналізу відеофрагментів уроків, шкільні і лабораторні практикуми і т. ін.;
- використання інформаційних технологій;
- підвищення питомої ваги самостійної підготовки студентів.

Отже, проаналізований досвід підготовки вчителів в Україні і за кордоном дозволяє визначити відповідні умови модернізації їхньої професійної підготовки в системі ВНЗ:

- вивчення і врахування позитивного досвіду реформування професійної підготовки вчителя у ВНЗ України і за кордоном як перспектива його творчого використання;
- розробка теоретичних моделей діяльності і особистості вчителя нового типу;
- обґрунтування критеріїв особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя у процесі навчання у ВНЗ;
- розробка моделі забезпечення продуктивного особистісно-професійного розвитку майбутнього вчителя в ході професійної підготовки;
- виявлення педагогічних умов, що сприяють ефективному реформуванню навчально-виховного процесу в підготовці вчителів;
- мобільність і варіативність вибору студентом рівня професійної кваліфікації, додаткової спеціальності, спеціалізації, що забезпечить побудову майбутнім вчителем індивідуальної освітньої стратегії.

4. Загальні підходи до стратегії реформування освіти в Україні та поліпшення її якості

Негативна селекція

Помітною є професійна занедбаність педагогічних навчальних закладів України. Призначені для підготовки вчителів й інших педагогічних працівників (психологів, логопедів, методистів дошкільної освіти, соціальних працівників і т. ін.), наші «педи» кого тільки зараз не готують. У списку спеціальностей – юристи, соціологи, менеджери, журналісти, працівники мистецтва, рекламщики, регенти церковних хорів і т. ін. У школах, за експертними оцінками, залишаються працювати 15-20% випускників. Причини цієї трагікомедії зрозумілі: дефіцит

гуманітарних ВНЗ і необхідність виживання в 1990-х рр. на фоні «масовизації» вищої освіти, що зумовлено перепрофілізацію педінститутів (із структур підготовки кадрів для шкіл вони перетворилися в загальногуманітарні навчальні заклади).

Втрата ВНЗ професійного призначення з низьким престижем педагогічної професії породила іншу проблему – зниження рівня предметної і початкової професійної підготовки абітурієнтів. Формула «нікуди не придатний, прямуй до педу» спрацьовує й сьогодні. В результаті й відбувається негативна селекція: спочатку до ВНЗ педагогічного профілю потрапляють мало мотивовані студенти з негативною академічною і практичною підготовкою, потім якість студентського середовища, цілеспрямованого, очевидно, не на педагогіку, впродовж декількох років переорієнтовують тих небагатьох, хто, справді, мав бажання стати вчителем. Потім у школи потрапляють найслабші й неамбіційні випускники з тих, хто не зміг швидко зайняти більш «достойні» вакансії після закінчення ВНЗ. Із будь-якого правила, зрозуміло, є виняток, і частина студентів цілеспрямовано готується до роботи в школі, але їх кількість надзвичайно мала в надто розгалужених підсистемах освітньої системи.

4. Початкова школа – основний базис освіти

В усьому світі вища освіта є обов'язковою умовою обіймання вчителем посади в навчальному закладі. На Заході це питання розв'язане, у східних країнах наближається до вирішення. Особливі успіхи у цьому відношенні має Фінляндія, де ще в 1977 р. була прийнята постанова щодо необхідності кожному вчителеві мати ступінь магістра. Із 1981 р. на посаду вчителя зараховуються лише магістри. Фінський досвід наслідують інші країни світу, зокрема Республіка Корея має вже третину вчителів зі ступенем магістра чи доктора (Ph.D).

В Україні ще не всі вчителі мають вищу освіту. Значна частина з них працює в школі з дипломом педагогічного училища чи коледжу, особливо в початковій школі. Термін навчання в цих закладах три роки. У світі до початкової школи – стартового майданчика, що задає базу і мотивацію подальшого учіння, – прикута особлива увага менеджерів освіти. Часу для здобуття диплому вчителя початкової школи витрачається біля шести років. І заробітна плата педагогів початкової школи є вищою, ніж в інших

вчителів. Відповідно і професійній підготовці приділяється значна увага. У Південній Кореї лише дванадцяти університетам дозволена підготовка вчителів початкової школи, в той час, як учителів інших спеціальностей готують біля 350 університетів. Як правило, психолого-педагогічну підготовку спеціально відібрані кандидати на одержання вчительського диплому одержують в магістратурі.

5. Заробітна плата вчителів і професійні фільтри

В економічно розвинених країнах більшість учителів мають середній достаток, тобто на середньому для економіки рівні чи з деяким його перебільшенням. На шляху до реалізації формули «платити багато, але найдостойнішим» вибудовується система фільтрів. У Канаді, наприклад, конкурс абітурієнтів становить 6-8 осіб на місце, у Фінляндії – 7-10 (це вище, ніж на юридичні чи медичні спеціальності), а на окремі факультети конкурс сягає й 15 осіб. Потім потрібно ще потрапити до школи. В Японії після закінчення університету необхідно скласти спеціальний іспит на придатність до педагогічної професії і одержати на неї ліцензію. Резюме надсилається до обраної префектури, якщо вона подала відомості про вакансії. На одне місце може бути 20-30 заявок. Префектура влаштовує іспити, і, якщо вони успішно складені, департамент освіти заключає з учителем угоду з фіксацією, що той тепер знаходиться в штаті префектурних службовців і направляється на роботу в школу.

Ще один фільтр – інтернатура. Після закінчення ВНЗ випускник не відразу одержує диплом. Претендент на вчительську посаду рік працює в якості «помічника вчителя» й одержує диплом лише після складання кваліфікаційного іспиту. Педагогічну інтернатуру винайшли у Великій Британії, тому закономірною є її наявність у країнах, де спостерігається історично сильний англійській вплив (Канада, Гонконг). Але незалежні кваліфікаційні іспити вчителів набули поширення в багатьох країнах.

У Фінляндії введений ще більш радикальний механізм – річні контракти. Кожен новий навчальний рік вчителі приймаються на роботу за контрактом. Для школи цей механізм є зручним, оскільки уможливорює законні підстави відбирати кращих вчителів. Прийнятний він і для обдарованих педагогів: з одного боку, школи намагатимуться утримати їх у своїх колективах, а з іншого,

підвищується мобільність учителів, що дозволяє їм обрати школу на свій розсуд, для задоволення особистісного інтересу.

Є й свій фільтр «на вихід». Ті ж фіни через двадцять років педагогічної роботи (японці через п'ятнадцять) безкоштовно перенавчають вчителів, допомагаючи їм одержати нову спеціальність, тому що КПД вчителів у певному віці, незважаючи на великий досвід, помітно знижується. Частина з них залишається в системі освіти, отримуючи іншу роботу (наставника, педагога додаткової освіти, репетитора, куратора), частина переходить в інші гуманітарні сфери.

Паралельно з системою фільтрів існує й система підтримки, наставництво чи тьюторство для вчителів-початківців, стимулювання результативності роботи, зокрема й матеріальної (японський вчитель за умови підвищення своєї кваліфікації за власною ініціативою одержує надбавку до 10% зарплати); різні соціальні пільги (наприклад, зниження відсотка іпотечного кредитування).

6. Що робити?

Не займатися профанацією, а передусім називати речі своїми іменами. Наші педагогічні ВНЗ, зокрема й класичні університети, які вибухнули на примітивній базі педагогічних інститутів «урочистою» зміною вивіски, займаються не підготовкою вчителів, а вирішенням зовсім інших завдань. Можливо, й не менш важливих, але зовсім інших. А оскільки в країні треба обов'язково створювати ефективну систему підготовки вчителів, то, вирахувавши, яка чисельність вчителів нам потрібна (чітко знаючи порічну народжуваність і приблизно – міграційні перетоки), необхідно провести реструктуризацію системи педагогічної підготовки, вирізнивши з існуючих більш-менш ефективні за якістю освітні заклади і розвивати педагогічну підготовку саме в них, а останніх позбавити можливості працювати в своє задоволення. Тоді значна частина педагогічних ВНЗ і коледжів (педагогічних училищ) зникне за рахунок укрупнення, перепрофілювання, а не простою зміною назви чи навіть ліквідації, що логічно – це практично допустимо, щоб кількість студентських вакансій не наближалась і (найжахливіше!) не перевищувала кількість випускників шкіл.

Різде скорочення кількості педагогічних ВНЗ з одночасним позбавленням тих, що залишилися, непрофільної діяльності і перевід їх в систему бакалаврату – це крок непопулярний. Він викличе великий супротив місцевої влади і влади вишів, зате дозволить зняти ряд негативних явищ, таких як: нецільові бюджетні витрати і дискредитація педагогічних дипломів, а найосновніше – дозволить розпочати оздоровлення самої педагогічної освіти.

Педагогічні коледжі (училища), за рахунок яких педагогічні ВНЗ ще не втратили повністю свій профіль (вони здійснюють підготовку до 20-30% студентів більш мотивованих, ніж інші), доцільно перевести в систему бакалаврату. Ці навчальні заклади можуть працювати у структурі університетів (педінститутів) або самостійно. Сильна сторона коледжів – професійна підготовка, її й треба зберегти та різко підвищити рівень педагогічної майстерності, нарощуючи теоретико-технологічну базу.

Педагогічну підготовку в університетській системі реально реалізувати засобами створення педагогічних магістратур (сильних магістратур з дослідницькими центрами числом 10-15 університетів, в яких навчатимуться випускники педколеджів і педагогічних університетів). І тоді в Україні з'явиться перехресна модель підготовки вчителя: на рівні бакалаврату можна здобувати чи університетську, чи спеціалізовану освіту, а на рівні магістратури – в класичних чи педагогічних університетах – відшліфувати педагогічний профіль. А років через п'ять-сім ми зможемо порушити питання щодо магістерської освіти педагогів.

7. Очікування крахові подібне

Реформу кадрової освітньої інфраструктури необхідно синхронізувати зі змінами у шкільній сфері і ширше – зі змінами ставлення до вчительської професії у державі на різних рівнях влади та громадськості. Формула привабливості вчительської професії достатньо проста: середня загально-промислова винагорода за працю, відкриті кар'єрні можливості і суспільне визнання.

Зарплата вчителя повинна значно зростати. Тут є дві проблеми. Перша: десятиліття погодинного способу оплати змінили вчительську свідомість, і пряме збільшення зарплати само по собі професіоналізму в школі не додасть. Більш того, у довгостроковій

перспективі наслідки будуть заперечними, бо будуть закріплюватися всі недоліки існуючої кадрової ситуації. Ця проблема буде вирішена в єдиному випадку – переходові на нову систему оплати праці, коли зарплата збільшуватиметься не в абсолютних показниках, а залежно від досягнутих результатів. Цю систему треба доводити до розуму, щоб «результатна» добавка була вагомою, а показники результативності – професійно виразними і зрозумілими людям. Певно, що така зарплата повинна існувати на державному і регіональному рівнях. Для будівництва кар'єрного зростання вчителю має надаватись багатий вибір. У кращих школах світу їх декілька десятків, а в нас поки що й десяти не набереться. І предметом особливої турботи повинне стати завдання підготовки і професійного зростання директорів шкіл, тому що персона директора є ключовим компетентнісним параметром успіху школи.

І звичайно ж, важливо поступово вибудовувати систему фільтрів і підтримки: шкільна інтернатура, незалежні кваліфікаційні іспити, підтримка молодих учителів, матеріальні стимули заохочення професійного зростання і т.п. Сюди ж відноситься й система профорієнтаційних програм, і створення спеціальних класів із старшокласників, які вважають педагогіку своїм покликанням, і районні міжшкільні «школи юного вчителя», і академії педагогічної майстерності старшокласників при педагогічних ВНЗ.

Усі процеси у світі прискорюються. Японія розпочала кардинально перебудовувати педагогічну освіту понад 50 років тому, фінам знадобилося 30 років, щоб змінити інфраструктуру і створити кращу у світі школу; азіатські країни витратили два десятки років, щоб зробити свої школи видатними. Україна може реалізувати це завдання за 15 років, якщо використовуватиме світові розробки і спиратиметься на прогресивні вітчизняні традиції. Дуже хочеться, щоб наша держава не залишилася в питаннях якості підготовки педагогічних кадрів, а, отже, і в якісних досягненнях національної освітньої системи в темних закутках світового провінціалізму.

Література:

1. *Державна програма «Вчитель»* // II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти, 7-9 жовтня 2001 р. – К., 2001. – С. 176.

2. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1987. – С. 317.

3. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії / І.А. Зязюн. – Київ-Черкаси: В-во ЧНУ, 2008. – 605 с.

4. Равкин З.И., Пряникова В.Г. Национальные ценности образования как ориентиры развития отечественной педагогической аксиологии (идеи и положения к разработке концепции исследования) // Национальные ценности образования: история и современность. Материалы XV11-й сессии Науч. совета по проблемам истории образования и пед. науки / З.И. Равкин, В.Г. Пряникова. – М. ИТОП РАО, 1996. – С. 6-7.

5. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Проблемы общей психологии. 2-е изд. / С.Л. Рубинштейн. – М., 1976. – С. 253.

6. Стратегія реформування освіти в Україні. Рекомендації з освітньої політики. – К., 2003. – 294 с. – С. 165-166.

Иван Зязюн

АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ

В структуре профессионально-педагогической подготовки учителя особое место занимает категория «ценность». Это своеобразный фундамент, на котором выстраиваются все другие компоненты системы. Ценности здесь – важные духовные феномены, имеющие личностный смысл и выступающие ориентирами развития и саморазвития человеческой морали, жизненных и профессиональных установок, начиная с довузовской и вузовской подготовки будущих учителей-воспитателей подрастающего поколения и продолжая в послевузовский период в течение всей жизни.

Ключевые слова: педагогическое действие, будущий учитель-педагог, саморазвитие, развитие личности.

Ivan Ziazun

AKKSIOLOGICAL RESOURCES OF THE TEACHER'S PEDAGOGICAL ACTIVITY

The category of «value» in the structure of teacher professional training has a special place as a basis, on which all the rest components of the system are leant. The values here are inward phenomena that have personal sense. They usually direct the development and self-development of human behavior, set vital and professional foundations from pre-university period and initial teacher training, to continues professional development through the whole life.

Key words: pedagogical action, teacher, future teacher-educator, self development, development of personality.

ЕТИЧНИЙ КОДЕКС УЧЕНОГО

Етичний кодекс є системою загальних етичних вимог (імперативів), які повинен неухильно виконувати кожен справжній вчений у процесі своєї наукової діяльності. Кодекс регулює відносини науковців між собою та із суспільством. Він установлює основні засади для оцінки вченими своєї власної роботи та діяльності колег під моральним кутом. Основним завданням кодексу є надання пріоритету моральним вимірам науки та соціальній відповідальності спільноти вчених і кожного зокрема.

Ключові слова: вчений, етичний кодекс, імперативи, моральні виміри науки, наукові співтовариства.

Наука тісно пов'язана з розвитком моральності, залежить від моральних цінностей і імперативів різних епох, в свою чергу мораль часто регулюється і навіть визначається наукою. Наукове знання, з'ясовуючи, що можна і що не можна в дійсності, намічає межі і орієнтири пізнання, межі дозволеного і недозволеного, тим самим усвідомлюється сфера реальних можливостей людини, вдосконалюються критерії морального вибору. Таким чином, наука є не лише виробництвом знань, але й виробленням певних етичних норм.

Наука як соціальний інститут передбачає наявність певної системи ціннісних орієнтацій, цільових установок й імперативів. Для того, щоб успішно проводити дослідження і служити Істині, кожен вчений повинен їх освоїти. Порушення етичних принципів, імперативів повинно каратися науковим співтовариством, незважаючи на минулі заслуги.

Вчений творить в суспільстві, чия історія, чий сучасний стан неперервно впливає на нього. І, звичайно, існує зворотній зв'язок – вчені нарівні з рештою мислячих людей впливають на суспільство.

Служіння моральним ідеалам слідує з розуміння вченим своєї відповідальності перед суспільством. Вченому багато дано. Його творча праця виробляє в нього строге і неупереджене мислення, здатність до точного логічного міркування. Суспільство уважно прислухається до слів ученого: його діяльність може мати серйозні наслідки для людства.

У науковому товаристві склалася з часом своя система моральних норм, імперативів, заборон, які регулюють наукову діяльність – тобто етичний кодекс чи імперативи вченого. В усьому світі етичні кодекси вченого базуються на розумінні того, що належна практика у сфері науки сприяє довірі в середовищі наукового співтовариства та між ним і суспільством, що є необхідним для розвитку науки. Вчені повинні бути впевненими в надійності результатів роботи своїх колег. У свою чергу суспільство має бути впевненим у чесності науковців та достовірності результатів їхніх досліджень. На жаль, останнім часом така довіра похитнулася у зв'язку з тим, що в багатьох країнах спостерігалися серйозні порушення етики, які підірвали авторитет науки та довіру суспільства до вчених. Зокрема в Україні на початку 90-х рр. відбулося нівелювання етичних норм, коли загальнолюдські цінності піддалися комерціалізації, а в суспільстві запанував культ «золотого теляти». У науковій сфері України буйно «цвіте» корупція. Щоб запобігти такому розвитку подій в Україні, всі науковці мають усвідомлювати важливість високоетичної поведінки та свою відповідальність за формування громадської думки щодо науки.

В етичному кодексі ученого знаходять своє відображення, по-перше, загальнолюдські моральні вимоги і заборони, такі, наприклад, як «не вкради», «не бреш», пристосовані, зрозуміло, до особливостей наукової діяльності. Скажемо, як щось схоже до краді оцінюється в науці плагіат, коли науковець видає наукові результати, одержані кимось іншим за свої, брехнею вважається навмисне створення /фальсифікація/ даних експерименту.

Справжня наукова творчість – моральне заняття... На вищому рівні служіння Істині вчений виявляється поборником моральних ідеалів людства.

Перший імператив вченого проголошує вищим обов'язком вченого служіння Істині. Саме звітування вчених заповнене свідченнями про першорядність дотримання цієї вимоги. Так, А. Ейнштейн головним у науці вважав пошук істини і гармонії: «Людина прагне якимось адекватним способом створити в себе просту і ясну картину світу». Широко відомий, наприклад, вислів Аристотеля: «Платон мені друг, але істина дорожча», смисл якого в тому, що в прагненні до істини вчений не повинен рахуватися ні з своїми симпатіями і антипатіями, ні з якими б то не було іншими

привхідними обставинами. Історія науки й історія людства з вдячністю шанує імена подвижників, таких, як Дж. Бруно, які не зрікалися своїх переконань перед загрозою найтяжчих випробувань і навіть самої смерті. За прикладами, між іншим, не обов'язково заглиблюватися в далеку історію. Досить пригадати слова російського біолога М. Вавилова: «Ми на хрест підемо, а від своїх переконань не відмовимося», який виправдав ці слова власною трагічною долею. Психологічні дослідження також підтверджують, що більшість учених бачать смисл життя в діяльності зі встановлення об'єктивної істини.

Другий імператив вченого проголошує корисність його діяльності для суспільства. Сьогодні це звучить особливо актуально, тому що наукові результати швидко впроваджуються в практику і дають відчутний ефект, але ще більше це пов'язане з тим, що застосування наукових досягнень може приносити не лише благо, але й зло, що породжує надзвичайно складну проблему відповідальності вчених за свої відкриття. Учений несе відповідальність за виникнення небезпеки для окремої людини, суспільства, економіки або шкоди для природи, які може заподіяти застосування неперевіраних нових наукових знань. Наукове дослідження має проводитися таким чином, щоб не спричинити шкоди довкіллю. Якщо такого пошкодження неможливо уникнути, вплив людини повинен бути зведений до мінімуму, а середовище після завершення дослідження відновлене до його первинного стану.

При всій своїй актуальності проблема соціальної відповідальності вченого має глибокі історичні корені. Протягом століть, з часу зародження наукового пізнання, віра в силу розуму супроводжувалась сумнівом: як будуть використані його плоди? Чи є знання силою, яка служить людині, і чи не обернеться вона проти неї? Широко відомі слова біблейського Еклезіаста: «...Во многой мудрости много печали, и кто умножает познания, умножает скорбь».

Співвідношенням істини і добра в наукових дослідженнях цікавилася вже антична філософія. Сократ досліджував зв'язок між знаннями і доброчесністю, і з того часу це питання стало одним із вічних питань філософії, яке постає в найрізноманітніших виглядах. Сократ учив, що за своєю природою людина прагне до кращого, а якщо творить зло, то лише з невідання, тоді, коли не

знає, в чому полягає істинна добродетель. Тим самим пізнання виявлялось, з одного боку, необхідною умовою благого, доброго життя, а з іншого, – однією з головних її складових частин. Аж до нашого часу така висока оцінка пізнання, вперше обґрунтована Сократом, залишалася і залишається основоположною, на якій спирається європейська культура. Якими б не були впливовими в різні часи історії сили невігластва і забобон, сходжена до Сократа традиція, яка стверджує гідність і суверенність розуму і яка етично виправдовує пізнання, була продовжена.

З цими імперативами вченого пов'язана одна з основних норм науки – універсалізм, який орієнтує вченого на об'єктивність знання, незалежність його від особистісних характеристик автора. Саме цей принцип «робити науку міжнародним співтовариством пов'язаний» з всезагальним характером наукового знання.

Необхідністю боротьби за істину продиктована інша норма науки – «організований скептицизм», який орієнтує вченого на критичне ставлення до своїх праць і досліджень інших вчених заради утвердження Істини. Ця норма пов'язана з відповідальністю вченого за науковість, істинність його результатів. Він повинен піддавати критичній оцінці будь-яке знання – як свої відкриття, так і чужі.

Однак для досягнення Істини не досить сумнівів і критики, адже вчений у своїй творчості ґрунтується на досягненнях своїх попередників, і жодна не має смислу поза суспільством, тому що це суперечить всезагальній природі науки. Норма комунікативності спонукає вченого ділитися своїми відкриттями з усім науковим співтовариством, оскільки визнання – основний механізм соціальної взаємодії в науці, і воно створює доступність інформації, стимулюючи подальший пошук Істини.

Наукова праця вимагає абсолютної правдивості. Дуже часто результати дослідження можуть суперечити очікуванням, «різати» під корінь вихідну концепцію. Основний етичний принцип наукової роботи – чесне ставлення до цих результатів. Тут потрібна мужність. Тим більше вона необхідна, коли вже опублікована робота виявляється помилковою, і її спростовують. Чесний вчений вимушений визнати свою помилку, прийняти науково аргументоване заперечення. Слід як можна раніше зробити наукові результати надбанням світу науки, але дослідник повинен бути

гранично переконаним у своїй правоті і вміти всебічно довести це, а також бути готовим, що його не відразу зрозуміють.

Найважливішою в сфері етики вченого світу є проблема авторства наукових відкриттів, проблема плагіату, компетентності і фальсифікації. В науковому співтоваристві прийнято встановлювати досить жорсткі санкції за здійснення подібних актів. Учений може помилятися, але не має права фальсифікувати. Наукова спільнота не сприймає науковців, які займаються плагіатом, бойкотує їх, пориває з ними всілякі наукові контакти, відмовляється від спільної роботи. Для досліджень, які претендують на науковий статус, строго обов'язковим є інститут посилань, завдяки якому фіксується авторство тих чи інших ідей. Інститут посилань – це «академічна складова науки». Крім того, цей інститут забезпечує селекцію того нового, яке свідчить про зростання наукового знання.

У повсякденній науковій діяльності, звичайно, буває нелегко відразу ж оцінити одержане знання як істину або помилку. І ця обставина знаходить відображення в нормах наукової етики, які не вимагають, щоб результат кожного дослідження обов'язково був справжнім знанням. Вони вимагають лише, щоб цей результат був новим знанням і так чи інакше (логічно, експериментально тощо) обґрунтованим. Відповідальність за дотримання такого типу вимог лежить на самому вченому, і він не може переадресувати їх комусь іншому. Для того щоб задовольнити ці вимоги, він повинен: добре знати все те, що зроблено і що робиться в його галузі науки; публікуючи результати своїх досліджень, чітко вказувати, на які дослідження попередників і колег він опирався, і саме на цьому фоні показувати те нове, що відкрито і опрацьовано ним самим. Крім того, в публікації вчений повинен навести ті докази і аргументи, за допомогою яких він обґрунтовує одержані результати, при цьому він зобов'язаний дати вичерпну інформацію, яка дає можливість провести незалежну перевірку його результатів.

Основною мотивацією діяльності вченого має бути прагнення до пізнання Істини та бажання збагатити науку новими знаннями. Осягання Істини – єдиний інтерес і мета в роботі вченого. Він повинен використовувати дослідження як спосіб досягнення фінансового успіху і швидкого набуття престижу.

Науковець у жодному випадку не повинен втрачати професійної незалежності. При прийнятті науковцем фахових

рішень мотиви матеріальної та особистісної вигоди, кар'єри, задоволення власних амбіцій не повинні переважати. Науковець має право на матеріальну винагороду своєї праці у встановленому законом порядку, він повинен захищати право на справедливую оцінку й оплату своєї праці з боку держави, уникати принижень і фінансової дискримінації, працюючи у приватних установах.

Учений не бере жодної оплати чи іншого доходу від своїх аспірантів і докторантів. Не дозволяється проведення індивідуальних чи групових занять або консультацій, оплачуваних аспірантами чи докторантами.

Існують й інші імперативи наукової діяльності. Вони не рідко суперечливі і відомі як антиномії науки. Всі вони належать головним чином до правил пошуку Істини і пов'язані з особливостями наукової діяльності. Так, потрібно все піддавати сумніву в ім'я істини, але одночасно потрібна підвищена сприятливість до нового в науці. В науковому дослідженні необхідна тверезість думки і поряд з нею ризик, сміливість у зв'язку з непередбачуваністю наукового результату. Необхідна залізна логіка, яка йде поряд з алогічною фантазією. Треба «вжитися» в справу, але при цьому зберігати критичне ставлення до свого товариша і бути стороннім спостерігачем. Вчений не чинить дій, які можуть завдати шкоди професійній репутації іншого вченого. Він не має права прилюдно ставити під сумнів чи дискредитувати професійну кваліфікацію іншого науковця. Фахові зауваження на адресу колеги повинні бути аргументованими, коректними, необразливими за формою, висловленими в особистій розмові до того, як це питання обговорюватиметься науковим співтовариством або етичним комітетом чи комісією. За наявності неспростовних доказів неетичної поведінки чи непрофесійних дій ученого наукове товариство має у відкритій неупередженій дискусії дати їм відповідну оцінку. Учений має активно протидіяти псевдонауці, виступати проти розповсюдження в суспільстві псевдонаукових поглядів і рекомендацій. Він повинен активно протистояти будь-якій недостовірній інформації у наукових виданнях та засобах масової інформації. Видання наукового характеру, виступи науковців на наукових форумах, просвітницька діяльність через засоби масової інформації повинні бути бездоганними в етичному плані, обмежуватися об'єктивною

науково-практичною інформацією і не містити елементів несумлінної конкуренції, реклами і самореклами.

У наукових публікаціях вчені повинні дотримуватися вимог щодо авторського права. Включення себе чи інших осіб без достатньої на те підстави до авторського колективу або замовчування прізвищ осіб, які брали активну участь в дослідженнях, як і плагіат, є грубим порушенням принципів фахової етики. Безпринципне ставлення і байдужість до спотворення наукової істини, приховування членом наукового колективу принципів погрішностей наукового дослідження є неприпустимим.

Учений має виступати експертом тільки у сфері своєї компетенції відповідно до своїх знань та досвіду і дотримуватися принципу рівності при проведенні експертного розгляду. Будь-яка дискримінація на підставі національності, статі, раси, політичних поглядів, культурної та соціальної приналежності є несумісною з цим принципом. Свою думку про роботу та наукові досягнення колег вчений висловлює чесно, чітко та неупереджено. Як вишукано ввічливі та прихильні, так упереджено негативні висловлювання неприпустимі. Підготовка об'єктивного критичного висновку про наукову працю колеги повинна розглядатися як обов'язок, від виконання якого вчений не має права ухилятися.

Вчений несе персональну відповідальність за чесну й об'єктивну оцінку кандидатських і докторських дисертацій. Виступаючи в ролі опонента при захисті дисертаційних праць, вчений має бути неупередженим. При недотриманні цих вимог він позбавляється права виступати опонентом. Вкрай неприпустимими є непоодинокі випадки, коли аспірант чи докторант сам пише «відгук» опонента на свою роботу.

Під час обговорення результатів виконаних досліджень, наукової полеміки з певних наукових проблем і концепцій та висловлювання критичних зауважень учений повинен дотримуватися принципів рівноправності, фактичної обґрунтованості та достовірності. Принцип рівноправності гарантує рівні права всім учасникам дискусії або полеміки незалежно від наукових ступенів і звань. Принцип фактичної обґрунтованості виключає необ'єктивну критику. Принцип достовірності забороняє будь-які перекручування з метою приниження або дискредитації.

При проведенні експертного розгляду вчений має зберігати незалежність і не піддаватися тиску при підготовці та виголошенні висновків. Обираючи кандидатів для проведення дослідження або на інші наукові посади, вчений як експерт має об'єктивно оцінювати претендентів. Він не повинен надавати перевагу своїм учням, представникам своєї наукової школи тощо. При конфлікті інтересів вчений повинен ставити загальні інтереси науки вище за інтереси особистості чи своєї установи.

Необхідна організація науки та управління нею, і водночас потрібна свобода творчості. Це пов'язано з функціонуванням науки як соціального інституту, з необхідністю співвідносити свої результати з працями інших вчених, з етичними проблемами наукового виробництва і спілкування (питання співавторства, вміння сперечатися і визнавати свої помилки тощо). Свобода в науці – це насамперед свобода вибору наукових напрямів дослідження, концепцій, гіпотез, парадигм, проблем і методів їх вирішення й понад усе – свобода думки та слова. Свобода в науковій творчості в своїй основі повинна мати високий професіоналізм. Учений має захищати свободу наукової думки, засуджувати цензуру щодо наукової творчості та будь-які намагання монополізувати ті чи інші напрямки науки.

Учений має дотримуватися найвищих професійних стандартів планування та проведення наукових досліджень на основі глибоких знань про доробок світової науки у певній галузі. Він зобов'язаний вишукувати найбільш прийнятні з огляду на адекватність та економічну виправданість шляхи вирішення досліджуваної проблеми. Висновки завершеного дослідження вчений зобов'язаний викладати об'єктивно, незважаючи на очікування замовника. Вимога об'єктивності несумісна з упередженими думками, вона вимагає обґрунтування тверджень логікою і фактами. Один з основних моральних принципів науки – засудження суб'єктивізму.

Серйозною проблемою в науці є спільна віра в авторитети, яка часто заважає науковому знанню розвиватися. Учений має забезпечувати бездоганну чесність і прозорість на всіх стадіях наукового дослідження та вважати неприпустимим прояви шахрайства, зокрема фабрикування та фальшування даних, піратства і плагіату. Неприпустимим є намагання керівних осіб

упереджено впливати на характер отриманих в дослідженні даних і висновків. Учений повинен служити лише об'єктивній Істині.

Для наукової праці він оточує себе співробітниками тільки на основі неупередженої оцінки їхніх інтелектуальних, етичних і персональних рис. Він повинен протидіяти всім проявам протекціонізму, корупції і дискримінації. Взаємини зі співробітниками він будує на принципах справедливості, виявляє доброзичливість і підтримку своїм учням та оцінює кожного з них об'єктивно. Як керівник наукової школи вчений має сприяти службовому зростанню підпорядкованих йому співробітників відповідно до їхньої кваліфікації і ставлення до праці. Керівник наукової школи не перекладає на своїх співробітників виконання завдань, які він повинен виконувати сам, він зобов'язаний обґрунтувати, але не нав'язувати членам наукової школи своє наукове бачення проблеми.

Керівник наукової школи має з повагою ставитися до членів школи і до їхнього вільно й критичного мислення, не повинен перешкоджати спілкуванню своїх учнів з іншими вченими та науковими інституціями, з членами інших наукових шкіл. Він поважає їх право на вільне об'єднання, самоврядування та членство в колегіальних академічних організаціях, прислухається до думки наукового співтовариства щодо тематики, методів і форм проведення досліджень.

Вчений не повинен займатися політичною, націоналістичною, релігійною агітацією й пропагандою в робочий час, спонукати колег і своїх учнів до дій і вчинків, несумісних зі званням вченого.

Розглянуті тут і багато інших імперативів вченого складають етичну систему науки. Вони відображають, з одного боку, всезагальну природу науки і її особливості, вимоги до вченого, з іншого, – природу самого вченого. Їх реалізація на практиці залежить від положення науки і вченого в суспільстві, від характеру самого суспільства.

Семён Гончаренко

ЭТИЧЕСКИЙ КОДЕКС УЧЁНОГО

Этический кодекс является системой общих этических требований (императивов), которые должен неуклонно выполнять каждый настоящий учёный в процессе своей научной деятельности. Кодекс регулирует отношения учёных между собой и с обществом. Он устанавливает основы для оценки учёным своей

собственной работы и деятельности коллег под нравственным углом. Основной задачей кодекса является предоставление приоритета нравственным измерениям науки и социальной ответственности сообщества учёных и каждого учёного в частности.

Ключевые слова: *ученый, этический кодекс, императив, моральные аспекты науки, научные сообщества.*

Semen Goncharenko

ETHICAL CODE OF SCIENTIST

Ethical code is a system of general ethical requirements (imperatives) to be strictly met by each true scientist in the process of his/her scientific activity. The code regulates relations of scientists with each other as well as with the society/ it establishes main bases for evaluating his/her own activity as well as that of colleagues from the angle of morality. The major task of the Code consists in providing priority to moral aspects of science and social responsibility of both the community of scientists and each scientist in particular.

Key words: *scientist, ethics code, imperatives, moral expanses of science, scientific communities.*

УДК 37.032(39:171:502)

*Георгій Філіпчук,
м. Київ*

ЕТНОКУЛЬТУРА, ПРИРОДОВІДПОВІДНІСТЬ В ЕТИЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано важливі завдання і пріоритети розвитку національної освіти. Актуалізовано значущість універсальних і етнокультурних цінностей для удосконалення змісту суспільного виховання, забезпечення цивілізаційного процесу, формування етичної парадигми життєдіяльності в умовах глобального світу. Наголошено на необхідності реалізації принципів природовідповідності і народності для становлення екосвідомості сучасної людини і суспільства.

Ключові слова: *етнокультура, національна освіта, природовідповідність, екологія, українознавство, етика, глобалізм, людина, суспільство.*

Практично кожна країна в умовах сучасного цивілізаційного розвитку розглядає освіту як основу життєвого успіху особистості,

благополуччя нації, її конкурентоспроможності. Якісна, безперервна, динамічна освіта є імперативом росту людського капіталу, інноваційного поступу суспільства. Вона є також одним із головних чинників становлення і поширення демократії. Суспільство, а особливо постіндустріальне, у XXI ст. потребує більш досконалої форми політичної і громадської організації, щоб створювати умови для творчої самореалізації особистості, впровадження новітніх технологій, адекватно реагувати на нові виклики і ризики, забезпечувати сталий розвиток. Передумовою для цього є сповідування на національному і глобальному рівнях максими «вільна людина – розвинене громадянське суспільство – міцна держава». Тому фундаментальним завданням освіти є формування громадянських цінностей і переконань, громадянське зростання суспільства як основи соціальної стабільності. Очевидно, для цього необхідно не лише суттєво змінювати уклад діяльності кожного освітнього закладу, впроваджувати принципи антиавторитарної педагогіки, педагогіки співробітництва і співтворчості, але й будувати якісно новий зміст процесу виховання. Пріоритетами для нього мають стати: патріотизм і громадянськість, почуття національної і державної гідності, честі, власної гідності і соціальної справедливості, міжнаціональна і міжетнічна солідарність, повага до національних традицій і культур, віротерпимість і толерантність, гуманізм, демократичність і духовність. Такі підходи мають для більшості країн універсальний характер і є вимогою часу, адже це освіта для демократії, для творення єдиного полікультурного і освітнього простору, здатного формуватися тільки на основі багатостороннього діалогу культур, їхнього взаємовпливу і взаємозбагачення.

Проте справжній конструктивний діалог культур, реалізація цінності полікультурності уможливлються насамперед через розвиток національних культур і етнічної багатоманітності. Відродження, нарощування культурного потенціалу кожного народу, трансформація його в соціально-педагогічні процеси, збагачення змісту освіти етнокультурними цінностями і здобутками є дуже актуальним завданням для сучасного світу. За такого підходу можна з більшим успіхом реалізовувати багатоаспектний напрям гуманізації освіти, оскільки гуманістична парадигма передбачає орієнтацію на суб'єктивний світ особистості, багатство його внутрішнього простору, індивідуальність бачення

соціокультурного середовища. Ігнорування чи нівелювання особистісних етно-національних цінностей ніколи не сприятиме творенню більш толерантного, сприйнятного суспільства у світовому вимірі, яке спроможне адекватно реагувати на виклики й забезпечувати більш гармонійний цивілізаційний розвиток. Тому дуже важливим є поєднання загальнолюдських, планетарних цінностей з етнокультурними, регіональними, особистісно-індивідуальними. Відхід в ту чи іншу сторону, гіпертрофія чи нехтування ними веде, як правило, до деформації змісту виховного процесу, громадянського виховання. Наслідком уніфікації розмаїття, дискримінації етно-національної складової будь-якого народу є непоправні втрати в соціокультурному, політичному, господарсько-економічному житті суспільства. Людська спільнота має усвідомити, що світ може бути збережений лише за умов, коли в суспільствах існують багатоманітність індивідуальних, етнічних, цивілізаційних різновидів, а в природі – біорізноманіття.

Саме тому в перші роки незалежності, готуючи Державну національну програму «Освіта «Україна ХХІ століття», серед основних шляхів реформування освіти, її стратегічних завдань визначальними були: відтворення і трансляція культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків; подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей та національного нігілізму, відірваності освіти від національних джерел [1]. Для України, навіть у порівнянні з багатьма європейськими сусідніми державами, ця концептуальна ідея мала виключно вагомим значення в силу своєї історичної, політичної спадщини. Тому українська освіта, педагогіка, насправді, потребує не просто включення в її зміст національно-культурного компоненту, а послідовного впровадження етнічного ренесансу, етнопедагогічних цінностей українського народу. Адже періоди російської, польської, румунської, угорської, «радянської» політичної й культурно-освітньої колонізації утверджували, за висловом М. Драгоманова, «національно-державний централізм, примус до державної мови і ніяким чином людяно-освітній універсалізм з вільністю кожної народної мови [2]. Така політика утисків і заборон стосувалася не тільки мови, а всього українського націотворчого сегменту. У зв'язку з цим повернення культурно-педагогічної спадщини українства дасть можливість отримати унікальний освітній потенціал історико-культурного, мовно-

літературного, наукового, етичного, економічного, екологічного, мистецького характеру. Як свідчить педагогічна практика, етнокультурний компонент значно збагатив зміст освіти, розширив можливості для інтелектуального і морально-етичного зросту.

Важливість етнокультурного підходу полягає в тому, що, по-перше, етнокультура розглядається в органічному зв'язку історичного розвитку народу, його ментальності, національного характеру, самосвідомості і виступає як засіб формування етноособистості; по-друге, лише опанувавши свою національну культуру, особистість здатна успішно долучатися до пізнання світової культури, загальнолюдських цінностей. А отже, громадянин світу з його планетарним баченням і сприйняттям універсальних цінностей не може сторонитися ціннісних основ «національного», прикриваючись «загальнолюдським». Згадуваний нами М. Драгоманов як один з яскравих прибічників європеїзму в культурному розвитку українства не раз виступав проти фальшивих всесвітників, які казали, що національностей не треба, що національні мови тільки перешкоджають людям, то й ліпше, коли українська мова вимре. «Такі фальшиві всесвітники, – пише він, – були й є не тільки в Росії. Деякі німці говорили таке ж саме проти слов'ян і навіть італійців, а чехи нехай забувають свою (мову), а вчаться німецької і т. ін.» [3].

Безумовно, з 90-х рр. ХІХ ст., коли відбулося кілька друків зазначеної вище праці, зокрема і з допомогою І. Франка, пройшло багато часу, світ зазнав разючих змін, переживши дві світові і безліч локальних війн. Нинішня ситуація вимагає адекватного суспільного і державного реагування на соціокультурні виклики і процеси. Сучасна етнопедагогіка як важлива складова соціально-педагогічної системи потребує оптимальної політики формування сучасної етнокультури; стратегії відродження і розвитку національних культур, а особливо української; мовної політики, позбавленої рудиментів авторитаризму і дискримінації, що ґрунтується на зміцненні статусу української мови як державної і як носія титульної нації; на вільному розвитку відповідно до Європейської Хартії мов національних меншин, на ефективному опануванні провідних мов світу; вироблення конструктивної моделі діалогу культур, насамперед у змісті освітніх систем. У цих підходах одночасно закладається консолідуюча, об'єднуюча ідея, ідея етнічної самоідентифікації як стрижнева якість етнокультури,

ідея взаємовпливів і взаємозбагачення культур. Таким чином, освіта мусить опиратися на таке етнокультурне й етнопедagogічне середовище, яке б зміцнювало культурне ядро змісту освіти на основі національних і загальнолюдських цінностей. У ньому здатні успішно функціонувати національно-регіональні освітні підсистеми, які сприятимуть проведенню конструктивної національної політики, оздоровленню міжетнічних відносин, міжособистісних контактів у полікультурному суспільстві. Етнопедagogіка не тільки чітко виокремлює етнокультурні риси, характеристики, цінності кожного народу, її традиційно-консервативний потенціал здатний конструктивно впливати також на розвиток сучасної педагогіки і бути фактором зближення, взаємозв'язків із системами виховання й освіти інших народів. «Суспільне виховання, – писав К. Ушинський, – яке зміцнює і розвиває в людині народність, його розум і свідомість, могутньо сприяє розвитку народної самосвідомості взагалі, сильно й сприятливо впливає на розвиток суспільства, його мови, його літератури, його законів, словом, на всю його історію» [4].

Ретроспективний історико-педагогічний аналіз засвідчує, що принцип народності, впровадження в зміст освіти етнокультурних національних цінностей характеризували якісні зміни в освітній системі України ще в другій половині 80-х рр. ХХ ст. Саме тоді почався процес удосконалення мовної мережі навчальних закладів, з'явилися концепції розвитку національної освіти (Гніденська, Львівська, Тернопільська, Буковинська, загальноукраїнська), які мали національну, демократичну, гуманістичну спрямованість і слугували пізніше створенню Національної програми «Освіта України. ХХІ століття», введенню у навчальні плани курсів «Народознавство» та «Українознавство». І головною метою таких нововведень було формування через духовні і матеріальні досягнення, культуру рідного народу національної самосвідомості, людської гідності. Хоча ні в кадровому, ні в навчально-методичному, ні в психологічно-ментальному плані українська освіта не була готовою до цього в повній мірі. А проблеми етнокультури у змісті освіти лише почали на той час актуалізовуватися в українській педагогічній науці.

Слід також зазначити, що етнокультурна освіта містила обмаль знань як про українців, їхню культуру і правдиву історію, так і про народності, які віками жили поруч. Очевидно, що за таких

умов обмеженості системного етнокультурного бачення, що об'єктивно зумовлювалося денаціоналізованим станом народу, неможливо зреалізовувати завдання по вихованню національно свідомої і патріотично налаштованої людини. Тому потреба передусім пізнати себе, своє власне національне «Я» була природовідповідною і логічною. А поява в освітньому, культурному, політичному просторі такого явища як «українознавство» стала наслідком не лише творчих ініціатив і діяльності педагогів та науковців, але й історичною, суспільною закономірністю, адже в освіту поверталися цінності, які в добу українського відродження формувалися М. Грушевським, С. Єфремовим, В. Вернадським. Це була реакція на геополітичні зміни, результати денаціоналізації української освіти, відновлення державності України і потреби творення нової парадигми освіти як синтезу загальнолюдського, національного й особистісного. Хочемо визнати це чи ні, зрозумілим є те, що намагання інтегруватись у європейський освітній простір, зробивши зміст освіти більш олюдненим і гуманним, зумовлює посилення і значущість українознавчого компоненту, знань про Україну. Тому й зберігають свою актуальність, звичайно в іншому вимірі, драгоманівські ідеї: «Навіть два-три десятки поважно та правдиво й вільно написаних книг про Україну, слов'янські країни, громадські рухи в Європі... зробили б велике діло. Вони б спинили втечу, – зазначав М. Драгоманов, – наших молодих людей од України й українства, давши їм змогу пізнати свою країну й природу, показавши як можна служити всесвітнім інтересам на українській ниві». Адже в умовах активізації глобальних процесів світ не лише не відмовляється від національної освітньо-виховної системи, а значною мірою посилює її, зокрема й в інформаційному просторі. Знання своєї культури, інтелектуальних й мистецьких надбань, повага до власної історії, мови, держави, рідної землі, національних традицій стали пріоритетами й ціннісними орієнтирами, основою змісту освіти розвинутих країн Європи, Росії, Ізраїлю, Китаю, Японії.

Важливо усвідомити, що українознавство не може сприйматися як етнопедагогічне явище, яке стосується тільки українців і навчальних закладів з українською мовою викладання. Будучи системою знань і цінностей про український народ і Україну, філософія українознавства повністю суголосна з ідеями

Конституції України і сприяє «консолідації та розвиткові української нації, її історичної свідомості, традицій і культури, а також розвиткові етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України» [6]. Сприйняття і знання цінностей України – батьківщини майже для 130 національностей – має стати нагальною потребою не лише для етнічних українців, але й для всіх громадян, незалежно від національної, релігійної приналежності, оскільки всі вони є українським народом. У цьому сенсі українознавство має загальноукраїнську значущість, містить в собі інтелектуальний, громадянський, соціально-політичний потенціал консолідації суспільства, формування політичної нації.

Нову етику взаємопізнання, толерантності, поваги і миру слід всіляко пропагувати і впроваджувати в систему стосунків не тільки між державами, але й передусім у власній країні. І саме освіта є головним чинником творення гуманної етичної парадигми людського співжиття, яка ґрунтується на культурологічній основі, на традиції культури. Тому не варто заперечувати такий підхід, що пізнання українських духовних, наукових, історичних, культурних цінностей представниками інших національностей є шляхом до діалогу культур, подолання відчуженості до української культури, мови, що культивувалася впродовж тривалого часу. Лише пізнання й повага один до одного забезпечуватимуть розвиток і перспективи людської цивілізації, громадянського суспільства.

Вивчення сукупності фактів, явищ, надбань української етнокультури, культури інших народів є закономірним процесом в освітній практиці. І кожна держава залежно від історичних умов, особливостей власного етногенезу формує зміст і стандарти освіти з урахуванням етнокультурних цінностей. Цей процес має свої структурні форми і засоби, проте ніде він не відбувається, коли ігнорується національна культура як безцінний духовний і інтелектуальний доробок багатьох поколінь, бо без ідей національних унеможлиблюється продукування ідей вселюдськості. Українська етнокультура, українознавчі цінності мусять докорінно змінити якість змісту освіти, змінити сутність ставлення до власної історії, культури, мови, незважаючи на дуже складне соціокультурне середовище, формуючи не тільки раціональне об'єктивне мислення, але й ірраціональні чуттєві якості людини. Саме такий підхід, сформований на принципах природо- і

культуровідповідності, народності, має системний, постійний і наскрізний характер, здатний забезпечувати новітнє, більш сучасне осмислення ролі нації, української держави в контексті світового розвитку.

Таким чином, людська культура є визначальним фактором при вирішенні численних завдань глобального і локального характеру. Практика засвідчує, що культурної адаптації потребує як суспільне соціокультурне середовище, так і природне. Досягти певного культурно-цивілізаційного стану можна лише тоді, коли найбільш об'єктивно оцінювати, адекватно реагувати, прогнозувати явища, процеси, які відбуваються в навколишньому світі. І саме етичні норми, які сформовані на базі культури, народної традиції, здатні оберігати людину від наслідків асоціальної, антигуманної, антиекологічної діяльності. Слід усвідомити, що сучасна глобальна ситуація характеризується не тільки як криза споживацького ставлення людини до природних, соціальних, але й моральних ресурсів. Психологія, ментальність, поведінка «ринкової людини» стає дедалі більш агресивною, нетолерантною, цинічною. Прагматична вигода, нажива, отримання благ будь-якою ціною стають головною мотивацією шляхом ігнорування особистістю, спільнотами, а інколи і цілими державами моральних, етичних, правових принципів. Поведінкові норми у цьому випадку позбавляються, як правило, духовних, культурних, релігійних, етнонаціональних цінностей. Очевидно, що це явище, на жаль, має універсальний характер і не залежить від національних чи політичних кордонів. І від таких антиціннісних універсальних проявів і діянь можна оберігати цивілізаційний розвиток лише загальноприйнятими етичними нормами і оцінками, які зіткані з інтелектуальних, духовних, матеріальних досягнень багатьох етносів, народів, релігій, культур. Свідченням цього є ідеали, норми, істини вічних книг Будди, Біблії, Корану. У них на основі досвіду різних народів упродовж століть і тисячоліть концентрувались духовні ідеали і потреби, норми і моральні зобов'язання взаємин між людьми, людини і природи. Але жорстокий, конкурентний, егоцентричний світ людини далеко не завжди послуговується істинами добра, змагаючись за удаване місце під сонцем, щоб потім розплачуватися війнами соціальними катаклізмами, техногенними катастрофами. «Щоб потім, потім..., – як пише Ліна Костенко, – потім, як усі ми, / почула раптом дзвони

Хіросіми. / А потім – дзвін Чорнобиля. І зону. / І серце дзвону в попелі руїн. / І Фукусіму, де вже й не до дзвону. / Який він буде, наш наступний дзвін?!» [7]. Тому війни, голод, розбрат, трагедії від мирного атому і горіння нафтових свердловин, тероризм, людиноненависництво і соціальна несправедливість є не просто наслідками і складовими політики, економіки, мілітарної ідеології чи боротьби релігій, а наслідками кризи екології людської душі. І це триватиме, допоки ми відходимо від витоків народної мудрості і традиції, допоки глобальна і етнічна цінність добра й любові не займатимуть пріоритетне місце в ієрархічній системі цивілізаційного поступу. Поведінкові норми і дії особистості, громади, народів і держав зможуть набути природо відповідної суті лише тоді, коли уподібняться до поведінки (щоб не сказати «моралі») бджоли, яка відповідно до вчення Будди, набравши соку, відлітає, не пошкодивши квітку, її кольору і запаху. «А людину, яка нищить квіти, розум якої в шорах, краде смерть, як повинь – спляче село...» [8].

Світ у силу дедалі більшої активізації інтеграційних процесів, об'єктивно приходитиме до сприйняття універсальних загальнолюдських цінностей. Але глобальні проблеми вимагають творення і глобальних цінностей, культурних якостей. Індивідуум, окремих етнос, людство мусять не лише усвідомлювати, що суспільний і природний поступ ґрунтується на певних закономірностях, законах, але й що повинні існувати загальні етичні правила оцінки і поведінки у стосунках людини з людиною, людини з природою. Разом з тим все це аж ніяк не означає, що слід орієнтуватися лише на світоглядну уніфікацію. Більше того, етнополітичні, освітньо-виховні, екологічні концепції мають бути зорієнтовані на усвідомлення, що прогрес можливий тільки за умов розвитку багатоманітностей як у природі, так і в суспільстві, а істинна культура людської особистості здатна розвиватися саме на основі синтезу загальнолюдської і національної культури. Дуже важливо, щоб освітня стратегія не зорієнтувала еволюцію культурного становлення на суцільну уніфікацію і стандартизацію, щоб національні й етнічні особливості, традиції, які передбачають своєрідність ставлення людини до світу, природи, були не лише збережені, але й розвинуті. Не варто сприймати перспективу світу таким чином, що глобалізація уже найближчим часом уніфікує культурні надбання. Більш ймовірно, що подальше нарощування

кризового потенціалу потребуватиме адекватних рішень і дій, які базуватимуться не лише на науково-технічних, економічних, соціально-політичних обґрунтуваннях, але й потребуватимуть використання ідей, досвіду, досягнень, традиційних підходів конкретних народів, національних культур. І це особливо стає помітним у стосунках з природою. А пізнаючи традицію у ставленні до природи – це пізнавати і сам народ, який у своїй сукупності наділений безліччю особливостями, своєрідністю знань, географічною, історико-культурною, господарською специфікою. Адже природно, що у проживаючих в Карпатах, Придніпров'ї, на Поліссі, Слобожанщині чи у степах Криму століттями вироблялись свої регіональні культурні традиції у конкретних екологічних нішах. І невідповідність дій, поведінки людини в силу незнання або ігнорування закономірностями буття природи завжди супроводжуватиметься згубними наслідками для природного і соціального середовища.

Тому ті освітні концепції, системи, програми, в яких закладаються цілі по формуванню сучасної культури людини, можуть бути ефективними лише за умов впровадження в освітньо-виховному процесі етнокультурних цінностей, що уможливуватиме належне усвідомлення людиною і суспільством етичних зобов'язань у взаєминах з природою. Так як «особистість не може собі дозволити розкіш егоїстичного відокремлення від суспільства» (С. Левицький) [9], так особистість і суспільство не зможе відокремлювати себе від «старої» традиційної культури. Обійти її, зігнорувати означає втратити історичну пам'ять, самобутність народу, його само ідентичність і національний імунітет. Сильні нації, як правило, настільки сильно й наполегливо оберігають свої національні досягнення, традиції й етнорнми, що вони перетворилися з суто етнічного в соціокультурний фактор. Саме завдяки етносоціальній психології, збереженню етнічних цінностей, зокрема у стосунках з природою, формується здатність в таких суспільствах мінімізувати екологічні катаклізми антропогенного характеру, оскільки етнокультура продукує якісно нову екологічну етику.

Очевидно, глобальні проблеми вимагають не лише становлення загальнолюдської етики, стандартів, універсальних підходів, але й максимального врахування регіональних, етнокультурних характеристик великих і малих народів.

Зміст освіти потребує більш системної і глибокої оцінки того, що відбувається в світі, власній країні. Зрозуміти, об'єктивно реагувати на ситуацію можна лише на основі синтезу культурних, соціальних, політичних, економічних, екологічних чинників. І постає достатньо тривожна картина, яка засвідчує про гостроконфліктність, нерівномірність, несправедливість, протиборства і агресивність політичних, ідеологічних, релігійних, етнічних рухів. У трикутнику функціонування «людина – суспільство – природа» дедалі більше проявів інтервенції, конкуренції, діяльності поза етичними нормами. За таких умов годилося б і особистість виховувати адаптивно, відповідно до такого агресивного соціоекологічного середовища. Проте якими би не послуговуватися негативами, очевидним є усвідомлення того, що вся історія людства, рідного народу показує значущість і безальтернативність для життєдіяльності цінностей добра, миру, толерантності і любові. «Бо мечі свої, – як сказано в Біблії, – перекують вони (народи) на лемеші, а списи свої – на серпи. Не підійме меча народ проти народу, і більше не будуть навчатись війни!» [10]. Цього етичного миру в собі сьогодні потребує людина, суспільство, сім'я, держава, глобальний світ. Цього цивілізаційного підходу вимагає сьогодні і система суспільного громадянського виховання, бо він є гуманним і народооберігаючим. Адже універсальні надбання людства, етнотрадиція кожного народу завжди нестимуть екооберігаючу енергію, яка містить почуття рідної землі, вітчизни, поваги до людини і природи.

Народ, у сутність якого ввійшли національні ідеали, традиції, народна, передана через покоління мудрість, чесноти, здатний берегти, захищати, відтворювати природу, частинкою якої він є і серед якої існує. Тому дуже важливо, щоб в сучасній громадянській, екологічній освіті розвивались і впроваджувалися ті ідеї і принципи, які, по-перше, направлені на використання історичного, культурного досвіду й творчого потенціалу конкретного етносу в конкретному регіоні. По-друге, засвоєння і передача етнокультурних знань і надбань сприятливо впливатимуть на етнокультуру поведінки і дії нинішнього та прийдешнього поколінь. По-третє, культурна екологічна традиція оберігає суспільну і державну діяльність від асоціальних, антиекологічних діянь по відношенню до людини і природи. По-четверте, етнокультурні цінності, несучи в собі багатовіковий досвід,

етичність образів і вчинків значно посилюють гуманітарні й гуманістичні аспекти змісту виховання, зокрема екологічно. Поп'яте, перспектива цивілізації, очевидно, передбачатиме безперервний процес суперечностей між людиною і природою, а отже, етнонаціональна культура завжди відіграватиме важливу роль у творенні збалансованої поведінки на основі соціальних, політичних, етичних, естетичних цінностей і критеріїв. Соціокультурне середовище потребує передусім гармонії у взаєминах з природою, яку разом із сучасними гуманними науково-технічними рішеннями може забезпечувати багатовікова національна традиція. Тому в світі, Європі, Україні слід досліджувати і вивчати в етнокультурній сфері ті багатоманітні особливості й досягнення стосовно знань, норм поведінки, світоглядних орієнтирів кожного регіону, етнічної групи, народу, що представляють загальний інтерес, здатні взаємозбагачувати етнічні культури, формуючи етичну свідомість людини і суспільства.

Література:

1. *Державна національна програма «Освіта» Україна XXI століття»*. – К.: «Райдуга», 1994. – С. 6-7.
2. *Драгоманов М.П.* Чудацькі думки про українську національну справу. Вибране. / М.П. Драгоманов. – К.: Либідь, 1991. – С. 509.
3. Там само. – С. 476.
4. *Демков М.И.* Русская педагогика в главнейших ее представителях / М.И. Демков. – М.: Изд. К. Тихомирова, 1838. – С. 261.
5. *Драгоманов М.П.* Шевченко, українофіли й соціалізм. Вибране / М.П. Драгоманов. – К.: Либідь, 1991. – С.428
6. *Конституція України*. – К.: Преса України, 1997. – С. 6
7. *Костенко Л.В.* Мадонна Перехресть / Ліна Костенко. – К.: Либідь, 2011. – С. 101.
8. *Книга Будды: антологія* / сост. А. Галат. – СПб.: Амфора, 2009. – Серія «Александрійская библиотека». – С. 277.
9. *Левицкий С.А.* Трагедия свободы: избр. Произведения / С.А. Левицкий. – М.: «Астрель», 2008. – С. 525.
10. *Біблія*. Українське біблійне товариство. – 1994. – С. 683.

Георгій Филипчук

ЭТНОКУЛЬТУРА, ПРИРОДОСООТВЕТСТВЕННОСТЬ В ЭТИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье проанализированы важные задания и приоритеты национального образования. Актуализировано значение универсальных и этнокультурных ценностей для усовершенствования содержания общественного воспитания, обеспечения цивилизационного процесса, формирования этической парадигмы жизнедеятельности в условиях глобального мира. Акцентируется на необходимости реализации принципов природосоответственности и народности для становления экосознания современного человека и общества.

Ключевые слова: *этнокультура, национальное образование, природосоответственность, экология, украиноведение, этика, глобализм, человек, общество.*

Georgiy Filipchuk

ETNOCULTURE, CORRESPONDENCE WITH THE NATURE IN THE PERSONALITY ETHICAL FORMATION

Important tasks and priorities of the national education development are analysed in the article. Significance of the universal and ethnocultural values for the improvement of the public bringing up optimization, civilization process provision, ethics paradigm of vital functions formation in the conditions of the global world are actualized. The necessity of the correspondence with the nature and the national origin principles' realization for coming into being of the contemporary human being and society's ecological awareness is stressed.

Key words: *ethnoculture, national education, correspondence with the nature, ecology, Ukrainian ethnology, ethics, globalism, human being, society.*

УДК 371.1:(111.852:17)»71»

*Олена Отич,
м. Київ*

ЕСТЕТИЧНІ ТА ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

У статті обґрунтовується визначальна роль особистості педагога в освітньому процесі, визначаються сутність і зміст його особистісного розвитку, виявляються найбільш професійно важливі особистісні якості вчителя, висвітлюються естетичні та етичні засади його особистісного розвитку на методологічному, теоретичному і методичному рівнях.

Ключові слова: педагог, особистість, розвиток особистості, особистісний розвиток, особистісні якості, естетичні та етичні засади.

Від початку історії людства до нашого часу ключовою проблемою педагогіки є забезпечення ефективності навчання, виховання і розвитку особистості упродовж її життя. Залежно від бачення шляхів розв'язання цієї проблеми у педагогічній науці сформувалися відповідні методологічні підходи: сцієнтистський, знаннєвий, гуманістичний, особистісний, діяльнісний, технологічний, компетентнісний, контекстний та ін.

Ефективність означених підходів перевіряється у ході педагогічної практики, яка дає підвищений запит на ті з них, які найбільше відповідають її потребам. Водночас, як засвідчує аналіз сучасного стану загальної й професійної освіти, активність застосування конкретного підходу у практичній педагогічній діяльності залежить не стільки від його теоретичних засад, скільки від рівня готовності педагогів до його використання, їх особистого ставлення до обстоюваних цим підходом теоретичних постулатів та особистісного їх прийняття, тобто від людського фактора. Невідповідність особистісних запитів, мотивів і пріоритетів педагога до змісту й принципів інноваційних педагогічних підходів стає головною суперечністю, що гальмує процес впровадження їх до освітньої практики й знижує їх ефективність. Означена суперечність зумовлює собою появу інших, зокрема:

- між проголошенням у педагогічній теорії гуманістичного й особистісно орієнтованого педагогічних підходів – і пануванням у реальній освітній практиці знаннєвого й авторитарного підходів;
- між декларуванням педагогами пріоритету особистості у педагогічній системі – і обранням критерієм діагностики якості її функціонування бальної оцінки;
- між визначенням головною метою освіти формування цілісної, гармонійної особистості – і наданням вчителем першочергової уваги формуванню в учнів окремих предметних компетенцій (головним чином, зі свого предмету);
- між визнанням педагогами необхідності неперервного особистісного і професійного саморозвитку – і спрямуванням процесу їхнього самовдосконалення переважно на оволодіння інструментальними аспектами педагогічної діяльності.

Водночас, як наголошував видатний педагог К. Ушинський, «жодна програма викладання, жодна методика виховання, якою б досконалою вона ні була, якщо вона не перейшла у переконання вчителя, залишиться мертвою буквою, яка не має ніякої сили насправді. Найпильніший контроль у цій справі не допоможе. Вихователь ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкції: не зігріта теплотою його особистого переконання, вона не буде мати ніякої сили» [11, с. 189]. Саме тому у педагогіці усе ґрунтується на особистості вчителя, адже, за відомим твердженням видатного педагога, «лише особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, лише характером можна сформувати характер» [10, с. 63-64]. При цьому К. Ушинський зазначає, що, хоча «багато залежить від загального порядку у закладі, але найголовніше завжди буде залежати від **особистості** безпосереднього вихователя, що стоїть обличчям до обличчя з вихованцем: вплив особистості вихователя на юну душу складає ту виховну силу, якої неможливо замінити ані підручниками, ані моральними сентенціями, ані системою покарань та заохочень. Багато, звичайно, означає дух закладу, але цей дух живе не у стінах, не в папері, але у характері більшості вихователів і звідти вже переходить у характер вихованців» [11, с. 189].

Ці педагогічні ідеї не втрачають своєї актуальності й на сучасному етапі становлення й творчого поступу освіти. Їх розвивають у своїх працях вчені-педагоги і філософи С. Архангельський, І. Зязюн і В. Краєвський [3; 4, с. 10; 7], які наголошують, що жодні новітні технології, методики та засоби навчання й виховання не будуть ефективними без участі педагога, адже найкращий передовий педагогічний досвід не можна перенести автоматично до навчально-виховного процесу без творчого його осмислення і наповнення індивідуальним змістом, в якому виявляється особистісне ставлення і власна творча індивідуальність педагога, який впроваджує цей досвід у свою систему педагогічної роботи.

Оскільки професійні знання, вміння і навички присвоюються майбутніми вчителями лише в особистісному контексті, то можливості розвитку професійної придатності, компетентності, а згодом і педагогічної майстерності та новаторства можуть реалізуватися, за І. Зязюном, лише на індивідуально-творчому рівні саморозвитку особистості. Визначальність впливу особистісних

якостей педагога на формування його педагогічної майстерності закладена вже а самому визначенні останньої як комплексу якостей і властивостей педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації його професійної діяльності на рефлексивній основі (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Тарасевич та ін.).

З цього випливає висновок, що реальна ефективність педагогічного процесу може бути досягнута лише за умови визнання суспільної цінності особистості й організації освіти на засадах гуманістичної, особистісно орієнтованої парадигми, що передбачає впровадження до педагогічної практики особистісного підходу і надання пріоритету особистісному розвитку суб'єктів педагогічного процесу, передусім, вчителя.

Проблемі розвитку його особистості присвячено цілу низку наукових праць вітчизняних і зарубіжних вчених-педагогів і психологів, починаючи від Я.-А. Коменського, А. Дістервега, О. Духновича, А. Макаренка, В. Сухомлинського й завершуючи сучасними науковими дослідженнями І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Моргуна, О.Пехоти, Н. Пов'якель, В. Рибалки, В. Семиченко та ін.

Втім, попри ґрунтовне розроблення науковцями різних аспектів проблеми розвитку особистості педагога, вони не приділяли у своїх працях спеціальної уваги обґрунтуванню естетичних та етичних засад цього процесу.

Водночас означена проблема набуває все більшої актуальності в сучасному суспільстві, оскільки, як свідчить суспільна практика, набуття людиною різноманітних знань, усвідомлення сутності й змісту понять та явищ, інтелектуальне пізнання нею добра і зла, і навіть знання законів та правил не зумовлює однозначно формування в неї суспільно схвалюваних якостей, не спрямовує у гуманістичне русло її дії й поведінку, а нерідко, навпаки, призводить до свідомо здійснюваних і ретельно спланованих антигуманних, протиправних і аморальних дій.

Стосовно вчителя це виявляється в тому, що, визнаючи на словах і проголошуючи на широкий загал гуманістичні цінності й орієнтири, він не реалізує їх на практиці, застосовуючи подвійні стандарти й послуговуючись переважно авторитарним, знаннєвим підходом, який не вимагає від нього значних особистісних зусиль у досягненні педагогічної мети. При цьому вчитель знає, як він має здійснювати педагогічну діяльність, які орієнтири обирати за її

основу, але діє так лише під наглядом адміністрації, батьків чи контролюючих органів, передусім, райвно. Він не мотивований на досягнення проголошуваних ним орієнтирів, оскільки вони не стали для нього особистісною цінністю. Це зумовлено, на нашу думку, тим, що, будучи сприйнятими на інтелектуальному рівні («розумом»), ці ідеї не були інтеріоризовані, присвоєні на емоційно-почуттєвому рівні («серцем»), тобто, за висловом І. Зязюна, не пройшли етапу естетизації (переживання; почуттів; освоєння як цінності, стійкої для особистості) й не сприйнялися нею як її власна духовна інтенція [5, с. 15].

У зв'язку з цим вважаємо особливо актуальними для сучасної педагогіки наукові ідеї І. Зязюна, згідно з якими будь-який педагогічний вплив набуде ефективності лише тоді, коли він подолає раціональність, імпресіональність і зовнішність стосовно поведінки учнів чи студентів і виступить внутрішнім, естетичним орієнтиром їхнього життя [5, с. 15]. Тому, дотримуючись наукового підходу вченого, вважаємо, що цінність стає регулятором поведінки особистості лише за умови забезпечення суб'єктивної свободи її сприймання, естетичного переживання і, відповідно, опанування завдяки власному досвідові [5, с. 15].

Обираючи цю ідею за методологічну основу нашого дослідження, ми висунули гіпотезу, що особистісний розвиток педагога відбуватиметься більш ефективно, якщо він здійснюватиметься не лише на інтелектуальних, а й на естетичних та етичних засадах.

Актуальність означеної проблеми та її недостатня розробленість у педагогічній теорії і практиці зумовили вибір теми нашої статті.

Її мета полягає в обґрунтуванні сутності й змісту особистісного розвитку педагога та визначенні його естетичних і етичних засад на методологічному, теоретичному й методичному рівнях.

Ефективне розв'язання цієї проблеми вимагає передусім визначення змісту самого поняття *розвиток*.

У словниках та іншій довідковій літературі це поняття тлумачиться як характеристика якісних змін об'єктів, поява нових форм буття, інновацій та нововведень, пов'язаних із перетворенням внутрішніх і зовнішніх зв'язків цих об'єктів і явищ та переходом їх

до нових станів, які ніколи не повторюють з абсолютною точністю ті стани, що вже здійснилися [1, с. 847-848; 8, с. 283].

Стосовно людини ідея розвитку пов'язується передусім з якісними змінами і зростанням її особистості.

Вчені-психологи визначають *розвиток особистості* як: самореалізацію, самозростання особистості, пов'язане з життєвою перспективністю людини, що не задається особистості, а створюється нею, змінюється й уточнюється протягом життя (Д. Фельдштейн); процес організації та інтегрування людиною свого внутрішнього світу, шлях до себе, шлях самопізнання і самоусвідомлення, що уможлиблюється на основі рефлексії людиною власного досвіду (С. Максименко); неперервний процес саморуху особистості, що відбувається в часі циклічно й реалізується через нерівномірні та непропорційні зміни окремих її аспектів, внаслідок чого в неї виникають різноманітні особистісні новоутворення (Л. Виготський); процес утворення зв'язків особистості із дійсністю, що поступово ускладнюються, збагачуються, поглиблюються, становлячи собою потенціал спілкування та взаємодії її із соціумом (В. Мясіщев); динамічне прагнення цілісного самоузгодженого індивіда до вивершеності, досконалості й гармонії (А. Адлер); самореалізацію особистості засобом врівноваження та інтегрування усіх її аспектів навколо її самості (К. Юнг).

У соціально-когнітивній концепції розвитку особистості А. Бандури та Дж. Роттера акцентується важливість емоційного фону, на якому він відбувається, й надається велика увага засобам створення в людини піднесеного настрою. Нам імпонує ця ідея, оскільки вона, на нашу думку, обґрунтовує необхідність дослідження естетичних засад розвитку особистості й слугує усвідомленню педагогами і науковцями значення у цьому процесі тріади категорій естетики: піднесеного – низького; прекрасного – потворного; комічного – трагічного.

З позицій *педагогічної науки*, розвиток особистості розглядається як: процес її формування як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації та виховання протягом усіх вікових періодів життя, сутністю якого є оволодіння особистістю загальнолюдською культурою та привласнення її шляхом здійснення індивідуальної інтерпретації та оцінки (С. Гончаренко); засвоєння людиною внутрішнього, індивідуально-психологічного,

й зовнішнього – загальнолюдського потенціалу можливостей (С. Смирнов); взаємопов'язаний процес кількісних і якісних змін, що відбуваються в анатомо-фізіологічному дозріванні людини, в удосконаленні її нервової системи і психіки, її пізнавальної й творчої діяльності, а також у збагаченні її світогляду, моральності, громадсько-політичних поглядів і переконань (І. Харламов).

Розвиватися – означає «досягати розумової, духовної зрілості, ставати розумово, духовно вищим, кращим, більш досконалим, підніматися на вищий щабель, досягати високого рівня в чому-небудь» [9].

Як одне з центральних понять психології і педагогіки, розвиток особистості характеризує інволюційно-еволюційний процес, упродовж якого відбуваються прогресивні чи регресивні зміни якостей та рис людини.

Залежно від того, які з них обираються за основу, вчені виокремлюють напрями розвитку особистості. Зокрема, Б. Ананьєв визначив в якості основних три таких напрями: *анатомо-фізіологічний, психологічний та соціальний*.

Якщо розглядати особистість педагога з позицій теорії онтогенезу і філогенезу, то відповідними напрямками її розвитку, на нашу думку, можна визначити *індивідуальний та загальний*.

Крім того, відповідно до сфер людської особистості й діяльності, форм суспільної свідомості та якостей, що розвиваються в особистості у ході залучення до їх освоєння, визначаються такі напрями розвитку особистості, як: *інтелектуальний, фізичний, моральний, духовний, творчий, естетичний, морально-естетичний, художній, художньо-естетичний, художньо-творчий розвиток* тощо.

Оскільки у контексті психологічної науки особистість вчитель може досліджуватися у різних іпостасях існування людини, тобто, як індивід, особистість, суб'єкт та індивідуальність, то вважаємо за правомірне виокремлення відповідних їм напрямів розвитку його особистості: *психофізіологічний, особистісний, професійний та індивідуальний*.

Таким чином, **особистісний розвиток** педагога можна визначити як один з напрямів його розвитку як людини – особистості, тобто соціалізованого індивіда, що реалізується у процесі вдосконалення його особистісних, характерологічних і соціальних якостей, які сприяють його ефективній соціалізації й

професіоналізації і дозволяють йому якісно виконувати свою суспільну місію.

Основними з цих якостей вважаємо *особистісну спрямованість* й *ціннісні орієнтації* педагога, що стають основою формування в нього таких складних особистісних якостей, як: *моральність, загальна культура та інтелігентність*. Означені якості утворюють зміст особистості педагога, становлять його особистісний стрижень і відображають його внутрішню сутність, тому їх можна, на нашу думку, назвати **сутнісними особистісними якостями**.

Для реалізації цих якостей у своїй професійній діяльності педагогу необхідні ще й такі особистісні якості, які дозволяють йому ефективно впливати на своїх вихованців, запалювати в них інтерес до навчання, викликати бажання стати кращими, ідентифікуючись з певним ідеалом особистості, заражати власною любов'ю до предмета, який він викладає. Адже «захопити будь-якою справою вихованців здатний той педагог, який може загорітися й увійти у внутрішній світ кожного вихованця через його почуття» [2, с. 78-79].

Серед цих якостей головними, на нашу думку, є *емоційність* та *естетичність*. Перша з них характеризує зміст, якість і динаміку емоцій та почуттів педагога [12, с. 126]. Її модальнісні профілі стосуються, за Є. Ільїним, таких якостей його особистості, як: оптимізм–песимізм, сором'язливість, совісність, сентиментальність, емпатійність, образливість, гнівливість та агресивність, ревнивість і заздрісність тощо [6, с. 152-182]. Вважаємо, що для педагога важливими є й такі модальнісні профілі емоційності, як *емоційна заразливість* у поєднанні з *емоційною стабільністю*, *емоційна врівноваженість*, *атрактивність*, оскільки вони зумовлюють його «педагогічний шарм», від якого значною мірою залежить успіх його впливу на учнівську чи студентську аудиторію. Ці якості сприяють формуванню в педагога *естетичності* як узагальнюючої почуттєво-виразної якості його особистості, що виявляється в його здатності «заражати» своїх вихованців позитивними почуттями, власним інтересом; зумовлювати в них відчуття емоційного підйому, хвилювання, прагнення до краси, в чому б вона ні виявлялася.

Уявлення про ідеального педагога-майстра завжди пов'язується з його вмінням «залучати до процесу педагогічної дії

естетичні почуття прекрасного і піднесеного, рідше – комічного, наповнюючи дію потребою-спонукою кожного учня до набуття статусу суб'єкта педагогічної діяльності» (І. Зязюн) [5, с. 21].

Емоційність і естетичність забезпечують педагогові ефективну реалізацію, зовнішній прояв внутрішнього змісту своєї особистості у педагогічній діяльності й дозволяють досягти її високих результатів, отже, ці особистісні якості можна, на нашу думку, вважати **інструментальними**.

Оскільки усі, описані вище якості, проявляються у кожного педагога як представника творчої професії індивідуально й неповторно, то важливого значення для його професійної педагогічної діяльності набуває ще одна інтегративна якість його особистості, якою є його **творча індивідуальність**. Ми розуміємо її як унікальне і неповторне сполучення індивідуальних, особистісних, професійних й творчих рис та властивостей, які зумовлюють самотність педагога як людини і професіонала й визначають індивідуальний стиль його професійної діяльності та спілкування, власний педагогічний почерк та сукупність обраних ним педагогічних засобів, що утворюють його творчу лабораторію й зумовлюють формування його власної педагогічної школи.

Фундаментальне значення творчої індивідуальності педагога в освітньому процесі обґрунтовується у численних сучасних педагогічних дослідженнях, зокрема, С. Архангельського, С. Гільманова, І. Зязюна, О. Пехоти, де зазначається, що не лише особистість педагога, його ставлення до справи, готовність та здатність діяти творчо є сьогодні вирішальними чинниками оновлення загальної, професійної і вищої школи, а й масштабність, яскравість та самотність цієї особистості, унікальність кожного педагога, автономність його дій, оскільки без особистісного, індивідуального втілення педагогічна майстерність і педагогічна творчість є мертвими.

Мистецький характер праці педагога і висока моральна відповідальність за її результати актуалізують значення естетичних та етичних засад його особистісного розвитку.

Ми розглядаємо їх як провідні ідеї й теоретичні положення естетики і етики, покладання яких в основу розробки методологічних, теоретичних і методичних засад особистісного розвитку студентів вищих педагогічних навчальних закладів забезпечить підвищення ефективності цього процесу.

Фундаментальними естетичними і етичними засадами особистісного розвитку педагога, на нашу думку, є золоте правило етики («*стався до іншого так, як хочеш, аби ставилися до тебе*»), категоричний імператив І. Канта та метакатегорії естетики й етики – *естетичне і етичне*.

Загальнометодологічними естетичними і етичними основами цього процесу вважаємо:

- категорії естетики і етики: *прекрасне – потворне, піднесене – низьке, трагічне – комічне; логос – етос – пафос, Істина – Добро – Краса; гармонія, калокагатія, катарсис, ідеал, образ, честь і гідність, совість, відповідальність та ін.*;
- естетичні і моральні принципи: *єдності форми і змісту, чуттєвої виразності; особистої естетичної значущості й активності, особистої актуальності у процесі естетичного переживання* (О. Лосєв); *відповідальної залежності* (А. Макаренко);
- педагогічні принципи: *естетизації професійної підготовки педагога, створення її естетичного поля; завтрашньої радості, утвердження мажору в колективі, педагогічного оптимізму, зовнішньої виразності педагога, педагогічної гри, об'єктивного та рівного ставлення до всіх вихованців*;
- емоційні закони впливу художнього образу на людину (І. Бех);
- філософське розуміння людини як мікрокосму (К.Тр. Ставровецький, Г. Сковорода, М. Гоголь, П. Юркевич, І. Фролов);
- філософію серця (Д. Туптало, Г. Сковорода, М. Гоголь, П. Юркевич); педагогіку добра (І. Зязюн);
- філософські ідеї щодо діалектичного взаємозв'язку свободи й відповідальності особистості (І. Кант, Б. Спіноза, М. Бакунін, Г. Плеханов та ін.);
- вчення Е. Шпрангера про «естетичну людину» та його типологію особистості;
- особистісний, гуманістичний, аксіологічний, акмеологічний педагогічні підходи;
- Проект концепції розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні (І. Зязюн, В. Андрущенко), Державну програму «Вчитель».

Теоретичними естетичними і етичними засадами особистісного розвитку педагога, на нашу думку, є: теорії особистості вітчизняних і зарубіжних вчених; педагогічна естетика та педагогічна етика; психологічні й педагогічні ідеї щодо триєдності інтелектуальної, афективної й вольової сфер особистості та необхідності здійснення цілісного впливу на їх розвиток (П. Блонський, В. Зінченко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ю. Азаров, І. Зязюн, О. Захаренко); наукові ідеї психології, педагогіки, мистецтвознавства та культурознавства щодо гуманізації й гуманітаризації освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Краєвський, Ю. Мальований, Н. Ничкало); наукові положення теорії педагогічної майстерності (І. Зязюн, Є. Барбіна, І. Кривонос, О. Лавріненко, М. Лещенко, М. Солдатенко, Н. Тарасевич, Л. Хомич та ін.); ідеї педагогіки культури, педагогіки естетичного середовища, педагогіки індивідуальності, педагогіки свободи, педагогіки підтримки щодо необхідності забезпечення вільного розвитку й самовиявлення суб'єктів педагогічного процесу, що уможлиблюється шляхом залучення їх до освоєння загальнолюдської й національної культури (Є. Бондаревська, С. Гессен, О. Гребенюк, С. Жданова, І. Зязюн).

Методичними естетичними і етичними засадами особистісного розвитку педагога можна, на наш погляд, вважати методичні ідеї, покладені в основу розробки естетично та морально-етично орієнтованих інноваційних педагогічних методик і технологій, зокрема, створення пізнавально-активного поля естетичного потенціалу навчально-виховної діяльності (М. Лещенко), прискореного розвитку творчих обдарувань (Ю. Азаров), педагогічної драматизації (С. Фейгінов) та ін.

Узагальнення викладеного у статті дозволяє зробити висновок, що обґрунтування естетичних та етичних засад особистісного розвитку педагога задає теоретичні координати й визначає практичні вектори його професійної підготовки, в якій реалізується взаємозв'язок особистісного і професійного зростання не лише студентів, а й викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, і яка сприяє усвідомленню ними себе не тільки як «предметників», що мають «вчитати» зміст певної навчальної дисципліни й уміти перевірити якість її засвоєння, але і як педагогів-майстрів, які прагнуть стати для своїх вихованців

учителями життя, залишити яскравий і незабутній слід в їхніх душах і показати їм шлях досягнення життєвого успіху.

Оскільки в обмеженій за обсягом статті неможливо вичерпно викласти усіх аспектів досліджуваної проблеми, то подальші наші наукові пошуки будуть спрямовані на розробку естетично та етично орієнтованих технологій особистісного розвитку майбутніх педагогів з урахуванням їхнього фаху.

Література:

1. *Абушенко В.Л.* Развитие // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ, Мн.: Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
2. *Азаров Ю.П.* Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 2004. – 432 с.
3. *Архангельский С.И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М., 1980.
4. *Зязюн І.А.* Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу // Рідна школа. – 2000. – №8. – С. 8-13.
5. *Зязюн І.А.* Естетичні засади розвитку особистості / І.А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості: монографія / за ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – С. 12-34.
6. *Ильин Е.П.* Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
7. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики: учебник / В.В. Краевский. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 256 с.
8. *Развитие* // Краткий словарь по философии / под общ. ред. И.В. Блауберга, И.К. Пантина. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1982. – 431 с.
9. *Розвиток* // Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2001. – 1440 с. С. 1043.
10. *Ушинский К.Д.* Статьи в «Журнале для воспитания». – Собр. соч. – М.- Л., 1948. – Т. 2. / К.Д. Ушинский. – С. 63-64.
11. *Ушинський К.Д.* Рідне слово / К.Д. Ушинський // Ушинський К.Д. Вибр. пед. твори: у 2-х т. – К.: Рад. шк., 1983. – Т. 2. – С. 232-287.
12. *Шапар В.* Психологічний тлумачний словник / Віктор Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.

Елена Отыч

ЭСТЕТИЧЕСКИЕ И ЭТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

В статье обосновывается определяющая роль личности педагога в образовательном процессе, определяются сущность и содержание его личностного развития, наиболее профессионально важные личностные качества учителя, освещаются эстетические и этические основы его личностного развития на методологическом, теоретическом и методическом уровнях.

Ключевые слова: педагог, личность, развитие личности, личностное развитие, личностные качества, эстетические и этические основы.

Olena Otych

AESTHETIC AND ETHICS PRINCIPLES OF THE TEACHER'S PERSONAL DEVELOPMENT

In the article the defining role of the teacher's personality in the educational process is grounded, the actuality of his personal development is proved, the essence and the content of this process are determined, the most professionally meaningful teacher's personal qualities are found out, aesthetic and ethic base of his personal development on methodological, theoretical and methodical levels are underlined.

Key words: teacher, personality, development of the personality, personal development, personal qualities, aesthetic and ethic base.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ МИСТЕЦТВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

УДК 37.032

*Іван Бех,
м. Київ*

ДУХОВНА БЕЗПЕЧНІСТЬ-НАПРУЖЕНІСТЬ У ВИХОВАННІ ТА РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті автор розглядає проблему духовної безпечність-напруженості у вихованні та розвитку особистості та висвітлює механізми, що використовуються у виховній практиці.

***Ключові слова:** особистість, розвиток особистості, духовна безпечність-напруженість, виховна практика.*

За умов невизначеності смислоцінних орієнтирів людини розкриття механізмів розвитку особистості як детермінант її морально-духовного життя набуває особливої значущості. Механізми розвитку особистості як певні способи розгортання цього процесу досліджуються з позиції їх адекватності, ступеня особистісно перетворювальних можливостей, часових характеристик і особливостей. У виховній практиці використовуються механізми наслідування, ідентифікації, емоційного зараження, свідомості й самосвідомості, вольового зусилля. На перший погляд, за комплексного їх використання вагомих проблем у вихованні та розвитку особистості не повинно бути. Та насправді реалії інші. Сучасна людина далека від морально-духовної досконалості. Тож можна припустити, що в теоретичних поглядах стосовно сутності згаданих механізмів відсутня важлива ланка, неврахування якої призводить до зниження їх загальної виховної ефективності. Пошук цієї ланки змушує виконати більш диференційований аналіз структури способу дії, яким визначається той чи інший виховний механізм.

***Духовна безпечність як психічний стан людини.** Пошукові зусилля вчених донедавна зосереджувалися на нормативному представленні операційного складу механізмів особистісного*

розвитку. У дослідженнях механізмів свідомості виокремлювали найраціональніші способи переконання: логічну структуру суджень, їх оптимальне словесне оформлення та кількість, з якою без значних внутрішніх ускладнень може оперувати вихованець.

Однак при цьому не осмислювались на високому теоретичному рівні умови, за яких певний виховний механізм стає основою розгортання відповідної внутрішньої діяльності суб'єкта. Адже відомо, що лише за адекватних умов можливе здійснення будь-якої – як внутрішньої, так і зовнішньої – предметно-перетворювальної дії. Отже, відсутність або ж невідповідність умов гальмує імпульс до дії, попри наявність необхідних засобів її здійснення.

Негативною умовою, що перешкоджає нормативному функціонуванню будь-якого виховного механізму, на нашу думку, є *внутрішня духовна безпечність*, яка стримує безперервний процес духовної самозміни особистості з усвідомлення свого особистісного образу «Я». Внутрішня безпечність суб'єкта пов'язана з безтурботністю, пасивністю, недбалим ставленням до діяльності та поведінки, з відсутністю старанності, необхідної психічної напруги. Безпечність стає суттєвим деструктивним потенціалом, коли з ситуативного явища трансформується у більш-менш сталий психічний стан, що визначає своєрідність різних психічних процесів людини.

Духовна безпечність проявляється в недоречному, поблажливому ставленні особистості до самої себе. Тут – виражена самополегкість. Цей психічний стан може характеризуватися вибірковістю, коли пов'язується лише з конкретними змістовно-ціннісними проявами поведінки особистості, але він може набувати ознаки повсюдності й охоплювати всю поведінкову сферу. Особистісно руйнівна сила безпечності не сприяє досягненню духовно значущих цілей особистості. І чим віддаленіші вони у часі, тим ступінь безпечності суб'єкта підвищується.

Духовна безпечність стосується передусім цілей-цінностей найвищого рівня, що визначають сенс життя особистості. Тому психологічно загрозливою є і безпечність як підґрунтя життя суб'єкта в теперішньому часі, і безпечність як орієнтир майбутнього, простір якого творить морально-духовне зростання особистості. Духовна безпечність суб'єкта призводить до відчуження від власного *Я-ідеального*, тому його сенсожиттєві

орієнтири втрачають притягальну силу. У такій психологічній ситуації суб'єкт змушений експлуатувати свою безпечність, тобто діяти згідно з її природою. Заступивши собою вектор особистісного майбутнього як прагнення до духовної досконалості, безпечність підтримує активну Его-зону, коли суб'єкт вибудовує свою життєву стратегію на ґрунті лише тих утворень, які, по-перше, визначають його теперішнє (актуальна смисло-ціннісна структура), а, по-друге, які виникли без будь-яких зусиль суспільно значущої спрямованості. За такої характеристики ці утворення зрештою призводять до формування егоїстичної ціннісної орієнтації особистості. В широкому розумінні суб'єкт з такою орієнтацією формує власну поведінку, за реактивним сценарієм, оскільки той чи інший внутрішній чи зовнішній стимул є безпосереднім засобом виклику його активності без будь-якого свідомого опосередкування, яке може стримати її або істотно скоригувати у суспільно важливому напрямі.

Чинники духовної безпечності особистості. Розуміння природи і джерел безпечності є передумовою вирішення проблеми, пов'язаної зі способом управління розвитком особистості. Щоб зрозуміти сутність безпечності, слід з'ясувати, яку психологічну реальність маскує цей психічний стан індивіда. Точніше кажучи, треба пояснити, яке внутрішнє утворення ховається за безпечністю і з якою метою це робиться.

В утробному періоді плід, маючи потенції до фізичного і психічного зростання, перебуває в тепличних умовах. Усі засоби, необхідні для формування організму індивіда, так би мовити, безпосередньо перетікають від організму матері до організму плода. Це період закінчується після народження. Відтоді малюк навіть для угамування голоду повинен докласти значних фізичних зусиль, що створює для нього певну незручність.

Якщо дитина постійно перебуває під надмірною опікою, у неї не формується досвід достатньої фізичної і психічної напруженості. Остання ж завжди потрібна там, де суб'єктові доводиться або створювати необхідні умови, або ж раціонально їх упорядковувати (як певну послідовність перетворення та використання) для успішного виконання тієї чи іншої дії. Та головне, що відсутність турботи, дбання, журби змушує індивіда виявляти активність причинно-наслідкового типу детермінації (спонукання). На її основі й відбувається задоволення нижчих вітальних (біологічних)

потреб та мотивів, що породжуються корінним почуттям себелюбства (заздрість, гнівливість, злопам'ятність, ненависть, гонористість, користолоубство тощо).

На такому рівні морально-психологічної організації суб'єкт може функціонувати, не відчуваючи мук совісті, а лише переживаючи задоволення. Отже, між безпечністю і гордовитістю існує прямий зв'язок. Та коли такий суб'єкт потрапляє у якісно іншу соціально-культурну ситуацію, йому важко буває дотримуватися нових правил поведінки, інших життєвих цінностей. Тепер стійкий стан безпечності викликає у нього почуття зневіри у власних силах, розпачу, а то й відчаю. Все ж за цим емоційним тлом криється недорозвиненість свідомих вольових зусиль – цього головного механізму морально-духовного самоперетворення особистості. Тож у цьому випадку суб'єктові психологічно легше демонструвати свій розпач, аніж визнати власне моральне безвілля. Такий вольовий недорозвиток суб'єкта, *по-перше*, не сприяє його особистісному зростанню, а, *по-друге*, актуалізує деструктивну спрямованість мислення, яке збагачується сильною негативною емоційною енергією, і це породжує у нього устремління до асоціальної поведінки. Подібне явище властиве не лише індивідові, який перебуває на ранніх етапах онтогенезу (молодший школяр, підліток, юнак), а може проявлятися і в пізніші вікові періоди. Характерною ознакою стану безпечності є те, що суб'єкт не тільки не дотримується важливих суспільно значущих вимог, а й ігнорує простіші. При цьому суб'єкт демонструє, що він не виконує їх через власну безпечність, а не через складність вимог.

Духовна напруженість як психічний стан людини.
Опозицією духовній безпечності є духовна напруженість як глобальна внутрішня умова особистісного розвитку суб'єкта. Цей психічний стан конкретно дає про себе знати як ретельність, запопадність, дбайливість, запальність людини, які вона проявляє своєю моральною діяльністю.

У пошуках джерел духовної напруженості особистості варто звернутися до положення про його вольове недорозвинення. У цьому контексті інтерес має викликати не нижчий (інстинктивний чи імпульсивний) рівень розвитку волі, а рівень свідомого вольового процесу, який і має породити відповідні вольові зусилля. Без останніх не буває тієї чи іншої морально-духовної дії (вчинку), оскільки вихованець подолати прагнення функціонувати за

нормами духовної безпечності й тих цінностей, які сформувались у її межах. Відтак він свідомо стає на позицію закономірностей духовної напруженості, виховує в себе осмислене бажання оволодіти вищими морально-духовними доброчинностями і втілити їх у власній життєдіяльності. Така переоцінка цінностей надзвичайно психологічно складна, але необхідна для особистісного самовдосконалення вихованця. Сенс цієї колізії: змиритись з тим, що не до вподоби й відмовитись від бажаного. Отже, потрібні відповідні (на рівні свідомості) трансформації в емоційній структурі особистості: угамування одних пристрастей, переживання інших емоційних утворень з більшою силою.

Воля у розвитку духовної напруженості особистості. Важливим механізмом розвинутої вольової дії, її структурним компонент є *ціль* – суб'єктивний образ майбутнього результату. Йому надається статус бажаності стосовно того, хто ставить мету і досягає її. В цьому разі говорять про *мотив-ціль*. Зауважимо, що основні визначення поняття «ціль» виникли в рамках теорії предметно-перетворювальної (практичної) або навчально-пізнавальної діяльності. На нашу думку, пряме перенесення так представленої ідеї цілі у сферу морально-духовної діяльності видається недостатньо продуктивним. Річ у тім, що морально-духовна діяльність – це не суб'єкт-об'єктне відношення, а відношення *суб'єкт-суб'єктне*, тому й ціль тут як усвідомлений образ передбачуваного, бажаного результату має свою специфіку. Для морально-духовної цілі суттєвим є обов'язкова подвійність результату, яка передбачає єдність образу результату стосовно автора морально-духовної дії («Я ділюся своїм надбанням») і образу результату щодо суб'єкта, на якого ця дія спрямована і яка в ньому зумовлює певну зміну (*задовольняється якась його потреба*). Така структурна організація морально-духовної цілі робить її значно складнішою порівняно з ціллю предметно-перетворювальною, а отже, й психологічно важчою у її досягненні. Особливо це стосується цілей, пов'язаних із сенсом життя людини й відповідним йому ідеальним духовним образом «Я». Це і є сфера майбутнього людини, яка має визначити його теперішнє, орієнтувати його на досягнення кінцевої смисло-ціннісної мети (жити за високим принципом творення добра). Та на заваді цьому процесові стоїть психологічна закономірність, згідно з якою чим віддаленіша у часі ціль, тим вона нереальніша, така, що ігнорується

суб'єктом. Це означає, що сила емоційної складової (бажання) такої мети не є достатньою для планомірної діяльності суб'єкта щодо її досягнення.

Отже, збільшення сили переживання бажання означає підвищення дієвості цілі як компонента морально-духовної волі, що є внутрішньою засадою основою духовної напруженості особистості. Стратегією у цій роботі має бути переведення емоції бажання з площини очікування його у площину активно-діяльнісного устремління до нього. Подібна емоційна трансформація може бути досяжною завдяки цілеспрямованому перетворенню когнітивної складової морально-духовної цілі. Ця складова, що є усвідомленим образом передбачуваного результату (в нашому розумінні), у свідомості вихованця повинна бути піднята від рівня пізнавального конструкту до рівня переконання як конструкту, що відображає глибоку і обґрунтовану впевненість в істинності знання, принципу чи ідеалу. За такого перетворення й емоційна складова як ціннісний конструкт стає конструктом-порівнянням, що обов'язково об'єктивується в дії.

Синтез переконання у морально-духовній сфері і відповідного порівняння виражаються у внутрішній діяльності суб'єкта як вольове зусилля, яке поменшує духовну безпечність і утврджує духовну напруженість, відповідальну за добродійне зростання особистості.

Однак детермінація стану духовної напруженості вольовим зусиллям є його константою, тобто постійною спонукою, без якої не обійтись. Якби це було так, то індивід не витримав би такого психологічного напруження, адже тривале перебування його у полі дії вольового зусилля може призвести до значних нервових ускладнень. Вольове зусилля потрібне лише для початкового виникнення у суб'єкта стану духовної напруженості. Це найскладніший для нього етап, оскільки завжди важко буває виконати перший вольовий акт. Згодом морально-духовна ціль як компонент волі набуває власної спонукальної енергії, стає достатнім мотивуючим імпульсом. Звичайно, що таке мотиваційне перетворення можливе за доцільного педагогічного керівництва. Тому вихованець має усвідомити сутність тих змін, які відбуватимуться у процесі переходу від стану духовної безпечності до стану духовної напруженості. Завдяки такому порівняльному осмисленню і переживанню можливе перетікання емоційної енергії

попереднього внутрішнього стану в наступний, надання останньому необхідної спонукальної сили. Тепер активність суб'єкта, яка мала вольовий характер, стає емоційно привабливою і більше не потребує докладання вольових зусиль. Емоційна привабливість нових морально-духовних цінностей, які є змістом духовної напруженості, набуває достатньої сили завдяки тому, що осмислення вихованцем власного життя активізує прояви совісті як додаткового особистісно розвивального фактора. Ці дві внутрішні інстанції починають діяти спільно задля успішного досягнення очікуваного результату.

Тактика подолання духовної безпечності та утвердження духовної напруженості. У методичному плані педагог, працюючи над подоланням духовної безпечності вихованця, спочатку має «розхитати» сформовану в нього ціннісну структуру егоїстичної спрямованості. Це треба здійснити через її самоаналіз, коли у вихованця під впливом суджень педагога виникає сумнів у правильності стилю свого морального життя. При цьому зусилля педагога спрямовуються лише на зону сумніву з метою її розширення. Далі педагог поступово домагається перецентрації мислення вихованця з власного інтересу на спосіб мислення, який орієнтує його на потреби іншої людини. Висуваючи нові моральні вимоги, педагог не лише мусить працювати над їх усвідомленням вихованцем, а й піклується про його моральний досвід, руйнуючи його моральні негативи і формуючи суспільно значущу моральну програму. Таке саногенне (оздоровче) мислення корисне й тим, що воно нейтралізує прояв тих почуттів, які не сприяють морально-духовному зростанню особистості й культивує вищі духовні переживання.

Психологічно філігранним (таким, що відзначається найтоншою роботою) повинно бути моральне самоствавлення вихованця, особливо коли йдеться про самоосудження, яке розгортається за керівництва вихователя. Зазвичай така особистісна дія має на меті виявлення і усвідомлення вихованцем своїх суспільно несхвальних рис та їх емоційне самооцінювання, яке йому зараз неприємне, але об'єктивно характеризує реальну ситуацію його розвитку. Вважалося, що така внутрішня структура акту самоосудження є методично оптимальною, тому педагог її і культивує. Та поглиблене її осягнення дає змогу констатувати, що тут потрібне ще істотне доповнення для цільового продовження.

Ідеться про *обов'язкову емоційну побудову вихованцем відповідної програми виправдання (послідовності способів дії з морально-духовного самоосудження)*. У такому разі моральне самоосудження буде продуктивнішим.

Інколи вихованці осуджують себе, але мета цієї дії далека від позитивної моральної самозміни. Тут немає будь-якого потягу до духовного засмучення чи каяття. Одні діти роблять це для того, щоб завдяки своїй відвертості їх визнали ровесники. Бо моральні недоліки неоднаково видаються тяжкими, коли хтось інший відкриває їх і коли їх робить сам їхній носій. Інші вихованці внаслідок сильних емоційних переживань, ігноруючи будь-які оцінювальні дії, з крайньою безсоромністю озвучують власні недоліки немов чужі.

Важливим напрямом розгортання морального самоствавлення (окрім самоосудження) має бути *спрямований виклик у вихованця емоції гніву, а далі й ненависті до власної безпечності, а отже, і до тих деструктивних особистісних утворень, які пов'язані з нею*. Це емоційне переживання виявиться результатом сильної розумової зосередженості суб'єкта на всіх складових сфери безпечності та на здійсненні ним відповідного критичного самоосмислення. Слід сповна використати також позитивну дію почуття сорому. Тож важливою видається коректива щодо його перебігу. Переживання вихованцем сорому в ситуації радикальної зміни життєвих цінностей може бути добродійним, якщо не пов'язуватиметься лише з думками й оцінками вихователя як особи, що утверджує морально-духовні стандарти. Це емоційне переживання має бути реакцією на велике піклування вихователя, коли не ігноруються будь-які ситуативні моменти життя вихованця.

Єдність самоосудження і переживання самогніву та сорому вихованцем значно знижує силу духовної безпечності, що є досить важливим фактором його морально-духовного становлення. Якраз така внутрішня робота та її результат породжують прагнення вихованця бути у стані духовної напруженості. Таким чином, згадана єдність є дієвим підґрунтям для створення вольової форми мотивації процесу духовної напруженості.

Слід поступово нарощувати моральних діяння вихованця, які пов'язані з духовною напруженістю. Якщо суб'єкт виконуватиме навіть незначні моральні дії, то демонструватиме достатню

запопадливість і стосовно справ великої моральної ваги. Хто ж нехтує першими, той не переймається і останніми.

За духовної напруженості кардинально змінюється сприйняття суб'єктом теперішнього і майбутнього часів, у межах яких відбувається його морально-духовний розвиток. Ці дві часові інстанції не роздільні у свідомості особистості, в теперішньому вона переживає і майбутнє, оскільки цільова воля демонструє свідомості суб'єкта як теперішнє те, що очікується. Лише за цієї умови морально-духовна ціль сповна визначить життєдіяльність особистості, поєднуючи її з бажаним добродієм ідеалом.

Розвиток духовної напруженості є рухом до стійкості цього психічного стану. Однак ця ідеальна мета однак не завжди досяжна через її надзвичайну складність. На цьому шляху виникають й регресивні моменти, коли те чи інше морально-духовне надбання девальвується, і суб'єкт діє за соціально несхвальними поведінковими схемами. Це означає, що духовна напруженість зазнає руйнівних зовнішніх і внутрішніх впливів, від яких особистість не має змоги надійно психологічно захиститись. Та головне в цій деструктивній ситуації – не вважати її за внутрішньо комфортну. Це досягається завдяки цілеспрямованим педагогічним діям, за яких деструктивна ситуація вихованця перестає бути монолітною. У вихованця виникають перші суперечливі судження, які селекціонуються ним за допомогою вихователя, і він обирає розвивально оптимальні ситуації.

Така духовно перетворювальна робота полегшується тим, що вихованець вже перебував у сфері вищої добродіємності, і вона вже не здається йому незвичайною. Йому важливо не втратити надію на свою особистісну перспективу. Однак це очікування *не має бути пасивним, воно може вчасно збутися тільки через власне духовне самоперетворення*, яке відбувається на психологічному оптимумі, коли використовуються всі його розумово-почуттєві можливості вихованця.

Література:

1. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – 2-е изд., исп. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
2. Олпорт Г.С. Становление личности / Г.С. Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 464 с.
3. Тейлор Ч. Джерела себе / Ч. Тейлор. – К., 2005. – 696 с.

Иван Бех

ДУХОВНАЯ БЕСПЕЧНОСТЬ-НАПРЯЖЁННОСТЬ В ВОСПИТАНИИ И РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

В статье автор рассматривает проблему духовной беспечности-напряжённости в воспитании и развитии личности, а также представляет механизмы, которые используются в воспитательной практике.

Ключевые слова: личность, развитие личности, духовная беспечность-напряжённость, воспитательная практика.

Ivan Beh

SPIRITUAL CARELESSNESS-TENSION IN PERSONALITY BRINGING-UP AND DEVELOPMENT

In the article the author examines the problem of spiritual carelessness-tension in personality bringing-up and development and lights up the mechanisms which are used in the bringing-up practice.

Key words: personality, development of personality, spiritual safety-tension, educational practice.

УДК 37.032

*Валентин Рибалка,
м. Київ*

ЧЕСТЬ І ГІДНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЕТИКО- ПРАВОВІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ КАТЕГОРІЇ НАУКИ І ЖИТТЯ ЛЮДИНИ

У статті розглядаються психологічні умови втілення у суспільне та приватне життя конституційних норм щодо честі та гідності громадянина. Розглянуто зміст цих понять, аксіодинаміку змін, шкалу якісних рівнів цих змін, стратегії адекватного піднесення, врівноваження та пониження честі та гідності тощо.

Ключові слова: етико-правові категорії, честь і гідність, стратегії аксіопсихологічної діяльності.

Актуальність проблеми розгляду честі та гідності особистості як етико-правової та психолого-педагогічної основи життя людини, функціонування держави та суспільства є очевидною. Етичне значення цих понять здавна відоме людству і вже понад 2,5 тисячоліть вони використовуються як керівні настанови поведінки людини. Ми зустрічаємо їх вже у Конфуція, Демокрита, Протагора, Аристотеля, а пізніше – у Ф.Аквінського, І. Канта, Г.В.Ф. Гегеля та багатьох інших філософів, богословів, митців, вчених. Так, ще Аристотель говорив, що «Честь – це нагорода, що присуджується за добродійність», а Гесіод, навпаки, додавав, що «Кривдників чекає безчестя». Фалес попереджав: «Не збагачуйся нечесними засобами», а Тацит пояснював: «Кожному свою честь нададуть нащадки». Періандр же переконував: «Насолода тимчасова – честь безсмертна», до чого Епіктет додавав: «Справжня власність людини – людська гідність». Езоп же наголошував: «Ненаситне честолюбство затьмарює розум людини і вона не помічає небезпек, що загрожують їй» тощо. В цих та подібних висловлюваннях стародавніх мислителів честь і гідність постають як сутнісні прояви людини, її цінності, з якими, як з вищими критеріями, порівнюються інші її переваги й недоліки. Тому зрозуміло, чому у законодавстві та у політичному, економічному тощо житті сучасних демократичних країн ці поняття виступають як засадничі у державотворенні, системотвірні у побудові суспільства та його інститутів, зокрема економіки, політики, культури.

Слід відзначити, що і в Україні честь і гідність постають як етико-правові категорії, адже цілих п'ять статей Основного Закону, Конституції України, містять посилення на ці феномени як на засадничі положення. Так, у статті 3 стверджується, що «людина, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпека, визнаються в Україні найвищою соціальною цінністю» [1, с. 47]. Стаття 21 наголошує, що «усі люди є вільні і рівні у своїй гідності та правах» [1, с. 6], а стаття 28 – про те, що «кожен має право на повагу до його гідності. Ніхто не може бути підданий катуванню, жорстокому, нелюдському або такому, що принижує його гідність, поводженню чи покаранню» [1, с. 7]. Стаття 68 попереджає: «Кожен зобов'язаний неухильно додержуватися Конституції України та законів України, не посягати на права і свободи, честь і гідність інших людей» [1, с. 15]. І, нарешті, у статті 105 підкреслюється, що «за посягання на честь і гідність

Президента України винні особи притягаються до відповідальності на підставі закону» [1, с. 28]. Слід додати до цього, що зазначені та пов'язані з ними статті визначають гуманістичний дух усієї Конституції України.

Враховуючи наведене ключове, конституційне, етико-правове значення категорій честі та гідності людини, правомірно поставити запитання: чому вони не стали предметом систематичного вивчення і використання у психологічній та педагогічній науці? Чому до сих пір не існує наукового психолого-педагогічного забезпечення конституційних прав українського громадянина щодо його честі та гідності? Чому на шляху створення суспільства честі та гідності кожного громадянина ще не побудована школа честі та гідності учнівської молоді? Чому зазначені статті Конституції сприймаються самими громадянами та дітьми переважно як декларативні побажання, а іноді й нігілістично, тоді як вони є обов'язковими імперативними настановами для конкретних дій і вчинків усіх членів суспільства тощо? На нашу думку, це пояснюється передусім складністю даних категорій, труднощами їх усвідомлення у стереотипному контексті домінування інших наукових і життєвих понять, важкістю їх переведення із правового, художнього, публіцистичного плану у науковий, психологічний, педагогічний, екзистенційний план суспільного й індивідуального життя. І звичайно – низьким рівнем етичної, правової, психологічної, педагогічної, громадянської культури мешканців країни.

У цьому зв'язку психологи, педагоги мають краще усвідомити конституційне значення понять честі та гідності для успішного здійснення процесу українського державотворення і розгорнути теоретичну, експериментальну і практичну роботу з їх вивчення, розвитку, утвердження і захисту передовсім у юних громадян країни на рівні системи освіти. Адже етико-правові норми Конституції є нормами прямої дії для всіх інститутів держави та її громадян. Утверджувати ці норми в системі освіти та в роботі всіх її служб – конституційний обов'язок педагогічних працівників, в тому числі практичних психологів і соціальних працівників цієї системи. Державотворення починається вже у дитинстві, шкільному та юнацькому віці, коли формуються й утверджуються психолого-педагогічні засади честі та гідності юного громадянина.

Тому ця стаття присвячена висвітленню, глибшому усвідомленню та розумінню проблеми честі та гідності особистості передусім у культурно-психологічному та аксіопсихологічному контексті, що визначає психолого-педагогічні умови їх кращого використання у навчанні, вихованні та психологічній допомозі особистості. Тобто її мета полягає у визначенні цих феноменів особистості, виявленні основних закономірностей їх становлення, функціонування та особливостей використання для підвищення ефективності навчально-виховного процесу у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах системи освіти. А це сприятиме формуванню в учнів особистості честі та гідності, що є необхідною передумовою забезпечення й утвердженню у суспільстві означених вище статей Конституції України.

Чесць і гідність розуміються у філософії, етиці та психології як особлива властивість особистості, що виявляється передусім в усвідомленні та переживанні людиною своєї соціально-психологічної цінності та індивідуально-психологічної самоцінності як об'єкта і суб'єкта культури. Оскільки в логічному визначенні категорії культури головним атрибутом є цінність, то в центрі професійної діяльності психолога і педагога повинно стояти поняття особистості як найвищої цінності, котра усвідомлюється і переживається нею у феноменах честі та гідності [2].

Слід підкреслити, що йдеться насамперед не стільки про периферійні цінності особистості, скільки про центральну цінність самої особистості. Остання має займати в ціннісній сфері людини найцентральніше, пріоритетне місце серед інших, периферійних до неї цінностей, а не навпаки. Розуміння цього утворює головну складність усвідомлення проблеми!

Коли ми говоримо про цінність і самоцінність особистості, про її усвідомлення та переживання у формі честі та гідності, то повинні враховувати цілий ряд аспектів. Це перш за все об'єктивний і суб'єктивний аспект, тобто об'єктивна соціальна цінність та суб'єктивна індивідуальна самоцінність особистості. Їх усвідомлення означає, за науковими даними, зокрема за поглядами А. Петровського, що вони постають предметом свідомої інтенції, пізнання, цілепокладання, продуктивної діяльності та поведінки, рефлексії і емоційно-почуттєвого переживання самою особистістю у відповідь на визнання чи невизнання, піднесення або приниження, використання чи нехтування з боку інших тощо.

Тобто головною психолого-педагогічною умовою втілення етико-правових категорій честі та гідності в життя є послідовне й ефективно їх усвідомлення громадянами і суспільними інститутами. А це можливо, коли таке втілення здійснюється передовсім у формі діяльнісного усвідомлення, яке проходить такі етапи: а) усвідомлення потреби і мотивації використання даних категорій як чинників гуманістичної моральної успішної поведінки та діяльності і, навпаки, розуміння негативних наслідків для себе та інших у випадку недотримання вимог честі та гідності; б) інформаційно-пізнавальне опанування конструктивної і прогресивної сутності і ролі цих понять; в) здійснення цілепокладання на основі честі та гідності як чинників всеосяжної ефективності будь-якої діяльності і поведінки; г) продукування позитивного результату громадянської поведінки та професійної діяльності за дотримання цих феноменів як факторів їх успішності; д) здійснення позитивного емоційно-почуттєвого переживання духовної животворчої сутності честі та гідності особистості. Розглянемо докладніше аргументацію на користь цих положень.

У потребнісно-мотиваційному плані слід спиратися на те значення, яке надавали честі та гідності видатні діячі науки, мистецтва, релігії, культури в усі часи. Так, справжню художньо-психологічну енциклопедію честі та безчестя, гідності та недостойності особистості, її приниження і піднесення у суспільстві та у свідомості самої людини створив у своїх творах Ф. Достоєвський, 190-річчя від дня народження якого буде відмічатися в кінці 2011 р. Саме прізвище письменника, що вміщує у корені слово «достойність», начебто зобов'язало його психологічно достовірно зобразити різноманітні сторони життя людських достоїнств, їх співіснування, колізії, боротьбу, довести вирішальну роль честі та гідності у розвитку окремої людської особистості та прогресі людського суспільства і в цілому – цивілізації. Художньо-філософським аналізом різноманітних проблем утвердження честі та гідності особистості у суспільних та міжособистісних стосунках Ф.Достоєвський пояснює горе «приниженої та ображеної» людини, конфлікти в людських спільнотах. Уважне прочитання його праць, починаючи від повістей «Бідні люди» і «Село Степанчикове» до романів «Ідіот», «Біси» і «Брати Карамазови», дозволяє краще зрозуміти виняткову роль аксіопсихологічних та інших аспектів честі та гідності людини

у «війні та мирі» достоїностей між окремими людьми, їх групами та цілими народами [12]. До речі, цю аксіологічну лінію розуміння честі та гідності у творчості Ф. Достоєвського добре зрозумів і підтримав інший геній світової культури Л.М. Толстой, зокрема у своєму романі «Війна і мир». Зверталися до цієї проблеми й українські діячі культури, такі як: Т. Шевченко, І. Франко, Леся Українка та ін. Вони переконливо довели, що проблеми честі та безчестя, гідності та негідності постають в центрі особистісних, суспільних і світових цивілізаційних, культуротворчих процесів і разом з цим – криз, конфліктів і катастроф, що відбувалися впродовж усього ХХ ст. і продовжуються вже у нинішньому.

Психолого-педагогічне значення феноменів честі та гідності учня і педагога для підвищення ефективності учбової діяльності добре продемонстрував американський філософ, психолог і педагог У. Джемс. У своїй книзі «Бесіди з учителями про психологію» він ще в 1892 р. підкреслював принципову роль «спонукань честолюбства» в успішності навчання, вміле використання яких педагогом, у своїх вищих і благородних формах гордості й запалу, може призвести учня до більшої заповзятливості у навчанні, до демонстрації «вищої межі його здібностей».

Психотерапевтичний сенс понять честі та гідності розкрив відомий австрійський психіатр А. Адлер у створеній ним індивідуальній психології та психотерапії комплексу неповноцінності й вищості.

Видатний вітчизняний педагог і психолог А. Макаренко у виховній роботі з дітьми керувався правилом: «Якомога більше вимогливості до людини і якомога більше поваги до неї». Показово, що останнім твором А. Макаренка стала повість «Честь» (1938), яку можна вважати програмною в його розумінні перспективи розвитку суспільства, системи освіти, людини!

Цікаво, що в цей же час відомий польський педагог Януш Корчак сформулював своє положення про «Право дитини на повагу». Таким же програмним став для Я. Корчака, як для А. Макаренка повість «Честь», один із останніх його творів «Слава». В основу сюжету цього твору покладено створення дітьми «Союзу лицарів честі». Дослідники підкреслюють головну думку педагогіки Януша Корчака: «Дитина рівна нам – цінна людина!»

Великі педагоги майже одночасно виступили в кінці 1930-х рр., незалежно один від одного, із своєрідним педагогічним і художнім попередженням світовій громадськості проти ідеології вищості однієї людини над іншою, одного народу над іншим. Знаково те, що це попередження прозвучало напередодні початку другої світової війни, яка була розв'язана німецьким фашизмом саме на засадах ідеології вищості німецької нації над іншими народами, кричущого ігнорування їх національної честі та гідності, що визначило їх долю як другорядних для цієї ідеології народів, котрі підлягали знищенню...

Вже після цієї жахливої війни, котра катастрофічно знецінила людину, особистість, аналогічну до поглядів А. Макаренка і Я. Корчака позицію зайняв видатний український педагог і психолог В. Сухомлинський. Розуміючи руйнівні наслідки такого знецінення людини (а вони живуть ще й дотепер!), він виклав її у своїй статті «Людина – найвища цінність» (1970). Він запропонував такі методи піднесення особистості, її честі та гідності, як: всебічний (розумовий, моральний, патріотичний, альтруїстичний, трудовий, естетичний, емоційно-почуттєвий, фізичний) розвиток особистості, любов до дитини та її щастя [3].

Подібні погляди висловлюють останнім часом багато російських та українських філософів, психологів і педагогів: Л. Буєва, О. Асмолов, В. Гарбузов, В. Кремень, І. Зязюн, В. Моляко, С. Гончаренко, Н. Ничкало, Г. Васянович, І. Бех, С. Максименко, М. Варій, В. Панок, Е. Помиткін, О. Мучник та ін. Плідно працює в цьому напрямку польський професор Ян Зимній. Є дані про розгортання відповідних досліджень в американській психології і педагогіці. Завдяки цьому відбувається повернення категорій честі та гідності у психологічну і педагогічну науку і практику. Більше того, все ясніше виявляється тенденція до створення в українській освіті Школи честі та гідності, в якій пріоритетним постає принцип цінності та самоцінності особистості учня і вчителя, піднесення, утвердження, захист їх честі й достоїнності. На користь цього свідчить прийняття педагогічними та учнівськими колективами багатьох загальноосвітніх і вищих навчальних закладів кодексів честі та гідності викладача і учня.

Відзначимо також ту обставину, що услід за Ф. Достоєвським, Л. Толстим, У. Джемсом, А. Адлером, Д. Карнегі феномени честі та гідності починають все помітніше усвідомлюватися і українським

суспільством як визначальні чинники стабільного розвитку країни. Слід згадати в цьому зв'язку слова видатного політичного і громадського діяча України, академіка Ф.Моргуна (1924 – 2008), якого, безсумнівно, можна назвати Людиною честі та гідності. Він надавав проблемі, що розглядається, великого значення. Так, він вказував як на головну причину розвалу Радянського Союзу у 1991 р. приниження в ході «перестройки» верхівкою КПРС середньої ланки керівників країни [4]. Цікаво, що руйнівні тенденції вже у сучасній незалежній Україні спеціалісти пов'язують з недотриманням деякими її можновладцями саме кодексу честі та гідності, а фактично – з порушенням вказаних вище конституційних норм щодо честі та гідності громадянина.

Психологи і педагоги починають все краще розуміти, що причиною академічної неуспішності учнів, відхилень у їх поведінці і навіть випадків суїциду виступають різні форми надмірного приниження або піднесення цінності і самоцінності учнівської особистості, її честі та гідності. Тому виникає потреба визначення засобів профілактики такого неадекватного приниження або піднесення цінності і самоцінності особистості, методів певного піднесення або пониження честі та гідності, врівноваження достоїностей учнів і педагогів у міжособистісних стосунках тощо.

В інформаційно-пізнавальному плані важливе розуміння сутності категорій честі та гідності, їх атрибутів. В атрибутивному аспекті честь і гідність особистості включає такі основні етико-психологічні, соціально- та індивідуально-психологічні риси, як [2]:

Чесць:	Гідність:
<ul style="list-style-type: none"> - потреба в повазі до себе та визнанні іншими своїх заслуг перед людьми, своєї соціальної цінності; - переконаність у власній значущості для суспільства; - чесність перед людьми; - репутація, престиж; - совість; - почуття обов'язку перед людьми; - висока моральність у стосунках; - честолюбство тощо. 	<ul style="list-style-type: none"> - потреба в самоповазі, у визнанні своєї самоцінності; - вимогливість до себе; - шляхетність; - авторитет; - сумлінність; - правдивість перед собою; - самоконтроль; - почуття відповідальності перед власною совістю; - самолюбство тощо.

У такому розумінні поняття честі та гідності суттєво доповнюють категоріально-поняттєвий апарат гуманістичної психології та педагогіки. За цими поняттями стоїть величезний культурний, духовний, творчий потенціал особистості, її величезна цінність і самоцінність, ключем доступу до яких виступає честь і гідність людини!

Дуже важливим для розуміння сутності честі та гідності є статичний і динамічний аспекти, пов'язані із постійністю та мінливістю у свідомості людей переживання цінності і самоцінності своєї особистості, її честі та гідності, їх приниження, врівноваження і піднесення у міжособистісних взаєминах та у власній самосвідомості.

Узагальнення відповідних наукових даних, практичний досвід роботи та спеціальні спостереження свідчать про те, що існує закономірна аксіопсиходинаміка переживання честі та гідності особистості, яка коливається у свідомості людей у визначених межах – від так званого крайнього полюсу гіперприниження або аксіоциду, з одного боку, до протилежного до нього крайнього полюсу гіперпіднесення або аксіокульту, з іншого. Обидва ці полюси, як правило, є небезпечними для особистості (Див. Рис. 1).

При аксіоциді відбувається максимальне суб'єктивне знецінення особистості, втрата нею честі та гідності. В цьому стані знецінення часто здійснюються певні деформації особистості, зокрема виникають субдепресія, відчай, дистрес, агресивність, суїцидальні і летальні тенденції. При аксіокультурі ж навпаки особистість набуває такої гіперцінності, при якій в неї теж з'являються певні негативні властивості: марнославство, честолюбство, зневага до інших, добре знайомі явища: амбіційності, понадлюдськості, нарцисизму, гордовитості, «зіркової хвороби», власне культу особи. В такому стані особистість часто стає неадекватною у своїй соціальній поведінці, професійній діяльності та життєдіяльності, виступає чинником помилкових і руйнівних дій, джерелом приниження інших, що може супроводжуватися різними формами експлуатації, підпорядкування, володарювання душами, знуцання, агресивності, нищення особистості в інших, що іноді призводить до їх злочинних дій щодо людей.

До зазначених крайніх полюсів примикають: знизу – небезпечна межа аксіодепресії та аксіоспаду, в яких теж

простежуються негативні, гальмівні процеси знецінення особистісного потенціалу, а зверху – межі аксіосходу та аксіолерату – що є найбільш сприятливими для розвитку і самоактуалізації потенціалу особистості. В цілісному і неперервному діапазоні аксіопсиходинаміки честі та гідності неперервному діапазоні аксіопсиходинаміки честі та гідності існує центральна, найбільш комфортна зона – область аксіоцентру, окреслена зверху межою аксіонорми+, а знизу – межою аксіонорми-, в яких коливання вказаних феноменів є звичайними, небезпечними, нормальними для особистості.

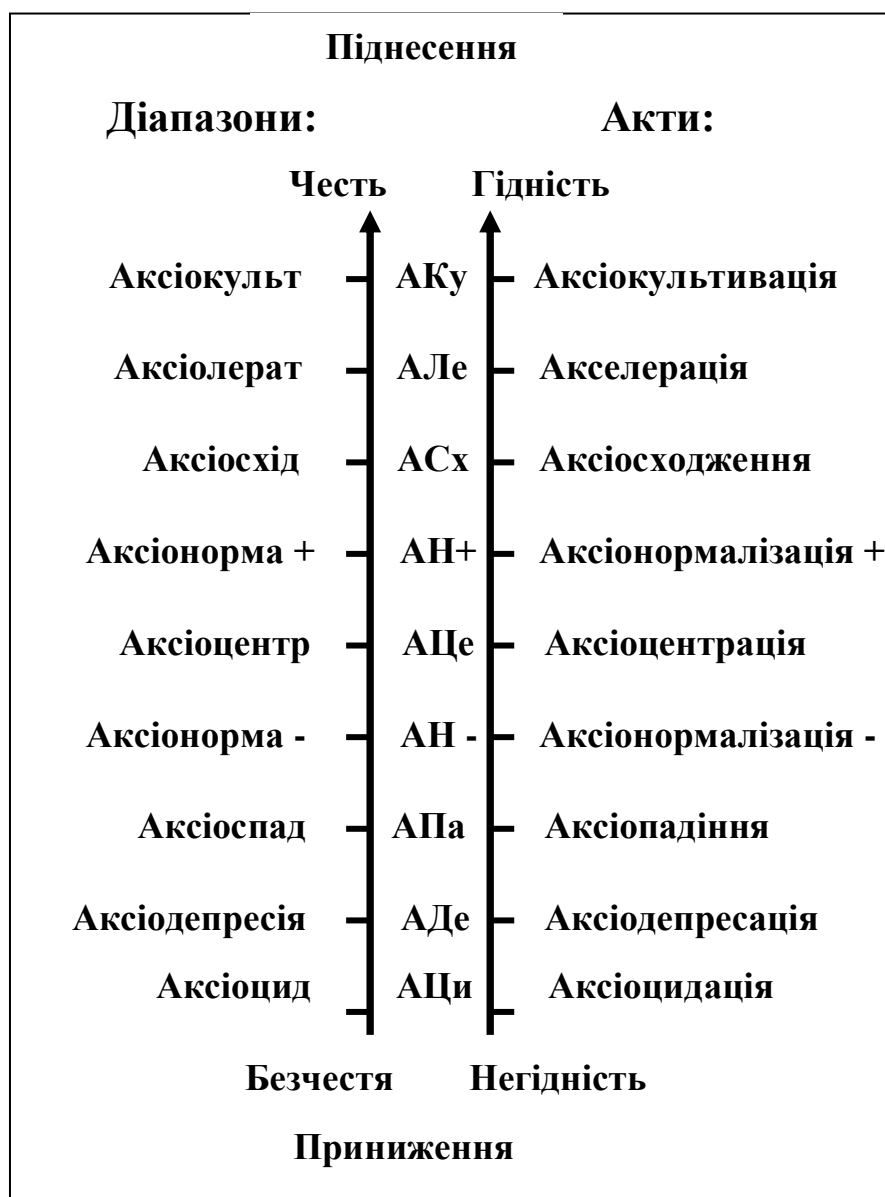


Рис. 1. Аксіопсиходинаміка переживання честі та гідності особистості

Окреслена картина аксіодинаміки честі та гідності фактично презентує певну зміну характеру психічної регуляції активності людини (наприклад, згідно з О.Ткаченком) – від рівня психічної регуляції життєдіяльності організму (через егоїстичні інстинкти, рефлексії, навички й звички) на полюсі аксіодепресії й аксіоциду, через рівень психічної регуляції діяльності індивіда із засвоєння і репродукування цінностей у діапазоні аксіонорми (у формі знань, умінь, навичок, стереотипів дій і вчинків), до рівня особистісної (тобто понад-індивідуальної, духовної, творчої) регуляції вищих форм діяльності та поведінки людини. Звичайно, що психічно розвинута особистість у міжособистісній взаємодії віддає перевагу саме вищим, власне особистісним, більш успішнішим формам психічної регуляції і, як правило, рішучо протидіє усім зазіханням на такий піднесений спосіб поведінки та діяльності як на свою унікальну особистісну цінність. Але в деяких випадках наслідком невдачі або безсилля у протидії приниженню може стати відчай, розчарування, смисловий колапс з появою агресивних чи навіть суїцидальних тенденцій.

У **цілепокладальному плані** психологу і педагогу слід враховувати ці та інші дані про честь і гідність при плануванні та здійсненні своєї роботи. Так, з метою психологічної профілактики надмірного приниження честі та гідності особистості учнів практичним психологам, вчителям і соціальним працівникам слід уникати таких принижуючих її ситуацій, як: необґрунтовані заперечення, заборони, гостра прилюдна критика, звинувачення, негативна несправедлива оцінка; підозра в поганих учинках; публічна образа і засудження; байдужість до досягнень і успіхів; невдячність; недовіра; ненависть; брехня, різка відмова в симпатії і любові; знущання, обзивання; публічний конфлікт; лайка і фізичний вплив; несправедливість; авторитаризм, деспотизм, маніпулювання; нівелювання; безправ'я; грубість, вандалізм; хронічні невдачі, провали; зрада; самотність; депресія; відторгнення у колективі; важка хвороба; зневага; заздрість; лінь; дистрес; тривога, страх; неповага; придушення особистості і т.д. Всі вони утворюють інтегративний негативний фактор приниження особистості (Ф-пад. або F-down)

Для превентивної профілактики аксіопсихологічних відхилень у поведінці учнівської молоді і формування сприятливих розвивальних умов для становлення і прояву їх особистості слід

створювати ситуації адекватного підвищення цінності особистості учня, захисту, підтримки та утвердження його честі та гідності. Вони складаються шляхом виключення, подолання, зняття зазначених вище ситуацій приниження і переходу: а) від фізіологічних потреб до сенсу життя; б) від антипатії і ненависті до симпатії і любові; в) від безпосередності психічної активності до опосередкованості психологічної діяльності особистості; г) від використання обмежених, грубих і спотворених образів дійсності до побудови повних, змістовних і точних уявлень про людей та світ; д) від локальних і короткочасних ситуаційних рефлексорних реакцій організму до успішних особистісних вчинків та діяльності; е) від низьких, елементарних, грубих і випадкових афектів до високих, складних і тонких почуттів; ж) від переважного споживання до створення цінностей і від репродукування до творчості; з) від апатії та байдужості до емпатії і зацікавленості в людях, і) від внутрішніх та міжособистісних конфліктів до гармонії внутрішнього світу і згоди з оточуючими; к) від пригнобленого, приниженого стану до стану свободи і одухотворення; л) від почуття провини до почуття прощення, від помсти до співпраці; м) від егоїзму до альтруїзму – через альтруїстичний егоїзм до егоїстичного альтруїзму; н) від буденного і рутинного до божественного і натхненного; о) від зла до добра, п) від варварського, тваринного до гуманістичного, культурного, духовного; р) від нещастя до щастя і т.д. Вони утворюють інтегративний позитивний фактор піднесення особистості (Ф-схід або F-up).

При цьому доцільно здійснювати піднесення в діапазоні від аксіоцентру до аксіонорми+, аксіосходу та аксіолерату, а іноді обережно і тимчасово (прививаючи імунітет до цього явища), що привабливо, але не дуже небезпечно – до рівня аксіокульту, на якому можуть виникати згадувані вище негативні явища надто піднесеної особистості. Якщо ж вони виникають, то слід використовувати спеціальні засоби профілактики або самоподолання особистістю своєї гордовитості, амбіційності, «зіркової хвороби», понадлюдськості, нарцисизму, культу особи тощо [2].

В **операційно-результативному** плані для здійснення свідомої аксіопсихологічної діяльності з утвердження честі та гідності, для створення ситуацій «нормального» розвивального або

творчого піднесення учнів і педагогів доцільно використовувати добре знайомі у психології та педагогіці засоби розвитку особистості, побудови позитивного психологічного клімату у колективі, актуалізації позитивних емоцій і почуттів, досягнення успіху, стимуляції і організації творчості, умови радісної спільної праці, дотримання етичних правил і т.д. Тобто необхідно створювати у навчальних закладах систему піднесення, утвердження і захисту честі та гідності учнів і педагогічних працівників. Мова йде про певну етико-психологічну та аксіопсихологічну систему піднесення особистості всіх учасників системи освіти – на кшталт відомої системи Д. Карнегі.

Можуть бути використані і чинники, викладені у художньо-філософських поглядах на честь і гідність О. Пушкіна, Т. Шевченка, Ф.Достоєвського, Л. Толстого, Леся Українки, І. Франка, психолого-педагогічні ідеї У.Джемса щодо ролі честі та гідності у навчанні молоді, психотерапія комплексу неповноцінності та вищості А. Адлера, система виховання культурної особистості у колективі А. Макаренка, педагогіка поваги до дитини Януша Корчака, педагогічна система В.Сухомлинського з піднесення честі та гідності дитини радістю і щастям, філософія, психологія і педагогіка добра і культури І.Зязюна, філософія людиноцентризму В.Кременя, психологія любові до особистості С. Максименка та інші подібні до них навчально-виховні системи. З цією ж метою доцільно звернутися до аксіопсихологічного потенціалу соціально-психологічних тренінгів, тренінгів спілкування, інтелектуальних і творчих тренінгів, наприклад, тренінгової системи КАРУС академіка В. Моляко.

Цьому ж можуть слугувати і розроблені нами технології рефлексивно-історико-рольового тренінгу студентів із засвоєння ними цінності особистості улюблених діячів психології, десятинна система написання наукової роботи, духовно-креативний анкетинг з піднесення цінності старшокласників через самоактуалізацію їх потягу до Добра, Краси та Істини, семінарське заняття-тренінг з формування честі та гідності педагогічних працівників. Нами запропоновано також психотерапію клієнтів із критично пониженою честю та гідністю і суїцидальними та летальними тенденціями - через піднесення цінності їх особистості.

У професійній діяльності психолога, педагога і соціального працівника доцільно використовувати спеціальні стратегії і тактики

аксіопсихологічної діяльності, які доцільно застосовувати при виникненні проблемних ситуацій становлення честі та гідності особистості. Ми виділяємо п'ять таких основних стратегій:

1. Нормалізуюче піднесення честі та гідності іншої особистості.
2. Нормалізуюче пониження честі та гідності іншої особистості.
3. Врівноваження честі та гідності іншої і власної особистості.
4. Доцільне самопіднесення честі і гідності власної особистості.
5. Доцільне пониження честі та гідності власної особистості [12].

Найбільш перспективною у міжособистісних стосунках слід вважати стратегію врівноваження честі та гідності особистостей, якій мають підпорядковуватися інші чотири стратегії. Засобами реалізації цієї врівноважуючої стратегії виступають такі відомі форми спілкування, як діалог, перемовини, взаємодія, компроміс, взаємні поступки, дебати, дружба, товаришування тощо. Усі вони об'єднуються нами у так званому аксіологічному факторі паритетного врівноваження честі та гідності особистостей (Ф-паритет або F-paritus).

Втілення через свідому, аксіопсихологічно насичену діяльність будь-якого профілю, норм честі та гідності, як вищих за усі інші норми, призводить до позитивних **емоційно-почуттєвих переживань** суб'єкта такої діяльності. Саме для цього випадку підходить наведене ще на початку ХХ ст. на шпальтах російської газети «Біржові відомості» гасло: «Прибуток понад усе, але честь понад прибутку!»

Звернення спеціалістів різного профілю і особливо практичних психологів і соціальних педагогів до проблематики честі та гідності особистості актуальне тому, що означає їх апелювання при вирішенні різноманітних проблемних ситуацій до найвищих, найефективніших ціннісних ресурсів самої проблемної особистості, які начебто включаються станами піднесеної честі та гідності у процес досягнення нею успіху, нормалізації чи оздоровлення її стану. Адже вони, ці стани, були сформовані у минулому в численних ситуаціях досягнення успіху, натхнення, творчого злету, суспільного та особистого визнання людини, що зафіксовані у властивостях особистості і, передусім, у ключових ціннісних її феноменах честі та гідності.

В цілому ж розглянута у статті проблематика честі та гідності особистості відкриває для теоретичних і практичних психологів і педагогів новий предмет, нові сенси професійної діяльності, нові напрямки дослідження та інновації суттєвих властивостей особистості і практичної роботи з новими її проблемами, які раніше були мало усвідомлюваними або скритими від наукового аналізу. Головне при цьому – навчитися працювати з особистістю як з унікальною, найвищою у світі цінністю, яка знає про це і усвідомлює це у феноменах честі та гідності, визнає їх наявність в інших людей і потребує певного небайдужого ставлення до своєї соціальної цінності та індивідуальної самоцінності, честі та гідності!

Представлені вище положення про честь і гідність особистості звичайно потребують своєї подальшої розробки й уточнення у наступних дослідженнях – з метою створення і вдосконалення психодіагностичних, психопрофілактичних, психотерапевтичних, розвивальних засобів професійної роботи психологів і педагогів системи освіти із зазначеними феноменами, що необхідно для процвітання як окремої особистості, так і всього суспільства. Воно має бути суспільством честі і гідності кожного громадянина, як це передбачено Конституцією України. І в цьому плані психолого-педагогічні дослідження і наявний практичний досвід роботи психологів і педагогів з проблемами честі та гідності може виступати певною моделлю роботи з особистістю честі та гідності кожного громадянина, корисною для політологів, соціологів, економістів, представників інших професій.

Зрозуміло, що одних тільки психологічних та педагогічних зусиль недостатньо для утвердження конституційних етико-правових норм українського громадянина щодо честі і гідності. Потрібна докорінна зміна суспільної свідомості на користь розуміння усіма громадянами переваг честі та гідності перед безчестю та негідністю у повсякденному суспільному житті, в політиці, економіці, трудовій і професійній діяльності. Приклад передових зарубіжних країн свідчить саме про це, адже стійкі тенденції наслідування зразків честі та гідності їх політиками, економістами, широким загалом населення вже призвело до розквіту демократії й економіки в цих країнах. Те ж саме може очікувати й Україну – у міру успішності її вступу на цей шлях і його чесного та достойного проходження – відповідно до

задекларованих у Конституції правових норм щодо честі та гідності. А це нелегкий шлях від декларацій, імітацій, ігнорування, перевертання й підміни цих етико-правових норм іншими – до їх дотримання, втілення, реалізації у кожному вчинку, дії, акті громадянського, політичного, економічного життя. І кожний, хай і маленький, рух по цьому шляху буде сприяти побудові достойної Української держави! Головною психологічною умовою втілення конституційних норм щодо честі та гідності кожного громадянина є послідовне усвідомлення важливості і сутності цих понять для успішної побудови української держави і власного життя. Загальним проектом такого усвідомлення може стати його розуміння саме як діяльнісного усвідомлення, здійснюваного через особливу аксіопсихологічну діяльність з її педагогічно, соціологічно, політично, економічно, екзистенційно модифікованими й асимільованими компонентами – потребнісно-мотиваційним, інформаційно-пізнавальним, цілеутворювальним, операційно-результативним та емоційно-почуттєвим – зіставленими з особливостями спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту, психофізіології особистості кожного громадянина, педагога, психолога, учня.

Проміжний етап такої модифікації та асиміляції може бути здійснений через відповідні дослідження проблематики честі та гідності у педагогічній, юридичній, економічній, політичній, військовій тощо психології. Теж саме стосується і відповідних галузей педагогіки. Зрозуміло, що така робота потребує певної переорієнтації роботи системи освіти і державної соціально-психологічної служби та її співпраці в цьому плані з іншими інститутами суспільства та громадянами.

Література:

1. *Конституція України*, прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року зі змінами та доповненнями згідно із Законом України «Про внесення змін до Конституції України» №2222-IV. – Харків: ФОП Співак Т.К., 2010. – 48 с.
2. *Рибалка В.В.* Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти: наук.-метод. посіб. / В.В.Рибалка.- К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2011. – 428 с.
3. *Сухомлинський В.О.* Людина – найвища цінність / Вибрані твори. В 5-ти т.– К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. Педагогічні статті. – 639 с.

4. Моргун Ф.Т. Хто зруйнував Компартію і найбільшу в світі країну? Роздуми виборця / Федір Моргун. - Полтава: Дивосвіт, 2006.- 42 с. – Київ-Вінниця, ТОВ фірма «Планер», 2010. – 382 с.

Валентин Рыбалка

ЧЕСТЬ И ДОСТОИНСТВО ЛИЧНОСТИ КАК ЭТИКО-ПРАВОВЫЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ НАУКИ И ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА

В статье рассматриваются психолого-педагогические условия воплощения в общественную и личную жизнь конституционных этико-правовых норм относительно чести и достоинства гражданина. Рассмотрены содержание этих понятий, аксиодинамика изменений, шкала качественных уровней этих изменений, стратегии адекватного подъема, уравнивания и унижения чести и достоинства и т.д.

Ключевые слова: этико-правовые категории, честь и достоинство, стратегии аксиопсихологической деятельности.

Valentin Rybalka

HONOUR AND DIGNITY OF PERSONALITY AS ETIKO-LEGAL AND PSIKHOLOGO-PEDAGOGICAL SCIENCE CATEGORIES LIFE OF MAN

The article deals with the psychological conditions of realization of social and personal lives of the constitutional norms about honor and dignity of the citizen. The main condition is activity-awareness of citizens, psychologists, educators, social workers in the essence of the phenomena of honor and dignity associated with the experience of a person's social values and individual self-worth.

Key words: etiko-legal categories, honour and dignity, strategies of aksiopsikhologichnoy activity.

УДК 159.94/95:37

*Едуард Помиткін,
м. Київ*

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

Розкрито психологічний зміст емоційного компоненту духовної культури педагога, висвітлено специфіку його розвитку. Наведено авторський перелік емоційно-почуттєвих станів особистості, що має сприяти розширенню традиційних уявлень про спектр емоцій людини.

Ключові слова: педагог, духовна культура, розвиток духовної культури, складові духовної культури.

Науковий інтерес до проблеми розвитку духовної культури педагога останнім часом значно зростає, оскільки саме бездуховність розцінюється прогресивними філософами, психологами, педагогами, громадськими діячами як причина морального та економічного занепаду суспільства.

Чи не єдиним бастионом у боротьбі з бездуховністю, яка віднайшла собі притулок навіть на більшості телевізійних каналів, залишається система освіти. Можливо, саме її консервативність, а можливо, традиційно високі вимоги до духовних та культурних якостей особистості вчителя є дієвим бар'єром, який не дозволяє остаточно спрямувати цю суспільну галузь на шлях комерційного «поклоніння золотому тільцю».

Поняття культури сходять до античних часів. Спочатку культурною вважалася людина, яка знала, як обробляти землю. Надалі від обробки землі людина підноситься до обробки власного розуму. Показовою в цьому є біблейська притча про двох братів – Каїна, який обробляв землю (спрямованість на матеріальні цінності) та Авеля, який доглядав овець (спостерігав за думками).

Далі культура сходить до культу (шанування бога). У подальшому розвитку культура пов'язується з окультним, таємним, непізнаваним, а тому розвиток культури ототожнюється саме з освітою. На сьогодні культура людини у сприйнятті багатьох асоціюється з інтелігентністю, етичною поведінкою, розвиненими естетичними нахилами особистості тощо.

Духовна культура як елемент духовного життя включає в себе певну систему цінностей, знань, переконань, світоглядних орієнтацій, норм, традицій, а також мову. Вона створюється діяльністю і спрямована на перетворення суспільного буття; це не тільки форма свідомості, а й соціальної активності. Наявність такої культури свідчить про здатність особистості до сприйняття позитивного, прогресивного, благого в суспільному бутті, до його поширення і творення у відповідності зі своїми можливостями, а також вказує на готовність людини до самовіддачі, саморозвитку, духовного перетворення суспільства.

Спираючись на розуміння загальної, професійної та духовної культури у роботах В. Біблера, О. Бодальова, В. Гриньової, І. Зязюна, Т. Іванової, Я. Коломінського, Л. Колмогорової, А. Коля,

М. Коула, В. Кременя, О. Моткова, Д. Мацумото, Н. Ничкало, Г. Лотилика, О. Проскури, В. Семиченко, С. Скрибнера, О. Созонюк, Л. Сохань, І. Цимбалюка Н. Чепелевої та ін. можемо констатувати, що духовна культура виникає завдяки тому, що людина не обмежує себе лише чуттєво-зовнішнім досвідом і не відводить йому переважного значення, а обирає керівним духовний досвід, на основі якого й визначає зміст і вищу мету зовнішнього, чуттєвого досвіду.

Розглядаючи духовну культуру як складову загальної і професійної культури особистості працівника, слід підкреслити її інтегративну роль у здійсненні професійної діяльності. Вона виступає як внутрішньо детермінуюче та інтегруюче утворення загальної і професійної культури, яке базується на свідомому оволодінні та примноженні загальнолюдських духовних цінностей, ідеалів і смислів життя людини й суспільства.

Духовна культура – це результат духовної діяльності, і саме духовна культура пробуджує, підтримує і розвиває в людині особистість. Тому духовна культура не тотожна «начитаності» або «освіченості», і ніякі знання самі по собі не можуть зробити людину особистістю, здатною до свідомих і відповідальних вчинків.

Матеріальна і духовна культура існують в тісній єдності. Людські думки, емоції, якості, риси зумовлюють поведінку та діяльність особистості, а отже матеріальне є реалізацією духовного. У сфері матеріальної культури людська діяльність характеризується зміною матеріального світу. Діяльність у сфері культури передбачає певну роботу з духовним світом особистості – ідеалами, смислами, цінностями, переконаннями, поглядами тощо.

Духовна культура педагога характеризується детермінацією поведінки та професійної діяльності особистісними ідеалами, смислами та цінностями Краси, Добра та Істини (вищих естетичних, етичних і пізнавальних категорій). Процес розвитку духовної культури педагогічного працівника передбачає свідому актуалізацію та використання глибинних ціннісних ресурсів таких базових підструктур особистості, як здатність до плідного спілкування, творча спрямованість, дієвий гуманістичний, діловий характер, розвинута самосвідомість, життєва мудрість і професійна компетентність, продуктивний інтелект, динамічна і працездатна психофізіологічна основа особистості. Духовна культура на своєму

вищому рівні становлення виступає як здатність педагога свідомо формувати, засвоювати, зберігати, примножувати і вчасно актуалізувати цінності Краси, Добра та Істини у власній професійній діяльності. Розвитку духовної культури сприяє створення у суспільстві умов для свободи людей, реалізації їх творчих можливостей, підкреслення самоцінності індивідуальності кожного.

Завданнями духовної культури є самореалізація духовного потенціалу особистості, творче самовтілення її можливостей, урізноманітнення життєпроявів, ствердження вічних і вироблення нових духовних орієнтирів.

З одного боку, духовна культура є цілісним феноменом, а з іншого може бути розподілена на певні компоненти, складові. До них доцільно віднести комунікативний, мотиваційно-смысловий, інтелектуальний, характерологічний, професійно-компетентнісний, емоційно-почуттєвий компоненти тощо.

Мета статті полягає у розкритті психологічного змісту емоційного компоненту духовної культури педагога, специфіки його розвитку, розширенні традиційних уявлень про спектр емоційно-почуттєвих станів особистості.

Слід зазначити, що важлива роль емоцій і почуттів підкреслювалася як стародавніми мислителями (Геракліт, Марк Аврелій, Платон, Піфагор, та ін.), так і сучасними філософами, психологами та педагогами (У. Джеймс, К. Ізард, В. Зінченко, І. Зязюн, В. Татенко та ін.). Позитивні емоції радості, щастя, а також і негативні (образ, гнів) в усі часи ставали предметом вивчення людини в її цілісності.

«Я побачив, що немає більше блага, ніж радіти своїм справам...», – каже мудрий цар Соломон [8, с. 101]. «В одному шукай радості та заспокоєння: в тому, щоб від однієї загальнокорисної справи переходити до іншої», – підтримує цю думку Марк Аврелій [4, с. 43].

«Зроблена справа радує, але не задовольняє. Завжди здається, що потрібно було зробити більше», – неначе крізь віки дискутує з ними Л. Толстой та підтримує цінність позитивних почуттів: «Життя повинно і може бути нескінченою радістю» [9, с. 186].

У стародавній філософській літературі знаходимо чимало порад щодо керування власними емоційними станами:

«Не женися за щастям: воно завжди знаходиться в тобі самому», – попереджає Піфагор [8, с. 186].

«Найкращий спосіб захиститися від образи – не наслідувати того, хто ображає», – радить Марк Аврелій [4, с. 43].

«З гнівом боротися важко: за все, що він хоче, платиш життям», – застерігає Геракліт Ефесьський [8, с. 58].

Здавалося б, за багато століть, протягом яких людство вивчає власний емоційний світ, воно мало б досягнути певної емоційної досконалості, однак сучасна людина й досі залишається, нерідко, беспорядною перед хвилями емоцій, почуттів та настроїв. За сучасними психологічними уявленнями емоції – «це особливий клас психічних процесів і станів (людини та тварин), пов'язаних з інстинктами, потребами, мотивами та відображуваних у формі безпосереднього переживання (задоволення, радості, страху та ін.) значущі діючі на індивіда явища і ситуації для забезпечення його життєдіяльності. Емоції слугують одним із головних механізмів внутрішньої регуляції психічної діяльності та поведінки, які спрямовані на задоволення актуальних потреб» [1, с. 760].

За визначенням, поданим Г. Костюком, емоції та почуття розглядають як «різноманітні переживання людини, в яких відображається хід її життєвих взаємовідношень із зовнішнім світом і іншими людьми» [6, с. 334].

Вищим продуктом розвитку емоцій вважають почуття. Так, короткочасна емоція подиву може трансформуватися у почуття зацікавленості, а надалі – у стійкий інтерес. Емоції людини можуть бути як усвідомленими, так і неусвідомленими і конфлікт між ними, як правило, є причиною неврозів.

Роль емоційно-почуттєвого компоненту полягає передусім у тому, що педагог з високим рівнем духовної культури має розвинену здатність контролювати власні емоційні стани та допомагає в цьому процесі учням, емоційно позитивно впливає на вихованців, залучаючи їх до вищих людських емоцій і переживань.

Для виявлення особливостей розвиненості емоційного компоненту духовної культури педагогів нами була розроблена спеціальна анкета, яка містила такі запитання:

1. Скільки емоцій Ви проявляєте, як правило, у процесі взаємодії з учнями?
2. Перелічіть, будь-ласка, їх у порядку частоти проявів.

3. Які емоції Ви активізуєте в учнів у процесі навчання?
4. Якими засобами Ви це робите?
5. Яким чином Ви керуєте власними емоційно-почуттєвими станами?
6. Як Ви керуєте емоційно-почуттєвими станами учнів?
7. Які фрази Ви найчастіше використовуєте на уроці?

Обробка результатів анкетування показала, передусім, незначну обізнаність педагогів з власною емоційною сферою. Більшість з них назвало 5-6 емоцій та почуттів, які проявлялися ними на уроці. Найтиповіші – спокій, зосередженість, доброзичливість.

Серед емоцій і почуттів, які вчителі намагалися активувати у школярів, були почуття відповідальності, стан зосередженості, іноді – радість і сором.

Основним засобом впливу було визначено слово вчителя і набагато рідше – особистий приклад. Відповідаючи на запитання №5 та №6, педагоги зазнали найбільших труднощів. Лише деякі з них зазначили, що використовують фізичні та дихальні вправи, методи інтелектуалізації та усвідомлення емоцій тощо.

Використовуючи наведені в анкетах типові фрази вчителя, ми розподілили їх на ті, які активізують позитивні та негативні емоційно-почуттєві стани (табл. 2, 3).

Таблиця 2.

Приклад активізації позитивних інтелектуально-творчих емоційно-почуттєвих станів учнів

Типові фрази вчителя	Типові емоційні стани учнів
Добрий день, діти.	Врівноваженість, спокій
Сьогоднішня тема є незвичайною	Здивування
Можливо, ми разом зможемо віднайти ще не відкриті закономірності?	Сумнів
Чи замислювалися ви над тим...	Інтерес
Я вірю, що разом ми зможемо...	Ентузіазм
Спробуйте мислити глибше, відкиньте все звичне, подолайте стереотипи!	Зосередженість
Ми стоїмо на порозі відкриття! Кожна ваша відповідь наближає нас до істини!	Передчуття
Ось вона, потрібна нам думка (результат)! Це саме те, що ми шукали!	Осяяння, інсайт
Тепер ми це знаємо і можемо використовувати!	Впевненість
Які ви молодці! Ваш клас унікальний!	Натхнення

Таблиця 3.

**Приклад активізації негативних духовно-моральних
емоційно-почуттєвих станів учнів**

Типові фрази вчителя	Типові емоційні стани учнів
А, це знову ваш клас...	Неприятність
Чому всі проблеми пов'язані з вашим класом?	Тривога
Можливо, ви не дуже стараетесь?	Провина
Ми вивчаємо дуже прості теми, які ви ніяк не можете зрозуміти...	Сором
Мені, звичайно, байдуже...	Нехтування
Чи це клас у вас такий... Не знаю...	Приниження
Хоч зі школи тікай...	Зловтіха
Дивіться, як я легко це роблю, а ви...	Заздрість
Але нічого, скоро іспити... Поклали зошити на край парти!	Страх
Сідай, два. Хочу завтра побачити твоїх батьків. Готуйся...	Самотність

Ознайомлення педагогів з впливом типових педагогічних фраз на емоційні стани учнів відкриває можливості психологічно грамотно будувати взаємодію з дітьми.

Слід зазначити, що незнання власного внутрішнього світу є причиною низької здатності до керування емоційно-почуттєвими станами та невміння передавати свої емоційні стани іншим, створювати та підтримувати певну емоційну атмосферу в колективі. Зрозуміло, що відповідні здатності та вміння є надзвичайно важливими саме у професії педагога, який організовує взаємодію учнів, студентів. Зважаючи на це, для покращення обізнаності педагогічних працівників з емоційно-почуттєвими станами особистості було розроблено перелік найбільш відомих емоцій і почуттів, що подані в табл. 1. До таблиці увійшли найбільш вживані характеристики, що описують афективну сферу особистості, до яких можна вживати слово «емоція», «почуття», «особистісний стан».

Таблиця 1.

Перелік типових емоційно-почуттєвих станів особистості

1. Азарг	46. Горе	91. Зневага	135. Обожнення	180. Розчарування
2. Активність	47. Гумор	92. Зняковілість	136. Образа	181. Розчулення
3. Апатія	48. Дисгармонія	93. Зосередженість	137. Обурення	182. Самотність
4. Безпека	49. Дисонанс	94. Зневіра	138. Огида	183. Сарказм
5. Безтурботність	50. Доброзичливість	95. Інсайт	139. Острах	184. Свобода
6. Бадьорість	51. Доброта	96. Інтерес	140. Осяяння	185. Святковість
7. Байдушність	52. Довіра	97. Іронія	141. Ошелешеність	186. Симпатія
8. Беззахисність	53. Допитливість	98. Краса	142. Патріотизм	187. Скорбота
9. Безпека	54. Досада	99. Лагідність	143. Перевага	188. Слава
10. Безпорадність	55. Дружба	100.Лінь	144. Передчуття	189. Смак
11. Безсилия	56. Ейфорія	100.Лукавство	145. Переляк	190. Сміх
12. Благоговіння	57. Екзальтація	101.Любов	146. Печаль	191. Смирненість
13. Благодатність	58. Екстаз	102.Лють	147. Пиха	192. Смуток
14. Благополуччя	59. Енергійність	103.Міра	148. Піднесення	193. Сором
15. Близькість	60. Ентузіазм	104.Милування	149. Підозрілість	194. Стівчуття
16. Біль	61. Єдність	105.Милосердя	150. Підтримка	195. Стівзвучність
17. Боязнь	62. Жорстокість	106.Надія	151. Плаксивість	196. Спокій
18. Буденність	63. Жага	107.Напруга	152. Повага	197. Справедливість
19. Вдячність	64. Жалість	108.Насолода	153. Подив	198. Сприйнятливність
20. Великодушність	65. Жаль	109.Настороженість	154. Подяка	199. Спустошеність
21. Велич	66. Жах	110.Напхнення	155. Покірність	200. Стомленість
22. Веселощі	67. Загроза	111.Небезпека	156. Поміркованість	201. Страждання
23. Відвага	68. Задоволеність	112.Невинність	157. Помста	202. Страх
24. Відвертість	69. Заздрість	113.Незворушність	158. Порожнеча	203. Стурбованість
25. Відданість	70. Завзятість	114.Невдоволення	159. Потворство	204. Суєта
26. Відкритість	71. Закоханість	115.Невпевненість	160. Похмурість	205. Сум
27. Відповідальність	72. Занепокоєння	116.Недовіра	161. Почесі	206. Сумнів
28. Відраза	73. Завзяття	117.Незавершеність	162. Правога	207. Сум'яття
29. Відстороненість	74. Заклопотаність	118.Незадоволеність	163. Презирство	208. Суперництво
30. Відчай	75. Залежність	119.Незручність	164. Привітність	209. Супротив
31. Відчуженість	76. Засмучення	120.Ненависть	165. Прив'язаність	210. Схвильованість
32. Віра	77. Замішання	121.Необхідність	166. Пригніченість	211. Такт
33. Виключність	78. Засудження	122.Непотрібність	167. Приголомшеність	212. Теплога
34. Влада	79. Захват	123.Неприяць	168. Приниження	213. Тривога
35. Вознесеність	80. Захищеність	124.Несамовитість	169. Приреченість	214. Туга
36. Впевненість	81. Захоплення	125.Нетерпіння	170. Прихильність	215. Турбота
37. Врівноваженість	82. Заціпеніння	126.Неуважність	171. Провина	216. Умиротворення
38. Втома	83. Заціквленість	127.Нехтування	172. Прозріння	217. Упередженість
39. Гармонія	84. Збентеження	128.Ніжність	173. Просвілення	218. Урочистість
40. Героїзм	85. Збудження	129.Ніяковість	174. Пропіриччя	219. Хвилювання
41. Гидливість	86. Зверхність	130.Низькість	175. Пустощі	220. Холодність
42. Гідність	87. Здивування	131.Ностальгія	176. Радість	221. Царственність
43. Гнів	88. Зібраність	132.Нудьга	177. Ревнощі	222. Цікавість
44. Голод	89. Злість	133.Обережність	178. Розгубленість	223. Цинізм
45. Гордість	90. Зловтіха	134.Обов'язок	179. Роздратування	224. Честь
				225. Щастя

Ознайомлення з наведеним переліком руйнує стереотипи щодо обмеженості емоційного реагування людини та розкриває перед педагогом перспективи розширення власного репертуару

педагогічних сценаріїв. Використовуючи наведений перелік, доцільно залучати педагогічний персонал до тренінгових вправ, спрямованих на розвиток здатності керування власними емоційно-почуттєвими станами, позитивного емоційного реагування, створення сприятливої емоційної атмосфери у взаємодії з учнями, коли і педагог, і вихованці переживають одні й ті ж самі почуття, що унеможлиблює емоційний дисонанс.

Таким чином розвиток емоційної складової духовної культури педагога має здійснюватися не тільки через розширення уявлень про спектр людських емоцій, але й завдяки оволодінню практичними навичками емоційної саморегуляції.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку дієвих засобів психологічної діагностики розвиненості емоційного компоненту духовної культури педагогів.

Література:

1. *Большой психологический словарь*. – 4-е изд., расширенное / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; СПб.: Прайм-Еврознак, 2009. – С. 760.
2. *Зязюн І.А.* Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
3. *Изард К.Э.* Психология эмоций / К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2011. – 461 с.
4. *Марк Аврелий.* Наедине с собой. Размышления. Перевод с древнегреческого. – Киев-Черкасы. – 1993. – С. 43.
5. *Психология эмоций.* Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.
6. *Психологія: підручник [для педагогічних ВУЗів]* / За ред. Г.С. Костюка. – К.: Радянська школа, 1968. – С. 334.
7. *Рибалка В.В.* Теорії особистості у вітчизняній психології: навч. посіб. / В.В. Рибалка / Ін-т педагогіки і психології профес. освіти АПН України. – К., 2006. – 529, [1] с.
8. *Таранов П.С.* Философия изнутри. Том 1. / П.С. Таранов. – М: Острожье, 1996. – С. 186.
9. *Толстой Л.Н.* Круг чтения: Избранные, собранные и расположенные на каждый день Л. Толстым мысли многих писателей об истине, жизни и поведении. – Т.1. / Л.Н. Толстой. – М.: Политиздат, 1991. – С.186, 450.
10. *Фрейдджер Р., Фейдимен Д.* Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейдджер, Джеймс Фейдимен; [пер. с англ.]. – СПб.: Проим-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.
11. *Фромм Э.* Душа человека / Э. Фромм. – М.: Республика, 1992. – 430 с.

Эдуард Помыткин

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

Раскрыто психологическое содержание эмоционального компонента духовной культуры педагога, освещена специфика его развития. Подан авторский перечень эмоционально-чувственных состояний личности, что должно способствовать расширению традиционных представлений о спектре эмоций человека.

Ключевые слова: педагог, духовная культура, развитие духовной культуры, составляющие духовной культуры.

Eduard Pomutkin

DEVELOPMENT OF EMOTIONAL COMPONENT OF SPIRITUAL CULTURE OF THE TEACHER

Reveals the emotional content of the psychological component of the spiritual culture of the teacher, highlights the specificity of its development. An author list of emotional and sensual personality states, which should facilitate the expansion of traditional ideas about the range of human emotions.

Key words: teacher, spiritual culture, development of spiritual culture, components of spiritual culture.

УДК 159.952 «71»: 373.3

*Іван Тітов,
м. Полтава*

КРИТЕРІЇ ТА ФУНКЦІЇ ТВОРЧОЇ УЯВИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

У статті представлені результати дослідження творчої уяви молодших школярів. Описані критерії і функції продуктивних імажинативних процесів у навчальній діяльності дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: творча уява, метафоричність, розробленість, індивідуалізованість образу, критерії і функції творчої уяви.

Одна з найперспективніших для розвитку психології творчості, педагогічної та вікової психології дослідницьких сфер, яка має яскраво виражений проблемний характер та вимагає ґрунтовних теоретико-експериментальних досліджень, стосується

особистості учня молодшого шкільного віку в аспекті його реальних творчих потенцій у сфері провідної діяльності цього вікового періоду – навчання. Адже успішність засвоєння молодшим школярем тих чи інших знань багато в чому визначається його здатністю до творчого перетворення, комбінування, смислового означення різних компонентів навчального матеріалу, що насамперед пов'язано із функціонуванням його творчої уяви (Л. Балацька, В. Давидов, Г. Костюк, В. Кудрявцев, Е. Телегіна, Л. Шрагіна та ін.). З огляду на це вивчення критеріїв і функціональних механізмів творчої уяви не лише конкретизуватиме чисельні тлумачення самого цього феномену, але й вкаже на можливі орієнтири для розвитку в учнів здатності продуктивно уявляти.

Основна мета нашого дослідження полягала у визначенні критеріїв та функцій творчої уяви молодших школярів у навчальній діяльності. Для її досягнення ставились такі завдання: 1) експлікувати сукупність змістовних властивостей творчої уяви молодших школярів; 2) проаналізувати її специфічні критерії; 3) осмислити функціональну роль творчої уяви в процесі розгортання навчально-пізнавальної активності учнів.

З позицій суб'єктно-діяльнісної парадигми (С. Рубінштейн, А. Брушлинський), індивід як унікальний і неповторний суб'єкт у своїй діяльності (в тому числі й навчальній) завжди виступає як суб'єкт творчості. Остання нерозривно пов'язана з уявою (проте, звичайно, не зводиться лише до неї), яка у будь-якого індивіда хоча б мінімальною мірою є перетворювальною, продуктивною, самостійною (А. Брушлинський, Л. Коршунова, С. Рубінштейн). Рефлексивна за своєю істотною характеристикою творча уява розглядається як процес внутрішньої активності суб'єкта зі створення на основі симультанного синтезу даних сприймання та пам'яті при провідній ролі мислення нових образів, пов'язаних із випереджальним відображенням дійсності.

Період відвідування початкової школи, на думку деяких психологів, характеризується активізацією функції продуктивної уяви та сприяє її подальшому розвитку. Основним напрямком у розвитку дитячої уяви у цей віковий період є її перехід до все більш правильного і повного відображення дійсності на основі відповідних знань. Психологічною основою формування творчої уяви молодшого школяра є такі види навчальної діяльності, які

вимагають оперування просторовими й іншими образами, перетворення, трансформування їх, створення нових комбінацій (Г. Костюк). Вивчення учнями навчальних дисциплін гуманітарного та природничого циклів, розв'язання математичних задач, виконання трудових операцій на уроках праці, формування здатності розуміти малюнок чи музичний твір у її цілісності та особливостях будови на уроках малювання та музики є продуктивними методами виховання творчої уяви (І. Страхів).

Аналіз психологічної літератури вказав на фрагментарність та суперечливість існуючих точок зору щодо сукупності ознак (критеріїв), на основі яких відбувається оцінка уяви як творчої. Так, високий рівень розвитку уяви дитини пов'язується з можливістю спостерігати образи, що створюються, «мовби збоку» (І. Розет), варіативністю продуктів цієї психічної функції (О. Дяченко), здатністю продукувати нові, оригінальні образи та їхні комбінації (С. Рубінштейн), легкістю асоціювання, (Е. Пармон), ступенем гнучкості, швидкості імажинативного процесу, деталізації створеного образу, його емоційною забарвленістю (Дж. Гілфорд, Е. Торренс). Проте, єдиної, цілісної систематизації ознак творчої уяви так і не було запропоновано. Те ж саме стосується й функцій творчої уяви: узагальнення даних різних авторів, на жаль, не дозволяє цілісно схарактеризувати специфіку функцій творчої уяви в дітей молодшого шкільного віку. В зв'язку з цим постає проблема виокремлення та опису основних функцій і критеріїв, у яких конкретизується психологічна сутність продуктивної уяви молодшого школяра.

Здійснений аналіз дозволив специфікувати творчу (продуктивну) уяву як психічний процес довільного створення суб'єктом образів, які мають ознаку новизни по відношенню до вихідного матеріалу (даних сприймання та пам'яті); орієнтують його творчу діяльність; втілюються в об'єктивно або суб'єктивно значущих продуктах. Її основними критеріями, насамперед, є *метафоричність, розробленість та індивідуалізованість образу уяви* [18].

Конкретизуючи психологічний зміст виділених критеріїв творчої уяви, слід підкреслити, що метафоричність творчої уяви характеризується тим, наскільки суб'єкт в уяві знімає явні або латентні обмеження, розширюючи тим самим можливість вільно оперувати образами, комбінувати їх елементи, а також відображає

результат цього комбінування [15; 19; 20]. Тут важливу роль відіграє сформованість, гнучкість і варіабельність операційного апарату творчої уяви, високий ступінь оволодіння засобами створення нових образів, а саме: поєднання різних, у повсякденному житті не поєднаних якостей, частин; перенесення одних функцій предмета на інші предмети; «здатність відображувати дійсність шляхом осмислення предметів та явищ однієї категорії в термінах предметів та явищ іншої категорії» [16, с. 5]. Проте це не означає, що метафоричні образи є хаотичним нагромодженням різних, не пов'язаних між собою елементів. Навпаки, створюючи такий образ, суб'єкт спирається на якості реальних об'єктів та певні закономірні зв'язки між ними, активно перетворює їх, формує на цій основі нові образи, які відображають те, що реально існує, або можливе за певних умов [5; 6]. Більше того, ці образи «тим плодотворніші і цінніші, чим більшою мірою перетворюючи дійсність, відхиляючись від неї, при цьому все ж ураховують її суттєві сторони та найбільш значущі риси» [13, с. 297]. Такий реалізм творчої уяви, предметна віднесеність її образу, набування ним якісної визначеності, об'єктивності, в цьому ми згоджуємося з В.Т. Кудрявцевим, забезпечується смисловим конституюванням, об'єднанням певним сенсом скомбінованих в образі уяви елементів досвіду, здатністю «до образно-смислового відтворення універсальних принципів будови і розвитку речей» [9, с. 64].

Говорячи про об'єктивність образів продуктивної уяви, не можна не згадати відому статтю С. Рубінштейна, в якій підкреслюється, що критерієм об'єктивності будь-якого творчого продукту є його внутрішня завершеність, «замикання в завершене самостійне ціле» [14, с. 92]. У забезпеченні такої завершеності продукту творчої уяви важливу роль відіграють процеси, спрямовані на формування цілісності та структурної адекватності компонентів нового образу, подолання його недоліків, адекватну деталізацію та забезпечення інформативності відповідно до замислу. Будь-яка суттєва деталь, штрих, варіація, несподіваність ракурсу зумовлює більш глибоке проникнення в об'єкт, розширення знання про нього. Саме в цьому полягає розробленість образу уяви.

Сукупність показників метафоричності та розробленості обумовлює індивідуалізованість образу, що пов'язана з прагненням

суб'єкта виявити свою індивідуальність, створити «свій неповторний образ».

Основними функціями творчої уяви, які актуалізуються в процесі виокремлення суб'єктом учбової діяльності пізнавального об'єкту та творчого його перетворення, є *сміслоутворювальна; цілеутворювальна, моделююча, перетворювально-евристична та регуляторна функції* [18].

Описані Д. Леонтьєвим три класи смислодинамічних процесів – смислоутворення, смислоусвідомлення та смислобудування – в якості свого інтимно-психологічного механізму передбачають активну роботу продуктивної уяви, яка розкриває (породжує) сенс предметів щодо цілісних ситуацій життєдіяльності молодшого школяра, зумовлюючи розширення смислової основи навчальної діяльності, виникнення спрямованості на самозміну в ній, становлення пізнавальної мотивації. «Істинний механізм уяви, – підкреслює В. Кудрявцев, – це смислоутворення, яке забезпечує саму можливість перетворення, пізнання та переживання реальності оточуючого світу та власного «Я». Своєю чергою, сенс, що породжується уявою, надає (відтворює) форму цілісності певної сукупності людських значень, які до цього були розрізненими для суб'єкта» [8, с. 60]. Крім цього, творча уява молодшого школяра забезпечує рух по вектору від сенсу до значення, являючи собою джерело змістовного оволодіння останнім [9]. Така образно-сміслова інтеграція дитини у соціокультурне ціле є за своєю сутністю вирішенням завдання на сенс [10], добудовою смислових полів культури, реалізацією тих невиявлених можливостей, які латентно знаходяться у ній. «Перед дитиною – суб'єктом культурозасвоєння постає непросте завдання: не порушуючи нормативного, закріпленого суспільною практикою значення предмета, вийти за рамки цього значення. Крім цього шлях виходу за нормативні рамки вона повинна знайти всередині самих цих рамок. Це парадоксальне завдання покликана вирішувати в різних видах діяльності дитини її творча уява» [8, с. 62]. Отже, функція смислоутворення забезпечує породження (наприклад, шляхом актуалізації в образах творчої уяви індивідуального та культурного досвіду) сенсу предметів по відношенню до цілісних ситуацій життєдіяльності молодшого школяра, зумовлюючи розширення смислової основи учбової діяльності, виникнення спрямованості на самозміни в ній, становлення пізнавальної мотивації.

Цілеутворювальна функція продуктивної уяви проявляється в процесах цілепокладання (шляхом встановлення внутрішнього смислового зв'язку нових цілей учбової діяльності з мотиваційно-ціннісною сферою особистості дитини, із значущими для неї відношеннями, її досвідом), яке є початковою ланкою довільної регуляції молодшим школярем власної психічної активності. Специфікою цілепокладання, в якій виявляється творча природа уяви, є ідеальне передбачення в свідомості суб'єкта тенденцій розвитку об'єкта пізнання, тобто перетворення однієї форми буття (теперішнього) в іншу (майбутнє) [7].

З функцією цілеутворення тісно пов'язані *моделююча* та *перетворювальна-евристична функції творчої уяви*.

Функція моделювання виявляється в осмисленому створенні в контексті організації спільних з вчителем та однолітками учбових дій образів (моделей) предметного матеріалу, змістом яких виступає суперечлива єдність загального та одиничного, необхідного та випадкового. «Уява, – зазначає В. Давидов, – забезпечує мовби замикання абстрактного знання на частковий факт, загального на одиничне, що призводить до розв'язання тієї чи іншої задачі, яке не досягається суто абстрактними мисленнєвими операціями. У полі уяви одиничний факт представлений у такому ракурсі, в якому починає виступати його загальний характер. Уява дозволяє побачити індивідуальність факту в світлі загального...» [4, с. 127]. Тут уява, за словами О. Сапогової, «створює... «зону найближчого розвитку» мислення» [16, с. 46], проявляючись у вигляді «передчуття думки в образно-смисловій формі» [8, с. 58]. Такий осмислений синтез в єдиний цілий образ різнорідних компонентів об'єкта (ситуації, предметного матеріалу) здійснюється шляхом «схоплення» та «утримання» цілого раніше за його частин [6], внаслідок чого створюється можливість для його подальшого перетворення, аналізу, деталізації тощо.

Перетворювальна-евристична функція полягає у включенні об'єкта пізнання в нові діяльнісні контексти, в різнопланових і багаторазових його перетвореннях (створенні нових поєднань і комбінацій), що призводить до відкриття нових, істотних властивостей дійсності. Значну роль під час реалізації цих функцій відіграють інтелектуальні операції абстрагування, узагальнення, аналізу та синтезу, що виявляються в аглютинації, акцентуванні,

типізації, схематизації, набуваючи в процесах уяви якісно своєрідних рис [11; 12; 19].

Регулююча функція творчої уяви проявляється у вигляді здатності дитини молодшого шкільного віку здійснити «інтегральний» погляд на себе, побачити «очами узагальненого іншого» (Дж. Мід [2]) те, що вона робить [3]. Таке засноване на роботі творчої уяви рефлексивне оцінювання дитиною себе та своєї діяльності дозволяє їй, орієнтуючись на ідеальну представленість у рефлексивному полі позицій інших людей, «змінювати замисли власних дій, контролювати власні наміри, бажання та почуття, формулювати висловлювання, які відповідають конкретній ситуації» [4, с. 73]. Саме завдяки діалогічній за своєю сутністю орієнтації на уявного іншого молодший школяр набуває можливості визначити межу знання і незнання, уміння та невміння, включитись, ураховуючи позицію партнера, до освоєння нових навчальних дій, що є визначальним аспектом оформлення та закріплення досвіду його суб'єктної участі в навчальній діяльності. Таке рефлексивне оцінювання дитиною себе та власної діяльності, дозволяє їй, орієнтуючись на ідеальну представленість у рефлексивному полі позицій інших людей, «змінювати замисли власних дій, контролювати власні наміри, бажання та почуття, формулювати висловлювання, які відповідають конкретній ситуації» [1, с. 73].

Здійснений аналіз проблеми функціонування творчої уяви в процесі реалізації молодшим школярем навчальної діяльності дозволяє сформулювати такі висновки.

Розгляд творчої уяви як психічного пізнавального процесу довільного створення суб'єктом образів, які мають ознаку новизни по відношенню до даних сприймання та пам'яті; орієнтують його творчу діяльність; втілюються в об'єктивно або суб'єктивно значущих продуктах, дозволив виокремити такі її критерії:

1) метафоричність образу, яка характеризується тим, наскільки суб'єкт в уяві знімає явні або латентні обмеження, розширюючи тим самим можливість вільно оперувати образами, комбінувати їхні елементи, а також відображає результат цього комбінування – образи, в яких збережений смисловий зв'язок із реальністю; 2) розробленість образу – завершеність продукту творчої уяви, у реалізації якої важливу роль відіграють процеси, спрямовані на формування цілісності та структурної адекватності

компонентів нового образу, подолання його недоліків, адекватну деталізацію та забезпечення інформативності відповідно до замислу; 3) індивідуалізованість образу, яка обумовлюється сукупністю показників метафоричності та розробленості.

На основі виділених критеріїв творчого потенціалу уяви виокремлюються її продуктивні функції. Виявлено, що продуктивні імажинативні процеси молодших школярів:

1) забезпечують набуття пізнавальною мотивацією самозміни особистісного сенсу, зумовлюючи самостійну постановку нових цілей у навчальній діяльності (функція смисло- та цілеутворення); 2) беруть участь у моделюванні та наступному продуктивному перетворенні образного змісту проблемної ситуації (моделююча та перетворювально-евристична функція); 3) уможливають рефлексивну регуляцію (контроль, оцінка, корекція) учнем власних дій та вчинків, що зумовлює конструктивну спрямованість навчальної діяльності (регулююча функція).

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку полягають насамперед у розробці та апробації психодіагностичного інструментарію, спрямованого на отримання даних про особливості розвитку творчої уяви в дітей молодшого шкільного віку.

Література:

1. *Абульханова-Славская К.А.* Диалектика человеческой жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1977. – 224 с.
2. *Андреева Г.М.* Социальная психология: учебник [для факультетов психологии университетов] / Г.М. Андреева. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 415 с.
3. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования / В.В. Давыдов. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с.
4. *Давыдов В.В.* Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
5. *Ильенков Э.В.* О воображении // Народное образование / Э.В. Ильенков. – 1967. – №3. – С. 37-42.
6. *Ильенков Э.В.* Философия и культура / Э.В. Ильенков. – М.: Политиздат, 1991. – 464 с.
7. *Коршунова Л.С.* Воображение и рациональность / Л.С. Коршунова, Б.И. Пружинин. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 182 с.
8. *Кудрявцев В.Т.* Воображение ребёнка: природа и развитие (статья первая) // Психологический журнал / В.Т. Кудрявцев. – 2001. – Т.22. – №6. – С. 64-76.
9. *Кудрявцев В.Т.* Преемственность ступеней развивающего образования: замысел В.В. Давыдова // Вопросы психологии / В.Т. Кудрявцев. – 1998. – №5. – С. 59-68.
10. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность // Избранные

- психологические произведения: В 2-х томах / А.Н. Леонтьев; [Под ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.А. Леонтьева, А.В. Петровского]. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – С. 94-231.
11. *Психология*. Словарь / [Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского]. – М.: Просвещение, 1990. – 536 с.
 12. *Рождественская Н.В.* Психология художественного творчества: учебное пособие / Н.В. Рождественская. – СПб: Языковой центр, 1995. – 272 с.
 13. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
 14. *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности // Вопросы философии / С.Л. Рубинштейн. – 1989. – №4. – С. 89-95.
 15. *Сапогова Е.Е.* Вниз по кроличьей норе: метафора и нонсенс в детском воображении // Вопросы психологии / Е.Е. Сапогова. – 1996. – №2. – С. 5-13.
 16. *Сапогова Е.Е.* Соотнесение частей и целого как один из возможных механизмов детского воображения // Вопросы психологии / Е.Е. Сапогова. – 1990. – №6. – С. 45-53.
 17. *Телегина Э.Д.* Когнитивно-личностные конструкты развития творческого мышления младших школьников // Мир психологии / Э.Д. Телегина, В.В. Гагай. – 2003. – №2. – С. 233-245.
 18. *Тітов І.Г.* Розвиток творчої уяви молодших школярів як компонент становлення їхньої суб'єктності: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / І.Г. Тітов. – К., 2007. – 20 с.
 19. *Шрагина Л.И.* Конструирование метафор в контексте психологии способностей // Психологический журнал / Л.И. Шрагина. – 1999. – Т. 20. – №1. – С. 78-85.
 20. *Шрагина Л.И.* Процесс конструирования метафоры как объект психологического исследования // Психологический журнал / Л.И. Шрагина. – 1997. – Т. 18. – №6. – С. 121-128.

Иван Титов

КРИТЕРИИ И ФУНКЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ВОООБРАЖЕНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

В статье представлены результаты исследования творческого воображения младших школьников. Описаны критерии и функции продуктивных имажинативных процессов в учебной деятельности детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: творческое воображение, метафоричность, разработанность, индивидуализированность образа, критерии и функции творческого воображения.

Ivan Titov

CRITERIA AND FUNCTIONS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S CREATIVE IMAGINATION

The paper presents the results of a study of creative imagination of junior schoolchildren. The criterion and functions of the productive imaginative process in junior schoolchildren's learning activity are presented.

Key words: creative imagination, metaphorical, elaborated, individualized image, criteria functions of the creative imagination.

ЕСТЕТИЧНІ ТА ЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

УДК 37.032

*Микола Степаненко, Надія Шиян,
м. Полтава*

ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ВИМІРИ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті автори розглядають проблему особистості вчителя, удосконалення його культури та наголошують на тому, що одним із найважливіших чинників ефективності педагогічної діяльності є особистісні якості вчителя, такі як: цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість, скромність, спостережливість.

Ключові слова: *вчитель, особистість, культура, педагогічна діяльність.*

Проблема особистості вчителя, удосконалення його культури здавна привертала увагу вчених. Так, у статуті Львівської братської школи 1586 р. було записано: «Дидакал, або вчитель, цієї школи повинен бути благочестивим, розумним, покірливо мудрим, стриманим, не п'яницею... не крутієм, не срібллюбцем, не злим, не заздрісним, не сміхотворцем, не лихословцем, не чарівником, не носієм ересі, не порушником благочестя, а в усьому показувати приклад для наслідування, щоб учні були, як їхній учитель» [1]. Цінними є думки Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці про високу культуру вчителя, його енциклопедичні знання, досконале володіння мистецтвом слова; погляди В. Белінського, О. Герцена, М.Чернишевського на талант, широту кругозору педагога, його вміння пов'язувати знання з життям; ідеї К. Ушинського про творчий характер діяльності вчителя, його психологічну підготовку. Розглядуване питання знайшло своє віддзеркалення у працях П. Блонського, Н. Крупської, А. Луначарського, С. Шацького й ін. Значний інтерес становить педагогічна спадщина А. Макаренка, В.Сухомлинського, пов'язана з розробленням проблеми морального й духовного обличчя, професійної підготовки вчителя.

Учені й практики намагалися визначити, яким повинен бути ідеальний педагог. Я.А. Коменський, до прикладу, вважав учителя «живим взірцем» справжнього людського і громадського ставлення до дитини. І.Г. Песталоцці виділяв найважливішу умову результативної роботи школи – високу моральність учителя, а основним засобом виховання – любов до дітей, стверджуючи при цьому, що методи, форми завжди були лише наслідком цієї любові. К.Ушинський констатував, що діяльність педагога своєрідна передусім тому, що спрямована на людину, яка є найскладнішою природною й соціальною істотою. Класична формула «досконалого вчителя», за Л. Толстим, складається з двох компонентів – любові до справи та любові до дітей. А. Макаренко доводив, що вчитель може розв'язати будь-які педагогічні проблеми лише в тому разі, якщо буде принциповим, вимогливим і водночас справедливим та великодушним. В.Сухомлинський роботу своїх колег називав мудрим зануренням у духовний світ вихованця, активним керівництвом його складним, багатогранним життям.

Незаперечним є той факт, що любов до дітей – найважливіша індивідуально-особистісна та професійна риса вчителя. Без неї неможлива ефективна дидактична і виховна діяльність. Підкреслимо також значущість і обов'язковість для педагога прагнення до самовдосконалення, саморозвитку, бо, як точно відзначив свого часу К.Ушинський, учитель живе до тих пір, поки він здобуває знання, як тільки-но цей процес згасає, у ньому вмирає майстер свої справи. Такої думки дотримувалися П. Каптерев, П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші педагоги і психологи.

Отже, одним із найважливіших чинників ефективності педагогічної діяльності є особистісні якості вчителя, передовсім такі, як: цілеспрямованість, наполегливість, працьовитість, скромність, спостережливість. До них слід додати ще й ораторські здібності, артистичність натури. Дослідження багатьох учених показують, що вельми присутніми якісними характеристиками педагога є його готовність до емпатії, уміле володіння педагогічним тактом.

У зв'язку з актуалізацією соціально-культурних, духовно-етичних проблем і тенденцій розвитку суспільства в науково-педагогічних студіях А. Барабанщикова, В. Безрукової, А. Бойко, І. Ісаєва, В. Лозової, Ю. Рябова, О.Савченко, В. Шиянова й інших

дослідників педагогічна культура вчителя витлумачується як сукупність інтеграційних якостей: гуманістична спрямованість особистості, здібність до інноваційної діяльності, висока соціальна відповідальність, методологічне і творче педагогічне мислення тощо.

Характеризуючи педагога як суб'єкта діяльності, дослідники виокремлюють і ті професійно-педагогічні якості, що корелюють із здібностями. До важливих професійних якостей А. Маркова відносить педагогічну ерудицію, педагогічне мислення, педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізацію, педагогічну спостережливість, педагогічний оптимізм, педагогічну винахідливість, педагогічне передбачення й педагогічну рефлексію.

У дослідженнях Л. Митіної вирізнено понад п'ятдесят особистісних якостей учителя: ввічливість, вдумливість, вимогливість, вразливість, вихованість, уважність, витримка, самоволодіння, гнучкість поведінки, громадянськість, гуманність, діловитість, дисциплінованість, доброта, сумлінність, доброзичливість, ідейна переконаність, ініціативність, щирість, колективізм, критичність, логічність, любов до дітей, спостережливість, наполегливість, відповідальність, чуйність, організованість, товариськість, політична свідомість, порядність, патріотизм, правдивість, педагогічна ерудиція, передбачливість, принциповість, самостійність, самокритичність, скромність, справедливість, кмітливість, сміливість, прагнення до самовдосконалення, тактовність, почуття нового, почуття власної гідності, чуйність, емоційність тощо. Серцевиною портрета ідеального в усіх вимірах педагога є власне особистісні якості: спрямованість на педагогічну діяльність, орієнтування на кращі взірці, самооцінка, образ «Я».

Основний мотив педагогічної спрямованості – інтерес до змісту педагогічної діяльності, що містить потребу в тій або тій кваліфікованій діяльності.

Вагому роль в особистісній характеристиці вчителя відіграє професійно педагогічна самосвідомість, а саме: усвідомлення вчителем норм, правил педагогічної професії, формування професійного кредо, концепції вчительської праці; ідентифікування себе з деякими професійними еталонами; оцінка себе очима інших, професійно референтних людей; самооцінка, у якій виділяється а) когнітивний аспект, усвідомлення себе, своєї діяльності і

б) емоційний аспект. Структура самооцінки вчителя оптимальна тоді, коли в ній, по-перше, відображені мінімальні відмінності між актуальною й рефлексивною самооцінкою і максимальні відмінності між ретроспективною та актуальною, між актуальною й ідеальною самооцінкою, по-друге, фіксується позитивна Я-концепція. Остання впливає не лише на діяльність педагога, але й на загальний клімат взаємодії з учнями [5].

Учитель повинен мати високу науково-теоретичну й практичну підготовку з фахових і психолого-педагогічних дисциплін, уміти здійснювати індивідуалізацію й диференціацію навчання, тобто, за слушним твердженням В.Сухомлинського, розпізнати, виявити, розкрити, викохати, виплекати в кожному вихованцеві його неповторно-індивідуальний таланти, тобто підняти його як особистість на найвищі щаблі розквіту людської гідності [6]. Реалізація цього завдання можлива за умови притаманності педагогові таких особистісних якостей: потреба й здатність до активної й різнобічної професійної та соціально-культурної діяльності, активної життєвої позиції; тактовність, почуття емпатії, терплячість і терпимість у взаєминах із дітьми й дорослими, готовність приймати та підтримувати їх, а якщо потрібно, то й захищати; доброта, людяність, довіра, душевна чуйність, повага до особистості учня, розуміння своєрідності й відносної автономності саморозвитку особистості; уміння забезпечити внутрішньогрупове та міжгрупове спілкування, попереджувати конфлікти в дитячому й дорослому колективах; здатність до співробітництва й співтворчості, прагнення до взаєморозуміння, позитивного емоційного контакту в спілкуванні, знання особливостей психічного розвитку дітей і прагнення разом із ними цілеспрямовано створювати умови, необхідні для їхньої самоevolюції; здатність до власного самостановлення та самовиховання.

Репрезентантом духовної культури вчителя є творча самовіддача, у якій власне самоствердження нерозривно пов'язане зі служінням суспільству. Одним із проявів духовних сил та культурних потреб особистості педагога є потреба в знаннях. Прагнення до самоосвіти, її неперервність слід розглядати як норму професійного та особистісного зростання педагога. Пізнавальна активність включає в себе інтерес до учіння, зосередженість на об'єкті пізнання в галузі науки, культури, суспільних відносин,

глибоке проникнення в суть явищ і їхній взаємозв'язок, вільне оперування знаннями, самостійність, напруженість та інтенсивність розумової діяльності.

Важливу роль у формуванні вчителя-професіонала відіграють соціально ціннісні мотиви педагогічної діяльності. До них слід віднести почуття фахового і громадського обов'язку, відповідальність за виховання дітей, чесне й добросовісне виконання професійних функцій, захопленість предметом викладання та задоволення від спілкування з дітьми, усвідомлення потягу до педагогічної діяльності.

Педагог повинен бути творчою особистістю, з розвиненою потребою в самореалізації. С. Рубінштейн справедливо наголошував, що людину як особистість характеризує не тільки те, що є, але й те, чим і ким вона хоче стати, до чого вона активно прагне, тобто її характеризує не тільки те, що вже склалося і становить зміст її внутрішнього світу та діяльності, але й те, що є сферою потенційного росту. Творча індивідуальність проявляється не лише в засвоєнні нагромадженої людством культури й розвитку на цій основі індивідуальної духовної культури, а й передусім виражається в активній перетворювальній діяльності, у процесах особистісного вибору й особистісної реалізації.

Здатність «творити себе» з орієнтацією на соціально-моральні ідеали, у яких професійна компетентність, багате духовне буття та відповідальність стали б умовами життя педагога, – гостра потреба сьогодення.

Широкий кругозір, ерудиція, сформовані соціально-етичні норми поведінки у професійній діяльності й побуті, активна життєва позиція, комунікативні вміння не лише в професійній діяльності, а й у спілкуванні на побутовому рівні – передумови авторитету вчителя. Якщо в рамках інших професій звично звучать вирази на взірць «науковий авторитет», «визнаний авторитет у своїй галузі» тощо, то в педагога може бути лише авторитет особистості.

Саме спілкування в школі, характер взаємин в учнівському середовищі, стиль педагогічного спілкування і взаємодії в навчанні, у спільній науково-дослідницькій та творчій діяльності, неформальне спілкування вчителів з учнями – усе це атрибути духовно-етичної атмосфери школи. І якщо в навчальному закладі його суб'єкти бережуть духовність відносин, про які йдеться, то це

необхідна й достатня умова актуального особистісно-професійного самопізнання, самоактивізації, самовизначення й самореалізації учнів та вчителів. Саме в атмосфері високодуховності й відповідальності освітньої установи розвиваються та зміцнюються самобутні, неповторні індивідуально-особистісні риси людини. Вихованець під впливом доброзичливого ставлення до себе з боку оточення набуває самоповаги, учиться самостійно оцінювати власні можливості й здібності, відкриває в собі нові потенційні ресурси для розвитку.

Література:

1. *Медынский Е.Н.* Братские школы Украины и Белоруссии в XVI-XVII вв. и их роль в воссоединении Украины с Россией / Е.Н. Медынский. – М.: АПН РСФСР, 1954. – 158 с.
2. *Каптерев П.Ф.* Дидактические очерки. Теория образования / П.Ф. Каптерев // Избр. педагог. соч. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
3. *Маркова А.К.* Психология труда учителя: кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
4. *Митина Л.Н.* Психология профессионального развития учителя / Л.Н. Малина. – М.: «Флинта», 1998. – 205 с.
5. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
6. *Сухомлинский В.А.* Избранные произведения: В 5 т. / В.А. Сухомлинский. – К., 1980. – Т. 5. – 639 с.

Николай Степаненко, Надежда Шиян

ДУХОВНО-ИНТЕЛЕКТУАЛЬНЫЕ ИЗМЕРЕНИЯ ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ

В статье автор рассматривает проблему личности учителя, усовершенствования его культуры и настаивает на том, что одним из важных факторов эффективности педагогической деятельности есть личные качества учителя, такие как целенаправленность, настойчивость, скромность, наблюдательность.

Ключевые слова: учитель, личность, культура, педагогическая деятельность.

Mykola Stepanenko, Nadiya Shian

SPIRITUALLY INTELLECTUAL DIMENSIONS OF THE TEACHER'S PERSONALITY

In the article authors examine the problem of the teacher's personality, optimization of his culture and stress that initial from the main factors of the pedagogical

activity efficiency are the teacher's personal qualities, such as: purposefulness, persistence, industriousness, modesty, observation.

Key words: teacher, personality, culture, pedagogical activity.

УДК 37.013.82.015.31:7 «712»

*Ольга Федій,
м. Полтава*

ЕСТЕТОТЕРАПЕВТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

У статті обґрунтовується необхідність естетотерапевтичної освіти сучасного педагога, який працює у складних соціально-культурних умовах епохи постіндустріального суспільства. Підкреслюється значення естетотерапії у створенні сприятливих умов навчально-виховного процесу, у визначенні й розвитку креативного потенціалу особистості педагога та вихованця. Естетотерапевтична компетентність педагога розглядається у функціонально-критеріальному контексті.

Ключові слова: естетотерапія, творчий потенціал особистості, педагогічна діяльність, критеріальні показники естетотерапевтичної компетентності.

Характерною рисою початку третього тисячоліття стає бурхливий науково-технічний прогрес. Забезпечення матеріальних потреб людства за допомогою сучасних технологій приходить у явне протиріччя з наслідками техногенного забруднення оточуючого середовища та з його негативним впливом на психічний стан людини. Все гостріше постають глобальні проблеми соціально-економічного та екологічного характеру, погіршується якість життя та стан захворюваності, скорочується середня тривалість життя. Водночас відбувається й руйнування емоційно-чуттєвої виваженості та стабільності в структурі особистості внаслідок дії численних деструктивних соціально-культурних та політичних впливів, через засилля й пропаганду безконтрольної негативної, антигуманної та бездуховної інформації

у сучасному суспільстві. Відтак, виникає гостра необхідність по-новому, з соціально-політичних, економічних, психолого-педагогічних позицій розглянути ключові питання організації допомоги підростаючому поколінню. За таких умов від сучасного педагога потребується ряд невідкладних, професійно обґрунтованих дій-заходів із відновлення, збереження й розвитку індивідуально-особистісного духовного ядра власної особистості та особистості вихованця.

Компетентнісний підхід у сучасному освітньому просторі визначає «характеристику особистості, що сприяє успішному входженню молодшої людини в життя сучасного суспільства» та «інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення ... знань, умінь і навичок до формування і розвитку ... здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері» [3, с. 408]. Робоча група українських науковців (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пошетун, О. Савченко, С. Трубочова та ін.) запропонувала такий перелік ключових компетентностей у навчанні: навчальна, громадянська, загальнокультурна, інформаційна, соціальна, здоров'язберігаюча [3, с. 408]. Естетотерапевтична компетентність сучасного педагога, як інтегративна особистісно-професійна характеристика, охоплює проблематику чотирьох зазначених вище ключових компетентностей, а саме: навчальну (бажання та високу мотивацію у навчанні), загальнокультурну (розвиток естетичних та загальнокультурних позицій особистості), соціальну (створення індивідуальної траєкторії соціального розвитку особистості, знаходження та збереження власного «Я» у соціумі) та здоров'язберігаючу (формування основ саногенного мислення сучасної особистості). Стає актуальним вивчення й формулювання сутності естетотерапевтичної компетентності педагога-гуманіста з огляду на її змістову та процесуальну основи.

Мета статті – здійснити науково-теоретичне обґрунтування естетотерапевтичної компетентності сучасного педагога у світлі функціонально-критеріального підходу. Йдеться про визначення комплексу професійних компетенцій сучасного педагога, що забезпечуватимуть реалізацію завдань особистісно орієнтованого підходу у освітньому процесі через активізацію внутрішніх індивідуально-сутнісних начал особистості, включення її у активну

перетворюючи естетико-пізнавальну діяльність. Основною площиною для зазначених психолого-педагогічних впливів стає емоційно-естетичне поле духовної й творчої самоідентифікації особистості в її активно-діяльній сфері. Саме на це спрямована система естетотерапевтичної підготовки педагога, яку ми реалізуємо. Нею передбачено формування певних рівнів естетотерапевтичної діяльності педагога, яка характеризується такими якостями:

- професійно-мотиваційними, що передбачають бажання педагога оволодіти основами самотерапії як неодмінної складової своєї професійної діяльності, а також прагнення педагога допомогти дитині у її зусиллях відновити та стабілізувати емоційно-психологічний стан та сприяти творчому розвитку особистості, встановити загальний продуктивний психологічно-комфортний фон організованого ним навчально-виховного процесу;

- інформаційно-когнітивними, що включають, по-перше, вміння аналізувати і оцінювати психолого-педагогічні явища з позицій естетотерапевтичного підходу до власної особистості та особистості вихованців на основі врахування естетично-творчого та духовно-сутнісного компонентів у структурі потенційних можливостей індивідуальності; по-друге, глибоке і міцне засвоєння теоретичних засад естетотерапії, розуміння сутності естетотерапевтичного впливу на людину, успішне оволодіння комплексом естетотерапевтичних умінь, потрібних для практичної діяльності, творче використання знань і умінь у процесі опанування курсів з естетотерапії;

- практично-діяльними, що передбачають оволодіння педагогом конкретними методиками та технологіями використання засобів естетотерапії у професійній діяльності, показують взаємозв'язок теоретичних й практичних основ естетотерапії на рівні вмінь здійснювати науково-дослідну та експериментальну роботу в процесі самовиховання педагога та вивчення й формування особистості вихованця і колективу класу (групи) у цілому;

- рефлексивно-ціннісними, що включають необхідні для психолого-педагогічної діяльності та передбачувані самою специфікою гуманістично орієнтованої психолого-педагогічної парадигми вміння й навички аналізу (моніторингу) перебігу педагогічного процесу в усіх його часових та структурних

характеристиках, а також уміння виявити найбільш значущі, ціннісні умови, фактори й засоби естетотерапії, що впливають на формування творчого потенціалу кожної особистості, розкриття її духовно-сутнісних основ.

Таким чином, концептуальну базу дослідження естетотерапевтичної компетентності сучасного педагога складають чотири групи показників критеріїв готовності педагога до реалізації завдань естетотерапії в освітньому процесі: *професійно-мотиваційного, інформаційно-когнітивного, практично-діяльнісного та рефлексивно-ціннісного.*

Професійно-мотиваційний критерій готовності педагога до естетотерапевтичної діяльності визначається нами як найістотніший стимул набуття педагогом естетотерапевтичних знань, умінь й навичок. Він організовує усю подальшу професійну естетотерапевтичну діяльність педагога, створює необхідний стрижень для особистісно-професійного самовираження. Мотивацію, таким чином, ми визначаємо як сукупність причин психологічного характеру, які пояснюють поведінку людини, та «визначають її основу, спрямованість та активність» [8, с. 463].

Мотивацією професійної діяльності, як й мотивацією будь-якої праці взагалі, виступає система уявлень і переконань, почуттів і переживань, в яких виражаються матеріальні і духовні, природні і культурні потреби людини [3, с. 528]. Усвідомлення педагогом потреб і предметів (психолого-педагогічних засобів), якими вони задовольняються (сприяють ефективній професійній діяльності), тобто опредмечування потреб, утворює загальний механізм мотивування його професійної діяльності. За О. Леонтьєвим, «співвідношення потреб, мотивів і цілей утворює особистісний смисл абиякої діяльності, зокрема й професійної» [6, с. 144]. Важливими щодо формування професійно-мотиваційної сфери особистості стають такі характеристики мотивації у поведінці педагога: виникнення, тривалість, стійкість, спрямованість на досягнення цілей, підвищення ефективності, розумність та смислова цілісність окремого поведінкового акту [8, с. 463].

Зазначимо, що характер спрямованості у формуванні професійної мотивації до естетотерапевтичної діяльності – пізнавально-діяльнісний. Формування навчально-пізнавальної мотивації, заснованої на заохоченні педагогів до знайомства з новим, нестандартним, специфічним, сприяє творчому розвитку

фахівця. Механізмом навчальної мотивації педагогів є формування цілісної структури цілей навчальної діяльності. Звідси впливає важливість своєчасної і систематичної постановки викладачем цілей вивчення науково-педагогічних засад естетотерапії, які педагоги мають прийняти і спрямувати свою діяльність на досягнення поставлених викладачем і самостійно цілей навчання. Пізнавальна мотивація підвищує активність, сприяє перебудові психічних процесів і, відповідно, впливає на їх розвиток. Пізнавальна мотивація спрямована на отримання знань загальноосвітніх, фундаментально-професійних, що забезпечує систему глибоких і міцних знань, на базі яких і ґрунтуються вміння та навички використання засобів естетотерапії у професійній діяльності педагога. Пізнавальна мотивація забезпечує формування мотивації на ефективність професійної дії, на практичне застосування знань з естетотерапії. Відтак формування та розвиток вказаних мотивів навчальної діяльності педагогів з опанування ними основ естетотерапії запускає механізм стимуляції до надбання високого рівня якостей та вмінь у професійній діяльності та отримання позитивного емоційно-духовного досвіду у власній самореалізації.

Мотиваційно-стимулюючий компонент забезпечує розвиток у педагогів емоційно-вольового ставлення до власних навчально-пізнавальних дій з формування вмінь та навичок використовувати засоби естетотерапії у професійній діяльності. Тому формування мотиву до оволодіння засобами естетотерапії як професійним інструментом є визначальною умовою, що спричинює бажаний результат. Знання про функціональні можливості засобів естетотерапії стимулюють педагогів до оволодіння вміннями та навичками їх використання у різних видах професійно-навчальної діяльності. Водночас знання про психолого-педагогічний потенціал засобів естетотерапії дають усвідомлене уявлення про їх застосування у корекційно-виховному процесі формування особистісних характеристик як самого педагога (через самотерапію) так і його вихованця.

Суб'єктивно інтерес виявляється в емоційному тоні, якого набуває процес пізнання, в увазі до об'єкта дослідження. Важливим моментом вияву інтересу як ознаки професійно-мотиваційного критерію готовності педагога до естетотерапевтичної діяльності стає стійкість інтересу, тривалість його збереження та

інтенсивність. Зазначені характеристики професійного інтересу можуть слугувати основними показниками ступеня вираження кожного з показників професійно-мотиваційного критерію та визначати рівні вияву цього критерію. З огляду на вищевикладені характеристики мотивації професійної діяльності нами виділені такі показники професійно-мотиваційного критерію готовності педагога до естетотерапевтичної діяльності:

- наявність гуманістично зорієнтованого спрямування як особистісної стратегії у професійній діяльності;
- бажання у гармонізації власного «Я» та створенні емоційно-комфортних умов для взаємодії з іншими людьми (керівництво, колеги, вихованці, батьки тощо) у сфері професійної діяльності;
- професійна зацікавленість у новітніх естетотерапевтичних методиках створення продуктивного емоційно-комфортного середовища як вияв інтересу до творчих засобів опанування професійною майстерністю.

Елементарним рівнем професійного інтересу вважається «безпосередній інтерес до сучасної професійної інформації щодо розвитку певної галузі діяльності» [3, с. 732-733]. У контексті нашого критеріального визначення – виявлення інтересу до новітньої психолого-педагогічної галузі знань, що інтенсивно розвивається – естетотерапії. Подальшими, вищим та найвищим, ступенями професійного інтересу є відповідно «інтерес до пізнання суттєвих властивостей процесів і явищ та інтерес до причинно-наслідкових зв'язків, виявлення закономірностей, становлення загальних принципів, що діють у різних умовах. Цей рівень пов'язують з елементами дослідницької діяльності» [3, с. 732-733]. Вищий та найвищий ступені професійного інтересу визначатимуть базис та логічно-ієрархічний взаємозв'язок наступних трьох критеріїв готовності педагога до естетотерапевтичної діяльності: інформаційно-когнітивного, практично-діяльнісного та рефлексивно-ціннісного.

Інформаційно-когнітивний критерій готовності педагога до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності окреслюється як базовий відносно всієї системи підготовки педагога до означеної діяльності. Основним полем визначення цього критерію стають конкретні наукові знання з естетотерапії та процес формування у педагогів естетотерапевтичного мислення, як результат засвоєння науково-теоретичних засад естетотерапевтичної

складової процесу формування особистості та вивчення психолого-педагогічного потенціалу провідних засобів та видів естетотерапії.

Отже, інформаційно-когнітивна складова готовності педагога до естетотерапевтичної діяльності оцінювалась за трьома провідними *показниками*: рівень сформованості теоретико-методологічних знань з естетотерапії; рівень сформованості знань з окремих видів та технологій естетотерапії; рівень розвиненості естетотерапевтичного мислення педагогів.

Вихідними позиціями для оцінки якості засвоєння естетотерапевтичних знань були вибрані: 1) обсяг знань у вимірах навчальних програм курсів з естетотерапії (кількісно-якісний вимір); 2) використання естетотерапевтичних знань під час розв'язання навчальних психолого-педагогічних задач і практичних дій (якісний вимір).

Визначаючи можливі параметри виявлення даних за першими двома показником (кількісна і якісна характеристики рівнів сформованості теоретико-методологічних та методико-технологічних знань з естетотерапії), ми звернулися до загальноприйнятої у вітчизняній дидактиці характеристики якості знань [2, с. 374]. До характеристик даних кількості та якості знань з естетотерапії (за першими двома показниками інформаційно-когнітивного критерію) відносимо: повноту – кількість програмних знань з естетотерапії; конкретність – обсяг фактичних знань з естетотерапії та вміння розкласти їх на елементи; глибину – сукупність осмислених педагогами (студентами) зв'язків і відношень між знаннями з естетотерапії та іншими психолого-педагогічними знаннями; систематичність – осмислення складу естетотерапевтичних знань в їхній ієрархічному та послідовному зв'язках; системність – осмислення педагогом (студентом) місця естетотерапевтичних знань в структурі наукової теорії гуманної педагогіки; оперативність – вміння користуватися естетотерапевтичними знаннями у стандартних та варіативних навчально-виховних ситуаціях; гнучкість – вміння самостійно знаходити варіативні способи застосування естетотерапевтичних знань в змінених умовах; узагальненість – вміння виразити конкретне знання в узагальненій формі.

До кількісної характеристики знань з естетотерапії (такої, що відповідає процесам сприйняття-осмислення-накопичення фактичної інформації) зараховуємо їх повноту та конкретність, а до

якісної (такої, що відноситься до результатів або процесів когнітивно-пізнавальної діяльності) відносимо глибину, систематичність, системність, оперативність, гнучкість, узагальненість. Як результат ми одержали систему оціночних параметрів перших двох показників (якісної та кількісної характеристики сформованості знань з естетотерапії) інформаційно-когнітивного критерію готовності педагогів до естетотерапевтичної діяльності.

Встановлюючи зміст третього показника (рівень розвиненості естетотерапевтичного мислення педагогів), ми виходили із розуміння сутності цього виду педагогічного мислення як процесу виокремлення, формування і розробки способів розв'язання психолого-педагогічної задачі. Розробляючи цей показник, ми брали за основу розуміння сутності естетотерапевтичної діяльності та її найважливішої форми – естетотерапевтичного мислення як такого, що спрямоване на розпізнання властивостей, характеристик і станів усіх компонентів конкретної педагогічної ситуації, на вироблення основ для прийняття і виконання педагогом практичних рішень.

У якості функцій психолого-педагогічного мислення (якщо розглядати їх відносно практичної діяльності), виступають функції аналізу конкретних педагогічних ситуацій, постановки завдань у певних ситуаціях діяльності, розробки планів і проектів вирішення цих завдань, регуляції процесу здійснення визначених планів, оцінки здобутих результатів [5]. Отже, можна виділити чотири блоки функцій професійного мислення педагога: цілепокладаючий, мотиваційний, змістовий та контроль-коригуючий. Вони окреслюють й механізм розвитку та виявлення професійного естетотерапевтичного мислення педагога. Водночас естетотерапевтичне мислення педагога, як показникова ознака його естетотерапевтичної компетентності, відображує ступень проникнення педагога у причинно-наслідкові зв'язки педагогічного процесу у цілому, а також важливі для професійної діяльності педагога моменти «аналізу своєї діяльності, поглядів, переживань, знаходження науково обґрунтованих пояснень успіхів і недоліків, передбачення результатів роботи» [2, с. 252].

Оціночними параметрами третього показника інформаційно-когнітивного критерію (рівень розвиненості естетотерапевтичного мислення педагога нами були обрані такі: якість аналізу й оцінки педагогічної ситуації, якість виокремлення естетотерапевтичної

задачі створення необхідних умов щодо ефективного перебігу психолого-педагогічного процесу; якість створеного оперативного образу ситуації; якість педагогічних рішень в обранні певних засобів естетотерапевтичного впливу на особистість учасника педагогічного процесу (їх доцільність, ефективність).

Практично-діяльнісний критерій естетотерапевтичної компетентності педагога відповідатиме наступній – «діяльнісній» ланці формування цього виду професійної діяльності педагога. Вона «відповідає» за наявність конкретних професійних умінь й навичок реалізації естетотерапевтичних знань у реаліях психолого-педагогічного процесу формування особистості дитини та самовиховання педагога.

Характеристика естетотерапевтичної компетентності за практично-діялісним критерієм стає логічним продовженням та доповненням загальної картини сформованості необхідних знань, умінь й навичок естетотерапевтичної діяльності, вирішальним орієнтиром для педагогів, що здійснюють таку професійну підготовку, оскільки саме практично-діялісна активність особистості педагога дає найбільш повні та об'єктивні дані про стан його готовності до зазначеного виду професійної діяльності. Елементом цієї діяльності, «найменшою одиницею, що зберігає системні якості діяльності в цілому» [10, с. 329], є педагогічна *дія* – «доцільний, спланований чи імпрровізований вчинок вихователя, що спричиняє зміну педагогічної ситуації або особистісні зміни» [2, с. 251]. За даними досліджень В. Семиченко, процес реалізації педагогічної діяльності становить систему як наслідок інтегрування окремих педагогічних дій [10, с. 330-331]. Діяльність, що відповідає високому рівневі інтеграції, здійснюється як єдине ціле: кожна дія вчителя є доцільним актом активності, а характер реалізації структурних елементів органічно вписується в систему діяльності загалом [10, с. 330-331].

Здатність належно виконувати певні дії, що заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок визначається у педагогічній науці однією з провідних категорій дидактики – умінням. Звідси рівень виконання педагогічної естетотерапевтичної діяльності завжди пов'язаний із наявністю педагогічних естетотерапевтичних дій-умінь. Педагогічні дії є складовою операційної сфери усієї педагогічної діяльності. При цьому вони охоплюють різновиди двох основних груп дій: власне

розумових та психомоторних [11, с. 17]. Сформованість цих дій впливає на рівень оволодіння педагогічною естетотерапевтичною технікою. Розумові дії пов'язані з розв'язанням естетотерапевтичних психолого-педагогічних завдань, що потребують професійної уваги, уваги, мислення, спостережливості педагога. Відповідно психомоторні дії виявляються у виразних рухах і загальній моториці тіла педагога, що організовує естетотерапевтичний освітній простір.

Розумові педагогічні дії передбачають свідоме розв'язання вчителем суперечності, що виникла в конкретний момент педагогічної дійсності. Зауважимо, що саме суперечності між учасниками педагогічного процесу складають об'єктивну закономірність виникнення естетотерапевтичного феномену у педагогічній діяльності, основа функція якого – усунення негативних протидій у діаді «вихованець-педагог» шляхом створення комфортних психолого-педагогічних умов їхньої співпраці засобами естетотерапії. Повна процедура усвідомлення-розв'язання педагогічної суперечності передбачає:

- розгляд її сутності, умов виникнення та розгортання об'єкт-суб'єктних відносин, зіставлення із системою педагогічних еталонів-взірців, підбір засобів, необхідних і достатніх для розв'язання ситуації, оцінку готовності вчителя реалізувати ці засоби на бажаному рівні (прогностично-рефлексивний етап);

- усвідомлення ступеня відповідності реалізованої програми попередньому прогнозові, поточне корегування (дійовий етап);

- ретроспективний аналіз того, що відбувалося, оцінка одержаного результату, зіставлення його з локальною метою, визначення результативності стосовно реалізації стратегічної мети педагогічної діяльності (завершально-рефлексивний етап) [10, с. 330].

Важливу роль у оволодінні педагогом конкретними професійними вміннями й навичками реалізації естетотерапевтичних знань на практиці, крім розумових дій-вмін, відіграє його психомоторна активність учасника та ініціатора педагогічного процесу, організатора продуктивного педагогічного спілкування. Психомоторика як базовий елемент розвитку людської особистості відіграє особливе значення у її професійно-діяльнісному становленні [4]. Існує глибинні зв'язки між руховою активністю людини та її психікою: психіка не лише детермінує рух,

але й сама виявляється у рухових реакціях (С. Рубінштейн). При цьому, «психомоторика є об'єктивацією всіх форм психічного відображення у сенсорних, ідеомоторних та емоційно-моторних реакціях та актах» [4, с. 8]. Особливо значущим цей взаємозв'язок стає у провідній професійній формі організації педагога та вихованця – педагогічному спілкуванні. У контексті нашого дослідження саме продуктивне педагогічне спілкування є ознакою сформованості естетотерапевтичного мислення та поведінки педагога, воно виявляє ступінь опанування педагогом основними естетотерапевтичними прийомами та методами організації навчально-виховного простору. Сучасні дані досліджень невербальних засобів спілкування засвідчують, що інформативне послання однієї людини іншій на 7% складається зі слів, на 38% – з інтонацій і на 55% – із жестів [13, с. 185]. Складні психологічні процеси, які є основою спілкування, реалізуються за допомогою невербальних засобів навіть в більшій мірі, ніж за допомогою вербальної інформації. Оскільки невербальна інформація вважається більш достовірною ніж вербальна, то саме на неї орієнтуються учасники педагогічного спілкування при встановленні довірливих взаємовідносин [11, с. 150-165], які складають сутність-основу психологічного комфорту в педагогічному естетотерапевтичному процесі. Відтак незаперечним стає факт психомоторної активності особистості педагога у вимірах невербальних засобів, якими він користується. Отже, невербальна активність суб'єкта відіграє суттєву роль при педагогічній естетотерапії. Головним педагогічним умінням невербального порядку у встановленні естетотерапевтичного режиму спілкування стає актуалізація педагогом не традиційного питання «що сказати учневі?», а більш важливого – «як це сказати дитині?». Адже саме через невербальні засоби комунікації передається найважливіша об'єктивна інформація про співрозмовника, його настрій, стан, почуття, психологічні установки та відношення до подій що відбуваються. З іншого боку, важливою є й зворотна інформація про невербальну поведінку вихованця: «спостерігаючи за співрозмовником, ми можемо визначити, як він реагує, а отже, наскільки дієвими є засоби, які ми використовуємо» [11, с. 151].

Для розробки показника психомоторної складової практично-діяльнісного критерію естетотерапевтичної компетентності педагога ми використали класифікацію основних груп

невербальних засобів поведінки людини у її професійній діяльності запропоновану Ф. Бацевичем [13, с. 185-186]. До них відносимо: кінесичні (від грец. *kinesis* – рух) засоби спілкування, що виражають загальну моторику різних частин тіла («мова тіла»): до них належать міміка, жести, постанти; проксемічні (від лат. *proximus* – розташований близько) аспекти спілкування пов'язані з організацією простору між його учасниками; екстралінгвістичні (від лат. *extra* – поза, зовні і *lingua* – мова) аспекти спілкування охоплюють позамовну сферу, в межах якої розвивається мова: фонетична характеристика мовлення (висота, інтенсивність), тактильні особливості сприйняття та передавання інформації, хронемічний фактор впливу часу на спілкування та ольфакторний (лат. *olfactus* – чути нюхом) – вплив на організацію спілкування запахів тіла, косметики.

Виходячи з представленої класифікації невербальних засобів спілкування, нами виділені такі параметри показника сформованості психомоторної дії практично-діяльнісного критерію естетотерапевтичної компетентності: вміння використовувати «мову тіла» (погляд, усмішка, привітна міміка обличчя, схвальні жести, дружня постава тощо) адекватно естетотерапевтичній психолого-педагогічній ситуації; вправність у психологічно-доцільній організації простору між учасниками педагогічного спілкування (робота у індивідуальній та товариській зоні, у режимі «контакту очей на одній лінії», володіння навичками «розгортання» на співрозмовника та демонстрування щирої зацікавленості у ньому); володіння фонетичною, тактильною, хронемічною та ольфакторною грамотністю в організації естетотерапевтичної взаємодії з вихованцем.

Вирішальну роль у діяльності педагога-гуманіста відіграє наявність творчого елемента, як ознаки оригінальності та високопрофесійності фахівця. Досягнення творчого результату у психолого-педагогічному процесі забезпечується «систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням педагогічного експерименту, критичним використанням передового педагогічного досвіду» [2, с. 326], до якого відносимо знання, уміння й навички естетотерапевтичної діяльності.

Параметри третього, показника практично-діяльнісного критерію (індивідуально-творче самовираження педагога) ми визначаємо за запропонованою класифікацією провідних

педагогічних умінь О. Щербакова. Вчений виділяє ряд найбільш суттєвих щодо наявності творчих елементів педагогічних умінь, що відображають специфіку індивідуально-професійного стилю педагога, що діє у творчому векторі власного розвитку: уміння переносити відомі педагогові знання, варіанти рішення, прийоми навчання та виховання в умови нової педагогічної ситуації; уміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення за допомогою комбінації відомих ідей, знань, навичок; уміння створювати нові елементи педагогічних знань, конструювати прийоми для вирішення педагогічних ситуацій [1, с. 273-274].

Рефлексивно-ціннісний критерій естетотерапевтичної компетентності педагога пов'язаний з узагальнюючо-підсумковою діагностикою рівня сформованості необхідних естетотерапевтичних знань, умінь та навичок педагога, що складають сутність його естетотерапевтичного світогляду як педагога-гуманіста. Цей критерій відображає структуру провідного гносеологічного поняття у педагогіці – ціннісного ставлення педагога до естетотерапевтичної діяльності і рефлексивний аналіз індивідуумом власної свідомості та того, що відбувається у його оточенні. У сучасній психолого-педагогічній літературі рефлексія визначається як «процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів та станів» [9, с. 667]. Важливим є врахування того факту, що педагогічна рефлексія – це здатність учителя дати собі та своїм вчинкам об'єктивну оцінку, зрозуміти, як його сприймають діти, інші люди, передусім ті, з ким він взаємодіє в процесі педагогічного спілкування (Г. Коджаспиров).

Потреба бути зрозумілим досить важлива як для дитини, так і для педагога, бо для вихователя це означає бути визнаним, почутим ними. Рефлексія вчителя, як зазначають Ю. Кулюткін і Г. Сухобська, заснована на процесі взаємовираження: не просто на розумінні вчителем внутрішнього світу учня, але й на розумінні того, як вона (дитина) розуміє педагога [5, с. 49]. Водночас осмислення та розуміння педагогом самого себе та того як він у дійсності сприймається та оцінюється іншими учасниками педагогічного процесу (учнями, колегами, батьками) складає величезний потенціал його особистісно-професійного зростання. Для того, щоб механізм рефлексії запрацював, учителю необхідно мати певні знання і про дитину, і про самого себе. Об'єктивну інформацію про власні особистісні якості, професійну майстерність

учитель отримує в процесі самодіагностики (самотестування, самопостереження, самооцінювання тощо). «Проникаючи у внутрішній світ учнів, дізнаючись про їх особливості, нахили, уподобання, здібності, педагог має можливість висувати гіпотезу щодо того, як його будуть сприймати діти, яку реакцію викличуть у них його дії і думки» [7, с. 115].

В естетотерапії, як гуманістичній особистісно орієнтованій педагогічній системі, ініціатива створення загального позитивного емоційного тону та психологічно комфортних умов навчання і виховання належить педагогу. Ефективність здійснення естетотерапевтичного впливу залежить від його глибокого власного «Я» та готовності до своєчасного усунення негативних проявів у своїй професійній поведінці. Лише духовно-збагачена можливістю та вмінням власного саморозкриття, емоційно-стабільна, творча, щира з собою, динамічна у власному розвитку особистість педагога здатна передати такий естетотерапевтичний досвід іншим. Водночас, як свідчать наукові дослідження феномену обдарованості людини, здатність до рефлексії вважається важливим елементом індивідуально-творчого розвитку особистості. Вміння та бажання педагога аналізувати власну діяльність на засадах духовно-естетичного та морально-етичного професійного ставлення до себе та оточуючих, прагнення виявляти в ній помилки та недоліки стають необхідною та достатньою умовами для самостійного оперативного усунення професійного «негативу». Відтак розвиток рефлексивного мислення є визначальним чинником успішності усієї професійної діяльності.

Для якісної підготовки фахівця педагогічної професії (соціальний педагог, вихователь дошкільного навчально-освітнього закладу, вчитель загальноосвітнього навчального закладу тощо) до естетотерапевтичної діяльності важливо враховувати вимоги професії та особистісні характеристики, що обумовлюють професійні якості та у кінцевому розрахунку – ефективність усієї педагогічної діяльності. З цією метою у рефлексивно-ціннісний критерій естетотерапевтичної компетентності педагога нами була введена професіограма педагога-естетотерапевта, у якій подані ці два види інформації. Дане поняття використовується в сучасній психолого-педагогічній науці для висвітлення системи особистісних психологічних характеристик, що забезпечують певну професійну діяльність та вимоги до них [3, с. 740-742].

Професіограма складається з переліку якостей, бажаних, або необхідних для певної професії та конкретних вимог до цих характеристик. У процесі підготовки педагога до естетотерапевтичної діяльності теж потрібно орієнтуватися на певний зразок, а саме професіограма, яка ба включала основні характеристики, необхідні для здійснення зазначеної діяльності та вимоги до них. Виходячи з цього, ми спробували розробити професіограму, яка містить у собі професійні властивості та якості, уміння і навички, загальні психологічні характеристики, що забезпечують високий рівень практичної реалізації педагогом ідей естетотерапевтичного концепту.

Активну участь у складанні професіограми педагога-естетотерапевта пропонувалось взяти учасникам експериментального дослідження. Цей вид діяльності був складовою частиною виявлення та формування рефлексивних умінь й навичок педагогів. Створена професіограма слугувала певним зразком-орієнтиром для активізації рефлексивної діяльності педагога, саморозвитку та стимулював його до творчої активності у педагогічному прогнозуванні. Так серед визначальних рекомендацій щодо діяльності успішного педагога-естетотерапевта, (на розвиток в себе яких пропонувалось звернути увагу студентам (педагогам) під час вивчення курсів з естетотерапії) були визначені такі шість основних характеристик: гуманістична особистісно орієнтована позиція педагога (визнання людини як абсолютної цінності, толерантність, духовно-естетична світоглядна спрямованість, доброзичливість та прагнення «творити добро», орієнтація на позитивне в дитині); розвиненість інтелектуальної сфери (компетентність в обраній сфері педагогічної діяльності; розвиненість естетотерапевтичного мислення; знання, вміння та навички роботи з різними засобами естетотерапії); стресостійкість (вміння реалізовувати засоби та технології самотерапії у особистісному розвитку і становленні та професійній діяльності); комунікативна активність та враховування особливостей взаємодії з вихованцем (довіра, стриманість, дипломатичність, товарицькість, повага); адекватність самооцінки (розвиток рефлексивного мислення, прагнення до самоаналізу та професійного саморозвитку); емоційно-вольові характеристики: чутливість, впевненість у собі та своїх професійних діях, емоційна стійкість, адекватність невербальної поведінки (як наслідок високої

розвиненості самоконтролю), розвинена емпатія, альтруїстичні переживання педагога по відношенню до дітей тощо.

Обов'язковим елементом у визначенні ступеня естетотерапевтичної компетентності педагога за рефлексивно-ціннісним критерієм стає сформованість його ціннісного ставлення до власної особистості та особистості дитини. Зауважимо, що ціннісне ставлення до людини як об'єкту психолого-педагогічного впливу ґрунтується на вихідній тезі про людину як абсолютну цінність, найвищу субстанція, «міру всіх речей». «Ціннісне ставлення до людини має розглядатися як особливий аспект гуманізації відносин, оскільки людина, що є їх суб'єктом, сама стає головною цінністю й безпосереднім об'єктом їх взаємодії» [3, с. 990]. Стратегічними напрямками розвитку ціннісного ставлення педагога у структурі його естетотерапевтичної діяльності визначаються: постійне дотримування гуманістичних принципів, норм і вимог у взаєминах з вихованцями; альтруїстичний характер переживань і почуттів студента (педагога) по відношенню до дітей; визнання потреб та інтересів дитини, її права на позитивне волевиявлення; орієнтація на позитивне в людині; здатність до морального вдосконалення; повага гідності дитини; доброзичливість, довіра, співчуття, співпереживання, своєчасна допомога учневі, доброчесність й милосердя; переживання глибокого задоволення від безкорисливого піклування про дітей; зорієнтованість педагога на гуманістичні принципи людяності та добротворення по відношенню до вихованця.

Таким чином, розвинене ставлення до іншої людини як цінності у критеріальному вимірі стану естетотерапевтичної компетентності педагога означає, по-перше, прагнення і здатність педагога співпереживати дитячій радості й горю; по-друге, бажання вчителя зрозуміти дитину та відчуття, що вона переживає; по-третє, будь-яке сприяння педагогом досягненню вихованцем морально значущих цілей у повсякденній навчальній діяльності. Зауважимо, що формування цієї якості – двосторонній, взаємозворотній процес, на основі якого й виявляється ціннісне ставлення однієї людини до іншої. Цей процес має відбуватися у двох форматах: під час організації й проведення підготовки педагога до естетотерапевтичної діяльності в діадах «викладач – студент» або «викладач – педагог» (коли педагог сам стає об'єктом педагогічного впливу та має можливість оцінити на власному досвіді позитивний

вплив подібного ціннісного ставлення до себе як до особистості з боку викладачів) та під час здійснення власне естетотерапевтичної діяльності педагогом на практиці в діаді «педагог – вихованець».

У виділенні показників сформованості означеного критеріального компоненту естетотерапевтичної компетентності педагога ми виходили з того, що ціннісні орієнтації особистості визначаються як «вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей» [2, с. 357]. Вона формується у процесі соціального (професійного) становлення індивідуальності, її активної участі у самоосвіті та самовихованні.

Рефлексивно-ціннісний аспект естетотерапевтичної компетентності педагога ми представили як сукупність двох компонентів: індивідуально-рефлексивного та особистісно-ціннісного. Відповідно визначаються такі групи показників рефлексивно-ціннісного ставлення до естетотерапевтичної діяльності, а саме:

- готовність до професійного самоаналізу (висока оцінка особистісного чинника в процесі засвоєння цієї діяльності; демонстрування навички самоаналізу власних творчих та інноваційних потенціалів – самооцінки здібностей до естетотерапевтичної діяльності, самоперцепції здатності до саморозвитку, професійного самовдосконалення);

- прагнення до професійного саморозвитку (задоволеність під час занять як самим процесом оволодіння естетотерапевтичною діяльністю, так і її результатами; виявлення зацікавленості до цього аспекту професійної підготовки; засвідчення високого ступеня самостійності у виконанні завдань; бажання якомога повнішого оволодіння естетотерапевтичною діяльністю; вміння взяти на себе відповідальність за результати діяльності);

- розвиток ціннісного ставлення до особистості дитини (прагнення і здатність педагога співпереживати дитячій радості й горю; бажання вчителя зрозуміти дитину та ті відчуття, що вона переживає; всіляке сприяння педагогом досягненню вихованцем морально значущих цілей у повсякденній навчальній діяльності).

Таким чином, здійснене визначення критеріїв та показників готовності педагогів до естетотерапевтичної діяльності дозволило характеризувати естетотерапевтичну компетентність педагога як складну інтегративну особистісно-професійну характеристику

індивідуальному профілю сучасного педагога а також уможливило проведення психолого-педагогічної діагностики основних рівнів готовності педагогів до означеної діяльності. Перспективними напрямками подальшого дослідження окресленої проблеми вважаємо змістову конкретизацію виявлених нами критеріїв естетотерапевтичної компетентності та їх показників відповідно до вікових особливостей вихованців та предметної спеціалізації самого педагога.

Література:

1. *Возрастная и педагогическая психология* / [под ред. А.В. Петровского]. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
2. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
3. *Енциклопедія освіти* / [гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. – (Акад. пед. наук України).
4. *Ильин Е.П.* Психомоторная организация человека: [учеб. для вузов] / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2003. – 384 с.
5. *Кулюткин Ю.Н.* Личность : внутренний мир и самореализация / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Просвещение, 1996. – С.49-61.
6. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – [2-е изд., стер.]. – М.: Смысл; Академия, 2005. – 352 с.
7. *Мартиненко С.М.* Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Мартиненко Світлана Миколаївна. – К., 2009, – 476 с.
8. *Немов Р.С.* Психология : учеб. для студ. высш. пед. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – 5-е изд. – М.: ВЛАДОС, 2005. – Кн. 1. Общие основы психологии. – 687 с.
9. *Психолого-педагогический словарь* / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск: Современное слово, 2006. – 928 с.
10. *Семиченко В.А.* Психология педагогической деятельности: [навч. посіб.] / В.А. Семиченко. – К.: Вища шк., 2004. – 335 с.
11. *Педагогічна майстерність*: [підруч.] / за ред. І.А. Зязюна. – [2-ге вид., допов. і перероб.]. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
12. *Федій О.А.* Підготовка педагогів до використання засобів естетотерапії: теорія і практика: [монографія] / О.А. Федій. – Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2009. – 404 с.
13. *Хміль Ф.І.* Ділове спілкування: навч. посіб. / Ф.І. Хміль. – К.: Академвидав, 2004. – 280 с.

Ольга Федий

ЭСТЕТОТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ОСНОВА ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

В статье обосновывается необходимость эстетотерапевтического образования современного педагога, который работает в сложных социально-культурных условиях эпохи постиндустриального общества. Подчеркивается роль эстетотерапии в создании благоприятных условий учебно-воспитательного процесса и в определении и развитии креативного потенциала личности педагога и воспитанника. Эстетотерапевтическая компетентность педагога рассматривается в функционально-критериальном контексте.

Ключевые слова: эстетотерапия, творческий потенциал личности, педагогическая деятельность, критериальные показатели эстетотерапевтической компетентности.

Olga Fediy

AESTETOTHERAPEUTIC COMPETENCE AS THE BASIS FOR PROFESSIONALISM OF THE NOWADAYS EDUCATOR

The article considers the necessity of aestetotherapeutic education for the nowadays educator, who is working in the complicated social and cultural conditions in the time of the post industrial society. Author makes an emphasis on the role of aestetotherapy in creating of the favorable conditions of educational process and in determining of the creative potential of educators' and pupils' personality development. Aestetotherapeutic competence of the educator is considered in the light of the functional and characteristic aspect.

Key words: aestetotherapy, creative potential of personality, pedagogical activity, characteristic indexes of aestetotherapeutic competence

МИСТЕЦЬКА ОСВІТА: ТЕОРІЯ, ІСТОРІЯ, МЕТОДИКА

УДК 37.032: 7.001.361

Ольга Щолокова,
м. Київ

КАТЕГОРІЯ ДУХОВНОСТІ У МИСТЕЦЬКІЙ ОСВІТІ: КОМПЕТЕНТНІСНИЙ АСПЕКТ

У статті з позицій компетентнісного підходу розглядаються концептуальні ідеї та основні аспекти проблеми формування духовності в процесі професійної підготовки вчителя музики.

Ключові слова: *духовність, компетентнісний підхід, музично-педагогічна освіта.*

Формування духовності було, є і завжди залишиться найважливішою проблемою у світоглядній культурі суспільства. Увага до неї значно зросла у ХХІ ст., яке називають століттям прагматичних цінностей. Сьогодні ми вже повною мірою відчуваємо, як інформаційна революція і глобалізаційні процеси поступово руйнують духовні основи суспільства. Вони загострюються в результаті агресивного розширення «масової культури», яка знижує естетико-емоційну свідомість особистості і таким чином сприяє девальвації естетичних смаків. Критичного характеру ця проблема набула в нашій країні, оскільки розвиток нових соціально-економічних відносин призвів до моральної кризи та виникнення у суспільній свідомості своєрідного духовного вакууму.

Важливість формування духовного досвіду у молодого покоління актуалізується також завдяки трансформації змісту сучасного знання у напрямку його емоційного осмислення. Відповідно приходиться розуміння того, що тільки духовність у всіх своїх проявах здатна протистояти втраті моральних цінностей, а гуманізація освіти, яка за своєю суттю повинна працювати на соціальний прогрес і збагачувати духовно-творчий потенціал особистості, стає стратегією суспільного розвитку [1].

Необхідно зазначити, що педагогіка мистецтва активно використовує «духовність» як найбільш фундаментальне і значуще для неї поняття. Це пояснюється тим, що людина в будь-яких обставинах повинна залишатися людиною. Технологізація та інформатизація не відмінюють духовні почуття. Добро і зло, краса і потворність, віра, надія і любов – залишаються тими сутнісними силами людини, які визначають її життя у всі часи і будь-якому соціумі. Адже не дарма духовність завжди була об'єктом філософських рефлексій, а прогресивна педагогіка намагалась повернути освіту до її головної мети – формуванню духовного потенціалу нації.

Традиційно духовність розуміють як гармонійне поєднання пізнавального, морального і естетичного, котре виражається через істину, добро и красу. Таке розуміння духовності вперше сформувалося у філософів античності (Платон, Демокрит, Аристотель), розвивалося в німецькій класичній філософії (Г. Гегель), в руській релігійній філософії (М. Бердяєв, В. Соловйов, П. Флоренський), в ідеях екзистенційної (М. Бубер, К. Ясперс) та антропологічної (М. Шелер, П. Гартман, Є. Фінк) філософії.

Останнім часом розуміння духовності вже не обмежується рамками традиційних джерел пізнання. Привабливими стали ідеї «філософії серця», виховання позитивної емоційності у відношенні людини до світу, до іншої людини, самої себе у відповідності з біблійськими правилами «золотої етики» (Г.Сковорода, П. Юркевич, М. Гоголь). По-новому проблема духовності зазвучала у дослідженнях В. Франкла і М. Хайдеггера, в яких сучасний світ розглядається як бездумний і хаотичний, тому його не можна зрозуміти за допомогою логічної рефлексії. При цьому на перший план висувається поняття епістемологічної невпевненості. Ця категорія відбиває, з одного боку, недостатність використання наукової картини світу як одномірної та раціонально-орієнтованої, а з іншого – кризу духовності, зв'язану з руйнуванням традиційних цінностей і смислів. Так, за переконанням В. Франкла, цей світ можна зрозуміти і пережити тільки специфічними формами відчуття, які створюються внутрішніми емоційними реакціями людини на навколишній світ. Таке світовідчуття формується естетичним, моральним і релігійним досвідом. Відповідно

духовність проявляється в людині тільки тоді, коли вона підноситься над собою і виявляє ставлення до себе [7].

У сучасних філософських і психолого-педагогічних дослідженнях вона асоціюється з поняттям «моральність», тобто «духовність» визначається як результат набутої моральності, прилучення до загальнолюдських цінностей. У цьому зв'язку певний інтерес представляє визначення С. Кримським духовності як принципу самобудови людини, виходу до вищих ціннісних смислів, завершення того, що не завершується природним шляхом. Він вважає, що духовність дозволяє людині переводити універсум зовнішнього буття у внутрішній світ на етичній основі, створювати свій внутрішній світ і тим самим звільнюватись від жорсткої залежності перед ситуаціями, що постійно змінюються. Автор підкреслює, що духовність на противагу світогляду пов'язана з вибором власного образу, своєї долі, зустрічі із самим собою, що потребує етичної рефлексії [2].

Іншої думки дотримуються російські вчені – доктор педагогічних наук, професор МПДУ В. Прянікова і академік РАО З. Равкин. Вони стверджують, що вищим рівнем сформованості духовності особистості, її серцевиною є світогляд, а також стійкі моральні принципи, ідейні переконання, ідеали, які відповідають загальнолюдським й національним цінностям, утворюючи в цілому її ядро [5].

Якщо підсумувати погляди різних науковців на цю проблему, то можна сказати, що духовність – це специфічна людська якість, яка формується у процесі сприйняття і розуміння певних суспільних норм і цінностей. Образно кажучи, це – зустріч сам на сам із своїм внутрішнім «Я», формування своїх власних цінностей. Разом вони утворюють духовний світ людини і забезпечують її соціально-психологічне здоров'я та культурні потреби. Тому духовний розвиток можна визначити як шлях від знання до розуміння, від емоцій до співчуття, від сприйняття до творчості, від егоцентризму до гуманізму. Відповідно духовна культура особистості – це спосіб її існування, спрямований на втілення вищих людських цінностей, на потребу удосконалювати себе і навколишній світ відповідно до набутих ідеалів.

Головними відмінностями особистості з високим рівнем духовності є її сенсорна відкритість, підвищена емоційність, ерудованість, здатність всебічно сприймати реальність, дієва

активність, а також наявність специфічних мотиваційних установок (прагнення до самореалізації, самовдосконалення).

Формування і розвиток духовної сфери людини традиційно пов'язується з художньо-естетичною освітою і вихованням засобами мистецтва. І це цілком правомірно, оскільки саме мистецтво відбиває світ у конкретно-чуттєвих образах і відповідно до певних естетичних ідеалів. Зберігаючи і перетворюючи у своєму просторі вищі людські цінності, воно несе у собі аксіологічні характеристики, дозволяючи відкривати для себе та осмислювати цінності різних епох, вступаючи у безкінечність духовного простору. Можливість розуміти мистецтво формує неповторний духовний світ людини: його художні потреби і норми, естетичні ідеали і смаки, які забезпечують особистості активну ціннісну орієнтацію в системі існуючих реалій.

Необхідно зазначити, що визначення духовного змісту мистецької освіти не є новим для українських педагогів, адже вона значною мірою спирається на дослідження, котрі розкривають різні аспекти духовного потенціалу мистецтва, ступінь його впливу на особистість. У галузях філософії, культурології, мистецтвознавства, психології ця традиція представлена роботами Б. Асаф'єва, М. Бахтіна, І. Зязюна, О. Лосєва, А. Канарського, М. Кагана, Л. Столовича, С. Раппопорта, Ю. Фохт-Бабушкіна, А. Швейцера, К. Шудри та ін. Ці дослідники звертають увагу на те, що мистецтво несе в собі величезний моральний потенціал завдяки тому, що здатне включати людину до діалогового спілкування як духовної цінності.

Формування духовної культури особистості стало предметом наукових інтересів вітчизняних і зарубіжних вчених в галузі педагогіки мистецтва (В. Бутенко, О. Мелік-Пашаєв, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, Р. Тельчарова, Г. Шевченко, О. Щолокова). Вони доводять, що духовне становлення особистості у сфері мистецтва відбувається через набуття досвіду естетичного (художнього) свідовідношення як форми реалізації світогляду.

Теоретичне осмислення у цих працях закономірного характеру взаємозв'язків освіти з духовною культурою, їх ізоморфної тотожності та виховного впливу на особистість дозволяє розглядати духовність у якості концептуальної основи вищої мистецько-педагогічної освіти. Отже, сучасний вчитель мистецьких дисциплін повинен бути не тільки художньо освіченою, але й

духовно багатою особистістю. Зростаючі вимоги до його фахової компетентності стають обов'язковою умовою успішності майбутньої професійної діяльності.

Безумовно, наявність таких духовних якостей значною мірою залежить від спрямованості мистецької освіти, тому сьогодні особливого значення набула проблема формування відповідних компетенцій майбутніх вчителів мистецьких дисциплін як сукупності смислових орієнтацій, знань, умінь, досвіду діяльності студентів, котрі забезпечують продуктивність роботи фахівця у різноманітних ситуаціях професійного життя.

Крім того, сучасна соціокультурна ситуація вимагає від вчителя мистецького профілю значних резервів саморегуляції, здатності мобілізувати ресурси своїх знань і свою мотивацію, творчу активність для вирішення професійних завдань. Формуванню цих якостей у студентів необхідно приділяти увагу на протязі всього періоду навчання в університеті. Така освіта створює цілісність особистісної і професійної структури, що дозволяє підняти рівень викладання від вузько предметних знань до персоніфікованого уявлення про культурний досвід людства.

Розглядаючи сьогодні мистецько-педагогічну освіту з позицій духовності, можна виділити ряд завдань, які вимагають першочергового розв'язання. До них належать:

- переосмислення світоглядно-методологічних основ духовного пізнання;
- забезпечення наступності у засвоєнні духовних цінностей та підвищення їх ефективності на всіх етапах навчання студентів;
- впровадження різних навчальних програм і методичних матеріалів, спрямованих на вивчення досягнень своєї національної культури і культур інших народів світу з пріоритетним визначенням їх духовних цінностей.

З урахуванням вищенаведених завдань компетентнісний підхід розглядається як реалізація гуманістичної установки на всіх етапах вищої мистецько-педагогічної освіти. При цьому його центральною ідеєю стає перехід від знаннево-центриського до емоційно-практичного досвіду, тобто художні образи, представлені у творах мистецтва, повинні розглядатися у всіх фахових дисциплінах як певні духовні явища. Об'єднуючись у цілісні уявлення щодо характеру художньої картини певної епохи, вони сприяють

формуванню моральних якостей і ціннісних орієнтацій і тим самим стають важливою частиною духовної культури особистості.

У зв'язку з цим доцільно виділити концептуальні й принципові положення, які необхідно враховувати у навчальному процесі. Так, ми вважаємо, що сучасна мистецько-педагогічна освіта повинна розширювати життєвий досвід студентів шляхом заглиблення у різні культурні пласти, орієнтуватися на суб'єктивну інтерпретацію культурних смислів, тобто створювати модель не адаптивного, а творчого розвитку студента. Особливістю його фахової підготовки стає розгляд мистецтва у сукупності всіх видів, розкриття змісту художніх творів у історико-культурній та морально-етичних площинах. Такий досвід повинен формуватися на усіх без винятку фахових дисциплінах. Тільки за цих умов актуалізується аксіологічний потенціал культурологічного знання. Засновуючись на художніх цінностях, отриманні знання стають значущими і формують стійку систему духовних цінностей, яка реалізується у майбутній практичній діяльності.

Отриманий духовний досвід реалізується у таких напрямках діяльності педагога-музиканта: комунікативній, пізнавальній, аксіологічній і операційній, а духовно-ціннісний характер відповідних знань набуває різноманітних форм: поетичної, метафоричної, філософської, мистецтвознавчої.

У світлі сучасних гуманістичних ідей комунікативна діяльність вчителя повинна значною мірою спиратися на діалогове спілкування з учнем в навчальному процесі. Така педагогічна взаємодія в системі мистецької освіти охоплює широкий спектр відносин вчителя і учнів. Її особливістю є опосередкований вплив мистецтва на кожного з учасників цього процесу. Сутність цієї взаємодії, на думку В. Ревенчук, можна представити як: а) взаємодію вчителя та учнів в процесі навчальної діяльності, об'єктом вивчення якої є мистецтво; б) процес взаємодії учня з мистецтвом через опосередкований вплив вчителя, який керує художньо-пізнавальним процесом [6, с. 200].

У цьому контексті цікавою є також думка Б. Целковнікова, який вважає, що перебування для майбутнього музиканта-педагога в «діалоговій позиції» означає насамперед його готовність зрозуміти іншого, створення ситуації «позазнаходженості» для рефлексивного бачення самого себе, зокрема «очима іншого». Такий «діалектичний стан» супроводжує будь-які духовні прояви і

стає важливою умовою для злиття мотиваційно-сміслового, художньо-інтелектуального, духовно-практичного аспектів його світоглядної діяльності [8].

Отже, вже у процесі фахової підготовки майбутні вчителі повинні усвідомлювати, що розуміння художніх творів – процес діалогічний, який передбачає активне ставлення до творів. Він органічно поєднує як бережливе відношення до ідей автора, так і усвідомлення свого «Я». У той же час він не зводиться до «емоційного» наповнення художнього твору власним змістом. Справжнє розуміння містить переорієнтацію свідомості людини відповідно до існуючих світоглядних і моральних цінностей. Тому такої ваги набуває підготовка студентів у всіх формах навчального процесу до розуміння та інтерпретацію художніх творів. Зрозуміло, що орієнтація на ці перспективні дії вимагає не тільки інших підходів до проектування змісту фахової підготовки студентів, а й застосування нових освітніх технологій, характерних для педагогіки мистецтва.

Особливістю пізнавальної діяльності майбутніх вчителів мистецьких дисциплін є її культурологічна спрямованість. Оскільки цей навчальний матеріал відрізняється величезною інформаційною насиченістю, то забезпечення фундаментальними культурологічними знаннями можливе за умов його певної структурної побудови. У даному випадку ми спираємося на думку П.І. Підкасистого, який стверджує, що «засвоєння структури предмету – це розуміння усіх його взаємозв'язків» [4, с. 100]. Виявлення інваріантів культурологічного знання дозволяє, по-перше, розкрити особливості їх історичного розвитку, функціонування і наступність між художніми явищами. Крім того, структурування матеріалу за допомогою різних класифікацій, ієрархій суб'єктивно зменшує обсяг його запам'ятовування. По-друге, заглиблення у структурований навчальний матеріал допомагає студентам зрозуміти логіку побудови навчального процесу, проектувати власну методичну систему викладення матеріалу.

Не менш важливим є й те, що культурологічна спрямованість навчання забезпечує збереження, передачу, відтворення і розвиток художньої культури засобами освіти, формує почуття своєї приналежності до національних традицій свого народу.

Аби зберегти гармонію між раціональним засвоєнням знань і особистісним ставленням до художніх цінностей, ми використовуємо метод нарративізації, який характеризує спосіб викладення матеріалу. Його розуміють як оповідання або повідомлення на основі конкретних фактів, котрі повідомляються за певними правилами. Наратив як тип дискурсивного викладення матеріалу на заняттях виконує такі функції:

- епістемологічну – акцентування і концентрація думки викладача;
- аксіологічну – привнесення художнім явищам ціннісних смислів;
- психологічну – створення емоційності під час спілкування викладача із студентами.

На заняттях викладач може висловити свою думку щодо певного художнього явища, використати міфологічні сюжети, біографічні подробиці і навіть історичні анекдоти. У цьому ми повністю погоджуємося з С. Мамардашвілі, який підкреслює: «Мертві знання нам не потрібні – ми звертаємося до минулого і розуміємо його лише тією мірою, якою можемо відтворити те, що колись думалось, завдяки нашій здатності мислити» [3, с. 8]. Наша практика показує, що використання нарративу активізує думку студентів, їх емоційну сферу, створює атмосферу зацікавленості й причетності до творчого процесу. Він позитивно впливає на формування критичного мислення студентів, їх здатність аргументувати свою думку.

У результаті структуралізації створюється динамічна система знань студентів, яка забезпечує їх глибоке засвоєння. Безумовно, розуміння логіки розвитку мистецтва і художньої культури в цілому найповніше відбувається на лекціях і семінарах, але важливо, щоб й викладачі на індивідуальних заняттях доповнювали мистецькі уявлення студентів через створення анотацій до творів, проектних завдань тощо.

Аксіологічне ставлення до мистецтва і орієнтація особистості у світі духовних цінностей створюють підґрунтя для особистісного художньо-педагогічного світогляду, а також творчої професійної діяльності. Вони визначають особистісну систему художньо-педагогічних цінностей і спрямовують діяльність студентів на постійний професійний саморозвиток. В умовах художньо-творчої

практики «аксіологічна константа» (Г. Щербакова) стає ядром, провідною ознакою значної кількості знань, які функціонують у цій сфері, причому навіть тих, що виступають у ролі категорій, понять і уявлень [9].

Аксіологічну спрямованість можна вважати найважливішою умовою осмислення сутності духовності, у світлі якої комунікативні, діалогічні, пізнавальні та інші аспекти діяльності набувають духовної цінності.

Практична реалізація проблеми духовності у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів мистецьких дисциплін передбачає застосування сучасних форм і методів навчання. Так, на відміну від інформаційної моделі лекції, позитивно сприймаються студентами лекції-співбесіди, лекції-диспути, проблемні семінари і семінари-дослідження тощо, які пов'язані з усіма видами навчальної роботи майбутніх фахівців. До перспективних методів, спрямованих на формування духовності студентів, можна віднести ті, що спрямовуються на розвиток емоційно-емпатійних і творчих якостей студентів. До них, наприклад, відносяться методи порівняння та зіставлення, імітаційного моделювання, «мозкової атаки», герменевтичного аналізу, творчих проєктів, а також педагогічних тренінгів.

Таким чином ми вважаємо, що фахова підготовка вчителя мистецького профілю повинна передбачати формування різнобічних особистісних якостей, ключовими елементами яких стає широка культурологічна освіченість, творче мислення і власні світоглядні установки. Її особливість полягає не тільки у передачі певного змісту і формуванні відповідних умінь і навичок, а насамперед у розвитку творчої індивідуальності і моральної свідомості, у загальному духовному становленні особистості.

Література:

1. Андрущенко В., Губерський Л., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. – К.: Знання України, 2002.
2. Кримський С.Б. Запити філософських смислів / С.Б. Кримський– К., Парапан, 2003. – 240 с.
3. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс., 1990. – 368 с.

4. *Пидкасистый П.И.* Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 1999.
5. Проблемы формирования духовности личности в теории и практике. – М.: Изд.-во МПГУ, 2001. – 117 с.
6. *Ревенчук В.В.* Спецкурс «Організація навчальної взаємодії у музично-освітньому процесі» як складова фахової підготовки майбутнього вчителя / Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей / В.В. Ревенчук. – Чернівці, «Зелена Буковина», 2010. – С. 200-201.
7. *Франкл В.* Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 310 с.
8. *Целковников Б.М.* Мировоззренческие убеждения педагога-музыканта (Поиск их смысла в диалоге с наукой, с искусством и с самим собою) / Б.М. Целковников. – М., 1998. – 156 с.
9. *Щербакова А.И.* Аксиологический подход к музыке и музыкальному образованию // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке / А.И. Щербакова. – М., 2000. – С. 15-25.

Ольга Щолокова

КАТЕГОРИЯ ДУХОВНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: КОМПЕТЕНТНОСНЫЙ АСПЕКТ

В статье с позиций компетентностного подхода рассматриваются концептуальные идеи и основные аспекты проблемы формирования духовности в процессе профессиональной подготовки учителя музыки.

Ключевые слова: *духовность, компетентностный подход, музыкально-педагогическое образование.*

Olga Shcholokova

THE CATEGORY OF SPIRITUALITY IN THE ART EDUCATION: THE COMPETENCE-BASED APPROACH

In the article there are considering some conceptual ideas and basic aspects of the formation of spirituality in the training of music teachers. It makes from the standpoint of the competence-based approach.

Key words: *the spirituality, the competence-based approach, music teacher education.*

ІДЕНТИЧНІСТЬ В КОНТЕКСТІ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті автор розглядає питання ідентичності в контексті мистецької освіти, проблеми ідентичності, зокрема етнічної, національної, громадянської, ідентичності в структурі професійної компетентності педагога.

Ключові слова: ідентичність, мистецька освіта, професійна компетентність педагога.

Помітне утвердження в освіті антропологічної парадигми, означеної аксіологічно значущими нормами людського буття та принципами поведінки людей, переміщує педагогічно-мистецьку освіту від традиційної історії культури або історії мистецтва у площину передачі досвіду ціннісно-естетичного сприйняття буття, розвитку людської чутливості, усвідомлення, що спонукає поглибити професійну підготовку майбутніх вчителів мистецьких дисциплін щодо проблем людяності в Людині.

На сучасному етапі модернізації вищої педагогічно-мистецької освіти зростає необхідність визначення місця людини в умовах віртуалізації, еклектичності, хаотичності та нестабільності сучасного світу. Особливо актуальним стає питання про збереження суб'єктивності, яка розвивається в неконтрольованому потоці надмірної інформації, про стабілізацію меж людського, про пошук способів конститування себе, що особливо актуально в період розбудови сучасної української нації, її національної та громадянської ідентичності. І тут своє вагоме слово може сказати педагогічно-мистецька освіта, бо саме освіта – як зауважує академік В. Кремень – «є сьогодні майже єдиною сферою публічного життя, в якій є підстави говорити про реальну, а не міфічну українізацію». «... треба насамперед дійти консенсусу щодо своєї національної ідентичності, визначитися щодо трьох засадничих питань української національної ідеї: Ким ми були? Ким ми є? Ким ми прагнемо стати в майбутньому? Зрештою, яким буде місце України в сучасному глобалізованому світі?» [3, с. 6].

Українська освіта переживає період перехідної доби й знаходиться сьогодні в стані надбання нових смислів: «Під впливом соціальних та інших змін, які відбуваються у суспільстві і справляють вплив на розвиток системи освіти, виникає потреба постійно підвищувати і модернізувати знання і навички вчителів та розуміння ними проблеми сучасності» [5, с. 5].

Питання ідентичності в XIX ст. інтелектуальна еліта розглядала в культурній сфері – насамперед у літературі, науці, театрі, мистецтві. Принципові положення ідентичності українців кінця XIX – поч. XX ст. одержали розвиток у працях О. Борковського, Д. Донцова, Ю. Липи, І. Мірчука, М. Міхновського, М. Хвильового, де окреслювалися проблеми політичного, соціального, класового самовизначення народних мас. У другій половині минулого століття поширення набули праці з питань ідентичності зарубіжних вчених П. Рікера, Ч. Тейлора, Е. Левінаса, Ж. Дельоза, Ю. Габермаса та ін.

Необхідною передумовою вивчення проблем ідентичності в українській педагогічній освіті стали ґрунтовні дослідження філософії освіти І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Кременя, Т. Іванової, О. Семенов, С. Клепка, М. Лещенко, Б. Года, В. Майбороди, Л. Хомич та ін.

Незважаючи на те, що в українському дискурсі проблема ідентичності розкрита у філософських, наукових, методичних дослідженнях та в працях з демократії й демократизації, співпраці між державами (В. Євтух, А. Колодій, В. Лісовий, М. Антонович, А. Ручка, Н. Костенко), однак ряд питань залишаються відкритими, зокрема сутність ідентичності, ідентифікації, ідентичність в системі фахової підготовки; культурно-історичний, соціологічний, політичний контекст ідентичності та ін.

У сучасній науково-філософській літературі термін «ідентичність», який міцно утвердився з кінця 70-х рр. минулого століття, характеризується як ототожнення людиною самої себе з іншими людьми на основі встановлення загальних цінностей, емоційних переживань, структури і спрямованості внутрішнього світу. Ідентичність означає також здатність збереження людиною протягом усього життя єдності свого «я», своєї «самості», відчуття просторово-часових меж своєї тілесної організації як єдиного цілого. Концепт ідентичності розглядається і як психічний механізм, який здатний проектувати свій внутрішній світ на інших

людей, бачити іншу людину як продовження самого себе, свого «я», переносити світ інших людей у свій внутрішній світ, перевтілюватися в них [11, с. 162].

У сучасних наукових працях ідентичність характеризують переважно як індивідуалізацію через соціалізацію в середині культурно-історичного контексту. Серед тлумачень викликають інтерес: ідентичність – це «Я» очима Інших; «Я», що побудовано на основі стосунків з «Іншими». Ідентичність – це усвідомлення людиною своєї належності до певної групи, яка дозволяє їй визначити своє місце у соціокультурному просторі та орієнтуватися у навколишньому світі. Ідентичність – це стан і водночас здатність людини інтегрувати себе у собі на основі самовизначення, самоцінності, самоусвідомлення в «Я – концепція», «Я – Інші», «Ми – Вони» [4, с. 58-68].

Відзначаючи ідентичність в структурі професійної компетентності педагога, слід зазначити, що ідентичність – це й інтегрованість, цілісність особистості, здатної до усвідомлення самототожності й автентичності. Формування сучасного змісту ідентичності («новочасної ідентичності») відбулося шляхом довготривалої трансформації визначальних для нього категорій тотожності і відмінності, зовнішнього і внутрішнього, одиничного і множинного в перспективі руху філософської думки від філософії свідомості до філософії комунікації. Найбільш адекватним методом аналізу явища такої складної природи як ідентичність є метод концептів, поданих у фреймовій моделі, що забезпечує спосіб організації, оформлення, подачу знання [10, с. 44-45].

З погляду класиків філософії визначальним чинником ідентифікації є тотожність, самототожність, подібність, значення яких йде з традиційної культури стародавнього суспільства, яка демонструвала єдиний спосіб існування людини – ототожнення її з чимось загальним, що у філософії розглядається як органічне входження частини в склад цілого: роду, племені. Традиційно ідентичність розумілася як безпосередньо дана, самоочевидна і виключала зміни як причину відмінності, іншості. Тлумачення ідентичності як тотожності, як «цілковиту схожість чого-небудь, подібність один до одного за своєю суттю й зовнішніми ознаками та виявом» [9, с. 213] подають і сучасні словники [8, с. 282]. У філософсько-антропологічній концепції ідентичність розглядається як «колективне Я» через філологію, історію та археологію. Е. Сміт

шукає коріння ідентичності в «етнічній минувшині», аби виявити «автентичну ідентичність під чужим нашаруванням сторіч» [7, с. 83]. У межах лінгвістичного повороту некласичної філософії (Л. Вітгенштейн, Л. Хайдеггер) особистісну тотожність трактують як самість. На рівні соціальних теорій постнекласичної науки заявлено, що проблема ідентифікації розглядається як одночасний процес ототожнення і розрізнення, виокремлення (А. Камю, К. Ясперс, М. Бубер та ін.).

Найважливішим запереченням класичним концепціям ідентичності було введення концептів чужості й іншості, що розпорошили сталу інтерпретацію принципу тотожності, які акцентували колективне уявлення на те, ким є людина і як їй діяти в соціальному просторі. Уточнюючи, оновлюючи традиційне пояснення індивідуального через загальне як підпорядкування, в центрі уваги засвідчувалася особиста ідентичність, підтримувана «вибухом суб'єктивності» у філософії. Утвердження, збагачення суб'єктивності особи, її ідентичності здійснюється в соціумі, в соціалізації. Взаємопов'язана індивідуалізація і соціалізація є основою найбільш узагальненої класифікації ідентичності – персональної (особистісної) та колективної (соціальної). Розвиток ідентичностей в онтогенезі йде шляхом синтезу різних класифікацій. Спочатку вона проявляється з окремими людьми (батьки, близькі та емоційно привабливі для дитини люди). Потім ідентичність розповсюджується на малі та великі спільноти (навчальна група, вікова генерація, нація, у певних випадках – релігійна спільнота, нарешті, людство в цілому). Безперервна соціалізація породжує типи ідентичності: професійні, соціальні, культурні, групові, корпоративні, національні, політичні, гендерні, психологічні, релігійні тощо та ролі (батька, доньки, адвоката, керівника тощо) [1].

Посилений інтерес до теоретико-методологічних, практичних проблем «новочасної ідентичності» засвідчує значний масив психологічних, соціологічних, філософських, літературознавчих, українознавчих, мовознавчих досліджень ідентифікації та ідентичності. Проблеми професійної ідентичності педагога розглядаються переважно у психологічній науці з погляду особистісної ідентичності, особистісно-рольової ідентичності, педагогічної комунікації тощо [2]. Ідентичність як складова професійна компетентність педагога передбачає подальший

науково-педагогічний пошук. Одним із шляхів цього пошуку є дослідження ідентитетів ідентичності, адже педагогу доводиться спілкуватися, працювати з особами різної ідентичності: учнями, студентами, батьками та піклувальниками, колегами, учасниками різноманітних видів дозвілля, політичної, культурної, професійної та іншої діяльності, кожна з яких має набір спільних і специфічних особливостей. Якщо компетентність у найширшому розумінні спрямована на уміння застосовувати переважно знання (загальні, професійні), то ідентичність передбачає, що особистість здатна забезпечити ефективно, творчо контакт з іншим суб'єктом дії на основі розуміння і знання особливостей ідентичності партнера.

Ідентичність і компетентність в діяльності педагога накладаються одна на одну, інваріантно корелюють між собою, постійно змінюються і оновлюються, зберігаючи водночас сутність особистості, спільноти. Концепт ідентичність як складова самосвідомості та ідентифікації педагога, як механізм соціалізації індивіда, професійного самовизначення й усвідомлення власної єдності з професією та представниками певної професії сприяє становленню професійної компетентності педагога.

Проблеми ідентичності, зокрема етнічної, національної, громадянської, утверджуються в педагогічній освіті (хоча й не використовуючи термінологію ідентифікації, ідентичності), що зумовлює чітке розуміння основних концептів етнос, нація, громадянське суспільство, їх взаємозв'язок і специфічні особливості. У педагогічній практиці етнос характеризується як спільнота, що має власну назву, міфи про спільне походження, спільну історичну пам'ять, специфічні стереотипи свідомості і поведінки, прив'язаність до рідного краю, Батьківщини, усвідомлення своєї єдності, то націю розглядають у контексті політичних державотворчих процесів як сукупність громадян, що коряться тим самим законам та інституціям у межах даної території, економічного життя, правової системи, державної мови, яка поступово веде до формування свідомості, а також загальнонаціональної культури.

Етнічна ідентичність виражає спільні ознаки етносу, зумовлюючи етноінтегруючі та етнодиференціюючі процеси, пов'язані з культурою (мовою, цінностями, ідеалами, міфами, ідеологемами, традиціями, звичаями, ритуалами, стереотипами мислення і поведінки), зі сферами суспільного життя: сімейно-

побутовими, релігійними, естетично-етнічними, економічними (господарськими), правовими, політичними.

Українська й зарубіжна етнологія та пов'язані з нею науки (мовознавство, етнографія, історія, соціологія, психологія) сформували багатий понятійно-категоріальний апарат, який розкриває окремі елементи, форми та принципи етнічної ідентичності.

Певною опорою в дослідженні етнічної ідентичності українців був персоналістичний дискурс класиків української етнопсихології М. Костомарова, Ю. Липи, В. Липинського, В. Яніва, Я. Яреми; філософів-діаспорців О. Кульчицького, І. Мірчука, Д. Чижевського, М. Шлемкевич та ін.

Обрядовість життєвого циклу як складова частина етнічної ідентичності українства привертала увагу багатьох відомих етнографів та краєзнавців, які докладно в різний історичний період описали комплекс життєвого циклу обрядів: М. Сумцов, П. Чубинський, І. Средневський, В. Гнатюк, Хв. Вовк (XIX-XX ст.), О. Боряк, М. Марчик, Н. Гаврилюк, О. Курочкін, В. Матюшенко, В. Скуратівський, Т. Чепелик (XX ст.). Проблеми витоків та існування української національної ідентичності, зумовлених музичною культурою українців, розглядаються у працях С. Садовенко («Світ фольклору: український дитячий музичний фольклор як засіб формування музичних здібностей дітей дошкільного віку», 2007 р.), О. Марченко («Роль національного характеру у формуванні української музичної культури XIX ст.», 2003 р.), О. Отич («Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти», 2008 р.; «Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти», 2009 р.) та ряду інших.

У реаліях сьогодення розширення в мистецькій освіті музичної, народнопісенної творчості, її етнодуховного, естетичного потенціалу суттєво вплинуло б на поглиблення національного художнього світобачення, що існує невід'ємно від національної ідентичності українства. Саме в народній пісенній творчості комплекс характерологічних рис українців виявляється в унікальному наборі неповторних національних ознак: звук – знак – символ – смисл – слово – мелодика. Діалогічна за своєю природою народна пісенна творчість консолідує людей, втягуючи різні

соціальні, етнічні, релігійні групи у неперервний діалог і спонукає їх до взаємної толерантності. Вміло використовуючи сучасні технічні засоби записуючої техніки, Інтернету можна легко тиражувати народнопісенні надбання, сприяючи творенню національної самоідентифікації українства.

Дослідженнями вчених доведено, що процес формування етнічної ідентичності починається в родині, етнічні цінності успадковуються дітьми від батьків. Етнічна ідентичність є результатом здебільшого несвідомого засвоєння дитиною мови, звичок, навичок, традицій, норм поведіння, харчування й інших цінностей, що дозволяють їй ототожнювати себе за антропологічним типом, культурним (мова), психологічним (менталітет) та ін. Для етнічної ідентичності працює принцип – «батьків та батьківщину не вибирають». Етнічна ідентичність формується з інформації про людей, природу, суспільство та їхні відносини, а також із уявлень про смисли і значення, що закодовані у «шифрах», знаках, символах, точках соціального простору. У примордіалістській традиції етнічна ідентичність розглядається через призму спільного походження (рід, родинні почуття), не тільки родичі, а й сусіди, і ті, хто має такі ж самі етнічні почуття: через історичне колективне поле етнос – народ – нація. Базовими само організаційними явищами і процесами етнічної ідентичності є мова, етнічна картина світу, етнічна самоідентифікація, етнічна пам'ять, етнічна свідомість і самосвідомість, етнічна ментальність, етнічна інтеграція і консолідація, історичні форми етнічних спільнот (плем'я, народність, нація), етнічні зв'язки: родинно-родові (сім'я, родина, родичі, побратимство, посестринство, братства, куми), громадські спільноти (громади, гурти молодіжні, дитячі), виробничо-господарські (хутори, артілі, кооперативи, задруги), етнічні традиції колективної трудової допомоги (толока, супряга), етнічні святкові дозвілля, релігійні свята, церковні (медові братства, братчики), колективні трапези (обітниця, обряд, свічі, застілля, складчина), етнічне вшанування померлих (проводи, гробки). Етноінтегруючий чинник проявляється як спонтанний, постійний, не лише свідомий, а й підсвідомий. Унікальність етнічної самоорганізації ще й у тому, що вона забезпечує горизонтальні зв'язки між членами спільноти, не використовуючи влади, закону чи примусу» [6, с. 66].

Відгомін давнішніх основ ідентичності українського етносу несуть багато сучасних гуртувань як родинно-побутових, так і соціальних, молодіжних, виробничо-економічних тощо. Педагогічно-мистецька освіта має необмежені можливості, щоб віковічні традиції етносу оновленими ввести у повсякденну діяльність соціуму, передавши різними засобами мистецтва традиційні етичні норми, принципи колективної взаємодопомоги і спілкування, завдяки яким українці не лише вижили, а й створили систему духовного єднання людей.

Етнічна ідентичність є однією з суттєвих рис національної ідентичності, що представляється як поєднання етнічної та політичної ідентичності. Якщо етнічна ідентичність розкривається в провідних концептах сім'я – родина – рід – громада – рідна земля – традиція, то політична ідентичність має якості, зосереджені в концептах (феноменах) держави, громадянського суспільства, цивілізації, батьківщини, єдності, характеризується наявністю публічної влади, яка діє в межах певної території та володіє владно-правовими регуляторами суспільних відносин. Політична ідентичність формується в об'єднанні індивідів, які прагнуть досягти спільних цілей і будують свої взаємини на основі згоди у просторі соціальних спільностей і політико-правових систем. Взаємозалежність, поєднання, взаємовплив етнічної та політичної ідентичності становить національну ідентичність. Національна ідентичність є інтегрованою основою по відношенню до соціуму в цілому і різних інших ідентичностей (виробничих, професійних, гендерних, регіональних та ін.), поєднавши в собі етнічну і політичну ідентичність. Національну ідентичність завжди представляє нація, співтовариству якої притаманна спільність інтересів та потреб, солідарність членів громади, поділ праці, ініціативність, свідоме підпорядкування органам влади та управління, можливість використання примусу для забезпечення правопорядку та безпеки, наявність спільної політичної та правової культури, усвідомлення своєї ідентичності по відношенню до інших співтовариств. На відміну від етнічної самоорганізації, політична має вертикальну інтеграцію соціуму – підпорядкованість національній еліті та владним інституціям.

Важливо відмітити, що поєднання в національній ідентичності етнічної та політичної продукує синергійний ефект, суть якого полягає в тому, що національна ідентичність перевищує окремо

взяту етнічну чи політичну. Політична система нації, національна держава сприяють формуванню національної ідентичності, утверджуючи національну мову як необхідного засобу комунікації членів спільноти, надаючи їй статусу державної.

Освіта, зокрема педагогічно-мистецька, разом з іншими органами державного управління та місцевого самоврядування здійснює важливу роботу з формування національної свідомості, історичної пам'яті народу, утвердження ідей, цінностей, державних, суспільних принципів і норм. Увівши в зміст педагогічно-мистецької освіти знання етнічної культури, озброюємо учнів, студентів історичним досвідом, перевіреними часом традиціями, знаннями і уявленнями, формуємо національну мрію та ідею. Етнокультурна система виховання та навчання заохочує до участі в управлінні державою, формує лояльне ставлення до влади, підтримує належний рівень патріотизму, любові до свого рідного краю, сім'ї, родини, батьківщини, готовність її захищати. Чинники політичної ідентичності, які впливають на формування національної ідентичності, відзначає Е. Сміт: «Ідеї – незалежність, ідентичність, національний геній, автентичність, єдність і братерство – формують взаємопов'язану мову, манеру розважань, що має свої виразні церемоніали та символи. Ці символи та церемонії стали такі невіддільні від світу, в якому ми живемо, що нині їх здебільшого сприймають без усяких заперечень. До них належать безпосередні атрибути нації – прапори, національні гімни, паради, власні гроші, столиці, присяги, народні костюми, етнографічні музеї, воєнні меморіали, церемонії вшанування полеглих за націю, паспорти, кордони – так само як і не такі очевидні аспекти: національні види відпочинку, краєвиди і місцевості, народні герої та героїні, казки, форми етикету, архітектурні стилі, мистецтва й ремесла, способи міського планування, юридичні процедури, форми освіти й військові статuti – всі ті відмінні звичаї, манери, стилі і способи дій і почувань, властиві всім членам спільноти з певною історичною культурою» [7, с. 85].

Професор соціології Лондонської школи економіки Е. Сміт у праці «Культурні основи націй: ієрархія, заповіт і республіка» ідентифікує різні історичні форми ідентичності етносу, нації, різних спільнот і характерні публічні культури, що формувалися від античності аж до теперішнього періоду глобалізації.

Осмисленню, усвідомленню основ сучасної національної української ідентичності як єдності етнічної і політичної сприяють праці В. Куєвди «Міфологічні джерела української етнокультурної моделі: психологічний аспект» (2007 р.); О. Забужко, М. Кисельової «Феномен землеробства в українському світі» (1995 р.); А. Кримського «Архетипи української культури» (1996 р.); Ю. Луцького, А. Нямцу, В. Тодорова «Світове дерево: універсальний образ міфопоетичної свідомості» (1997 р.) та ін.

Етнонаціональна ідентичність має ширший смисл як етнічна ідентичність, оскільки охоплює цінності, усвідомлення не лише представників певного етносу, а й розділяє, сприймає культуру, цінності і представників інших етносів нації, живе за прийнятними законами держави. Концепт етнонаціональна ідентичність глибший і повніший смислом за національну ідентичність, бо підкреслює той факт, що особистість, будучи представником загальнодержавної, загальнонаціональної, громадянської української нації, не втрачає духовного зв'язку з рідним етносом, є носієм як національної, так і етнічної ідентичності.

Перспектива України, у якій відбуваються трансформаційні процеси, значною мірою залежить від темпів становлення етнонаціональної ідентичності, що передбачає: утвердження в суспільстві демократичних європейських цінностей; досягнення громадянського консенсусу, міжнаціональної і міжетнічної злагоди; формування цілісного монокультурного простору, спроможного забезпечити культурні і мовні потреби громадян України; відродження історичної пам'яті як особливого соціокультурного феномена; осмислення індивідом і соціумом власного становища в часі та ін.

У процесах українського державотворення, становлення національної ідентичності важливо не абсолютизувати протиріччя у трактуванні «етнічних» та «політичних» різновидів ідентичності, а поєднувати їх, що сприяє формуванню громадянської ідентичності. Застосування громадянського підходу до процесів становлення національної ідентичності важливе як для етнічних українців, так і для національних меншин, що проживають в Україні. Такий підхід не заперечує «етнічності», навпаки, в його рамках розвивається механізм співіснування різних етнічних, мовних, релігійних груп. Це не асиміляція нацменшин, а соціально-культурне поєднання, утворене на демократичних принципах

[8, с. 78]. Громадянська ідентичність посилює, поглиблює цілісність соціуму, поєднуючи, доповнюючи, підтримуючи етнічні, політичні та національні ідентичності, що забезпечують існування тісно інтегрованих, дієздатних людських спільнот.

Питання громадянської ідентичності сучасної України у практичній площині передусім є проблемою реального утвердження і захисту на державному рівні системи зрозумілих, простих для сприйняття світоглядно вмотивованих націєтворчих смислів для масової свідомості. Нині простежується тенденція не повністю використовувати в освіті національний фактор, що впливає на послаблення становлення громадянської ідентичності.

Перспективний шлях подолання інерції в становленні громадянської ідентичності вбачається у дієвому лідерстві, креативності з боку соціально активних особистостей, особливо педагогів, здатних вести педагогічну, просвітницьку та практичну соціальну, економічну, виробничо-господарську діяльність, спрямовану на формування громадянського світогляду у студентів, учнів, населення. Формування таких громадянських лідерів повинно починатися в сім'ї, дитсадку, школі, ПТНЗ, ВНЗ; чому можуть активно посприяти вчителі, викладачі мистецьких дисциплін.

Отже, розгляд педагогічно-мистецької освіти крізь призму ідентичності утверджує вивчення художньо-мистецьких предметів (дисциплін) в парадигмі культуротворення, що сприятиме в демократичному суспільстві засвоєнню етнічних, національних, етнонаціональних, громадянських тощо смислів як особистістю, так і спільнотою.

Література:

1. Андрусів В. Дослідження ідентичності: дискусія наукових підходів // Нова парадигма: Філософія. Політологія. Соціологія / В. Андрусів. – Вип. 72. – 2007. – С. 121-134.
2. Зливков В. До проблеми дослідження структури ідентичності педагога / В. Зливков // Соціальна психологія. – №2(22), 2007. – С.127-138.
3. Кремень В. Національна ідентичність – невблаганна вимога часу / В. Кремень // Освіта України. – №37. – 19 травня 2006 р.
4. Кубаєвський М., Лук'яненко С. Концептні імплікації у вивченні взаємозв'язку ідентифікації й ідентичності / М. Кубаєвський, С. Лук'яненко // Психологія і суспільство. – №3. – 2009. – С. 58-68.

5. *Ничкало Н.* Професія вчителя вічна / Н. Ничкало // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти. – К., 2003. – С. 3-10.
6. *Рудакевич О.* Національний принцип самоорганізації соціуму / О. Рудакевич // Нова парадигма. – Вип. 76. – 2008. – С. 62-73.
7. *Сміт Е.* Національна ідентичність / Е. Сміт. – К.: Основи, 1994. – 223 с.
8. *Словник української мови: Том десятий Т – Ф.* – К.: Вид-во «Наукова думка», 1979. – 658 с.
9. *Сучасний словник іншомовних слів* / [укл. О. Скопненко, Т. Цимбалюк]. – К.: Довіра, 2006. – С. 213. – 789 с.
10. *Усатенко Т.* Концепт – визначальний чинник когнітивної педагогіки: педагогічна інноватика: Матеріали філософсько-методологічного семінару «Аксіологічна концептосфера педагогічної освіти» / Автор ідеї і упор. Т.П. Усатенко. – К.: Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2010. – С. 44-45.
11. *Чернієнко В.* Ідентичність і метафізика / В. Чернієнко // Наука. Релігія. Суспільство. – №4. – 2006. – С. 161-169.

Тамара Усатенко

ИДЕНТИЧНОСТЬ В КОНТЕКСТЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье автор рассматривает вопросы идентичности в контексте художественного образования, проблемы идентичности, в том числе этнической, национальной, гражданской, идентичности в структуре профессиональной компетентности педагога.

Ключевые слова: *идентичность, художественное образование, профессиональная компетентность педагога.*

Tamara Usatenko

AN IDENTITY IN THE CONTEXT OF ARTISTIC EDUCATION

In the article the author examines the question of identity in the context of artistic education, problems of identity, especially ethnic, national, civil, identity in the structure of the teacher's professional competence.

Key words: *the identity, the artistic education, the teacher's professional competence.*

КИЇВСЬКА АКАДЕМІЧНА ФОЛЬКЛОРИСТИЧНА ШКОЛА: ЗДОБУТКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

У статті аналізуються основні методологічні та практичні здобутки київської академічної науково-фольклористичної школи. Обґрунтовується культурологічний підхід до аналізу її методологічної та практичної діяльності крізь призму трансляційно-трансмутаційного принципу дослідження фольклорної інформації. Окреслюються перспективи її діяльності щодо необхідності активного втручання у процес підготовки фольклористів-дослідників у класичних університетах.

Ключові слова: київська академічна фольклористична школа, трансляція, трансмутація, культурологічний підхід.

У контексті глобалізаційних та євроінтеграційних тенденцій у освітній та науковій сферах особливо актуальним залишається питання збереження і перспективного дослідження фольклорно-етнографічного пласту культури. Для майбутнього фольклориста-дослідника важливим є формування стійкої мотивації глибокого дослідження традиційної (етнічної та інтернаціональної) культури в умовах негативного інформаційного засилля, панівного впливу масової культури. Тому важливим питанням сучасної фольклористики і освітньої фольклористичної галузі є збереження академічних наукових традицій дослідження фольклорного пласту культури, методологічного інструментарію вивчення історії фольклору, його жанрового розмаїття, впливу на різні види мистецтв. Вітчизняні академічні фольклористичні школи ще не були предметом педагогічного аналізу. Окремі аспекти їх науково-теоретичної, методологічної, практично-експедиційної діяльності висвітлені у працях М. Дмитренка, Г. Щербія, Г. Скрипник, Л. Вахніної та ін. Однак, на нашу думку, потребують вивчення напрями діяльності фольклористичних академічних осередків (насамперед київської академічної фольклористичної школи) крізь призму їх внеску в сучасний освітній процес, зокрема у систему класичної підготовки фольклористів, що і є метою нашої статті.

Зауважимо, що поняття «академічна фольклористична школа» ми використовуємо свідомо, хоча у фольклористів може виникнути

його несприйняття. У контексті питання спектру проблематики фольклорних явищ у фольклористиці сформувались такі школи: міфологічна, культурно-історична, психологічна (за М. Дмитренком («Українська фольклористика другої половини ХІХ ст.: школи, постаті, проблеми» (2004)). Їх номінують «школами», зважаючи на їх ідейну направленість дослідження усної народної традиційної творчості, на методологічну концепцію її дослідження, науково-аналітичні підходи її осмислення. Я. Гарасим називає академічними науковими школами фольклористики культурно-історичну, міфологічну, антропологічну, компаративізму тощо («Нариси до історії української фольклористики: Навч. посіб. (2009)). Ми погоджуємось з такою класифікацією і вважаємо, що поняття «академічна наукова школа» у інтерпретації відомих дослідників-практиків ґрунтується на спільних тенденціях наукового аналізу кола відомих фольклористів, що, справді, мали фундаментальне значення в історії фольклористики загалом та історії фольклористичної освіти зокрема. Однак вважаємо, що «академічними» можна назвати й наукові осередки дослідження фольклору, які зосереджені під егідою Національної академії наук, зокрема Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського (м. Київ), який відсвяткував 75-ліття діяльності, та Інститут народознавства (м. Львів). Таким чином, це поняття ми розглядаємо у номінативному аспекті, не заперечуючи методологічних здобутків сучасних фольклористів-дослідників, які досліджують становлення та діяльність «академічних» (насамперед проблемно-методологічних) фольклористичних шкіл.

На нашу думку, дослідження питання становлення традицій сучасних академічних фольклористичних шкіл має відбуватись у контексті культурологічного аналітичного підходу, насамперед щодо його трансляційно-трансмутаційного механізму. Поява такого механізму зумовлена взаємодією двох процесів, що формують різновиди спілкування: трансляція і трансмутація. Перший з них передбачає «спілкування, спрямоване на соціалізацію молоді, її уподібнення старшому поколінню за допомогою відповідних організацій (сім'ї, школи, вищих навчальних закладів)», інший – передбачає «спілкування, за допомогою якого вносяться зміни до навчальних стандартів поведінки (мислення, переживання, діяння) – наукові дискусії, пропаганда нових знань, технологій, виробів» [5, с. 31-32]. На нашу думку, співдія трансляції і трансмутації

властива сучасним академічним фольклористичним школам, фундаментальні підвалини яких становлять традиційні, універсальні підходи осмислення етнічного фонду культури, закладені відомими українськими фольклористами. Водночас вони розвиваються у контексті нової методологічної парадигми, з врахуванням сучасних тенденцій світової та європейської фольклористики (цей струмінь, як правило, привносить молода генерація фольклористів).

Київська академічна фольклористична наукова школа представлена відділами фольклористики Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського (ІМФЕ ім. М. Рильського) Національної академії наук України Крім того, у контексті певних науково-фольклористичних засад, сформованих під впливом київської академічної фольклористичної школи, працюють науковці та викладачі Національного науково-дослідного інституту українознавства та всесвітньої історії Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України, Інституту філології Київського національного університету ім. Тараса Шевченка, кафедра української літератури Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова та ін.

Важливим центром академічного дослідження фольклорного пласту культури є відділ фольклористики й відділ мистецтва та народної творчості зарубіжних країн ІМФЕ ім. М. Рильського НАН України. Власне співробітники Інституту дослідили витoki становлення київської академічної школи, що, на їх думку, «бере свій початок із просвітницької діяльності Кирило-Мефодіївського братства, народознавчих гуртків Старої Київської громади, Південно-Західного відділу ІРГТ, Наукового товариства у м. Києві, науково-дослідних кафедр Етнографічної комісії ВУАН, Кабінету примітивної культури та Комісії історичної пісенності ВУАН (1925)» [2, с. 72-77].

Інститут українського фольклору ВУАН (директор – А. Хвиля) був заснований у 1936 р. 1937 р. А. Хвиля був репресований. Відбулися арешти співробітників інституту, зокрема були заарештовані К. Квітка, О. Курило, В. Харків, В. Білий, Н. Заглада, К. Штепа та багато інших; записувачі народної творчості, народні оповідачі та співачки. У 1938 р. під керівництвом в.о. директора інституту М. Родіної (з 1939 р. –

Ф. Лаврова), вченого секретаря П. Павлія українські фольклористи Д. Ревуцький, П. Попов, В. Нагорний, Ф. Лавров збирали народну творчість тогочасної України.

З 19 березня 1939 р. до 1941 р. колектив інституту працював над підручником «Український фольклор». 1 березня 1940 р. розглядався готовий проспект майбутнього підручника. 20 вересня 1940 р. директором інституту став відомий російський фольклорист Ю. Соколов. На початку 1941 р. у планах Інституту українського фольклору було створення підручника «Український фольклор», збирання та дослідження «українського радянського фольклору».

Значний внесок у становлення київської академічної фольклористичної школи здійснив М. Рильський, який очолив Інститут фольклору та етнографії у 1942 р. (в цей час відділом фольклору керував П. Попов). Під керівництвом М. Рильського було розгорнуте збирання та дослідження народної творчості українців Башкортостану, здійснено низку експедицій по тамтешніх українських селах, укладено збірку народної творчості українців Башкортостану. У післявоєнний період розгортається діяльність щодо збирання та дослідження фольклору про Другу світову війну, вивчення народного епосу, всебічна підтримка кобзарства та лірництва. Наступником П. Попова став Ф. Лавров, який розгорнув активну роботу щодо вивчення кобзарства. У 60-70-ті рр. ХХ ст. українськими фольклористами було видано ряд монографій і збірок, присвячених проблемам українського епосу, народної прози, української пісенності, поезиці фольклору. Після Ф. Лаврова відділ фольклористики очолив відомий український фольклорист О. Дей. У 70-х рр. ХХ ст. працівниками відділу були упорядковані численні збірники народної творчості (серія «Українські народні пісні у записах письменників» у видавництві «Музична Україна», серія «Народна творчість» у видавництві «Дніпро», серія «Народна мудрість» там само). З 1986 р. завідувачем відділу фольклористики був український фольклорист-пареміолог М. Пазяк. У 90-х рр. ХХ ст. працівниками відділу були започатковані серії «Українська народна творчість» у видавництві «Молодь» та у видавництві «Веселка». Почала друкуватись серія у видавництві «Либідь» («Пам'ятки української культури»). З 1999 р. керівником відділу став український фольклорист, дослідник українського вертепу Й. Федас. З 2002 р. відділом фольклористики

керує дослідник історії української фольклористики М. Дмитренко [2, с. 72-77].

Спектр наукових зацікавлень фольклористів київської академічної школи має цілий ряд методологічних та практичних підходів, серед яких панівними є: дослідження історії української фольклористики, етапів формування наукових фольклористичних шкіл (М. Дмитренко), вивчення становлення українського вертепу (Й. Федас), народної прози (О. Бріцина), українського мелосу (А. Іваницький), української пісенності (Л. Єфремова), заговорів і замовлянь (Т. Шевчук), народної творчості про Другу світову війну, спадщини Т. Рильського (Н. Пазяк), народної творчості Поділля, наукової спадщини А. Димінського (О. Шалак), народної сміхової культури, сміхових видів та жанрів (І. Кімакович), символіки українського фольклору (В. Завадська) та ін.

Київська академічна фольклористична школа протягом останнього десятиліття відзначилась виданням унікальних наукових розробок практичного спрямування, які насамперед важливі у напрямі підготовки фахівців – власне фольклористів, етномузикознавців. Варто відзначити напрацювання А. Іваницького, зокрема його книги «Українська музична фольклористика: методологія і методика» (1997), «Основи логіки музичної форми: проблеми походження музики» (2003). Навчальні посібники, підручники і типові програми А. Іваницького з музично-фольклористичних дисциплін рекомендовані Міністерством культури і мистецтв та Міністерством освіти і науки України. Тим самим було забезпечено нормативну науково-навчальну базу вивчення українського фольклору та фольклористики у вищих і середніх музичних навчальних закладах України. Вагомим внеском у систему фольклористичної освіти є праці М. Дмитренка: «Українська фольклористика: історія, теорія, практика» (2001), «Українська фольклористика другої половини ХІХ ст.: школи, постаті, проблеми» (2004). Сам учений так окреслює перспективи діяльності київської академічної школи: «...Уперше готується «Українська фольклористична енциклопедія». Здійснено п'ятитомне академічне видання «Українські народні думи». Видання вміщує найповнішу в історії публікацій дум кількість їх сюжетів (понад сорок) із численними варіантами майже до кожного з них. Відділом фольклористики ІМФЕ НАН України ведеться робота над створенням ... «Історії української фольклористики» (в

двох томах) [5]. Вагомим досягненням фольклористів відділу фольклористики є видання колективної монографії «Дослідники українського фольклору: невідоме та маловідоме» (2008).

Відділ мистецтва та народної творчості зарубіжних країн ІМФЕ ім. М.Т.Рильського – один із найважливіших осередків дослідження славистичної фольклористики в Україні, де пріоритетним напрямом є вивчення фольклорних та фольклористичних зв'язків. Наукова методологічна та практична діяльність науковців відділу представлена такими напрямками: «...Увага приділяється питанням історії зарубіжної фольклористики, зокрема аналізу фольклористичної діяльності та спадщини, зокрема Зоріана Доленги-Ходаковського, Оскара Кольберга, фольклористиці міжвоєнних років та другої половини ХХ – початку ХХІ ст., новим аспектам культурної антропології в контексті сучасної європейської етнологічної та фольклористичної наук..., культура та фольклор національних меншин, серед яких важливе місце належить вивченню побутуванню сучасної фольклорної культури в Україні здійснюються дослідження сучасних трансформацій на українсько-польському та українсько-угорському етнокультурному пограниччі та моделей ідентичності українців у Польщі, Угорщині, Словаччині, Сербії, Хорватії та Франції. Відділ спільно з колегами з Білорусі, Росії, Польщі, Болгарії, Македонії, Сербії, Хорватії, Угорщини, Великобританії, Франції, Ізраїлю, Японії, Канади та США бере участь у спільних міжнародних угодах та наукових проектах, результатом яких стали спецвипуски журналу «НТЕ», присвячені польській, французькій, угорській, болгарській, македонській, ізраїльській етнології та фольклористиці, готуються спецвипуски, присвячені фольклору Туреччини, Сербії та США [1].

Результатами науково-фольклористичної діяльності співробітників відділу в останнє десятиліття є праці: «Під одним небом. Фольклор етносів України» (збірник наукових праць, упор.: Л. Вахніна, Л. Мушкетик, В. Юзвенко, 1996); «Пісенна культура польської діаспори України» (вступна стаття, упорядкування, примітки – Л. Вахніна, 2002); «Polskie bajki ludowe. Польські народні казки» (упор., передмова та переклад Л. Вахніної, 2004); енциклопедичний словник «Художня культура західних та південних слов'ян» (гол. ред. – Г. Скрипник, колектив авторів, 2006); «Українсько-польські культурні взаємини» (вип. 2, гол. ред.

– Г. Скрипник, 2008) та ін. Підготовлено до друку нову колективну монографію «Фольклор та мистецтво слов'ян в європейському контексті», а також збірник наукових праць до ювілею Максима Рильського, готуються до друку монографічні дослідження Л. Мушкетик, Л. Вахніної, О. Чебанюк, М. Карацуби, В. Головатюк.

Г. Щербій, підсумовуючи досягнення працівників ІМФЕ ім. М. Рильського, відзначає: «Науковий рівень, кадровий потенціал Інституту забезпечують можливість випрацювання нових методологічних підходів до аналізу особливостей розвитку культури та мистецтва в умовах глобалізаційних культурних перетворень. Водночас відсутність належних фінансових можливостей для систематичного дослідження сучасних мистецьких процесів у регіонах України, а особливо в зарубіжних країнах, спричиняє помітну фрагментарність наукових оцінок багатьох мистецьких явищ і тенденцій. Проблемою залишається видання фундаментальних та узагальнюючих праць. Однак Інститут загалом адаптувався до роботи в нових умовах, що відкриває перед ним нові перспективи наукового розв'язання важливих проблем гуманітарної науки» [7].

З початку заснування ІМФЕ ім. М.Т. Рильського сформувались певні традиції наукових пошуків та узагальнень, які мають фундаментальне значення для розвитку вітчизняної академічної фольклористики та університетської підготовки фахівців. Саме ці традиції засвідчують реалізацію трансляційно-трансмутаційного механізму культурологічного підходу в науковій та освітній сферах. Підтвердженням тому є стійкі традиції фольклористичних досліджень і представлення їх у формах публікацій, певних узагальнень. Серед них найбільш вагомі такі. Заходами українських фольклористів з 1957 р. (і до сьогодні) виходить часопис «Народна творчість та етнографія», крім того, працівниками ІМФЕ на чолі з М. Рильським започаткована серія «Українська народна творчість» (у 40-х рр. ХХ ст. видання класичних зразків українського фольклору, триває до сьогодні). Наявність періодичного друкованого органу – журналу «Народна творчість та етнографія» (ІМФЕ, головний редактор Г. Скрипник).

Традиції київської академічної школи розвиваються на базі Національного науково-дослідного інституту українознавства та всесвітньої історії Міністерства освіти і науки, молоді і спорту

України (набув такого статусу у січні 2011 р., до цього найменувався як Науково-дослідний інститут українознавства Міністерства освіти і науки України). У 1991 р. розпочали свою діяльність створені професором П. Кононенком Міжнародна асоціація «Інститут українознавства», з 1992 р. – Академічний науково-дослідний інститут українознавства, з 2009 р. – національний. Відділ фольклору був сформований на базі лабораторії фольклору та етнографії філологічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка (зав. лабораторією Л. Дунаєвська). У структурі інституту розпочав свою діяльність з травня 1992 р. спочатку – у складі відділення фольклору, етнології та національної культури, а з 1993 р. – самостійно, а на сьогодні фольклористична проблематика вписується у зміст перспективних тем дослідження відділів культури, української етнології. Заснувала відділ і керувала ним протягом 1992 – 2001 рр. доктор філологічних наук О. Таланчук (автор відомих праць «Українська народна космогонія» (1998); «Українознавство: народна творчість» (1998)). Найважливішими завданнями наукових пошуків є дослідження традиційної та сучасної народнопоетичної творчості: генези, розвитку та поетики жанрів, історії фольклористики; розробка навчальної літератури (програм, методичних рекомендацій, навчальних посібників та підручників для середньої та вищої школи), що ґрунтується на новій концепції вивчення фольклору; публікація фольклорних текстів з метою забезпечення навчального процесу та пропаганди національної культури серед широкого читацького загалу [6]. Необхідно підкреслити, що лише співробітники Національного науково-дослідного інституту українознавства акцентують увагу та спрямовують власні професійні зусилля на освітню сферу, зокрема щодо розробки програм і посібників для вищої школи. Значним аргументом щодо вагомості цього фольклористично-педагогічного напрямку діяльності є власне ініціатива створення відділу фольклору, яку виявили викладачі фольклористичних дисциплін Київського національного університету імені Тараса Шевченка, зокрема відомий фольклорист, яка успішно розвивала традиції класичної фольклористичної освіти в Україні й створила власну фольклористичну школу, Л. Дунаєвська.

Знаний в Україні та поза її межами фольклорист М. Дмитренко окреслив найактуальніші проблеми сучасної

фольклористики, зокрема щодо напрямів діяльності академічних наукових шкіл: «Залишаються надзвичайно актуальними фундаментальні дослідження і фундаментальні публікації фольклору... Серія («Українська народна творчість») майже занедбана, забута, але, слід наголосити, не з вини фольклористів, адже лежать у шафах і шухлядах упорядковані рукописи томів народної лірики, голосінь, дитячого фольклору, сучасних записів прози... У попередні десятиліття не опубліковано повного корпусу народних казок (вийшли тільки «Казки про тварин»)... Парадоксально, що й досі в Україні не видано повного зібрання творів Тараса Шевченка і повного корпусу національного епосу – дум... Проте лише нині з'явилися реальні умови для належного наукового опрацювання матеріалів і підготовки їх до друку в якнайповнішому вигляді. Саме тому фольклористи ІМФЕ НАН України планують здійснити видання повного академічного корпусу українського національного епосу – дум у 5-ти томах... До актуальних завдань сучасної фольклористики належить і фундаментальне дослідження історії науки. На жаль, поки що залишається добрим наміром написання узагальнюючої «Історії української фольклористики»... Актуальність створення узагальнюючої праці з історії української фольклористики продиктована потребою повнішого уявлення про творчий геній народу, його дослідників та збирачів, про внесок українців до європейської історії... Ще одним актуальним завданням українських фольклористів є підготовка науково-довідкових видань словникового та енциклопедичного характеру. Жодного автономного галузевого словника термінів, понять, персоналій в Україні досі не створено... Відсутність наукового зводу термінів, понять, що стосуються сфери фольклору і фольклористики, гальмує теоретичні опрацювання багатьох проблем, негативно позначається на підготовці кадрів, видавничій практиці тощо. Об'єктивно назріла потреба створення фольклористичного енциклопедичного словника з висвітленням питань методології наукової галузі, теорії фольклору, історії фольклористики... Українській фольклористиці бракує й інших типів бібліографічно-довідкових видань: путівників по архівних фондах, тематичних покажчиків тощо... Відчувається гостра потреба в перевиданні фольклористичних праць і класичних фольклорних збірників... Як бачимо, проблема підготовки фундаментальних, підсумкових, узагальнюючих та

енциклопедичних праць із фольклористики – нагальне завдання, без вирішення якого годі й думати про справжній розвиток наукової галузі [3]. Ми поділяємо думку вченого щодо необхідності розробки визначених перспективних напрямів дослідження, однак зауважимо, що однією з найактуальніших проблем є укладання освітніх програм з врахуванням сучасних освітніх тенденцій, написання фахових посібників, підручників (передусім у співпраці з викладачами-фольклористами класичних університетів), які б заповнили прогалини методичного забезпечення дисциплін фольклористичного циклу насамперед у класичних університетах України.

Отже, київська академічна науково-фольклористична школа має значні методологічні та практичні здобутки у сфері дослідження фольклорно-етнографічного пласту культури. Водночас варто відзначити певну відірваність власне наукового академічного аналізу української уснопоетичної культури від безпосередньо практичної сфери – сфери підготовки майбутніх словесників, фольклористів. Зокрема про це свідчить недостатня кількість розроблених програм з дисциплін фольклористичного циклу для загальноосвітніх і вищих навчальних закладів, фахових підручників і посібників. Водночас необхідно відзначити певні перспективи освітньої спрямованості діяльності київської академічної фольклористичної школи – це створення унікальних праць енциклопедичного, довідкового типу. Трасляційно-трансмутаційний принцип передачі і переосмислення фольклорної інформації, який є базовим для сучасної академічної школи з фольклористики, має стати дієвим механізмом співпраці з класичними університетами.

Література:

1. *Відділ мистецтва та народної творчості зарубіжних країн* Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського НАН України: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://etno.kyiv.uar.net/>
2. *Дмитренко М.* Українська фольклористика: акценти сьогодення / Розвідки, статті. / Микола Костянтинівич Дмитренко. – К.: Видавництво «Сталь», 2008. – 236 с.
3. *Дмитренко М.* Перспективи видання фундаментальних фольклористичних праць Інституту ім. М. Рильського: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://etno.kyiv.uar.net/vyd/nartv/2003/N1_2/Art_6.html

4. *Дмитренко М.* Український фольклор і сучасний світ: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.culturalstudies.in.ua/knigi_7_3.php
5. *Лобас В.* Українська і зарубіжна культура: навч. посіб. / Володимир Хомич Лобас. – К.: МАУП, 2000. – 224 с.
6. *Національний науково-дослідний інститут українознавства та всесвітньої історії* Міністерства освіти і науки, молоді і спорту України: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nrius.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1190&Itemid=292
7. *Щербій Г.* Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Рильського: сторінки історії та сьогодення: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://etno.kyiv.uar.net/vyd/studmyst/2004/N2_6/Art08.htm

Мирослава Вовк

КИЕВСКАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ ФОЛЬКЛОРИСТИЧЕСКАЯ ШКОЛА: ДОСТИЖЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье анализируются основные методологические и практические результаты киевской академической научно-фольклористической школы. Основывается культурологический подход к анализу ее методологической и практической деятельности сквозь призму трансляционно-трансмутационного принципа исследования фольклорной информации. Определяются перспективы ее деятельности в связи с необходимостью активного взаимодействия в системе подготовки фольклористов-исследователей в классических университетах.

Ключевые слова: киевская академическая фольклористическая школа, трансляция, трансмутация, культурологический подход.

Miroslava Vovk

THE KYIV ACADEMIC SCIENCE-FOLK SCHOOL: ACHIEVEMENT AND THE PERSPECTIVES

The main methodological and practical achievement of Kyiv academic science-folk school are analyzed in the article. The culturological approach to the analysis of its theoretical and practical activity in the light of the transition-transmutation principle of the folk information research is grounded. The perspectives of its activity as to the active interfering into the process of the folk researches' preparation in the classic universities are found out.

Key words: the Kyiv academic science-folk school, the transition, the transmutation, the culturological approach to the analysis

ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОРИСТАННЯ МИСТЕЦТВА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

УДК 377.6:37.136

*Людмила Кондрацька,
м. Тернопіль*

ЕПІСТЕМОЛОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ВИКЛАДАЧА МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН: ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ

У статті зумовлена актуальність і обґрунтовано зміст основних положень епістемологічної концепції викладання мистецьких дисциплін та когнітивно-корекційної технології формування художньо-рефлексивної, ціннісно-сислової і акмеологічної компетенцій майбутнього вчителя мистецтва.

***Ключові слова:** епістемологічна концепція, когнітивно-корекційна технологія, художньо-рефлексивна, ціннісно-сислова і акмеологічна компетенції.*

Нині вже нікого не шокує зізнання Роберта Оппенгеймера: «Ми зробили роботу за диявола» [4, с. 86]. Сучасне інформаційне суспільство висунуло інші цінності і принципи управління життєдіяльністю людини: розмиваються норми її цивілізаційного співіснування, стійкі категорії самоідентифікації. Інтенсивний потік надлишкової інформації, розрахований на калейдоскопічне сприймання позначеної предметності, ігнорує співпереживання її сутнісного смислу як непомірний і зайвий тягар. Поквапність «горизонтального» (синтагматичного) осягнення тексту реципієнтом не залишає часу на актуалізацію ним енграм (мнем) індивідуальних, колективних і мікрокосмічних архетипів, як життєдайного джерела свого «Я». Втративши опору в собі (у своїй ноуменальності), людина шукає її ззовні. Загіпнотизована ідеєю химерного прогресу, вона бездумно спрямовує свою енергію не на вслуховування в буття, вдивляння вглиб вічності, а на втечу від екзистенціальної миті цієї зустрічі. Прагнення надати «синтаксичній конструкції» свого життя незавершеності спонукає людину знаходити «втіху» у процесі нескінченного структурування

і диференціації упорядкованої Творцем цілісності і єдності світу. Не підозрюючи про існування непідвладних їй законів світостворення, людська особа кидає виклик космічному порядку, збурює його енергію і одержує вибух глобальних катастроф та спустошень, в тому числі й «спустошення» часу, що стає некерованою і руйнівною стихією.

Утім подивимось на ситуацію есхатологічно і сподіватимемося на останній шанс. На нього пророче вказував ще апостол Павло¹, а у першій половині ХХ ст. – автори «Маніфесту Рассела-Айнштайна» та послідовники славнозвісного Пагуошського руху. З того часу з'явилося чимало рецепцій доцільності зміни свідомості, однак лише для досягнення так званих правди факту і істини від держави. Настав час виходу за межі свідомого, щоб згадати про Правду від Святого Духа та Істину від Бога – цінності, що, до речі, об'єднують усі релігії і культури. (Ось чому Ф. Достоєвського цитують індо-буддисти і даосисти, а Утіморо Кандзьо – М. Лосський).

До розширення ціннісно-культурного обрію нас запрошує епістемологія². Предметом її дослідження постає аналіз природи і критеріїв *достовірного*³ (сутнісного) знання, меж і умов його досягнення, а також співвіднесеність різних форм *інтелектуального життя* (розширення енциклопедії знання, розвиток мислительної техніки, освоєння способу «бачення» сутності речі). Йдеться про природу інтегративного (процедурного, імпліцитного, інтуїтивного

¹ Йдеться про його слова з Послання до римлян: «І не пристосовуйтеся до віку цього, але перемініться відною розуму вашого» (Рим., 12, 2).

² Поняття «епістемологія», введене шотландським філософом Дж.Ф.Фер'є у 1854 р., традиційно тлумачиться як «надумана» тавтологія терміну «гносеологія». Утім, етимологічний аналіз слів показує, що γνῶσις – це знання-відання, відкрите розумом особи на основі персонального присвоєння загальнолюдського досвіду, а ἐπιστήμη – знання-відання, дароване Творцем як Його Одкровення, що смиренно приймається особою в ході цілковитого єднання з Ним. Таким чином, між гносеологією і епістемологією існує така ж кардинальна відмінність, як між Словом в Бозі і Словом, відкритим (явленим) людині.

³ Етимологія слова «достовірність», пов'язана з латинськими іменниками vero, se-verus, «тверда, непохитна віра» і heorte, «свято», «радісна надія», дає підстави вважати його синонімом слова «істинність», що семантично походить від грецького дієслова es, «бути», іменника esto, «субстанція» та однокорених прикметників etos, eteos (від s-e-to), «існуючий насправді», «сутнісний», які відповідають латинським дієприкметникам alethes, lethos, lathos, «не підлягаючий забуттю», «збережений в пам'яті для чергового відкриття» і споріднені з аккадськими іменниками emtu, «істина», ammatu, «надійний фундамент» та єврейськими emeth, «вірність, істинність», і amen, «воістину так».

і реліктового) знання двомірного (символ – його смислові значення як єдність множин) і тримірного (символ – його смислові значення – сутність як абсолютна єдність і самототожність) типів (М. Фуко, В. Келле). Параметри їх сутнісної верифікації задаються культурно-історичною епістемою, що, звісно, передбачає реалізацію трьох умов: здатності до «зустрічі-уподібнення» з річчю, оволодіння методом «допитуваності» речі і врахування контексту інтелектуальної ситуації.

Епістемічна структура має найповніше виявлення в ейдетично-логічній конструкції художньої форми як динамічного і антиномічного посередника між смисловою предметністю та її чистою сутністю, ірраціональною стихією безсвідомої першообразності і чистим, ясним світлом свідомості. Конкретно-історичний тип епістемі визначає спосіб художнього розуміння предметної сутності і, відповідно, парадигмальний зміст тлумачення мистецтва. Так, його класична парадигма характеризується двома тенденціями:

- субстанціалізацією художнього феномену як виразника «вищих устремлінь духа», родового досвіду людства чи відповідальної, онтологічної унікальності «тут і тепер» (за умови відведення автору скромної ролі комбінатора форми і організатора інформації);
- суб'єктивізацією художнього феномену як виразника мови, думок автора, авторських емоцій чи ментальних характеристик, передбачаючого не лише принципову недоведеність його «істин», але й неспростовність останніх.

У контексті цієї парадигми актуальними є такі моделі інтерпретації, як пояснення, переклад, розуміння-редукція художнього смислу до варіації відомих тлумачень, розуміння як вільна смислова творчість (постмодерністська програма). Спільною рисою цих моделей є обмеження конструкції художнього знання позначеним-означуваним, з вилученням (ігноруванням) знаку як явленої подоби речі в її сутності (тобто конструкція знання «як»).

Некласична парадигма тлумачення мистецтва характеризується:

- руйнуванням базової для класики суб'єкт-об'єктної матриці;
- десубстанціалізацією і герметизацією художньої форми;

- поглядом на розуміння як на творчий намір у його становленні, тобто виходом у конкретний життєвий простір і перетворенням естетичного суб'єкта у трансцендентну діалогічну особу;
- створенням ситуації «зависання» досвіду художнього розуміння (коли знання постає у модусі свого існування і ставленням до художнього тексту як до знаку «чистої сутності» (в якому структури свідомості невіддільні від реальної предметності);
- введенням вимоги феноменологічної редукції (тобто «зрізання» культурного інтерпретаційного пласту) як пізнавальної процедури «розуміння — наміру» у його безпосередності.

Актуальною для цієї парадигми є модель інтерпретації як розуміння предметної сутності. Причому, йдеться не просто про «відкриття» істини в результаті трансцендентальної рефлексії (як «світла» власного інтелекту), а про смиренне приймання Абсолютної Істини в результаті допитуваності-співбуття з Нею (а отже душевно-духовного зцілення). Таке розуміння реалізується у тримірній конструкції художнього знання як знання «що». В ньому діалог позначеної і означуваної предметності опосередковується знаком її виявленої сутності. Це знання визначається о. П. Флоренським як «осягнення формули Досконалого Світла» [9, с. 89], тобто «суб'єктивно незатьмареної Істини, що приходить з любов'ю у тиші» [9, с. 131]. Інший російський філософ, мистецтвознавець і педагог І. Ільїн назвав його «художнім таїновіданням, знанням служіння і радості» [2, с. 93]. Музикознавці В. Медушевський і С. Скребков, розробляючи теорію художнього мислення логосами, вбачали у ньому присутність «сили творення, любові, миру і блаженства» [6, с. 29], що відкриває перспективи «цілісного бачення відкритим серцем», тобто «знання, що переросло у сокровенне відання, здатне опосередковано змінити існуючий стан речей» [6, с. 21]. Їх думку оригінально доповнює російський композитор і музикознавець В. Мартинов, який у своїй концепції розвитку мистецтва висуває ідею художнього споглядання як «есхатологічної спрямованості до здійснення присяжності» [5, с. 94].

Критеріями достовірності такого художнього знання, згідно з діалектико-феноменологічною концепцією художнього вираження, є його *цілісність* (за принципом оформленості смислового віддзеркалення первообразу у антиномічній єдності свідомого і

безсвідомого, чуттєвого і раціонального, необхідно даного і вільно відтворюваного), *самодостатність* (за принципом суб'єктивної незаангажованості) і *адекватність* (за принципом відповідності між сутнісною характеристикою факту, явища і їх художнім смислом) [3]. Утім, епістемічне обґрунтування повноти художнього знання передбачає не лише попереднє визначення герменевтичної сфери художньо-смыслового моделювання. Необхідною є художня і світоглядна апперцепція власне особи пізнаючого. Адже «людина не осягне сутності як категоріального принципу, доки говоритиме і маритиме сама з собою, доки не звільниться від свого Двійника – гордовитого і самореалізованого інтелекту», підкреслював академік О. Ухтомський [7, с. 358].

Стратегію цієї апперцепції визначає зміст епістемологічної концепції викладання фахових дисциплін для майбутнього вчителя мистецтва – вчителя нового, духовно-екологічного типу культури. Отже, **метою** даної статті постає розкриття змісту цієї концепції і технології її реалізації.

Досліджувана концепція спрямована на формування художньо-рефлексивної, ціннісно-смыслової і анагогічної компетентностей майбутнього фахівця, що уможливають його художнє розуміння предметної сутності.

Зміст першої передбачає освоєння:

- переосмисленої концептосфери галузевого понятійного апарату, зокрема: *«предметна сутність»* (як антиномічна єдність надсущого архетипу цієї предметності, його об'єктивного існування в її родових ознаках і смыслової (енергетичної) присутності цих ознак в художньому вираженні); *«художня форма»* (як процес виявлення присутності (самопізнання, -вчуття) предметної сутності); *«художній знак»* (як позначення присутності предметної сутності); *«художній смисл»* (як означення лику предметної сутності, явленого в безконечних змінах); *«художній текст»* (як мовна проекція художнього смыслу предметної сутності), *«художній образ»* (як картина оформленої миті в розгортанні (вираженні) художнього смыслу);
- умінь розпізнавати межі «тіла» художнього знаку (ікон, індексу, символу) з метою його смыслового означення;
- прийомів смыслового згортання і узагальнення в процесі зміни вектору споглядання; способів «допитуваності» художнього смыслу

у різноманітних типах інтерпретації художнього тексту, тобто техніки логічної організації мислительного пошуку в ході відстеження (ретро-, про- і транспективної рефлексії) траєкторії появи і трансформації онтично-акустичних смислових комплексів;

- «абсолютного методу» трансцендентальної рефлексії як послідовного мисленнєвого сходження від вихідної до «максимальної» абстракції (і навпаки) під час поліфункціонального обґрунтування повноти і адекватності пропонованих художніх моделювань предметної сутності.

У кінцевому результаті означена компетентність передбачає сформованість у майбутніх фахівців таких професійних якостей, як мислекомунікативна поліфункціональність і гіпотетико-дедуктивна допитувальність.

Ціннісно-смілова компетентність майбутнього вчителя мистецтва включає осмислення:

- типології знаково-символічних структур художніх текстів (за їх образно-сміловою природою, тобто як схематичних, символічних, алегоричних; за ознаками комунікативного функціонування та способами смислової кодифікації, тобто як семантично-, стилістично-, іконічно-риторичних; за характером транстекстуальних взаємовідношень, тобто як структур інтер-, пара-, мета-, гіпер- і архітексту; за семіотичними принципами їх організації та критеріями ранжування рівнів цілісності оформлення сутнісного смислу);

- художніх практик вираження предметної сутності (образно-предметної, символічно-смілової, знаково-схематичної) та алгоритму їх верифікації;

- прийомів і психологічних механізмів метафоричного сприймання і міфологічного осмислення художніх текстів.

Оволодіння означеною компетенцією зумовлене такими психологічними особливостями творчої індивідуальності як імагінативність і креативність.

Зміст компетентності особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя мистецтва включає дві системні характеристики: *інтуїцію совісті* як універсального спільного відання, визнання і приймання предметної сутності (за О. Ухтомським) та *здатність до калургічного співбуття* з її художнім вираженням. Чинниками оволодіння цією компетенцією

постають *совісна віра* (Феофан Затворник, І. Ільїн), *воля до сакрального* (М. Хренов) і *синестетичність* як системна властивість людського буття. Адже кінцеве осягнення і обґрунтування достовірності-недостовірності пропонованого у тексті варіанту художнього моделювання предметної сутності («її знаку») передбачає переорієнтацію творчої індивідуальності з віри у всесильність власного інтелекту на осмислення своєї немічності, віру в мудрість Вселенського Художника та надію (смирненне сподівання) на Його допомогу у справі осягнення Істини. Така переорієнтація активізує волю до сакрального, механізмом якої постає афективно-інтелектуальне *подивування* величі Божого Творіння. Душевний *енстаз*, смиряючи «фаустівський дух», триває коротку мить. Утім, таке миттєве енергетичне «возз'єднання» з Істиною, як зауважив І. Ільїн, постає для особи тим «давно забутим повітрям, крізь яке предметність суцього прозрівається зовсім по-іншому» [2, с. 89]. Це зумовлює «впевненість у невидимому і здійснення очікуваного» [Євр., 11:1], зокрема самозосередженість особи у передчуваючому очікуванні духоносного, життєдайного впливу Світла Божої Благодаті і, в кінцевому результаті, цілковиту асиміляцію у всепоглинаючій любові.

Реалізацію змісту пропонованої концепції викладання мистецтва для майбутніх фахівців забезпечує технологія епістемологічної самокорекції творчої індивідуальності. Цьому сприяє ряд факторів. Серед *об'єктивних* виокремимо:

- філогенетичну зумовленість релігійної функції мистецтва та надситуативної активності митця і реципієнта;
- посилення тенденції до глобальної реконструкції посткультурної художньо-естетичної свідомості і креативної практики у зв'язку з впровадженням положень енвайронментальної естетики;
- пошуки нової методології художнього пізнання та способів сутнісного розширення змісту існуючих парадигм педагогіки мистецтва в умовах посткультурного повернення до міфу і архетипу (з врахуванням здатності кожного об'єкта робити самого себе пізнаним);
- зростання значимості так званої компетентності у зміні компетенцій для світового освітнього простору.

Означеними об'єктивними факторами зумовлена низка *суб'єктивних*, що стосуються майбутнього вчителя мистецтва як суб'єкта педагогічної взаємодії. Йдеться про:

- об'єктивний характер його прагнення до пошуковості;
- здатність до соборної співтворчості;
- інтонаційну природу його свідомості.

Метою означеної технології постає мобілізація душевних і духовних сил майбутнього вчителя мистецтва для досягнення найвищої форми знання – сутнісного єднання з художньо вираженою смисловою предметністю (в любові). Тому вона ґрунтується на ідеях синергетичного, культурологічного, компетентнісного, аксіологічного і технологічного підходів, екзистенціально-гуманістичної парадигми розвитку (Г. Завершинський, К. Левін, Ж. Піаже) і закономірної взаємозалежності:

- розвитку вродженої пізнавальної активності суб'єкта і ефективності його залучення у процес допитуваності істини;
- осмисленості суб'єктом свого духовного стану і розвитку його здатності до реалізації релігаційної функції мистецтва;
- набутого суб'єктом досвіду відповідального вибору і характеру педагогічного супроводу його освітньої діяльності як духовного становлення.

Дія цих закономірностей визначається не лише загальнодидактичними, а й специфічними *принципами*, а саме: одухотвореності художньо-освітнього простору; соборності та ієрархічності освітнього процесу; реалізації свободи вибору майбутнім вчителем мистецтва індивідуальної освітньої траєкторії; особистісної відповідальності і освітньої рефлексії; спірально-концентричного пошуку художньо-епістемологічних орієнтирів; творчо-діалогової взаємодії; споглядання як духовного удосконалення.

Принцип одухотвореності художньо-освітнього простору означає вимогу створення альтернативного художньо-інтелектуального середовища реалізації релігаційної функції художнього пізнання, здатного запалити очищувальний вогонь істини в душі суб'єкта педагогічної взаємодії і підготувати його до смислового декодування пропонованої культурно-комунікативної символіки. Актуальність цієї вимоги зростає в умовах сучасної

соціокультурної ситуації побудови «інформаційної вавилонської вежі» як потужного чинника коригування сфери »Я» і перетворення людського життя на ретельно зрежисурований перформанс.

Принцип соборності художньо-освітнього середовища означає вимогу добровільного єднання усіх його суб'єктів у художньо-епістемологічному розумінні вищих духовних цінностей. Саме у соборності осягається істина і утверджується зв'язок поколінь, що в умовах визначального впливу енвайронментально зорієнтованого, посткультурного медіапростору допомагає «згадати» архетипи культурних знаків і символів.

Принцип ієрархічності в організації професійного спілкування передбачає визнання і вшанування інших суб'єктів художньої комунікації і педагогічної взаємодії як духовних авторитетів, тобто за критеріями благочестя. На прикладі спілкування з духовним авторитетом (потенційно — особою педагога, наставника, митця, батьків тощо) студент вчиться визначати горизонти свого особистісного становлення.

Принцип реалізації свободи вибору індивідуальної освітньої траєкторії передбачає самостійний вибір суб'єктом педагогічної взаємодії шляху дослідження художнього тексту, засобів для досягнення мети, темпу і способів учіння, його здатність мислити розкуто і самостійно, епістемічно виструктуровувати художнє знання.

Принцип творчо-діалогової взаємодії передбачає спрямованість суб'єктів художньо-педагогічного процесу до діалогу як способу осягнення сутнісного смислу художнього тексту, завдяки реалізації синестезійного співбуття з енергетичним (акустично-оптичним) полем його «двоголосого слова» (М. Бахтін).

Принцип спірально-концентричного пошуку пізнавальних орієнтирів особи полягає в тому, що метою мистецької професійної освіти стає не стільки формування нових знань і умінь, скільки перебудова наявних. Завданням майбутнього фахівця є не стільки створення знання, скільки перетворення його у спосіб цілісного бачення і освоєння світу. Таким чином, розвиток пізнавальних орієнтирів по спіралі передбачає розширення і поглиблення текстологічних знань, спочатку на основі визначення їх системоутворювальних чинників і структурних зв'язків, а згодом за рахунок процесів самоорганізації духовно-інтелектуальної сфери майбутнього митця-педагога.

Реалізація методологічних підходів, закономірностей і принципів технології епістемологічної самокорекції майбутнього вчителя мистецтва здійснюється в контексті індивідуального, групового, і колективного засвоєння ним фахових дисциплін, зокрема теорії змісту музичного тексту, історії музики, методики викладання художньої культури, а також інтегрованих курсів «Художня епістемологія» і «Мистецька антропологія», розроблених автором на кафедрі музикознавства, методики музичного виховання та вокально-хорових дисциплін Інституту мистецтв Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

На першому, *мотиваційно-цільовому етапі* впровадження технології епістемологічної самокорекції ставляться завдання сформулювати намір студента розпізнати і осмислити художньо виявлену предметну сутність. З метою розвитку фрустраційної толерантності студента у ситуаціях «знання про незнання» (і балансування «на межі хаосу») використовуються когнітивні стратегії рефлексивного аналізу труднощів, зокрема методика організації рефлексивної дії за допомогою тьюторських програм.

Другий, *навчально-проектувальний етап* впровадження технології передбачає освоєння студентами художньо-рефлексивної і ціннісно-сміслової компетенції. З цією метою під час реалізації епістемологічної концепції викладання фахових дисциплін використовуються освітні стратегії епістемічно-діалогової взаємодії та інцептивного учіння (зокрема, методика художньо-інтелектуальної гри, методи «синхронного читання» та психолінгвістики із застосуванням необхідних дидактичних матеріалів у аудіо- і відеопрезентації, мультимедійних комплексів (квестів).

Впродовж третього, *праксеологічного, етапу* впровадження технології епістемологічної самокорекції вирішуються завдання активізації «живого руху» душі студента у новій фрустраційній ситуації — ситуації «жалю від зустрічі, що не відбулася» (діагностика відповідної толерантності проводиться за допомогою методик «найвищих смислів» (Д. Леонт'єв) та «малювання казки» (Т. Буякас).

Спонування майбутнього вчителя мистецтва до самостійного проходження «подвійного заперечення в одиниці розвитку» (Д. Леонт'єв), тобто коригування його світоглядної апперцепції —

з метою переорієнтації мислення на відання, де істина приймається в любові (соборно і чистим серцем) — здійснюється за допомогою методів евристики (сутнісної допитуваності, зміни вектору змістового аналізу, смислової реконструкції) в умовах спеціально створеного інтелектуально-благочестивого середовища. Цьому сприяють освітні стратегії «педагогічної майстерні» і «очікуваного подивування» (зокрема, методів «активного мовчання», «сердечного сприймання», «синестетичних аналогій», «художніх довершень» і «духовних рецепцій» у формах дискурсивної бесіди, семінару-«філософського роздуму», духовно-мистецької програми, телекомунікаційної екскурсії). Свою ефективність у виявленні здатності майбутнього вчителя мистецтва до верифікації достовірності визначення сутнісного смислу художньо вираженої предметності забезпечує освітня стратегія «художньої ради». Вона передбачає залучення студентів до участі у фахових конкурсах, творчих олімпіадах не лише в якості кваліфікованого критика, а й як незаангажованого арбітра і конструктивного консультанта (в атмосфері благочестивої соборності).

Отже, успіх в реалізації епістемологічної концепції навчання і виховання майбутніх вчителів мистецтва, як показує багаторічний досвід, залежить від таких педагогічних умов:

- створення благочестиво-інтелектуального освітнього середовища допитуваності істини;
- мотивації епістемологічної самокорекції суб'єктів мистецько-педагогічної взаємодії;
- забезпечення вільного самовизначення студента як творчої індивідуальності та активізації його особистісних ресурсів.

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що запропонована концепція не претендує на монополію у вирішенні проблеми співвідношення раціонального і духовного в мистецькій педагогіці. Вона постає всього лиш черговою актуалізацією освітньої методології художнього розуміння, де інтелект працює разом з душею і серцем. Адже, як стверджує давня східна мудрість, «знання починається тоді, коли впізнають непізнане, забувши себе» [4, с. 28]. Вибір такого вектору зумовлений лише одним: втамувати багатовікову спрагу шукати досвіду не плодоносного, а світлоносного.

Література:

1. *Біблія* або Книги святого письма Старого й Нового заповіту. – Українське біблійне товариство, 2002. – 1159 с.
2. *Ильин И.А.* О сопротивлении злу силой / И.А. Ильин. – М.: Даръ, 2005. – 464 с.
3. *Лосев А.Ф.* Форма – Стиль – Выражение / Сост. А.А. Тахо-Годи; общ. ред. А.А. Тахо-Годи и И.И. Маханькова / А.Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1995. – 944 с.
4. *Лосский Н.О.* Бог и мировое зло / Н.О. Лосский. – М.: Мысль, 1994. – 188 с.
5. *Мартынов В.И.* Зона Opus Posth, или Рождение новой реальности / В.И. Мартынов. – М.: «Классика-XXI», 2005. – 246 с.
6. *Медушевский В.В.* Интонационная форма музыки. Исследование / В. В. Медушевский. – М.: Композитор, 1993. – 192 с.
7. *Ухтомский А.А.* Заслуженный собеседник / А.А. Ухтомский. – Рыбинск: Рыбинское подворье, 1997. – 569 с.
8. *Ухтомский А.А.* Интуиция совести / А.А. Ухтомский. – СПб.: Петербургский писатель, 1996. – 502 с.
9. *Флоренский П.А.* Иконостас: избранные труды по искусству / П. А. Флоренский. – СПб.: Мифрил – Русская книга, 1993. – 373 с.
10. *Хренов Н.А.* Воля к сакральному / Н.А. Хренов. – СПб.: Алетейя, 2006. – 571 с.

Людмила Кондрацкая

ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН: ТЕХНОЛОГИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

В статье обусловлена актуальность и обосновано содержание основных положений эпистемологической концепции преподавания искусствоведческих дисциплин и когнитивно-коррекционной технологии формирования художественно-рефлексивной, ценностно-смысловой и акмеологической компетенции будущего учителя искусства.

Ключевые слова: *эпистемологическая концепция, когнитивно-коррекционная технология, художественно-рефлексивная, ценностно-смысловая и акмеологическая компетенции.*

Ludmila Kondracka

EPISTEMIOLOGICAL CONCEPTION OF THE ARTISTIC DISCIPLINES' TEACHING: TECHNOLOGY OF REALIZATION

The topicality and content of the epistemological conception of teaching of art and cognitive and corrective technology of formation the artistik and reflective, value and sensitive, akhmeological competences has been oriented and analized in this article.

Key words: *epistemological conception, cognitive and corrective technology, artistik and reflective, value and sensitive, akhmeological competences.*

ПРОФЕСІЙНО-ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ОБРАЗОТВОРЧОГО ПРАВОСЛАВНОГО МИСТЕЦТВА В ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розглядається професійно-освітній потенціал православного образотворчого мистецтва та подаються шляхи його використання в навчальних дисциплінах Державного стандарту з метою духовного розвитку майбутнього вчителя.

Ключові слова: *образотворче православне мистецтво, духовний розвиток майбутнього вчителя, професійно-освітній потенціал образотворчого православного мистецтва.*

Духовність учителя визначає характер кожного виду педагогічної діяльності як у навчальному, так і у виховному процесах. Оскільки якість реалізації всіх компонентів навчального процесу, характер професійного педагогічного спілкування визначаються рівнем духовного розвитку вчителя, то духовність стає його провідною професійною характеристикою.

Значний вплив на духовний розвиток майбутнього вчителя справляє мистецтво. Професійно-освітній потенціал здобутків образотворчого православного мистецтва як унікальної складової світового мистецтва зумовлює актуальність проблеми збереження історичної спадкоємності, примноження духовних надбань та їх використання в сучасній освіті.

Тема статті пов'язана з планом НДР Кримського економічного інституту ДВНЗ «Київський національний економічний університет ім. В. Гетьмана»: «Інноватика психолого-педагогічних основ розвитку внутрішнього світу особистості студента» (державний реєстраційний номер 0110U002995).

Проблема духовного розвитку особистості засобами мистецтва набула ґрунтовного відображення у низці теоретико-методичних праць (В. Гриньова, Л. Губерський, І. Зязюн, І. Ільїн, Л. Масол, О. Олексюк, Е. Помиткін, С. Пролєєв, Л. Сурова та ін.). Аналіз їх напрацювань засвідчує, що, незважаючи на значний інтерес науковців різних галузей знань до питань духовності,

проблема духовного розвитку майбутнього вчителя засобами здобутків образотворчого православного мистецтва розроблена недостатньо.

Мета статті полягає у виявленні професійно-освітнього потенціалу образотворчого православного мистецтва та залученні його до духовного розвитку майбутнього вчителя.

Духовний розвиток майбутнього вчителя засобами образотворчого православного мистецтва здійснюється в процесі загальної професійної підготовки. Опановуючи знання, вміння, навички, студенти ознайомлюються з окремими аспектами духовних надбань образотворчої православної спадщини за навчальними дисциплінами.

Проаналізуємо роль і місце образотворчого православного мистецтва в змісті навчальних дисциплін Державного стандарту професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва зі спеціальності 6.020205 – «Мистецтво. Образотворче мистецтво» протягом I-V курсів (за циклами дисциплін: гуманітарний, природничо-науковий та професійно-орієнтований).

Аналіз засвідчує його часткове включення в дисциплінах гуманітарного циклу («Філософія», «Історія України», «Культурологія», «Релігієзнавство», «Етика і естетика»). Так, при вивченні філософії студенти знайомляться з поняттям «філософії серця» у процесі осмислення філософської спадщини видатних українських мислителів Г.Сковороди та П.Юркевича. На заняттях з «Історії України» студенти залучаються до скарбниці національної історичної пам'яті через письмові джерела, літописи, агіографічну літературу, де втілений моральний ідеал русичів.

На заняттях з «Культурології» майбутні фахівці опановують культурологічний простір та естетичний вимір здобутків православного мистецтва, ознайомлюючись з самотньою архітектурою храмів, іконописом, фресками, мозаїками. При вивченні «Релігієзнавства» ознайомлюються з основами теоретико-концептуальних знань, зокрема з православною концепцією особистості, ієрархічною будовою людини (дух-душа-тіло), догматом Трійці та ін. При вивченні дисципліни «Етика і естетика» здійснюється ознайомлення з етичним, естетичним та духовним вимірами мистецьких здобутків.

Аналіз дає підстави констатувати про відсутність включення здобутків православного образотворчого мистецтва в дисципліни

природничо-наукового циклу («Основи соціоекології», «Безпека життєдіяльності», «Екологія», «Вікова фізіологія і валеологія»).

Найчастіше ці здобутки включені в професійно-орієнтований цикл дисциплін («Педагогіка», «Психологія», «Історія української культури», «Етнокультурологія», «Етнопсихологія», «Історія світової культури», «Історія художньої культури», «Історія світового та вітчизняного образотворчого мистецтва», «Основи мистецтвознавства», «Методика образотворчого мистецтва», «Кольорознавство», «Перспектива», «Психологія творчості»).

На заняттях із «Педагогіки» відбувається ознайомлення з православними традиціями в освіті. Так, у поширенні освіти Київської Русі велике значення мали храми і монастирі – Софія Київська, Спас Чернігівський, Києво-Печерський і Видубицький монастирі, які були осередками освіти, бібліотеками, центрами створення мистецьких цінностей [3, с. 24].

На заняттях з «Історії української культури» здійснюється ознайомлення з основами православного світогляду через неперевірені зразки українського храмового мистецтва. Під час вивчення «Етнокультурології» через здобутки мистецтва студенти з'ясовують місце етносу в розвитку духовної національної культури. При вивченні «Етнопсихології» майбутні вчителі знайомляться з психологією етносу, розвитком національної свідомості, на ґрунті яких були напрацьовані кращі риси характеру нашого народу (доброта, м'якість, терпимість, доброзичливість, жертвовність) та духовно-моральні цінності, які відтворює православне образотворче мистецтво.

У дисципліні «Історія світової культури» простежується ознайомлення з основами православного світогляду, релігійних цінностей, християнської концепції особистості та світобудови. При вивченні «Історії художньої культури» студенти засвоюють через іконопис поняття «художній образ», що відтворює художніми засобами розуміння цілісності світу та місця людини в ньому. На заняттях з «Історії світового та вітчизняного образотворчого мистецтва» використання іконопису та храмової архітектури як особливих видів мистецтва надає можливість познайомитися з їх символічною художньою мовою, пов'язаною з естетичним та духовними вимірами, національними традиціями, зрозуміти який ідеал людини подається в образотворчими засобами іконопису [4, с. 104].

У процесі вивчення дисципліни «Основи мистецтвознавства» відбувається ознайомлення студентів з естетично-образною мовою мистецтва, що розвиває образне мислення. На заняттях з методики образотворчого мистецтва у студентів формуються вміння аналізувати художні прийоми (емоційно-психологічні, колористично-світлові, композиційно-просторові) здобутків образотворчого мистецтва.

При викладанні дисциплін «Психологія творчості», «Кольорознавство», «Перспектива» складова образотворчої православної спадщини не використовується.

Проведений аналіз засвідчує, що з метою духовного розвитку майбутнього вчителя здобутки образотворчого православного мистецтва частково включаються в зміст професійної підготовки майбутнього вчителя з I по V курс. Проте навіть фрагментарні їх включення переконують у наявності професійно-освітнього потенціалу, який може суттєво доповнити та поглибити шляхи духовного розвитку особистості майбутнього вчителя.

Нами розроблено концептуальну модель поетапного духовного розвитку майбутнього вчителя засобами образотворчого православного мистецтва. Процесуально-технологічний концепт моделі має три етапи: пропедевтичний, аксіологічний, духовно-праксеологічний. Пропедевтичний – формування готовності майбутнього вчителя до духовного розвитку та теоретичних уявлень про шляхи духовного розвитку. Аксіологічний – поповнення знань тезаурусу з теоретико-концептуальних, мистецько-естетичних і психолого-педагогічних основ духовного розвитку. Духовно-праксеологічний – узагальнення та систематизація теоретичних знань, формування практичних умінь діалогічного спілкування з творами образотворчого православного мистецтва та здатності перенесення їх у професійну діяльність [5, с. 10-16].

Завдання кожного етапу реалізуються через педагогічну топоніміку цілей навчальних дисциплін Державного стандарту зі спеціальності 6.020205 – «Мистецтво. Образотворче мистецтво». Дисципліни Державного стандарту згруповано за трьома етапами розробленої концептуальної моделі: *пропедевтичним*, («Філософія», «Історія України», «Культурологія», «Релігієзнавство», «Етика і естетика», I-II курси навчання); *аксіологічним* («Педагогіка», «Психологія», «Історія української

культури», «Етнокультурологія», «Етнопсихологія», «Історія світової культури», «Історія художньої культури», «Історія світового та вітчизняного образотворчого мистецтва», «Основи мистецтвознавства», II-IV курси навчання); *духовно-праксеологічним* («Методика образотворчого мистецтва», «Кольорознавство», «Перспектива», «Психологія творчості», V курс навчання). Педагогічна топоніміка цілей навчальних дисциплін Державного стандарту професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва наведена в таблиці 1.

Завдання першої групи дисциплін, що відповідають першому етапу розробленої концептуальної моделі (*пропедевтичному*) реалізується через збагачення змісту дисциплін теоретично-концептуальними основами духовного розвитку, залучення до яких сприяє усвідомленню духовних основ життя, вмінню осмислювати його цінність і спрямованість; виявленню духовних потреб і запитів; актуалізацію бажання до духовного розвитку. Наведемо приклади залучення мистецьких здобутків образотворчого православного мистецтва до змісту вищеназваних дисциплін («Філософія», «Історія України», «Культурологія», «Релігієзнавство», «Етика і естетика»).

У процесі вивчення «Філософії» відбувається збагачення філософських шляхів пізнання матерії та свідомості; світу явищ і причин, світу речей та ідей, феноменів і ноуменів, світу видимого й невидимого як підґрунтя для усвідомлення духовних основ життя, мотивація до духовного розвитку. Так, слово «ікона» грецькою мовою має два значення: «зображення» і мислений образ», тобто «ікона» синтезує і матеріальне зображення (матерію), і духовне (мислений образ) у їх нерозривному взаємозв'язку. Введення такого ілюстративного матеріалу з іконопису, як: «філософії в фарбах», «філософії серця», «філософії духу», «філософії імені» – сприяє формуванню цілісного світогляду, розширює їх семантичне поле, сприяє збагненню духовних взаємозв'язків у явищах навколишнього світу.

Впровадження мистецьких здобутків доповнює дисципліну «Історія України» невербальними джерелами історичної інформації; збереженням спадкоємності духовних національних цінностей, відродженням національного ідеалу як підґрунтя для виявлення духовних потреб і запитів. Таке залучення сприяє

вирішенню проблеми збереження у свідомості народу своєї власної історії, що є одним із важливих завдань ХХІ ст.

Основний аспект включення мистецьких творів православної спадщини при вивченні дисципліни «*Культурологія*» полягає в поглибленні культурологічних знань та його онтологічному спрямуванні на духовний розвиток майбутнього вчителя. Так, залучення ілюстративного матеріалу з православного храмового зодчества при вивченні теми «Давньоруська культура» засвідчує ієрархічний принцип світобудови та людини як домінанти духовно-впорядкованого світогляду, що наочно втілена в довершених архітектурних формах і досконалих пропорціях храмового простору. Відбувається доповнення і збагачення культурологічних знань невербальними мистецьким засобами, напрацьовуються вміння компаративного аналізу здобутків образотворчого мистецтва.

При вивченні «*Релігієзнавства*» залучення ілюстративного матеріалу збагачує знання студентів образним розумінням основ християнського вчення («ікона – книга для неграмотних»); спрощує розуміння текстів Біблії; робить більш доступним осмислення догматичних розбіжностей західного і східного християнства; служить образним доповненням положень християнської етики, виховує толерантність до всіх конфесій. Залучення мистецтва збагачує і розширює можливості сприйняття студентів у збагненні релігійних основ, їх розбіжностей та закономірностей розвитку.

Використання здобутків образотворчого православного мистецтва в курсі «*Етика та естетика*» сприяє актуалізації усвідомлення етично-естетичного виміру образотворчого православного мистецтва; художній ілюстрації образного втілення провідних категорій *етики* (добра і зла) та *естетики* (образне – безобразне, низьке – піднесене, прекрасне – потворне) як підґрунтя для естетичного і духовного розвитку майбутнього вчителя. Зокрема іконопис відображає «золоте правило» євангельської моральності. В Євангелії від Матвія (Мт. 7:12) сказано: «У всьому, як ви хочете, щоб вчиняли з вами, так вчиняйте і з ними».

Таким чином, на першому етапі концептуальної моделі (пропедевтичному) у процесі вивчення гуманітарних дисципліни здійснюється формування готовності майбутнього вчителя до духовного розвитку та розвиток його теоретичних уявлень про

шляхи духовного розвитку засобами образотворчого православного мистецтва.

Завдання другої групи дисциплін, що відповідають наступному етапу розробленої концептуальної моделі (аксіологічному), реалізується через теоретичне усвідомлення майбутнім учителем шляхів духовного розвитку. Воно здійснюється через набуття студентами знань про професійно-освітній потенціал здобутків образотворчого православного мистецтва, його образотворчі прийоми та мистецьку аксіологію, а також отриманих вмінь проводити естетичний та духовний «вимір» мистецьких здобутків з метою використання їх в духовному розвитку.

На другому етапі концептуальної моделі об'єднуються такі дисципліни: «Педагогіка», «Психологія», «Історія української культури», «Етнокультурологія», «Етнопсихологія», «Історія світової культури», «Історія художньої культури», «Історія світового та вітчизняного образотворчого мистецтва», «Основи мистецтвознавства».

При введенні здобутків образотворчого православного мистецтва у зміст дисципліни «Педагогіка» відбувається суттєве поглиблення та інтеграція науково-педагогічних надбань з православною традицією духовного розвитку майбутнього вчителя; ієрархізація духовно-моральних цінностей внутрішнього світу студента та його педагогічних цінностей як майбутнього фахівця; формування ідеалу духовної особистості та поняття «учительство як служіння». Зокрема через залучення житійних ікон як скарбниці тисячолітньої духовної культури, в якій акумулюється українська духовна культура, студентам пропонується художнє сприйняття набуття духовного досвіду (ікони князів Володимира, Бориса, Гліба, княгині Ольги). За умов використання мистецьких здобутків здійснюється включення у зміст дисципліни православної концепції особистості як «художньої антропології» [1, с. 321].

У процесі вивчення дисципліни «Психологія» через здобутки православного мистецтва здійснюється доповнення змісту дисципліни знанням онтологічних вимірів внутрішнього світу майбутнього вчителя з метою ілюстрації художнього зображення впорядкованих розуму, емоцій, волі особистості. Акцентується увага на розвитку «розумної волі» засобами іконопису, що передається через світлоносність (віддалення від зла) [1, с. 323].

У процесі використання здобутків образотворчої православної спадщини у змісті дисципліни *«Історія української культури»* відбувається збагачення її духовного змісту через аксіологію іконопису, яка є підґрунтям для розвитку вмінь осмислювати цінність і спрямованість життя. Поглиблюється розуміння питань «практичного християнства», «духовної культури», тобто напрацювання шляхів онтологічного залучення до аксіології православного мистецтва, що сприяє духовному розвитку майбутнього вчителя.

Використання мистецьких надбань при вивченні дисципліни *«Етнокультурологія»* сприяє розширенню знань про збереження національної ідентичності; поглиблює розуміння етнічних моральних цінностей національної культури та їх інтеріоризації майбутнім вчителем як основи для побудови ієрархії педагогічних цінностей. Залучення мистецьких здобутків у зміст дисципліни *«Етнопсихологія»* сприяє розширенню знань етнічного «коду» національної психології, формуванню вміння «дивитися на світ душею»; пан-естетизму; «кордоцентризму», що стає теоретичним підґрунтям для духовного розвитку майбутнього вчителя. Доцільно підкреслити, що іконопис розширює знання з основ духовної єдності нації, яка здійснюється в просторі та часі. Крім того, він навчає аксіологічному ставленню до природи, що є сутнісною рисою української етнонаціональної ментальності [2, с. 21]. Студентами засвоюються самобутнє світорозуміння свого народу, його духовний архетип, збереження спадкоємності традицій як гарантії залучення до духовних і етнічних основ життя народу незалежно від місця і країни проживання.

Використання здобутків образотворчого православного мистецтва у процесі вивчення *«Історії світової культури»* збагачує знанням з інтеграції духовних цінностей світового й православного мистецтва, розвиває в студентів усвідомлення цілісності сприйняття процесу духовного розвитку мистецькими засобами. Застосування мистецьких здобутків у змісті дисципліни *«Історія художньої культури»* сприяє доповненню знань онтологічного розуміння понять: «художній образ», «художня краса», «художня картина світу», «художня концепція людини», «художня аксіологія», «художній смак». Залучення ілюстративного матеріалу з іконопису дає можливість студентам зрозуміти православну «художню

концепцію людини» як образ духовно довершеної особистості – «прикраси світу», навіть «прикраси краси» [1, с. 321].

Використання мистецьких надбань при вивченні дисципліни «Історія світового та вітчизняного образотворчого мистецтва» виявляє їх професійно-освітній потенціал в духовному розвитку майбутнього вчителя. Студенти навчаються методиці компаративного аналізу світського, католицького і православного образотворчого мистецтва. Пояснюються відмінності між картиною та іконою. Картина – це засіб спілкування з автором, його ідеями та світоглядом. Світогляд митця залежить від багатьох причин: історичної ситуації, політичної системи, типу і характеру особистості художника, образу його життя, чого немає в іконі. Ікона – це одкровення, висловлене мовою ліній і фарб, це засіб спілкування з духовним світом, який не підвладний часу.

У процесі засвоєння матеріалу дисципліни «Основи мистецтвознавства» поглиблюються знання студентів з засвоєння образотворчих прийомів: емоційно-психологічних, колористично-світлових, композиційно-просторових, іконічно-часових. Вони стають як художньо-естетичними, так і духовно-моральними засобами розвитку майбутнього вчителя.

Таким чином, на другому етапі концептуальної моделі (аксіологічному) у процесі вивчення вищевказаних дисципліни здійснюється поповнення знань тезаурусу з теоретико-концептуальних, мистецько-естетичних і психолого-педагогічних основ духовного розвитку.

Завдання третьої групи дисциплін, що відповідають третьому етапу розробленої концептуальної моделі (духовно-праксеологічному), реалізується через напрацювання майбутнім вчителем здатності до співпереживання, переживання власної духовної недосконалості в процесі діалогічного спілкування з іконописом; вміння впорядкувати свій внутрішній світ; набуті духовного досвіду та здатності перенести його на професійну діяльність.

Дисципліни, що згруповані за третім етапом концептуальної моделі, об'єднують предмети професійно-орієнтованого циклу («Методика образотворчого мистецтва», «Кольорознавство», «Перспектива», «Психологія творчості».).

Використання здобутків образотворчого православного мистецтва у процесі засвоєння дисципліни «Методика

образотворчого мистецтва» сприяє розвитку в студентів умінь узагальнювати та систематизувати здобуті теоретичні знання та залучати їх до поглибленої методики символічного читання творів образотворчого православного мистецтва як засобу духовного розвитку; напрацюванню діалогічного спілкування з образотворчим православним мистецтвом через збагнення світоглядно-педагогічних характеристик мистецтва; набуттю практичного духовного досвіду та здатності перенести його в професійну діяльність. Наприклад, методика «читання» античного храмового зодчества, православної та готичної архітектури, Вавілонської вежі, Ноєвого ковчегу, фрески та іконопису.

При вивченні дисципліни «Кольорознавство» уможлиблюється здійснення систематизації знань з колористики: зв'язку психолого-педагогічного і духовного виміру мистецьких здобутків (ікона – «філософія у фарбах»). Вивчення колористичних особливостей збагачує знання студентів з психологічних аспектів впливу колориту на емоційні стани радості чи смутку, спокою чи збудження, втілення духовного підйому.

Використання образотворчого православного мистецтва при вивченні дисципліни «Перспектива» збагачує вміння студентів узагальнити знання з композиційно-просторових прийомів іконопису (зворотна перспектива); збагненням художніх можливостей духовно-онтологічного введення в аксіологію духовного простору та усвідомлення себе в її вимірах. Специфіка композиційних засобів іконопису здатна художніми засобами «ввести» майбутнього вчителя в духовне поле ікони. Відбувається його залучення до духовного світу та введення в онтологічний вимір твору мистецтва.

При вивченні дисципліни «Психологія творчості» залучення мистецьких здобутків сприяє систематизації та узагальненню знань студентів з психологічно-духовних вимірів творчості та відповідальності митця за духовний зміст свого творіння та його вплив на психологію людини (поняття про світ рукотворний і нерукотворний). Підкреслюється, що в житті прекрасне й спотворене переплітаються й від художника залежить, які цінності обере споглядальник, що переможе в його серці: добро чи зло. В іконописі простежується християнське розуміння творчості, підкреслюється мистецькими засобами, що мета творчості – це

створення духовних цінностей, які здатні вдосконалити особистість.

Таблиця 1.

**Педагогічна топоніміка цілей навчальних дисциплін
Державного стандарту професійної підготовки майбутніх
учителів образотворчого мистецтва**

Етапи духовного розвитку майбутнього вчителя засобами образотворчого православного мистецтва		
ПРОПЕДЕВТИЧНИЙ	АКСІОЛОГІЧНИЙ	ДУХОВНО-ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ
Завдання: формування готовності майбутнього вчителя до духовного розвитку; теоретичні знання про шляхи духовного розвитку.	Завдання: поповнення знань тезаурусу з теоретико-концептуальних, мистецько-естетичних і психолого-педагогічних основ духовного розвитку.	Завдання: узагальнення та систематизація теоретичних знань; формування практичних вмінь духовно-онтологічного спілкування з ОПС; набуття практичного духовного досвіду; здатність перенесення його в професійну діяльність.
Філософія – збагачення філософських шляхів пізнання матерії та свідомості; світу явищ і причин, світу речей та ідей, феноменів і ноуменів, світу видимого й невидимого як підґрунтя для усвідомлення духовних основ життя, мотивація до духовного розвитку.	Педагогіка – поглиблення та інтеграція з науково-педагогічних напрацювань за православною традицією духовного розвитку; ієрархізація духовно-моральних цінностей; формування ідеалу духовної особистості та поняття «учительство як служіння». Психологія – доповнення змісту дисципліни онтологічними вимірами внутрішнього світу майбутнього вчителя засобами ОПС.	

<p>Історія України – доповнення невербальними джерелами православного мистецтва історичної інформації; збереження, спадкоємності духовних національних цінностей, зокрема православної традиції, відродження національного ідеалу як підґрунтя для виявлення духовних потреб і запитів.</p> <p>Культурологія – поглиблення культурологічних знань та їх онтологічне спрямування на духовний розвиток художніми засобами.</p>	<p>Історія української культури – збагачення духовного змісту дисципліни через аксіологію іконопису, як підґрунтя для розвитку вмінь осмислювати цінність і спрямованість життя.</p> <p>Етнокulturологія – збереження національної ідентичності; поглиблення знань з етнічних моральних цінностей національної культури та їхня інтеріоризація майбутнім вчителем як основи для побудови ієрархії педагогічних цінностей.</p> <p>Етнопсихологія – розширення знань етнічного «коду» національної психології: вміння «дивитися на світ душею», пан-естетизм, «кордоцентризм» як підґрунтя для духовного розвитку майбутнього вчителя.</p>	
--	---	--

Таким чином, з'ясовано, що в переважній більшості дисциплін Державного стандарту професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва імпліцитно присутні включення образотворчого православного мистецтва. Найбільшою мірою вони представлені у змісті дисциплін професійно-орієнтованого та гуманітарного циклів, а у природничо-науковому циклі предметів відсутні. Проте навіть фрагментарне їхнє включення переконують у наявності в них професійно-освітнього потенціалу з метою духовного розвитку майбутнього вчителя.

Залучення здобутків образотворчого православного мистецтва духовно збагачує як теорію, так і практику духовного розвитку майбутнього вчителя засобами мистецтва. Зокрема предметний зміст дисциплін доповнюється ієрархією педагогічних цінностей; поняттям «учительство як служіння»; відбувається розширення знань духовного архетипу свого народу та його самобутнього світорозуміння, усвідомлення необхідності його збереження й спадкоємності, збагнення християнської концепції особистості.

Крім того, здійснюється онтологічне залучення до художньої православної антропології як практичної основи духовного розвитку майбутнього вчителя в його фаховій підготовці, що дає змогу узагальнити й систематизувати здобуті студентами теоретичні знання, залучити їх до оволодіння навичками діалогічного спілкування з образотворчим православним мистецтвом, набути практичного духовного досвіду та перенести його у професійну діяльність.

Література:

1. *Богословие образа. Икона и иконописцы: антология.* – М.: Паломник, 2002. – 464 с.
2. *Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко.* – Полтава: Полтав. вісн., 1994. – 191 с.
3. *Златоструй. Древняя Русь X-XIII вв. / [ред. А.Г. Кузьмина, А. Ю. Карпова].* – М.: Мол. гвардия, 1990. – 302 с.
4. *Лепакін В. Икона та іконічність / В. Лепакін.* – Львів: Свічадо, 2001. – 288 с.
5. *Рашковська В.І. Концептуальна модель поетапного духовного розвитку майбутнього вчителя засобами образотворчого православного мистецтва // Імідж сучасного педагога.* – 2011. – №8. – С. 10-16.

Валентина Рашковская

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ
ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ПРАВОСЛАВНОГО ИСКУССТВА
В ДУХОВНОМ РАЗВИТИИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ**

В статье рассматривается профессионально-образовательный потенциал православного изобразительного искусства, предлагаются пути его использования в учебных дисциплинах Государственного стандарта с целью духовного развития будущего учителя.

Ключевые слова: изобразительное православное искусство, духовное развитие будущего учителя, профессионально-образовательный потенциал изобразительного православного искусства.

Valentina Rashkovska

**PROFESSIONAL-EDUCATIONAL POTENTIAL OF FINE ORTHODOX ART IN
SPIRITUAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHER**

In the article professional and educational potential of orthodox fine art is examined. The paths of its use in educational disciplines of the State standard with the target of spiritual development of future teacher are given.

Key words: fine orthodox art, spiritual development of future teacher, professional-educational potential of fine orthodox art.

РЕЦЕНЗІЇ

РАНКОВІ РОЗДУМИ ПРО ВІЧНЕ МИХАЙЛА ЧЕМБЕРЖІ

(рецензія на книгу Чембержі М.І. Ранкові роздуми про вічне / Михайло Чембержі. – К.: Автограф, 2010. – 160 с.)



Михайло Чембержі має багатогранний талант. Він – відомий композитор, педагог, організатор освіти, академік двох академій, народний артист України, ректор унікального мистецького закладу, автор чисельних музичних творів і педагогічних праць, у яких він втілює своє художнє, філософське й наукове бачення світу, шукає власні, романтично-раціональні способи розв'язання найважливіших мистецьких і педагогічних проблем. Недаремно ж М.І. Чембержі називає романтизм і прагматизм двома крилами мистецтва й освіти, які «створюють ситуацію духовного зростання» й поєднавшись, «рельєфно проявляються в результатах діяльності, збагачених високим рівнем професіоналізму, елегантною інтелектуальністю» (М.І. Чембержі).

Саме ця ідея стала провідною й у змісті нової монографії Михайла Івановича «Ранкові роздуми про вічне», виданої у 2010 р. видавництвом «Автограф»¹.

У шести розділах цієї філософсько-поетичної праці викладено сокровенні думки композитора-педагога щодо теоретичних та практичних шляхів реформування вітчизняної освіти; проаналізовано історичні передумови розвитку та визначено

¹ Чембержі М.І. Ранкові роздуми про вічне / Михайло Чембержі. – К.: Автограф, 2010. – 160 с.

інноваційні напрями реорганізації мистецької освіти в Україні; репрезентовано концептуальні засади та педагогічну модель безперервної професійної мистецької освіти; узагальнено п'ятнадцятирічний творчий досвід їх впровадження у діяльності Київської дитячої академії мистецтв (КДАМ), де реалізується науковий підхід до відбору талановитої творчої молоді й здійснюється підготовка нового покоління українських митців, починаючи від шестирічного віку й завершуючи отриманням ними диплому про вищу мистецьку освіту.

Спеціальний розділ монографії присвячено висвітленню особливостей функціонування Академії у сучасному освітньому й культурно-мистецькому просторах, що склалися під впливом різних чинників й зумовили формування головних пріоритетів діяльності закладу – поєднання класики й високого стилю. Вони ж визначають і подальші перспективи розвитку КДАМ, висвітлені автором у шостому розділі монографії «Життя триває».

Будучи талановитим композитором, М.І. Чембержі не міг залишити поза увагою цієї своєї улюбленої мистецької діяльності. Він прагне пізнати й розкрити читачеві «таїну композиторської творчості, що протягом століть створює в соціумі свого роду напружену інтригу»². Для Михайла Івановича ця таїна полягає, на нашу думку, по-перше, у «потребі самовиражатись у звуках, звертатися до людства і до Вічності через музику в найширшому екзистенціальному сенсі», а по-друге, у тому, що у його особистій практиці потреба у композиторській творчості реалізується «поряд – і паралельно – зі щоденною педагогічною працею», що пов'язані між собою «на глибинному сутнісному рівні»³.

Хочемо відзначити оригінальність творчого задуму й структурування змісту монографії, що виявився у відмові автора від традиційної післямови і заміні її на *Post scriptum*, де замість узагальнюючих прощальних слів представлено нагороди й дипломи, отримані Київською дитячою академією мистецтв, її ректором, викладачами та студентами у різних всеукраїнських, міжнародних та зарубіжних конкурсах, виставках і рейтингах, які

² Чембержі М.І. Ранкові роздуми про вічне / Михайло Чембержі. – К.: Автограф, 2010. – С. 93.

³ Чембержі М.І. Ранкові роздуми про вічне / Михайло Чембержі. – К.: Автограф, 2010. – С. 94.

краще за будь-які слова засвідчують великий і потужний творчий потенціал співдружності педагогічного й студентського колективів закладу і реальну дієвість утверджуваної у ньому педагогіки співробітництва.

Вітаючи М.І. Чембержі із виходом нової науково-мистецької праці й блискучою презентацією її на ІХ Міжнародних педагогічно-мистецьких читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької, хочемо побажати йому невичерпного натхнення, нових мистецько-педагогічних успіхів, творчого неспокою і відчуття безмежного щастя від майстерного виконання своєї високої місії Композитора, Музиканта, Учителя й Посла Культури у світі.

Рецензент – О.М. Отич,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу педагогічної естетики
та етики Інституту педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України*

НАЦІОНАЛЬНІ ТРАДИЦІЇ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

(рецензія на навчальний посібник Н.О. Філіпчук «Розвиток особистісних якостей майбутніх музикантів-педагогів у вищих навчальних закладах Західної України (перша половина ХХ століття)» за науковою ред. І.А. Зязюна; передм., післямова О.М. Отич. – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – 194 с.)

Н.О. ФІЛІПЧУК

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ
МАЙБУТНІХ МУЗИКАНТІВ-ПЕДАГОГІВ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ
(перша половина ХХ століття)



Одним зі стратегічних завдань, окреслених у Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), є створення умов для формування нової генерації педагогічних кадрів. Для підготовки компетентного фахівця, здатного не просто успішно здійснювати професійну педагогічну діяльність, а й бути ретранслятором набутого людством

історичного та культурного досвіду, необхідна розробка теоретичних і методичних основ навчально-виховного процесу у вищій школі. Вони мають ґрунтуватися на міцних підвалинах національних традицій.

Проблема розвитку особистісних якостей є однією з ключових для педагога. Саме вона виступає показником його особистісної готовності до роботи, адже виконання будь-якого педагогічного завдання має моральний зміст. З іншого боку, у педагогічних діях повинні виявлятися інтелектуально-естетичні властивості особистості. Таким чином, педагогічна майстерність має нести в собі духовність, високу моральну й естетичну культуру.

У практиці сучасних вищих педагогічних навчальних закладів склалася суперечність між соціальним замовленням на таких педагогів-майстрів та недостатньою теоретико-методичною базою для їх повноцінної професійної підготовки. Потрібні не просто методичні розробки окремих прикладних питань, а фундаментальні праці, в яких розглядалися б історичні та методологічні підвалини розбудови оновленої системи національної музично-педагогічної освіти, формування педагогічної майстерності викладачів музичних навчальних закладів як необхідної передумови професійного, загальнокультурного та духовного розвитку їхньої особистості. У цьому контексті надзвичайно актуальним є навчальний посібник Н.О. Філіпчук «Розвиток особистісних якостей майбутніх музикантів-педагогів у вищих навчальних закладах Західної України (перша половина ХХ століття)».

Високої оцінки, на нашу думку, заслуговує детальне висвітлення авторкою мистецько-педагогічного досвіду, накопиченого у Західній Україні у першій половині ХХ ст., котрий складався з доцільної побудови системи музичної освіти загалом та певних форм і методів підготовки відповідних фахівців, зокрема; з широкої популяризації мистецько-педагогічних здобутків видатних музикантів, композиторів та педагогів; із інтегративного наповнення змісту підготовки фахівців з музичного мистецтва у різних типах навчальних закладів.

Історичну і педагогічну цінність має представлення у навчальному посібнику діяльності багатьох визначних митців і педагогів зазначеного періоду: М. Лисенка, А. Вахнянина, С. Людкевича, В. Барвінського, М. Колесси, Д. Січинського, О. Нижаківського та ін.

Цілком переконливим також вбачається й визначення автором посібника чинників, які впливали на підготовку фахівців з музичного мистецтва на Галичині, Буковині, Закарпатті у досліджуваній період, а саме: а) вплив історичних та політичних процесів; б) існування національно-регіональних особливостей музичного мистецтва; в) асиміляція вітчизняної мистецької освіти з культурно-освітніми системами інших регіонів та націй.

Викликають інтерес введені автором до наукового обігу архівні матеріали, пов'язані з висвітленням навчально-виховної та просвітницької роботи з музичного мистецтва у багатьох тогочасних газетах і часописах («Пчілка», «Учитель», «Наша школа», «Буковина», «Рідний край» тощо), а також звіти про діяльність українських педагогічних і культурних товариств на теренах Західної України періоду кінця XIX – першої половини XX ст.

Тому посібник Н.О. Філіпчук має стати надійним порадином для майбутніх музикантів-педагогів, для випускників вищих навчальних закладів, професійних музикантів.

Рецензенти – С.В. Коновець,
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу педагогічної естетики
та етики Інституту педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України*

І.В. Лисакова,
*кандидат педагогічних наук,
доцент Інституту обдарованої дитини
Національного педагогічного університету
ім. М.П. Драгоманова*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бех Іван Дмитрович – доктор психологічних наук, професор, дійсний член НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України

Вовк Мирослава Петрівна – кандидат філологічних наук, докторант відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

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

Коновець Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Лисакова Ірина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент Інституту обдарованої дитини Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова

Отич Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу педагогічної естетики та етики Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Помиткін Едуард Олександрович – доктор психологічних наук, професор, завідувач відділу педагогічної психології і

психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Рашковська Валентина Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри методик початкової освіти РВУЗ «Кримський інженерно-педагогічний університет», член Спілки архітекторів

Рибалка Валентин Васильович – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу педагогічної психології і психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Степаненко Микола Іванович – доктор філологічних наук, професор, ректор Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Тітов Іван Геннадійович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Усатенко Тамара Пилипівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу виховних систем у педагогічній освіті Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Федій Ольга Андріївна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри початкової і дошкільної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка

Філіпчук Георгій Георгійович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України

Шиян Надія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, завідувач кафедри хімії і методики викладання хімії

Щолокова Ольга Пилипівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова

ПАМ'ЯТКА АВТОРОВІ

До опублікування у збірнику наукових праць «*Естетика і етика педагогічної дії*» приймаються наукові статті, які раніше не друкувалися. Матеріали подаються українською, російською, польською або англійською мовами у друкованому вигляді та на електронному носії. Обсяг статті – до 12 сторінок. Основний текст рукопису друкується 14 кеглем, шрифт – Times New Roman, міжрядковий інтервал – 1,5, відступ – 1,25 см, поля: верхнє – 2 см, нижнє – 2 см, ліве – 2 см, праве – 2 см.

До статті додаються:

- відомості про автора: прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи, посада, телефон/факс (службовий, мобільний), e-mail;
- одна рецензія науковця відповідного наукового напрямку із підписом рецензента, завіреним за основним місцем роботи.

ЗРАЗОК ОФОРМЛЕННЯ ПУБЛІКАЦІЇ:

УДК 291.315:37.017.93

*Олена Майборода,
м. Київ*

КЛАСИЧНА ФОЛЬКЛОРИСТИЧНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

У статті визначаються найважливіші функції класичних університетів в контексті сучасних модернізацій них перетворень, пов'язаних з глобалізаційними процесами. Аналізуються у межах цієї проблеми основні тенденції класичної фольклористичної освіти в Україні.

***Ключові слова:** фольклористична освіта, класичні університети, фольклорист-дослідник.*

ТЕКСТ СТАТТІ

Література:

1. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Київ: [Б.В.] Черкаси: ЧПУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с.
2. Каленюк І. Вища освіта в сучасному глобальному середовищі // І. Каленюк // Вища школа. – 2008. – №9. – С. 55-62.
3. Рижак Л. Система освіти в Україні та її перспективи: філософський аналіз // Вісник Львівського університету. Філософські науки. – Вип. 6. – С. 16-20 // Режим доступу 11.09.2011: <http://www.franko.lviv.ua/faculty/Phil/Visnyk/Visnyk6/2.doc>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

Елена Майборода

КЛАССИЧЕСКАЯ ФОЛЬКЛОРИСТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье определяются важные характеристики и доминирующие функции классических университетов в контексте современных модернизационных преобразований, связанных с глобализационными процессами и евроинтеграционной направленностью в сфере образования. Анализируются в рамках этой проблемы основные тенденции классического фольклористического образования в Украине.

Ключевые слова: фольклористическое образование, классические университеты, фольклорист-исследователь.

Olena Maiboroda

CLASSIC FOLK EDUCATION IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY EDUCATIONAL TRANSFORMATIONS

The main characteristics and dominated functions of the classic universities in the context of contemporary modernizations, their transformations which are connected with the processes of globalization and direction to the European integration in the educational sphere are investigated in the article. In the borders of this problem the main tendencies of the classic folk education in Ukraine are analyzed.

Key words: the folk education, the classic universities, the folklorist-researches.

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).

Адреса редакції:

04060, м. Київ, вул. Максима Берлинського, 9,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,
відділ педагогічної естетики та етики

e-mail: vpce2011@ukr.net

Довідки за телефонами:

(098) 277-58-36 (Котирло Тамара Володимирівна)

(067) 258-02-96 (Вовк Мирослава Петрівна)

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА

ЕСТЕТИКА І ЕТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ

Збірник наукових праць

Випуск 1

Головний редактор – І.А. Зязюн
Науковий редактор – О.М. Отич
Літературний редактор – М.П. Вовк
Відповідальний секретар – О.О. Лобач
Коректор – Т.В. Котирло
Художнє оформлення – Н.І. Дячук
Комп'ютерна верстка – Н.І. Дячук

Здано до друку 10.10.11 р.
Формат 60x84/16. Папір офсетний
Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.
Ум.-друк. арк. 11,4. Наклад 300 прим. Зам. № 126

Віддруковано ПНПУ імені В. Г. Короленка
36003, м. Полтава, вул. Остроградського, 2

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
Серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.