

2.3. Організація самостійної роботи студентів із постійним зворотнім зв'язком і позитивною емоційною підтримкою викладача – головним інструментом особистісного підходу.

3. *Перехід до пошукової, творчої діяльності.*

3.1. Організація проблемних ситуацій, розв'язання нестандартних задач, імітоване моделювання педагогічних ситуацій.

3.2. Обов'язковий аналіз студентами своєї діяльності з викладачем, групою, обговорення діяльності.

Мета запропонованої нами моделі навчання розв'язанню професійних задач – не тільки підвищити самостійність студентів і стимулювати їх професійно-педагогічне і особистісне самовизначення, творчість, але й підвищити відповідальність за результати навчання, підготовку педагогічної діяльності, стимулювати процес становлення неповторного педагога-професіонала, цікавої для дітей людини.

Запропонована нами модель припускає як репродуктивне навчання, так й творчу спрямованість, так як у ній враховуються й творчі процеси діяльності студентів. Вони проявляються в умінні студента виокремити проблему у сконструйованій і запропонованій викладачем проблемній задачі, моделюванні студентами педагогічних ситуацій тощо.

У поданій моделі навчання ми спробували знайти інтеграцію протилежностей – технології і творчості, що є головними цінностями сучасної культури.

Однак, треба пам'ятати, що одна й та сама технологія може трансформуватися різними вчителями по-різному: сумлінно, точно за інструкцією або творчо. В реалізації тої чи іншої технології завжди важливу роль відіграє індивідуальність викладача, тому, звичайно, результати будуть різними, однак близькими до середнього значення, характерного для даної технології. Таким чином, будь-яка педагогічна технологія лише опосередкована творчою індивідуальністю викладача, але (самою технологією) не визначається.

**Висновки...** Проведено дослідження свідчить, що педагогічні задачі можуть вирішуватись різними способами: евристичним шляхом за допомогою педагогічної творчості, а також за допомогою педагогічної технології – шляхом алгоритмізації.

Література

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Зязюн І.А. Гуманістична стратегічна теорія і практика навчального процесу // Рідна школа. – 2000, спец. випуск, серпень.
3. Кан-Калик А.В., Никандров М.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
4. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. Шк., 1990. – 162 с.
5. Спириин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 173 с.
6. Фридман Л.М. и др. Как научиться решать задачи. Изд. 3-е, дораб. – М.: Просвещение, 1989.
7. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: теория и методика. – М.: Магистр, 1992. – 159 с.

Анотація

*В статті розглянуто та теоретично обґрунтовано роль педагогічної творчості і технології у розв'язанні педагогічних задач.*

Аннотация

*В статье рассмотрена и теоретически обоснована роль педагогического творчества и технологии в решении педагогических задач.*

Подано до редакції 12.02.2008

© 2008

Пилипчук В.В.

## МИСТЕЦЬКИЙ І ЛОГІЧНИЙ АСПЕКТИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Дослідники педагогічної майстерності недостатньо уваги звертають на предметне знання і методики навчання предмету як вагомого чинника розвитку акмеологічного зростання педагогічної вмілості вчителя.

Вагомість методичних систем предметного знання впливає з того, що педагогіка, як найзагальніша філософія підходів щодо навчання виховання і розвитку, виступає в ролі філософії освіти і тому сприяє розвитку будь-якої педагогічної наукової області. З цих позицій логічним є наукове виокремлення виховної та навчальної педагогічних областей, що мають в своїй основі етичне та гносеологічне філософське підґрунтя. Але ці педагогічні науки “вихователів-педагогів” (виховання) і “вчителів-педагогів” (дидактика) мають на теоретико-методологічному і практичному рівнях знаходити можливості презентувати педагогіку певною “спільною” педагогічною науковою областю.

Такою областю й є предметні методики навчання (марне виривати з контексту лише “вузько предметність”, бо мають на увазі власне предмети, інтегративні курси, поєднання предметного і інтеграційного підходів тощо).

Саме ці (повноцінні у науковому розумінні) педагогічні науки, що спираються на сучасні методичні системи навчання мають уособлення в образі вчителя шкільної і постсекундарної (тієї, що йде після загальноосвітньої школи) освіти. Вплив на “учнів”, особливо загальноосвітньої школи, “чистих педагогів-вихователів-соціологів-психологів” навіть з огляду на склад “штату” школи є питанням проблематичним. Лише з віком, впродовж освіти протягом усього життя, такі люди на шляху трапляються частіше (скоріше – кожна людина шукає їх сама), але, на жаль, навіть доля соціальних педагогів щодо розглядуваного питання поки що досить незначна, переважають спонтанні харизматичні особистості, психоаналітики і священники.

Виокремлюючи предметні методики навчання як основу втілення глибинного педагогічного знання в практику діяльності школи необхідно звернути увагу на компоненти методичних предметних систем, що забезпечують цілісність й ефективність шкільної життєдіяльності. Стосовно теми нашого дослідження закономірно випливає положення, що саме шкільні вчителі на основі предметних методик навчання з їх глибинним педагогічним знанням не можуть обминути мистецький елемент навчання як вагомий знаковий елемент педагогічної культури.

У заголовку ми свідомо взяли в лапки слово *мистецький* в поєднанні з логічним аспектом навчальної діяльності. Мистецтву властиве образне мислення. Образне мислення – це художнє мислення, яке спирається на конкретні уявлення. Але будь-який художній образ твору мистецтва трактується як єдність трьох начал – матеріального, духовного й *логічного*. Тому наголошуємо на закономірності існування будь-якого символу в наукових положеннях у формі абстракції, логічного й художнього узагальнення. Очевидно, що єдина цілісність включення і правої і лівої півкуль головного мозку має враховуватись в організації навчального процесу (за В.Кудіним кожний сенсорний орган надсилає інформацію в обидві половини мозку, і, коли ліва півкуля оперує мовою, права виконує функцію її усвідомлення [17]). Саме це дозволяє передбачити організацію та зміст процесів творчої діяльності, наприклад – художньої “на основі чуттєвої форми мислення, мрій та уявлень, образного сприйняття. Але ж абстрактні форми мислення, що мають відображення в поняттях, теж притаманні людині як відбиття нульового рівня інформації. Тобто цей зміст вже не пов’язаний з новим конкретно-предметним змістом. Саме за допомогою створення таких понять-образів можна провести паралель між поняттями науковими й поняттями, створеними за допомогою механізмів чуттєвої сфери” [19, с.117].

Зауважимо, що штучне виокремлення психофізіологічних особливостей лівої і правої півкуль головного мозку з метою протиставлення “інтелект – інтуїція” (одностороннє розуміння концепцій інтуїтивізму і емпіризму) суперечить інтегративним можливостям головного мозку. Положення про неможливість інтелектуального пізнання світу, встановлення зв’язків між окремими явищами, про здатність розуму виключно формально сприймати дійсність через нібито неорганізований рух і і непередбачуваність фактів, що властиве механізмові життя не є достатньою умовою вважати, що дії розуму мають обмеження в усвідомленні життя і застосовуються виключно як механіка природознавчих і точних наук. Надання лише інтуїції виняткової здатності сприймати, усвідомлювати і передбачати явища дійсності на основі накопичення емоційного досвіду, знання життя і деякого містичного дару (як функції інтуїції за А.Бергсоном [6]) не може бути абсолютною альтернативою інтелекту для усвідомлення людиною внутрішніх закономірностей життя, пізнання суті задуму.

Вочевидь, виправданими уявляються зауваження В.Ф.Шаталова, що лише формальне бачення призводить до невиправданого зниження складності математичного курсу у певних “профільних” класах середньої школи. І це в той час, коли “... зниження рівня складності задачного матеріалу в курсі математики середньої школи аж ніяк не сприяє розвитку не лише логічного, але й усякого іншого мислення школярів” [27, с.323].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми...** З теоретико-методологічних позицій дану проблему розглядають українські академіки І.А.Зязюн та С.У.Гончаренко [7], [11, с.251], [14], [15], [16], з позицій загальної дидактики і методики предметного навчання – С.У.Гончаренко та російський дидакт Саранцев [9], [10], [12], [20], [21], [22], [23], [24]; з позицій гуманізму – І.А.Зязюн, С.У.Гончаренко, відомий український психолог Г.О.Балл та російський академік М.М.Берулава [1], [2, с. 461-474], [3], [4], [8], [13].

Згадувані дослідження попри їх вагомий опору на мистецький елемент навчальної діяльності не розглядали методику предметного навчання як виразника цілісного глибинного педагогічного знання, як системоутворюючого чинника педагогічного процесу.

**Формулювання цілей статті.** Основна мета статті – показати виняткову вагомість мистецького елемента в цілісній системі предметного навчання як системоутворюючого чинника навчальної діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Людина може зрозуміти, переробити інформацію та навчитися самостійно багатьом речам, що її оточують, але зрозуміти існуючі символи культури та розбудувати свої власні – це задача, виконанню якої повинен навчити інший представник культури. У практиці загальноосвітньої школи таким представником, мало не в однині є вчитель, який неминує, як і личить вчителю, навчає (за І.Зязюном) людину бути Людиною.

Вчитель будь-якого предмету має змістом свої навчальної дисципліни стимулювати обговорення, аналіз і інтерпретацію художніх творів різних видів мистецтва, залучати до різноманітної практики художньо-творчої

діяльності учнів. Для цього він має володіти цілісним художнім сприйняттям, особистою художньою культурою, практичними художньо-творчими вміннями у кількох видах мистецтва, вміти застосовувати краєзнавчий матеріал, знаходити точки дотику свого предмету з народним декоративним мистецтвом, наприклад – вишиванкою. Надзвичайним стимулом для учнів буде періодичне використання вчителем своїх малюнків, таблиць, власноруч виготовленої наочності. Доцільним уявляється інколи починати уроки з гумористичного оповідання для створення позитивно-емоційного фону, атмосфери розкутості, занурення у спілкування, відсутності формально-офіційних стосунків між вчителем і учнем, доброзичливості, емоційності, комфортності.

За такої умови вчитель засобами своєї методичної предметної системи навчання зможе ефективно передавати учням художньо-творчий досвід, вчити культурі почуттів так само наполегливо, як і навчати основам наук.

Невичерпні можливості щодо мистецького наповнення курсу мають вчителі історії. Зокрема їх професійна підготовка має орієнтуватись на використання музичного мистецтва у навчально-виховному процесі, а саме: інтегрувати певні історичні теми і музичне мистецтво відповідних епох; гармонізувати емоційну й інтелектуальну складові; запроваджувати інтегративні заняття зі залученням вчителів різних предметів.

Доцільним уявляється проведення спецкурсу з історії музики з використанням відео- та аудіозасобами, з виконанням певних музичних творів чи їх фрагментів самими студентами.

Особливої вагомості набуває герменевтична спрямованість предметного навчання, що, власне, й виводить будь-який предмет на мистецький щабель.

Мистецьким елементом навчання завжди виступає книга. З нашого погляду, книга в історії людства еволюціонуватиме вічно: від кам'яного сюжету до культури комп'ютерної сторінки і далі – до носіїв інформації майбутнього, які не в змозі прогнозувати найвидатніші фантасти, вчені, філософи. Нова комунікативна парадигма аудіовізуальної культури поєднала письмову мову і екранний образ, реальність і віртуальність, усамітненість і інтерактивність, жорсткий алгоритм сюжету і можливість будь-якої трансформації авторського задуму “читачем”, контрольовану часову та просторову прив'язку і вільний політ на “машині часу”. Перехід культури від книжкової форми існування лінійного тексту до інтерактивного екрану все більше сприяє тому, що вже й освіту людину починає отримувати значною мірою на основі вільного доступу до новітніх інформаційних джерел. Причому виникає можливість введення в навчальний процес вчителя, якого вже забрала вічність, але його геній продовжує “творити” на ниві прийдешніх поколінь і “читати лекції”, яких він не читав при житті.

Вчителі повинні передбачити можливість невідповідності навчальних книг чинним навчальним програмам, що в сучасній практиці української освіти трапляється досить часто, і, перш за все, звернути увагу учнів на подібні негаразди та на загальну необхідність пояснень для розуміння тексту. Але не потрібно поспішно “тиражувати” авторські підручники. Кожний вчитель має право вибору предметного змісту. Але якщо вдаватися лише до комбінування розділів різних підручників у “авторському” варіанті то це безнадійно погіршує методологічну ідею “клаптикового” підручника. Тому майбутніх вчителів треба “призвичаювати” до виконання предметних навчальних програм на базі одного підручника, який є авторитетним, релевантним сучасному предметному знанню, логіка якого відповідає науковому знанню і, головне, до вподоби конкретному вчителю. За такої умови, не порушуючи логіку викладу, вчитель може “творити” доповнення до підручника, залучати до цієї діяльності учнів, видавати доповнення зі зазначенням прізвищ авторів (вчителя, учнів).

Заслугує уваги проведення конкурсів рефератів спрямованих на покращення певного розділу підручника чи введення до підручника нового розділу. Досвід подібної діяльності дозволяє констатувати, що “покращення” не викликає великого ентузіазму в учнів. Тому вчитель повинен стимулювати учнів попереднім завданням аналізу “конкретики” певного розділу щодо застарілої наукової інформації. За такого підходу учень стає співавтором підручника, а тому більш зацікавленим в опануванні змістом всього матеріалу.

Зазначений досвід щодо вибору і “модифікації” підручника дозволить вчителю більш тонко відчувати недоліки і переваги інших посібників, з яких і обиратиметься “покращений” варіант, або робитиметься спроба написання авторського підручника. Останнє, окрім цілеспрямованого знання, вимагає великого мистецтва і майстерності.

Підготовка студентів до майбутніх спроб написання навчальних текстів може починатися з виконання досить багатого розмаїття методичних прийомів. Наприклад, надзвичайно важливим для розвитку розуміння ідеї, що закладена в незакінченому оповіданні чи навіть реченні є пропозиція студентам *дописати “авторське” закінчення*. Це поширений прийом, але ми програмуємо завдання так, що вони можуть мати різні спрямування.

Перше завдання ставить студента в такі умови, коли неявно думка автора зрозуміла і залишається її лише “літературно” озвучити.

Особливої уваги вартий варіант, що не містить однозначного передбачення закінчення тексту. Але й у цьому випадку ми пропонуємо студентам стати на позицію автора. Інша справа, що автор можливо ще й не усвідомлював, чим закінчить епізод, а просто проживав “реальне” життя кожного з своїх героїв і, як інколи трапляється в житті, не міг бути твердо переконаний, що через якусь мить не зміниться вектор його викладу.

Підбір такого тексту дає простір для студентської творчості і допомагає їм тонко відчувати ледь вловимі нюанси авторського віщування і взяти участь у дискусійній частині заняття. Завдання викладача надати дискусії характер інтелігентної інтерактивності, коректності, доказовості, вміння цінити чужу думку. За такої постановки самостійної роботи оцінюється володіння герменевтичним аспектом тексту. Але найголовніше, домогтися щоб гідно були оцінені пріоритети загальнолюдських цінностей, щоб цинічне чи нище творення не пройшло повз увагу студентів.

Наприклад, студентам дається текст, який не допускає сумніву в певному моральному спрямуванні героя але ніякого інструктажу про це, звичайно, не дається. Пропонується закінчити останню фразу героя, а саме: "Якщо це суперечить праведним помислам, якщо не можна, але дуже хочеться, то все-таки ...". Можливим є варіант, який "не влаштує" вчителя, але не викликає особливого заперечення у студентів. Вочевидь, за такої ситуації останнє слово має залишитися за викладачем, який всією силою неприйняття, повинен змусити своїх вихованців замислитися не на авторитеті наставника, не на його виборі, а на його мудрому переконанні, правдивій вірі його світлої душі. І тоді молоді люди згодяться з таким закінченням розглянутого раніше речення: "Якщо це суперечить праведним помислам, якщо не можна, але дуже хочеться, то все-таки не можна". Від наставника, його педагогічної майстерності, через дидактичне завдання до студентів має приходити власна істина, але з тонким присмаком вікової мудрості, що уособлена в Учителі.

Усі вчителі мають добре знати український фольклор і співати українські пісні. Слово фольклор походить від англійського «folklore», де «folk» – народ, а «lore» – наука, мудрість, знання. Тому, попри велику кількість тлумачень, сучасні науковці визначають фольклор як знання, які народ накопичив упродовж своєї історії і для кращого зберігання зафіксував у художній формі.

Така вагома функція фольклору вимагає використовувати у підготовці майбутніх вчителів не лише нарративний (оповідний) фольклор, але й хореографічний та музичний. Прилучення до народного епосу, танцю і співу розвиватиме паростки народної деонтології, підноситиме національний дух, формуватиме громадянськість майбутнього вчителя. За такої "загально фольклорної" підготовки вчителі будуть спроможні змістом свого предмету краще сприяти розвою у дітей українського коріння, культури.

Величезну вартість пісні підкреслюють державні, громадські і церковні діячі. Диригент чоловічого хору "Чумаки" Трилів В.Г. згадував, як "року чи то 93-го, чи 94-го" надвечір у самісінький розпал Купального свята Патріарх Української Церкви Мстислав приїхав до музею в Пирогові, слухав пісні хору. Далі подякував диригентові, поцілував того і промовив: "Поцілуйте за мене всіх "Чумаків", бо ваші пісні об'єднують Україну" [26, с. 301-302].

Майбутнім вчителям має бути прикладом академік І.А.Зязюн, який знає українську пісню, залюбки співає, заохочує до співу будь-яку аудиторію і за найменшої нагоди наголошує щодо необхідності знати кожним учителем "бодай" декілька сотень українських пісень. Іван Андрійович справедливо зауважує, що це допоможе "олюднити" набуття майбутніми вчителями ще в студентські роки складників професіоналізму: компетентність та озброєння системою вмінь, що є фундаментом будь-якої професії. Але для майбутніх фахівців педагогічного профілю й цих двох компонентів замало. Надзвичайно важливим є розвиток необхідних особистісних якостей як інструменту впливу на учнів і найголовнішим інструментом має бути душа вчителя – чутлива до іншої людини, гуманна у своїх помислах [18, с.5-15].

Очевидним є прагнення вчителя заохотити учнів до найвизначніших світових літературних пам'яток, зміст яких дає багату поживу для обрання особистісного вектору саморозвитку вихованців. Наприклад, розуміння величчя громадянської мужності можна знайти у Гомера. Поет наголошує, що навіть хоробрі й впливові воїни не наважувалися вказати на негідну поведінку одного з ватажків доки не заручаться підтримкою іншого ватажка. При цьому вони оперують такими аргументами за якими й нині ховаються люди, що не мають мужності постати проти несправедливості.

*(Агамемнон (Атрід – син Атрея) не зважив на прохання Хріса-жреця повернути за багатий викуп дочку жреця і прогнав його образливими й загрозливими словами. При цьому Агамемнон свідомо зневажив пов'язку Аполлона на золотому жезлі Хріса-жреця, який схилився перед Аполлоном, будував йому величні храми і приносив щедрі жертвоприношення).*

*Жрець відчайдушною молитвою закликав "срібнолукого" Аполлона: "Нехай за сльози мої помстяться твої стріли данайцям» (поема описує часи, коли грецькі племена, що населяли південь Балканського півострова жили розрізнено і не називали себе єдиним іменем еллінів; тимчасовий союз грецьких племен у боротьбі з Троянським царством (племен Малої Азії, що об'єдналися навколо Трої та їх фригійських союзників), власне – взяття самої Трої (десятий рік війни) та легендарне за муками повернення героїв-переможців (герої, за Гомером, не лише видатні царі-предводителі, але й взагалі усі хоробрі воїни) на батьківщину й описує Гомер, називаючи еллінів ахейцями, і данайцями, і аргівцями). Розгніваний Аполлон послав мор на данайців: "Дев'ять носилися днів Аполлонові стріли по стану". На десятий день "білорука Гера-богиня" (дружина Зевса) навіяла Ахіллесу (Пеліду – сину Пелея) скликати народ на збори. Ахіллес звернувся до пророків і тих, хто тлумачить сновидіння («бо ж і сон посилається Зевсом»)з проханням пояснити причину гніву Аполлона. І тоді Калхас*

Фесторид, який "просторами морськими спрямовував кораблі до Іліону силою гадання, що дана йому Аполлоном владикою", зголосився на пояснення, але зауважив (переклад автора):

*"О Ахіллесе! Пояснити мені велиш ти, улюбленець Зевеса,  
Гнів Аполлона, вседосяжного стрілами бога-владики.  
Я поясню. Та зрозумій і мене, – поклянися мені раніше,  
Що захистити забажаєш мене і рукою, і словом.  
Гадаю сильно доведеться розгнівати мені мужа, який  
Арагосом править, якому всі тут ахейці слухняні.  
Страшний для нижчого цар, якщо злобу його він розпалить.  
Гнів полум'яний він хоча й пригасить на деякий час,  
Але злобу сокровенну, допоки її не проявить,  
В серці таїть. Розсуди ж бо й скажи мені, чи врятуєш мене ти?"  
І мудрий Калхас "серцем став сміливіший" лише після того, як отримав клятву-обіцянку Ахіллеса:  
"Ні, перед судами, допоки живу на землі і дивлюсь я,  
Рук могутніх, клянусь, ніхто на тебе не здіме  
У стані великим данайців, бодай це раптом сам Агамемнон,  
Владю нині пихатий верховною у війську агейським!"<sup>1</sup>*

Після правдивого зізнання Калхаса щодо причину страшної біди данайців, Аполлон страшенно розлютився, що й стало зачином всієї поеми).

Японська освіта неабиякої ваги надає насамперед розвитку та саморозвитку особистості, формуванню характеру людини, тобто зорієнтованості освіти на збагачення так званого "кокоро" – душі, розуму, менталітету, а лише затим – знаннями, й уміннями. Подібний підхід зорієнтований на розвиток "емоційної освіти", відмови від занадто інтелектуалізованого сучасного навчання на користь накопичення матеріалу формуванням "любові до життя", а саме – любові до процесу мислення, відкриття, творчості, саморозвитку, якостей гуманної особистості: справедливості, етичності, співчуття [25, с.84]. Вочевидь таким поверненням до споконвічних народних цінностей японська освіта, що зорієнтована на максимальний пошук і розвиток талановитих учнів намагається зупинити хвилю суїциду серед тих юнаків, які попри титанічні зусилля тримати особистісну планку на рівні винятково талановитого однокласника, поступово все більше й більше програють останньому.

Опора на цінність краси є запорукою успішного засвоєння кожного предмету, умовою перенесення стрункого наукового знання на естетику всього оточення. І.А.Зязюн на будь-якому педагогічному зібранні завжди прямо чи опосередковано доводить, що "вчитель має бути красивим" усім своїм єством: і педагогікою серця, і логікою навчального предмету, і мудрим спілкуванням, і виваженим вчинком, і винятковою людяністю. Тому не дивно, що видатний педагог посилається на ще маловідомого у 50-ті роки В.О.Сухомлинського, який саме тоді у "Листах до сина" пророче сказав: "Якщо не поліпшиться виховання, ми наплачемося з математикою, електронікою і космосом... Найголовніший засіб самовиховання душі – краса. Краса в широкому розумінні – і мистецтво, і музика, і сердечні відносини з людьми" [16, с.21].

Разумним прикладом "виходу" на мистецтво може слугувати застосування різних типів ООД (орієнтована основа дії – складається з відповідної структури уміння інформації і відображає нормативні умови дії й вимоги, що пред'являються до її продукту; актуалізуючись при розгортанні процесу дії, зазначена інформація стає змістом відповідних ідеальних образів).

Навчання, наприклад, письму (написанню конкретної букви) дозволяє вчителю звернутись до різних типів ООД (першого – виокремлюється неповним складом орієнтирів, їх конкретним характером і, як наслідок, здатністю до аналізу лише якого-небудь одного виду завдання, обмеженням самостійного відкриття на основі проб і помилок; другого – містить всю сукупність орієнтирів, яку суб'єкт отримує в готовому вигляді, що забезпечує правильне і розумне виконання дій щодо конкретного завдання; третього – також характеризується повнотою складу орієнтирів, які діяч отримує в готовому вигляді але ці орієнтири не часткові, а загальні, придатні для аналізу деякого класу явищ за умови самостійного складання часткової ООД за допомогою узагальненої ООД і методу щодо виведення часткових орієнтирів зі загальних, які йому були дано). Найбільш вагомим "мистецьким" елементом навчання виокремлюється третій тип орієнтованої основи дії, методика навчання за яким полягає в тому, що вчитель не дає конкретні системи орієнтирів, але зате пояснює учням принцип їх знаходження. Він говорить їм, що точки треба ставити у тих місцях, де лінія змінює свій напрямок. Демонстрація відбувається на одній букві, але дитина, засвоюючи запропонований принцип, виконує завдання на декількох буквах. Перша буква була правильно відтворена після 14 повторів, наступна – після восьми. Переніс був значний – аж до контурів арабських букв. Більш того був помічений переніс на малювання, на перерахунок об'єктів у полі

<sup>1</sup>Гомер. Илиада. Одиссея // Европейский эпос античности и средних веков. – М.: «Детская литература», 1984. – С. 3-35.

сприйняття і навіть на засвоєння танцювальних рухів. І це не дивно, бо виділення “опорних точок” фактично є компонентом мистецтва – умінням аналізувати розташування об’єктів на площині і в просторі.

Подібні відмінності в результатах навчання з використанням різних типів ООД були помічені також і інших навчальних дисциплінах [5].

Звучить трюїзмом, але роль вчителя в опануванні його учнів знаннями неоцінна і, зокрема полягає в тому, щоб будь-яке його повідомлення залишило яскравий слід в пам’яті дитини. Повідомлення, навіть далеко від “вчительського” предмету, повинно, на кшталт мистецької дії, жити, збагачувати предметне знання, підносити його винятковість. Виклад учителя повинен бути жвавим, цікавим, насиченим апелюванням до вже засвоєних учнями знань, до їх життєвого досвіду. Вчитель має вдаватися до раптових і “дивних” запитань, оригінальних порівнянь, провокаційних помилок, сумнівних доведень, контраргументів. Вчитель має долучати до комунікації мову тіла, жестів, виразну міміку. Він повинен радіти вдалим, а ще більше не зовсім вдалим, реплікам учнів, їх скептицизму і каверзним запитанням. Вчитель повинен вільно і щасливо почуватися на уроці. Йому все має бути до вподоби, бо він має улюблену роботу, затишний клас, він оточений найбільшим дивом на землі – дітьми. Відчуття можливостей власної педагогічної майстерності робить його спокійним, впевненим, сильним, добрим і мудрим. Він виконує соло на своєму предметі в обидві руки методичної системи улюбленої справи і відчуває насолоду від свого знання, від уміння долучити до власного виконання цілий хор допитливого, активно приростаючого знанням, розумом, інтуїцією, людяністю і почуттям молодого майбуття, від вишуканого звучання дивного акорду інструменту, на якому вже грають всі – він, діти, колеги, батьки, випадкові перехожі, всесвіт. Вчитель – головний педагогічний засіб становлення особистості того, хто вимагає від нього найдорогоціннішого вчительського вміння: “Допоможи мені зробити це самому”.

**Висновки...** Людина, яка з дитинства об’їлася “смажених рябчиків абсолютної науки” (за іронічним виразом молодого Маркса на адресу педагогіки зубріння “чистих істин” без їх реального, предметного смислу) вже не в змозі співвіднести між собою рябчиків смажених з живими пташками, що жваво пурхають поміж куцями і весело щебечуть в гушавині. Бо така людина “озброєна” знаннями істини в готовому вигляді, завантаженими у пам’ять лише з метою, щоб видобути їх у тому ж вигляді, в якому вони туди потрапили.

Предметні методики навчання попри опору на глибинні основи педагогіки не досягнуть основного завдання – допомогти учневі “прочитати” власну світоглядну картину в зрозумілому і сприйнятливому для нього баченні, якщо не враховуватимуть сповна властиве мистецтву образне мислення з його неодмінним художнім унаочненням єдності матеріального, духовного й логічного.

Тобто – майбутній вчитель має рефлексувати над образом свого мислення, бачити логічну складову особистісного підходу до вирішення проблеми, інтуїтивно передбачати нові образи в їх творчому якісному наповненні, розкривати код надсвідомого. Повинна бути поява неодмінного компоненту творчості – когнітивний дисонанс як незадоволення певними проміжними передбаченнями результату розумових дій, їх змістового наповнення, як зростання екзистенційних протиріч між інтелектуальною і чуттєвою сферами сенсу буття в пізнанні можливостей вирішення проблеми, як усвідомлення неодмінного етапу опори на власноруч “створене” нове знання, як забезпечення взаємодії нових інтелектуальних уявлень з власним активізованим креативним полем.

#### Література

1. Балл Г.О. Діалогічні універсалії сучасного гуманізму // Гуманітарні науки: Науково-практичний журнал. – №1. –2001. – С.4-11.
2. Балл Г. Особистісна надійність у гуманістичному тлумаченні: психологічні, етичні та психологічні аспекти. Професійна освіта: педагогіка і психологія // Польсько-український журнал. – Вип. 4. – Ченстохова-Київ, 2003. – 568 с.
3. Балл Г.О. Проблема гуманізації освіти та деякі напрямки її розв’язання // Психологічні засади гуманізації загальної середньої освіти: Збірник статей. – Рівне, 1995. – С. 10-16.
4. Берулава М.Н. Принципы гуманизации образования // Инновации в образовании. – №5. – 2001. – С.18-37.
5. Габай Т.В. Педагогическая психология: Учеб.пособ.для студ. высш.учеб.заведений. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
6. Гончаренко Н.В., Куликова И.С. Философия и искусство (по проблематике международных этнических конгрессов). – М.: Знание, 1985. – 64 с.
7. Гончаренко С.У. Від педагогічної драми – до нової формації // Рідна школа. – № 10. – 1993. – С. 2-6.
8. Гончаренко С. Гуманізація освіти – запорука творчої та духовно багаті особистості / Дидактика професійної школи: Зб. наук. праць: Випуск 3 / Ред. кол.: С.У.Гончаренко (голова), В.О.Радкевич, І.О.Каньковський (заст. голови ) та ін. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – 238 с.
9. Гончаренко С.У. Методика як наука. – Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.
10. Гончаренко С.У. Проблеми інтеграції змісту шкільної освіти // Інтеграція елементів змісту освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Полтава, 1994. – С. 2-3.
11. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376с.
12. Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – вимога часу // Професійно-технічна освіта. – № 1. – 2005. – С. 5-6.

13. Зязюн І. Гуманістична парадигма в освіті // Концепція гуманізму в становленні та розвитку професійної освіти: Матеріали між нар. наук.-практ.конф. – Одеса: Вид-о “Астропрнт”, 1997. – С. 4-9.
14. Зязюн І. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії // Світло. – №1. – 1996. – С. 4-9.
15. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посібн. – К: МАУП, 2000. – 312 с.
16. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту та бізнесу, 1997.– 302 с.
17. Кудін В.О. Засоби мовної інформації та професійна освіта: філософсько-педагогічний аспект дослідження. – Харків: НТУ “ХПГ”, 2002. – 207 с.
18. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред І.А.Зязюна. – 2-е вид., допов. і переробл. – К.:Вища школа, 2004. – 422 с.
19. Рейзенкінд Т.Й. Дидактичні основи дидактичної підготовки вчителя музики у педуніверситеті. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640 с.
20. Саранцев Г.И. Диалектический подход к осмыслению категории „знание”// Педагогика,2001. – № 3. –С. 10 – 17.
21. Саранцев Г.И. Красота – в математике, математика – в красоте // Педагогика. – № 3. – 2004. – С. 24 – 31.
22. Саранцев Г.И. Методология предметных методик обучения // Педагогика. – №8. – 2000. – С.16-23.
23. Саранцев Г.И. Теория, методика и технология обучения // Педагогика. – №1. – 1999. – С.19-24.
24. Саранцев Г.И. Форма обучения в средней школе //Педагогика. – №2. – 2000. – С.34-40.
25. Свердлова Т.Г. Сучасні тенденції формування системи освіти в Японії // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні засади розвитку / Тези міжнародної наукової конференції ( 30 червня – 2 липня). – Київ – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – С.83-85.
26. Триліс В.Г. Фольклор у системі українознавства // Збірник наукових праць наук.-дослід. ін-ту українознавства / Під заг. ред.. Кононенко П.П. – Т. 2. – К., 2004. – С. 297 – 303.
27. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.

#### *Анотація*

*У статті досліджуються проблеми взаємодії мистецького і логічного аспектів навчальної діяльності як умови розвитку педагогічної майстерності вчителя.*

#### *Аннотация*

*В статье исследуются проблемы взаимодействия аспектов искусства и логики в учебной деятельности как условия развития педагогического мастерства учителя.*

Подано до редакції 13.02.2008.

© 2008

Сидоренко В.Х.

### КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

**Постановка проблеми у загальному вигляді...** Педагогічне спілкування як специфічна форма спілкування має свої особливості і в той же час підкоряється загальним психологічним закономірностям, що притаманні спілкуванню як формі взаємодії людини з іншими людьми, і включає комунікативний, інтерактивний та перцептивний компоненти.

Зокрема, І.А.Зязюн визначає педагогічне спілкування як комунікативну взаємодію педагога з учнем, батьками, колегами, що спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків.

Комунікативна культура педагога – це мистецтво соціальної взаємодії, опосередковане педагогічною діяльністю і якостями особистості учителя. Вона включає не лише вміння володіти мовою, етику, а й змістовну сторону комунікації – вміння проводити пояснення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми...** Сутність і значення педагогічного спілкування розкривається у працях Ю.П.Азарова, О.О.Бодальова, Н.В.Кузьміної, Л.О.Лобанова, О.О.Леонтьєва, І.В.Добровича, А.В.Петровського та ін., завдяки педагогічному спілкуванню у вчителя та учнів створюється певна взаємодія.

Сучасні вчені Б.Д.Паригін, Г.М.Андрєєва, О.О.Бодальов, А.А.Брудний, О.О.Леонтьєв, Б.Ф.Ломов та ін., визначаючи сутність спілкування, звертають увагу на функціональну та рівневу його організацію.

У філософській, соціологічній та психолого-педагогічній літературі ще чітко не сформовано трактування “професійної культури”. Широко використовується дане поняття у дослідженнях, що пов’язані з виробничою педагогікою С.Я.Батишевим, В.М.Ломовим, Г.Н.Соколовою.

Педагоги І.І.Зарецька, В.С.Грехньов розглядають комунікативну культуру вчителя як процес педагогічної взаємодії та визначають її становлення та структуру.

**Формулювання цілей статті...** Метою даної статті є розкриття та уточнення поняття комунікативної культури, її рівнів, та співвідношення з професійною культурою вчителя.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Професійне спілкування вчителя має тісно пов’язані ланки: загальні принципи спілкування, що диктуються суспільним ладом, спадковістю і індивідуальні принципи, або