

Бібліотека педагога



ПРЕЗЕНТУЄ

ОСОБИСТІСТЬ ПЕДАГОГА

Збірник науково-методичних статей

ВИПУСК 1

2010

Шановний читачу!

Інформаційно-видавничий відділ інформаційно-методичного центру районного методичного кабінету розпочинає видавництво серії збірників науково-методичних статей «Бібліотека педагога». Наш збірник – ваш помічник, порадник який спонукатиме до творчого пошуку, надасть методичні рекомендації в різних ситуаціях вашої педагогічної діяльності. До даного збірника ввійшли статті, які допоможуть не тільки молодому вчителю знайти своє Я, але й бути сучасним вчителю зі стажем.

Любіть не школу, а дітей, які приходять до школи; любіть не книжки про дійсність, а саму дійсність; не життя звужуйте до учіння, а учіння розширюйте до життя! А найголовніше: любіть життя і якомога більше живіть живим життям. У нашій ідеальній школі вчитель не нудьгуватиме й не нудитиметься, бо в ній він сам житиме.

П. П. Блонський

Бажаємо Вам успіху!

Упорядник: Волочаєва Л.А., завідувачка районного методичного кабінету відділу освіти Тростянецької райдержадміністрації;

Комп'ютерна верстка та дизайн: Дудка І.С., методист з інформаційно-видавничої діяльності інформаційно-методичного центру районного методичного кабінету

Використано матеріали:

<http://revolution.allbest.ru/>

<http://refsbank.info/>

<http://refkurs.narod.ru/>

<http://www.refine.org.ua/>

<http://www.ukrreferat.com/>

Надруковано в інформаційно-методичному центрі районного методичного кабінету відділу освіти Тростянецької райдержадміністрації.

Тираж 60 примірників.



ЗМІСТ

Сучасний учитель – який він?	5
Розвиток педагогічної техніки вчителя: актуальність та значущість	15
Формування професійно-значущих якостей особистості вчителя	18
Вплив моральних якостей учителів на процес формування майбутніх громадян України	24
▪ Духовні цінності в становленні особистості громадянина	24
▪ Виховання громадянина: головні аспекти	26
▪ Вплив моральних якостей учителів на виховний процес	39
▪ Висновки	43
▪ Список використаної літератури	44
Зовнішність учителя як компонент педагогічної техніки	45
Культура спілкування – фактор духовності людини	49
Про актуальність психологічної підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями	51
Проблеми адаптації молодого вчителя до змісту педагогічної діяльності	57
Особистість учителя і найближче соціальне оточення	61
Проблемний характер педагогічної діяльності. Проблема гуманізму	76



«Робота вчителя без мотивації й особистісних підстав учнів рівнозначна роботі в порожньому класі»

Василь Кремень

«У самій своїй основі педагогічна праця – справжня творча праця – стоїть близько до наукового дослідження. Ця близькість, спорідненість полягає передусім в аналізі фактів і необхідності передбачення»

В.О.Сухомлинський



«Учительська професія - це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, який ніколи не припиняється...

Це подив перед багатогранністю і невичерпністю людською»

В.О.Сухомлинський



СУЧАСНИЙ УЧИТЕЛЬ – ЯКИЙ ВІН?

«Усе в педагогічній діяльності рухливе, варіативне, мінливе. Будь-який акт взаємодії вчителя з учнем вже несе в собі зміну в системі їх стосунків»

Щоб з'ясувати, на що переважно зорієнтовані студенти і молоді вчителі, будуючи власну, суб'єктивно прийнятну модель особистості професіонала, студентам педагогічних навчальних закладів було поставлено одне просте запитання: «Які, на ваш погляд, якості необхідні успішно працюючому вчителю?» З'ясувалося, що відповіді, які подавалися у вільній формі, дуже різняться і за якісним, і за кількісним



складом (від однієї-двох до двадцяти якостей). Досліджуючи ці індивідуальні професійні ідеали (моделі успішно працюючого вчителя), можна отримати цікаву інформацію про установки і ціннісні орієнтації студентів, учителів, викладачів вищих навчальних закладів. Виявилося: що ширший зміст професійного ідеалу, що глибший за характером відображуваних явищ, то активніший студент (учитель) у власному саморозвиткові, то вища його активність у професійній підготовці та самовихованні. Але, на жаль, будь-яке опитування виявляє, що багато учасників педагогічного процесу вважають, що для успішної педагогічної діяльності досить лише трьох якостей: знання свого предмета, вимогливості та наполегливості у реалізації прийнятих рішень.

Проте чи так це? Чи досить наведених трьох якостей для успішної діяльності на педагогічній ниві? Що про це думають самі діти?



Учням трьох восьмих класів поставили два запитання:

1. Урок якого вчителя бажано було б пропустити і чому?
2. Урок якого вчителя краще було б провести замість пропущеного і чому?

Із 106 опитуваних 96 висловили побажання, щоб було пропущено урок хімії, і 79 бажали, щоб замість нього був проведений урок фізики: «Кожен урок хімії псує настрій»; «На її уроках серце у мене стискається — ось-ось мене викличе, нагрімає на мене»; «Вчитель фізики завжди нас розуміє і ніколи не ображає»; «Навіть якщо урок не вивчив, знаєш, що вчитель фізики не принизить тебе перед іншими і не лаятиме, як інші»; «Ми відчуваємо, що вчитель фізики нас любить і не хоче засмучувати в'дливими зауваженнями».

Здавалося, що тут нового? Всім відомо, що люди прагнуть уникати тих, хто ставиться до них без поваги. Однак це дослідження виявило одну дуже важливу обставину: з'ясувалося, що вчителька хімії отримала найбільшу кількість голосів як досвідчений фахівець, як найбільший інтелектуальний авторитет. І водночас її не любили боялися, а тому погано засвоювали її предмет. Хіба це не відповідь тим

учителям і викладачам вищих навчальних закладів, котрі вважають, що потрібно тільки добре знати свій предмет, а все інше — вигадана проблема? Пригнічення природної потреби дітей в самоповазі, поділ класу на «гарних» та «поганих» за єдиним критерієм — успішністю навчання з предмета, рано чи пізно можуть зовсім вбити пізнавальні потреби дітей, їх навчальну активність.

Деякі вчителі, прочитавши ці рядки, можуть проаналізувати, як спрацьовують у них механізми психологічного захисту: витиснення («теж мені, важка проблема, чи варто над нею ламати голову, і так все зрозуміло»), раціоналізація («як би там не казали, а вчитель у школі передусім для того, щоб давати знання»), проекція («ці учні самі нічого не вчать, тому і вчителів бояться»), інверсія («ну то й що, нехай бояться, краще працюватимуть»), агресія щодо джерела інформації або його знецінення («ці вчені в школі ніколи не працювали, спробували б самі щось зробити в наших умовах») і т. ін.

Проте як би людина не захищалася від неприємної для себе інформації, проблема міжособистісної взаємодії між учителями та учнями залишається однією з провідних для сучасної школи. Бо і учневі, і батькам, і державі в цілому зовсім не байдуже, з чийх рук він отримує життєві блага (в цьому разі знання). До того ж дітей часто ще слід переконати, що знання — це справді благо.

«Тісний зв'язок між картинами світу і відчуттями, міжособистісними стосунками порушує перед освітою серйозні проблеми, що передбачають неоднакове ставлення учнів до вчителя. Одні вчаться дуже добре в одного вчителя і негативно ставляться до іншого. Інші відвертаються від цілої галузі знань, якщо їм не подобається вчитель, який їх із нею ознайомлює. Навіть студенти, які закінчують навчання, часто оцінюють ідеї з погляду відчуттів до професора, котрий їх проголошує. Оскільки точність тверджень не залежить від мотивів і особистості тих, хто їх обстоює, згодом, імовірно, відбудеться певна перевірка реальністю. Але людина може бути надовго ослаблена впливом улюбленого вчителя, пізнання якого не були перевірені досить уважно. Оскільки почуття до вчителів найчастіше оцінюються на іншому ґрунті, ніж їхня професійна компетентність, є серйозні побоювання, що вибір відбувається на підставі критеріїв, що не мають стосунку до справи. При формуванні раціональних суджень робляться великі зусилля, щоб побороти почуття, але під час навчання людини ці орієнтації, можливо, мають бути підсилені більше, ніж вважає більшість вихователів» (*Шибутани Т. Соціальна психологія. — М., 1969. — С. 490 — 491*).

Ніхто не заперечує знання предмета як важливого чинника професійної діяльності. Якщо вчитель некомпетентний, не допоможуть ніякі добрі стосунки ні з дітьми, ні з батьками, ні з колегами. Але знову повернімося до думок учнів як головних експертів ефективності педагогічної діяльності. На їх погляд якістю, що доповнює високу професійну підготовленість учителя, є не вимогливість (як вважають більшість педагогів, схильних до авторитарного стилю) і не доброта (як вважають учителі-ліберали). На думку дітей, це насамперед справедливість, саме цю якість вони у своїх відповідях наполегливо висували на перше місце. Цікаво, що самі вчителі за сукупністю відповідей відводили справедливості скромне дев'яте місце, засвідчуючи як свою неповну ознайомленість з потребами дітей, так і дещо інші ціннісні орієнтації в професійній діяльності, ніж очікування учнів.

А потреби нинішнього учня істотно відрізняються від тих, якими жили їхні батьки. Так, за 10—15 років значно зросли вимоги до процесу взаємодії учнів з педагогами. В минулому школярі задовольнялися тим, що вишукували зерна доброзичливості вчителя в межах традиційних, стандартних уроків. Школярі 90-х років віддавали перевагу не зовнішнім, примусовим стимулам до навчання, а

стимулам внутрішнім, прагнули більшої самостійності, свободи вибору, виявляли конструктивний підхід до перебудови шкільного життя. Нині в школі відбувається різка поляризація. Значна кількість учнів загальноосвітньої школи, орієнтуючись на суворі реалії життя в світі дорослих, на жаль, вважає освіту необов'язковою, відчуває байдужість до навчального процесу. Діти, що вчать у «престижних» школах, де панує культ знань, вимогливіші до організації навчального процесу, прагнуть партнерської, рівноправної взаємодії з учителями, педагогічним колективом в цілому.

Цікаво ознайомитись з результатами масштабного соціологічного опитування, яке було проведено на початку 90-х років. Більшість отриманих даних залишилися актуальними і нині, особливо для тих учнів, які прагнуть здобути повноцінну освіту.



Ось яким би хотіли бачити шкільне життя учні (в дужках наведено приклади їх вільних відповідей та побажань):



1) цікаве проведення уроків (вікторини, дискусії, семінари, телеуроки, змагання класів на знання додаткового матеріалу, огляд літератури за темами з наступною співбесідою);

2) вибір предметів для ґрунтовного вивчення самими учнями, вільне відвідування решти уроків, введення залікової системи за ознайомлювальні курси. Відміна щоденників у старших класах (записи домашніх завдань

займають багато місця, учні все одно записують їх у зошитах, до того ж у 16 років писати зауваження батькам марно), відміна оцінок (потрібні уроки, на яких би розумнішав, а не трусився через оцінки, вони заважають висловлювати свої думки);

3) здвоювання уроків, скорочення обсягу обов'язкових домашніх завдань. За рахунок звільненого часу — читання додаткової літератури з предметів, що цікавлять, індивідуальна самостійна робота;

4) перегляд і спрощення програми (багато предметів і складних понять в них, більше уваги слід приділяти підготовці до родинного життя, предметам естетичного циклу, вивчати, хоча б факультативно, логіку, психологію, щоб навчитися розмірковувати над явищами, процесами, а не просто знати напам'ять величезну кількість формул);

5) підготовка та видання якісних посібників, передусім з історії, основ держави і права;

6) надання учням права вибирати вчителів (хороші без уваги не залишаться, а інші школі не потрібні);

7) відміна іспитів, бо вони майже не допомагають навчанню, відбирають багато часу і нервів, ставлять учнів у залежність від учителів, особливо від тих, з якими не налагоджуються стосунки (Исайчева Н. Д. Школа глазами учеников // Вопр. психологии. — 1990. — № 4. — С. 69).

Безумовно, можна дискутувати з учасниками опитування щодо доцільності того чи того положення, наприклад, довести, що в процесі підготовки до іспитів у них з'являється унікальна можливість попрацювати не над окремими темами, а над предметом у цілому, схопити його загальний зміст і логіку організації навчального матеріалу, ліквідувати окремі недоробки. Загалом же слід визнати, що їхня аргументація також переконлива і свідчить про глибоку зацікавленість у покращенні процесу навчання в школі, підвищенні рівня усвідомленості у ставленні до шкільного життя. Сучасний учень, як ніколи, вимагає від учителя здатності до змін,

використання гнучких педагогічних технологій, постійного пошуку нових форм, неперервної роботи над собою. Ця ситуація привносить у працю вчителя нові вимоги, додаткове напруження.

Яким же має бути вчитель, здатний працювати в подібних «нестандартних» умовах? Чи можна дати хоча б орієнтовну модель? Очевидно, ця копітка робота ще попереду. По-перше, треба принаймні частково стабілізувати ситуацію в країні, зокрема в системі освіти. Тоді можна буде проаналізувати нові, стійкі здобутки та знахідки, відкинути те, що не пройшло випробування часом. По-друге, це завдання потребує комплексних, міждисциплінарних зусиль науковців, практичних працівників, організаторів освіти. Нарешті, велику допомогу можуть надати зарубіжні підходи за умови їх коректного розгляду. Нині дослідження в галузі вивчення зарубіжного досвіду отримують нову концептуальну основу, розробляються методи коректного розгляду та зіставлення якісних і кількісних показників, що характеризують стан освітніх систем. Головні здобутки в цій галузі ще попереду.

Однак спробуємо, з урахуванням досвіду реформування, якого набула вітчизняна система освіти (як позитивного, так і негативного), визначити хоча б деякі орієнтири із сукупості тих якостей, що нині стали особливо необхідні вчителіві.



Передусім він повинен на кожному уроці, в кожному своєму вчинку бачити не тільки безпосередній зміст, а й безліч різнопланових контекстів і водночас усвідомлювати педагогічне над завдання (або мета завдання): всі дії педагога будуть ефективними тільки тоді, коли регулярно включатимуть самого учня в активну діяльність, ставитимуть його в позицію суб'єкта, який повинен і має можливість сам відповідати за свою долю. Не зробивши цього внутрішнього переакцентування своєї діяльності з авторитарної педагогіки на педагогіку співробітництва, учитель мимоволі потраплятиме в пастку авторитаризму (щоб зробити швидше, своєчасно виконати заплановані справи, треба усунути все, що заважає, в тому числі й психологічні особливості учня).

Проте недостатньо висунути мету — треба вміти її реалізувати. Нині дедалі більшої уваги набуває проблема педагогічної творчості. Справді, професію вчителя, яку нещодавно вважали вкрай шаблонною, нудною, нецікавою, сьогодні стали однозначно відносити до числа найбільш творчих. Чому? Насамперед тому, що в педагогічній діяльності ніколи не буває повторення в прямому розумінні цього слова. Жоден учитель не може дати два абсолютно однакових уроки: якщо він проводить їх в одному і тому самому класі, то змінюється не лише зміст того, що він робить, а змінюються (внаслідок уже здійсненого інформаційного, особистісного впливу та інших чинників) і діти, і сам учитель. Якщо він проводить один і той самий за змістом урок у різних класах, то відмінності в стані дітей, їх ставленні до вчителя і предмета, зацікавленості в результатах навчання істотно змінюють ситуацію взаємодії.

Усе в педагогічній діяльності рухливе, варіативне, мінливе. Будь-який акт взаємодії вчителя з учнем (прямої чи опосередкованої) вже несе в собі зміну в системі їх стосунків.

Укрась насичені хвилини уроку, які так швидко минають... Саме тут відбувається реалізація всіх головних функцій учителя, передусім навчання, виховання, розвитку учнів. У стислі терміни вчитель повинен водночас навчати, виховувати, розвивати значну кількість дітей. При цьому останні дві функції він має реалізовувати таким чином, щоб учні навіть не здогадувалися, що вони є об'єктом цілеспрямованого впливу, інакше їхній опір зовнішньому регулюванню значно зросте.

Учителіві інколи важко зрозуміти, як можна протидіяти добрим намірам іншої людини, яка щиро прагне, щоб ти більше знав, умів. Але це доти, доки ніхто не

виховує саме його. Адже нерідко вчителі дуже важкі у спілкуванні. Звикнувши повчати інших, вони не можуть примиритися з тим, що хтось може вважати їх самих некомпетентними в тій чи тій царині життя. За найменшого зауваження близьких або сторонніх людей навіть з нейтрального приводу в них спрацьовують механізми активної або пасивної самооборони («та досить вже мене навчати, сама не гірше за вас знаю, що і як робити» або «ви мене вже зовсім за маленьку дитину вважаєте»). Тільки запідозривши, що його хочуть «виховувати», він прагне перервати цей виховний вплив, обстояти свою особистісну незалежність, повноцінність, право на самовияв та самоутвердження навіть через помилки.

Якщо подібному виховному впливу вчителя дитина починає опиратися, то він найчастіше схильний розуміти це як звичайну невдячність за турботу, за ті зусилля, що він, доросла, освічена, зайнята людина, на неї витрачає.

Однак повернімося до функцій, які реалізуються на уроці. Навіть якщо вчитель виділяє якесь одне функціональне завдання (наприклад, тільки пізнавальне), ситуація спрощується незначно. Здавалося б, що може бути простіше, треба тільки захопити учнів цікавими фактами, змусити їх замислитись над проблемами, показати ще невідомі обрії науки, — і клас натхненно працюватиме. Проте це зовсім не так. Одна і та сама проблема, приблизно однакове викладання матеріалу будуть доречними в роботі з одним класом і недоцільними в іншому. Причина може бути постійною (учнів не цікавить ця галузь знань або у них з учителем проблеми взаємосприйняття), а може й цілком ситуативною (учні ще не відпочили від складної контрольної роботи на попередньому уроці, не встигають за думками та емоціями вчителя). Тому вся його попередня підготовка не має значення. Тому слід у процесі заняття перебудовуватися, вдаватися до імпровізації, шукати той єдиний тон, стиль, які можуть врятувати конкретний урок.

Існує проблема відмінностей в індивідуальному сприйманні, коли вчитель наперед знає, що деякі учні не вважають за потрібне вивчати його предмет, деякі хочуть утвердитись, дискутуючи з учителем, хтось залишається байдужим до навчання в цілому, а дехто хоче отримати знання поза програмою. Як знайти ту усереднену лінію поведінки, яка задовольнить усіх, подолати бар'єри неприйняття, і все це — не наодинці з кожним учнем, а безпосередньо в спілкуванні з усім класом? До того ж зробити це так, щоб «інтелектуали» при цьому не занудьгували, а ті, хто відстає, змогли хоча б зрозуміти, про що йдеться? Як досягти того, щоб тема, яку сьогодні вчитель відпрацював у кількох класах, і на останньому уроці звучала так, начебто він щойно відкрив її значущість для себе особисто? І це тоді, коли сідає голос, коли вже не тримають ноги, а попереду ще багато невідкладних справ? Для того щоб подолати ці проблеми, вчитель має постійно відтворювати, «будувати» себе, свій настрій, вміння знаходити в собі і використовувати творче натхнення.

Виховній функції як творчому компоненту діяльності вчителя в школі поталанило ще менше. Заформалізовані заходи, «виховання» у визначені години і за суворо визначеним планом — явище для школи звичайне. А спроби поєднати виховання зі змістом уроку подекуди доходили до абсурду. Наприклад, як з погляду сьогодення виглядає такий урок, на якому були присутні студенти-практиканти з педінституту? Вчителька математики звертається до учнів: «Скільки буде $13 + 14$? Правильно, 27. А тепер: $42 - 15$? Теж 27. Дітки, а хто відповість, чому ми так часто називаємо цифру 27? Давай ти, Наталочко. Так, правильно, тому що незабаром відбудеться XXVII з'їзд Комуністичної партії Радянського Союзу». На обговоренні після уроку вона сказала, що виховною метою уроку було виховання соціальної зрілості дітей.

Звичайно, сьогодні із цього можна лише покепкувати. Проте подібні грубі «натягування» з претензією на виховання високих моральних якостей, на жаль, нерідко можна побачити в багатьох сучасних школах. Наприклад, майже в кожному класі вивішено портрет Тараса Шевченка, прикрашений рушниками. Або коли щоранку вчителька починає з того, що діти співають гімн «неньці Україні». Або коли цілком серйозні люди вважають, що «українська дитина має жити тільки в національному оточенні, тому в шкільній їдальні мають готувати тільки суто українські страви». Пошук методів і засобів органічного включення виховних моментів у тканину уроку, в життя школи — процес дуже складний і безмежно творчий.

Умовою, що забезпечує можливість творчості, є формування особливого стилю сучасного педагогічного мислення. Вчені (О. М. Моисєєв, Ю. М. Кулюткін, Г. С. Сухобська, А. В. Петровський та ін.) серед основних рис цього стилю виокремлюють певну сукупність якостей. Наведемо їх перелік та характеристики.



Об'єктивність. Саме вчитель повинен завжди зберігати неупередженість, долати притаманну будь-якій людині схильність розглядати події крізь призму власних інтересів і потреб.

Активність. Учитель не може ані на хвилину припинити дослідження ситуації, в якій перебуває, дозволити собі «перепочити», припинити керувати подіями. Від нього постійно вимагають вияву інтелектуальної ініціативи, тобто аналізу і вчинків, що запобігають негативним або недоцільним подіям (зокрема прогнозування, планування, створення дослідницьких ситуацій, дії, що змінюють ситуацію та спрямовують її розвиток тощо).

Різнобічність. Мислення вчителя не може бути орієнтоване тільки на один-єдиний аспект розгляду проблеми, воно працює з фактом, подією, ситуацією в різних проекціях і площинах, включаючи їх у мисленнєвому експерименті в різні стосунки, зв'язки, відносини.

Критеріальність. Невизначеність, неструктурованість педагогічного мислення, його «поняттєва незброєність» (відсутність системи наукових понять, що фіксують і розкривають педагогічну дійсність через сутнісні смисли і значення), відсутність у вчителя чітких критеріїв розгляду подій призводить до невизначеності, стихійності, хаотичності його дій. Тоді він не може зрозуміти ні того, що відбувається, ні причин власної поведінки.

Узагальненість. Це продовження попереднього принципу мислення, тобто вчитель прагне орієнтуватися не на локальні події, а шукати засоби їх об'єднання, узагальнення: у сфері пізнання — на основі певних теорій, у сфері практичного впливу — на основі відпрацювання індивідуальних стратегій реагування та управління.

Інтегративність. Будь-яка подія в шкільному житті не існує «сама по собі», вона безліччю зв'язків поєднана з багатьма іншими. Нагромадження певних явищ та виникнення зв'язків між ними призводять до того, що часткове розуміння або локальний вплив виявляються малоефективними, недостатніми. Розгляд кожного факту, явища, ситуації в контексті його провідних зв'язків, стійких або ситуативних відносин потребує відповідної настроєності мислення на теоретичне інтегрування, побудову гнучких інтегративних моделей.

Системність. Результатом інтеграції є виникнення системи об'єкта, що має складний, багатовісний склад, між структурними одиницями якого виникають специфічні зв'язки. Повніше ознаки системних об'єктів розглядатимуться у відповідних розділах. Поки що зауважимо, що реалізація критерію системності означає, що мислення вчителя відходить від недоцільної еkleктичності як

неусвідомленої, концептуально нерозведеної суміші певних подій, воно прагне з'ясувати сутнісні зв'язки і напрямки інтеграції, в які включено явище.

Комплексність. Незважаючи на те що вчитель прив'язаний до викладання певної, відокремленої від інших, галузі знань, ця відокремленість відносна і стосується передусім пізнавальних аспектів його діяльності. Розв'язати проблеми виховання, розвитку, соціалізації дітей неможливо засобами тільки однієї дисципліни. Тому вчитель має вміти долати міжпредметні бар'єри, орієнтуватися на міждисциплінарне пізнання і перетворення педагогічної дійсності. Це певною мірою суперечить попередньому принципу, який застерігає проти еклектичності. Однак завдяки коректним процедурам пізнання фактично здійснюється нова наукова інтеграція, за якої зовнішня еклектичність (наявність різних підходів) супроводжується внутрішньою впорядкованістю, коректним співвідношенням понятійного і методичного апарату. В результаті виникає нова міждисциплінарна теоретична система, якій притаманні всі ознаки наукової відповідності.

Вірогідність. Ця вимога начебто суперечить категоріальності, згідно з якою вчитель має володіти стійким, фіксованим смислом професійних понять. Але це суперечність лише зовнішня. Працюючи з ідеальними моделями ситуацій, педагогічне мислення встановлює між окремими їх складовими різні зв'язки, в тому числі й умовні, гіпотетичні, шукаючи найістотніші, а також ті, що відповідають реальним обставинам. Це потребує як розуміння відносності цього розгляду, так і відмови від жорстких, однозначних співвідношень як єдиної форми існування об'єктивного світу. До того ж учитель повинен співвідносити події з такою безліччю чинників, котрі можуть діяти потенційно та діють реально, що охопити їх одномоментно просто неможливо. Це також визначає вимогу розуміти обмеженість процесу пізнання, що реалізується, готовність у разі потреби перебудувати його на нових концептуальних і методичних засадах. Наведені особливості зумовлюють також неможливість чітко визначити наслідки педагогічної діяльності, те, що вони реалізуються не лінійно, як закон, а вірогідно, як певна тенденція.

Ієрархічність. Працюючи зі складними багатокомпонентними об'єктами, що є результатом інтеграції, мислення вчителя має охоплювати не тільки склад відповідних явищ, а й їх структуру та внутрішню будову. Знаходження певних складників будь-якого інтегративного об'єкта на різних ієрархічних рівнях може істотно змінити їх якість, тому в аналізі, який здійснює вчитель під час теоретичного розгляду педагогічних подій, завжди має бути установка на виокремлення ієрархічного рангу цієї події серед тих структурних зв'язків, які є на момент аналізу найактуальнішими.

Домінантність (спрямованість на виокремлення головного). Переходячи від теоретичних відомостей до розгляду конкретних явищ, учитель може відчувати цілковиту розгубленість. Адже в теорії він розглядав теоретичні моделі, які відокремлені від більшості природних зв'язків. Теорія тим і відрізняється від практики, що вона прагне розглянути події тільки в сутнісних смислах, в обмежених умовах. До того ж наукові тексти і навчальні завдання завжди дають уже впорядковані (позбавлені додаткових аспектів) описи й алгоритми діяльності. Це створює ілюзію спрощеності процесу пізнання реальної педагогічної дійсності як простого перенесення теоретичних знань на відповідні явища. Однак будь-яке педагогічне явище в реальній життєвій ситуації існує в сукупності інших педагогічних явищ з безліччю зв'язків між ними. Щоб його дослідити, треба, по-перше, умовно відокремити від цих зв'язків, зробити тією «фігурою», яка пізнається на тлі інших подій, намітити контури, що окреслюють сферу пізнання. По-друге, будь-який засіб пізнання є тільки обмеженим ракурсом розгляду, тому найчастіше

розгляд будь-якого об'єкта потребує міждисциплінарних засобів для більш-менш повного розуміння. По-третє, будь-яка сфера теоретичних і методичних засобів пізнання також має свою внутрішню логічну будову, тому обмеження кількості засобів, що використовуються, йде на тлі імпліцитної присутності всіх інших підходів та засобів у контексті здійснюваного аналізу. Отже, для реалізації принципу домінантності вчитель повинен будувати проміжні моделі фактів, явищ, ситуацій, що розглядаються, і вибирати домінуючий ракурс пізнання (провідну концептуальну ідею, генеральний чинник, сукупність найістотніших ознак).

Детермінізм. Цей принцип тісно пов'язаний з попереднім. Мислення вчителя спрямоване на пошук найголовніших ознак, сутнісних причин подій. Вчитель відмовляється від наявних навіть у сучасної людини рудиментів «магічного» мислення, яке приписує явищам недетермінований смисл, пояснення того, що відбувається, якимись невизначеними зовнішніми силами. Завдяки орієнтації на пошук чинників, що визначають події, вчитель відмовляється від позиції фатальної визначеності свого життя та життя учнів, яку не можна подолати, шукає відповідні соціальні, психологічні механізми і доцільно використовує їх для навчання, виховання, розвитку і соціалізації дитини.

Конкретність. Зовні цей принцип ніби протиставлений попереднім, що спрямовують мислення вчителя в царину наукового теоретичного моделювання й аналізу. Проте саме тому він і є обов'язковим для сучасного педагога, що запобігає можливим деформаціям. Орієнтація переважно на теоретичний рівень може призвести на суб'єктивному рівні пізнання до знецінювання реального життя, своєрідної «концептуальної інтоксикації». Обравши певні концептуальні засади як основу своєї діяльності, звикнувши використовувати їх на практиці, вчитель може непомітно для себе спиратися тільки на ті факти, що вкладаються у відповідні концепції, та ігнорувати інші. Тому орієнтація на конкретність потребує від учителя критичної оцінки самого процесу пізнання, збереження реальності як головної цінності, використання теоретичних підходів як засобу, а не альтернативної реальному життю «віртуальної дійсності».

Динамізм, гнучкість, мобільність. Ці ознаки є протилежними тим, що стихійно розвиваються в будь-якій діяльності як прагнення людини досягти певної визначеності, стабільності, обмежити кількість чинників, що враховуються в процесі пізнання (у педагогічній діяльності — це педагогічний консерватизм, ригідність мислення. Незважаючи на те що механізми, які призводять до закріплення відповідних «антиякостей», є в своїй основі позитивними, вчителю слід долати відповідні деформації мислення, бо інакше через певний час він може втратити здатність до конкретного, об'єктивного розгляду подій, житиме і діятиме в світі фіксованих, до того ж великою мірою викривлених смислів і зв'язків, підпорядковуватиме реальність формалізованим чинникам і вимогам.

Економність. Необмеженість подій, що виникають в реальному житті людини, в царині педагогічних явищ, зумовлює цю вимогу, адже вчитель не може водночас охопити все. Тому його мислення має працювати за принципом «необхідно і достатньо», інакше зануреність тільки в одну проблему, навіть дуже важливу, призведе до того, що безліч інших проблем не усвідомлюватимуться і не розв'язуватимуться.

Чуття міри. Ця ознака близька до попередньої, бо сама реалізація принципу економності забезпечується завдяки тому, що вчитель свідомо або інтуїтивно визначає межі, за якими його втручання недоречне. Це чуття має охоплювати всі сфери педагогічної діяльності, різні аспекти стосунків з іншими людьми. Чуття міри не повинно зраджувати вчителя: у визначенні навчальних навантажень, адже

перевтомлення учнів призводить не тільки до низької результативності навчання, а й до більш серйозних наслідків, у тому числі втрати здоров'я; у визначенні необхідності втручання у внутрішнє життя дитини, бо перебирання на себе права вирішення за дитину тих питань, що не потребують втручання, може спричинити інфантилізм учнів, блокування механізмів їхньої відповідальності й активності; у виборі форми, засобів, сили впливу, ступеня тиску, бо порушення вимог педагогічного такту як міри педагогічного впливу може травмувати психіку дитини, призвести до пошкодження і навіть руйнування нормальної системи стосунків учнів зі світом дорослих тощо.

Селективність (вибірковість). Щоб реалізувати вимоги домінантності та детермінізму, мислення вчителя має працювати як своєрідний «фільтр», який відсіює другорядні факти, події та визначає головні ознаки. Труднощі полягають у тому, що втрата відчуття конкретності, заміна об'єктивних підходів на формалізовані може призвести до того, що відкидатимуться саме провідні ознаки і сприйматиметься те, що підпадає під суб'єктивовані погляди вчителя, який втратив чуття реальності.

Перспективність. Діяльність учителя — це діяльність, спрямована «на майбутнє», на те, що має відбутися чи здійснитися. Тому в будь-який момент свого життя та взаємодії з учнями вчитель має зберігати цю перспективу, бо саме вона надає наскрізного сенсу його вчинкам і діям, задає єдину логіку діяльності. Проте водночас він не повинен повністю занурюватися в майбутнє, бо втратить чуття реальності, знецінюватиме безпосереднє життя (своє та дітей), відчуватиме його лише як засіб досягнення «світлого майбутнього».

Послідовність. Педагогічна діяльність перетвориться на хаос окремих локальних дій, якщо мислення вчителя працюватиме тільки фрагментарно. Жодна, навіть найгеніальніша знахідка не буде корисною, якщо вчитель, не реалізувавши її, шукатиме нову ідею. Відомо, що людину втомлює, дезорганізує не стільки число проблем, що потребують розв'язання, скільки хаотична метушня від однієї до іншої. Ознаку послідовності умовно можна виразити такими словами: «Будь-яку думку слід додумати, якщо вона корисна, її слід впровадити, а отримавши результати, проаналізувати їх і зробити висновки». Безліч цікавих педагогічних новацій залишаються невизнаними, тому що вчителям бракує терпіння та наполегливості в доведенні справи до завершення, відволікають інші починання та новації.

Історизм. Ця вимога є доповненням до перспективності. Вчитель має дотримуватися загальної логіки подій, що визначають його стосунки з учнями, класами, педагогічним колективом, батьками. Це необхідно для кращої орієнтації в поточних подіях, визначення провідних детермінант, з'ясування тенденцій, темпів і динаміки змін, що відбуваються. Однак реалізація цієї ознаки також потребує гнучкості, адже якщо вчитель вибудовує свої стосунки тільки на основі минулих подій, він порушує реальні процеси. Історизм і перспективність саме для того й необхідні, щоб правильно розв'язувати поточні проблеми. Тому, входячи в будь-яку ситуацію, вчитель повинен обов'язково враховувати минулі події і прогнози на майбутнє, проте не дозволяти їм «стереотипізувати» або формалізувати, знецінювати те, що відбувається. Мислення вчителя має зберігати сприйняття ситуації «тут і тепер» як головного об'єкта розгляду, до якого ретроспективний аналіз і перспективний прогноз додають наскрізні смисли, але не замінюють тих, що зумовили саме цю ситуацію.

Аполітичність. Ця ознака є інструментальним компонентом реалізації попередніх принципів, серед яких явно переважали тенденції синтезування, інтегративного сприйняття та пізнання педагогічних явищ. Аналітичний підхід до будь-яких явищ забезпечує реалізацію дослідницької позиції, прагнення розібратись у сутності подій, що відбуваються, забезпечити точність і чіткість їх розгляду.

Логічна строгість, несперечливість. Психологам відомо, що у процесі побудови мисленнєво-мовленнєвих моделей виникають додаткові викривлення, зміщення смислів та значень. Самі процедури вербалізованих описів будь-яких подій (якщо людина, що їх здійснює, не усвідомлює відповідних закономірностей, не володів необхідною сукупністю технічних правил та прийомів) можуть значно викривити процес пізнання та розуміння педагогічних явищ. Тому вчителю, діяльність якого спирається насамперед на вербальні процедури, слід логічно впорядкувати своє мислення, позбутися типових логічних помилок, навчитися долати свою «вербальну агресію та експансію», ефективно і водночас коректно захищатися від зовнішніх аналогічних впливів.

Критичність і самокритичність. Відмова від звички сприймати все на віру, «пливти за течією», здатність не тільки усвідомлювати те, що відбувається навколо, а й об'єктивно, неупереджено розуміти себе самого — надійна гарантія уникнення багатьох педагогічних помилок, застрягання вчителя на певному рівні, втрати стимулів до подальшого розвитку. Саме поєднання загальних і спеціальних здібностей з високим рівнем розвитку творчого мислення вчителя забезпечує справжню, а не суто зовнішню, ефективність його діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. — М., 1989.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — СПб., 1992.
3. Берне Р. Развитие «Я - концепция» и воспитание. — М., 1986.
4. Бетти Лу Ливер. Обучение всего класса. — М., 1995.
5. Воробьев Г. Г. Школа будущего начинается сегодня. - М.: Просвещение, 1991
6. Грановская Р. М., Крыжанская Ю. С. Творчество и преодоление стереотипов. — СПб., 1994.
7. Исайчева Н. Д. Школа глазами учеников // Вопр. психологии. — 1990. — № 4.
8. Кон И. С. Открытие Я. — М., 1978.
9. Кон И. С. Психология ранней юности. — М., 1989.
10. Миллер Р. М. Этика, развитие, мораль // Перспективы. — М., 1989.
11. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. — М., 1991.
12. Святовец В. Ф. Алгоритмы виховання. — К., 1989
13. Скотт Дж. Г. Конфликты: пути их преодоления. — К., 1991
14. Сталин В. В. Самосознание личности.— М., 1983.
15. Харрис Т. Я хороший, ты хороший.— М., 1993.
16. Черноушек М. Психология жизненной среды. - М.: Мысль, 1989.
17. Шибутани Т. Социальная психология. — М., 1969.
18. Ямбург Е. О. Воспитание историей. — М., 1989.

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ ВЧИТЕЛЯ: АКТУАЛЬНІСТЬ ТА ЗНАЧУЩІСТЬ

«...Учитель повинен свідомо йти в ногу з сучасністю, проймається і надихатися силами, що пробудилися в ній. Жалюгідна кожна людина, що відстала від свого часу; поява ж учителя молоді, який сам живе в минулому, викликає лише співчуття всіх людей, які живуть у ногу із своїм часом і мислять суголосно зі своїми сучасниками»

А. Дістервег

Вчительська професія – одна з не багатьох, які можна назвати вічними. Ніхто і ніщо не може замінити вчителя – творчу особистість зі своїм неповторним учительським іміджем.

Найсучасніша техніка комп'ютери чи система "Інтернет" – лише добрі його помічники. З плином часу змінюється і статус учителя, його функціональні обов'язки та права і власне, навіть учительський образ. Незмінною ж залишається потреба в учителі, бо без нього малоімовірно уявляється шлях до прогресу, нормального людського життя.

Нині в період національного відродження України, вчителю відводиться особлива роль і місце, що підкреслюється в основних нормативних та законодавчих документах про освіту. Вимоги до нього досить високі, що цілком закономірно. З огляду на це кожен учитель має бути не тільки прекрасним фахівцем, а й володіти високим мистецтвом навчати й виховувати. Досягнення висот педагогічної майстерності потребує максимальних особистих зусиль, енергії, природних нахилів і здібностей, великої працездатності і чи не найголовніше – безмежного бажання стати педагогом – майстром.

На цьому неодноразово акцентував увагу відомий педагог А.С.Макаренко. Він зауважував, що сам був звичайним, рядовим учителем, а майстром став завдяки гігантській праці над собою. Отож, щоб володіти в повному обсязі педагогічної майстерністю, щоб досягнути всі її грані необхідно постійно навчатися. Одна з них педагогічна техніка, яка по суті, і є той тонкий інструмент впливу на суб'єктів виховання, тобто учасників навчально-виховного процесу. Варто зазначити, що слово ВПЛИВ, за словником із психології, означає процес і результат зміни індивідом поведінки іншої людини, її установок, намірів, уявлень, під час взаємодії з ним.

Взаємодія вчителя і учня перш за все залежить від вчителя, його вправності, ступеня розвитку педагогічної майстерності, що виявляється у здатності управляти своїм психофізичним станом, розвитком особистості учня, створювати свою зовнішність відповідно до вчительської професії.

Перш за все вчитель повинен вміти активізувати клас адже не у всіх дітей є талант до науки та до декоративно-ужиткового мистецтва. Вчитель повинен знати, що виховувати дітей мистецтвом яке ще розвивалось в ті давні часи дуже важко. Йому слід би розповісти легенди, провести різні ігри, якими бавились ще наші прадіди. Слід зауважити, що перш ніж вчитель почне виховувати дитину, він повинен сам відчувати тонкість внутрішнього світу, благородство морально-емоційних відношень.

Слово вчителя – нічим не замінний інструмент дії на душу тієї людини, яку він вчить. І виховання вчителя дітей, потрібно знаходити раціональний підхід до кожного



учня. Тому, що буває так, що в дитини бувають свої – малі і великі – тривоги, обіди, нещастя. Вчитель який володіє високою емоційною культурою, повинен зразу розібрати, що в дитини щось негаразд. Тому, що це видно перш за все по очах...

Зауваживши, що у дитини не все гаразд вчителю не слід зразу ж допитуватись. Йому перш за все слід знайти спосіб, щоб дитина змогла відкритись вчителю і розповісти про своє горе.

В повсякденному житті ми можемо робити якісь необдумані поступки; бувають такі моменти що нами керують емоції а не думки. Є таке прислів'я: “навчання і труд разом ідуть” і третій із важливих елементів виховання це те, щоб краса йшла разом із людяністю вчителя.

Відомий педагог Сухомлинський не агітує за естетичне виховання. Він показує, що без естетичного виховання ніякого виховання не може бути. Щоб вчитель міг подіяти на дитину, тобто щоб учень міг прислухатись до слів вчителя. Якщо методи виховання – крики погроза; вчитель “опираючись” на страх (покарання, виклик батьків) може добитись послухання, то таке виховання ускладнюється в великій степені.

Педагогіці відомий термін “рівень вихованості”. Роботи Сухомлинського дозволяють вести ще один близький, але не співпадаючий термін з першим терміном: “рівня вихованості” Всі діти піддаються вихованню в різній степені.

Сухомлинський показує, що педагог може внушати. Якщо дитина відстає, то потрібен шлях щоб розвивати його здібності, а потім вже навчати. Так само є в вихованні: якщо дитина не піддається слову вихователя, то потрібно підвищувати можливість слухати вчителя. Нема ніякого смислу корити дитину в тому, що вона не має почуття; потрібно терпеливо, прикладаючи всі додаткові зусилля розвивати його почуття і совість.

В теперішніх школах слід звертати увагу на красу, потрібно вчити дітей вміти відчувати красу, розуміти її, цінити, а саме головне – це творити її.

Відчувати, розуміти, цінити і творити. Ось головні критерії виховання дітей мистецтвом, яке переходить з покоління в покоління.

Вміти відчувати мистецтво – одна із самих великих радощів життя. Мистецтво потрібно знати і розуміти, але цього мало. Мистецтво повинно приносити це й радість, і перша, сама трудніша задача вчителя – викликати у дітей відчуття насолоди, потрібність, любоватись природою і витворами мистецтва. Адже справжнє виховання – це виховання культури, духовних бажань. Виховати у дитини духовну потребу трудитись, потребу насолоджуватись мистецтвом, а з цієї дитини вийде прекрасний чоловік. Виховання дає духовні потреби, навчання дає можливість задовольнити їх.

Любування, насолодження прекрасним, звичайно переростає жити по законах краси – творити прекрасне, насолоджуватись прекрасним, яке ви зробили своїми руками. В приклад можна взяти вихованців Сухомлинського, адже вони не просто саджали дерева, працювали в саду. Сухомлинський старався, вони розуміли цю роботу не тільки як труд, а ще як труд для людей. “Потрібно не просто посадити квіти, а зробити з нього куточок краси, щоб всі могли милуватися”.

“Дитину віком 7-11 років, яка насолоджується красою природи дуже легко задіяти до активної праці... Діти люблять труд, в процесі якого виходить щось красиве, незвичайне”, - пише Сухомлинський. Естетичне виховання переростає в естетичну діяльність. Труд, люди і краса з'єднуються в єдине ціле, і це ціле дає дітям багато радості, тому, що це красиво, тому що їхня робота принесла комусь радість.

Так труд, відтворення краси, добра входять в духовний світ дитини: тільки разом – труд, розум, доброта, краса. Окремо їм в душу дитини не проникнути.

Але коли в поступках дитини з'єднуються труд, розум, бажання зробити добро і красоту, то діти починають цінити й труд і добро як щось красиве. Сухомлинський підводив до самого важливого: до розуміння краси людини, людського життя, людських вчинків. Через красиве – до людського.

ПРОБЛЕМА ЕТИКИ СПІЛКУВАННЯ ВЧИТЕЛЯ З УЧНЯМИ

«Найбільше ж потрібно, щоб учителі подавали учням своєю власною поведінкою і вчинками приклади доброчесності, добропорядності, приязності, чемності і сумлінності, уникаючи перед ними як у словах, так і на ділі всього того, що викликати може спокусу або стати приводом до марновіств»

Ф. І. Янкович



Одна з найважливіших гуманістичних ідей педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського – визначення безумовної цінності людської особистості її індивідуальності неповторності внутрішнього світу. Як справедливо зауважує педагог, не можна пізнати дитину, не люблячи, не поважаючи її гідності. Тільки та школа має майбутнє, яка поважає в дитині людину. Не випадково в багатьох працях видатний педагог знову і знову повертався до розгляду завжди актуального питання педагогічної етики, етики спілкування вчителя з учнями.

Особлива чутливість духовного світу вихованців потребує на думку

В.О.Сухомлинського, високої педагогічної культури педагога, великої тонкості засобів виховного впливу. Василь Олександрович вважав чуйність важливим компонентом педагогічної й загальнолюдської культури і, навпаки “емоційна товстошкірість” педагога може призвести до негативних наслідків у взаєминах з дітьми. Розмірковуючи над складним питанням про те, що ж означає хороший учитель, В.О. Сухомлинський писав “Це на сам перед людина яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі і прикрість знає душу дитини, ніколи не забуває, що сам був дитиною”.

Доброта педагога – почуття великої відповідальності за сьогодення і майбутнє дитини. Гуманізм В.О. Сухомлинський визначав як справедливість, як поєднання поваги з відповідальністю. Справжня доброта не принижує гідності, а стверджує прагнення бути добрим.

Суть виховання – вміння викликати в дитини оцінку своїх вчинків, в яких відображається ставлення до інших, до себе. В.О. Сухомлинський вважав, що саме у перші роки навчання дитини в школі треба вчити дітей співпереживати, виробляти у них уміння “перестраждати” стражданнями людськими. Важливо, щоб співпереживання втілювали у життя на думку В.О. Сухомлинського, головне завдання вчителя – створити в класі атмосферу доброти і відвертості, товариськості взаєморозуміння і взаємодопомоги, чуйності, вчинки школяра за власним внутрішнім спонуканням є своєрідним критерієм дитячої чуйності, культури почуттів.

Ідея взаємодії в педагогічному колективі втілювалась у роздумах вченого над змістом, формами та засобами організації діяльності вчителя і його взаємин з дітьми. В.О. Сухомлинський визначав людське спілкування як “надзвичайно широке,

багатогранне задоволення потреби людини в людині”. А терміни “взаємовідносини”, “взаємодія”, “стосунки” використовувалися ним як синонім до поняття “спілкування”.

Видатний педагог вважав педагогічно доцільним такі основні вимоги до організації взаємостосунків між учителями та його учнями, як духовність, духовна культура, взаємоповага, доброзичливість, взаємна довіра.

Доброзичливість – одна із складових взаємин учителя з дітьми, азбука педагогічної культури, підкреслював В.О. Сухомлинський. Це взаємне бажання добра, розумна доброта. Він наголошував, з одного боку, на важливості сприйнятливості дітей до доброзичливості вчителя, з іншого – на необхідності виховувати доброзичливий “стан душі” самого вихованця.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ

*У справжнього вчителя — найважче і найрадісніше життя,
трепетно хвилююча і болісно складна творчість, незбагненно тонкі і
вічновдосконалювані інструменти, якими він діє на людську душу*

В.О.Сухомлинський

Сьогодні сучасне суспільство потребує не вузьких спеціалістів – носіїв окремих виробничих функцій, а у всебічно розвинених соціально активних особистостях, які мають фундаментальну наукову освіту, багату внутрішню культуру. Не дивлячись на те, що для будь-якого кваліфікованого спеціаліста необхідні глибокі знання, для педагогічної діяльності вчителя особливо важливі професійно значущі особистісні якості. Становлення вчителя – це в першу чергу формування його як особистості і лише потім – як професійного працівника, що володіє спеціальними знаннями в певній галузі педагогічної діяльності. Не залишає сумнівів те, що успішність професійної підготовки у вузі залежить від професійно значущих особистісних якостей, а недостатній їх розвиток у певній групі студентів є причиною недостатньої професійної успішності. Адже особистісні якості, дозволяючи передбачати характер взаємодії між особистістю і педагогічною професією, формуються ще в шкільні роки. Завдання довузівського етапу – виявити учнів зі здібностями до педагогічної праці, з вираженими професійно значущими особистісними якостями.

Для вивчення професійних намірів, інтересів і нахилів можна застосувати такі методичні заходи, як анкети, опитувальники, твори. Для дослідження здібностей застосовується спостереження, природний та лабораторний експерименти, аналіз продуктів діяльності, тести (спроби, випробовування). Тести призначаються, перш за все, для виміру рівня розвитку тієї чи іншої якості, здібностей, особливостей особистості. Найбільш чітку спробу виділення педагогічних здібностей в клас спеціальних і особливих якостей від виконавця застосувала Н.В. Кузьміна. Дослідження показали, що педагогічно обдаровані вчителі здібні не тільки адекватно розуміти своїх учнів, але й цілеспрямовано впливати на них в процесі дидактичної комунікації. Це дозволило виділити два взаємопов'язаних рівня соціального відображення характеристик педагогічної діяльності: рефлексивний і проєктивний. Рефлексивний рівень включає емпатію педагога, почуття міри або такту і самоконтролю. Проєктивний рівень виділяє п'ять видів специфічного проєкування результатів впливу на учня: а) гностичний; б) власне проєктивний; в) конструктивний; г) комунікативний; д) організаторський.

Н.А. Амінов приходить до висновку, що необхідно при визначенні професійної здатності враховувати три моменти:



- 1) наявність спеціальних задатків (вибіркової установки) до обираємої педагогічної професії;
- 2) наявність спеціальних (педагогічних) здібностей, котрі б полегшували засвоєння педагогічних знань і навичок роботи;
- 3) наявність здібностей до “пошуку свого інтерперсонального середовища”, яка б полегшувала реалізацію власного природного потенціалу.

Ю.Н. Калютін виділяє три групи особистісних якостей, котрі мають для педагога професійну значимість: розвиток у педагога емпатії, тобто здатності розуміти внутрішній світ іншої людини і проникати в його почуття, співпереживати їм; здатність до активного впливу на учня – динамізм особистості, який проявляється в ініціативі, гнучкості, різноманітні впливів і в можливості педагога ловити зміни ситуації і продумувати в зв'язку з ними необхідну стратегію педагогічних впливів; в протилежність динамізму і вмінню “володіти іншими”, педагог повинен володіти високорозвиненою здатністю “володіти собою”. Отже, для ефективності професійної діяльності набір професійно важливих якостей в найбільш загальному вигляді може бути представлений таким чином:

Професії (спеціальності), де взаємодія проходить в системі “людина – людина”.

Професії, де взаємодія проходить в системі “людина – машина – знакова система”.

Професія, де взаємодія проходить в системі “людина – технічна система”. При цьому професійно важливими якостями спеціаліста в системі “людина – людина” є, перш за все, особистісні компоненти діяльності.

На думку А.Б. Орлова “інтегральною характеристикою педагогічної діяльності, що визначає її смисл, є центрація вчителя, тобто особистісна позиція. При аналізі різних видів професійної діяльності виділяють такі професійно важливі якості: особистісний компонент діяльності, тобто характеристики емоційної, волевої і мотиваційної сфер, організаторські здібності; сенсорно-перцептивний компонент діяльності, тобто характеристики сприйняття і уваги; гностичний, або інтелектуальний, компонент діяльності, тобто характеристики процесу обробки інформації, прийняття рішення і т.п.; моторний компонент діяльності, тобто характеристики примоторних якостей і мови.

Враховуючи, що педагог повинен володіти високорозвиненою здатністю “володіти собою”, тобто проявляти емоційну стійкість: витримку, самоволодіння, вміння тримати себе в руках, Н.В. Кухарев, Г.В. Савельєв виділяють наступні форми підвищення професійної кваліфікації вчителів: проблемний теоретичний семінар (основна форма; в роботі приймає участь весь педагогічний колектив); психологічний семінар; теоретичні конференції з обговорень наукової літератури; функціонування внутрішкільних науково-методичних об'єднань; організація дослідницької роботи вчителів; організація і проведення підсумків творчих пізнавальних знахідок учнів; узагальнення досвіду педагогів-майстрів, розповсюдження і використання його в діяльності всього педагогічного колективу; пропаганда і впровадження накопиченого досвіду (1, 211). Перераховані форми удосконалення професіоналізму вимагають від вчителів науково обгрунтованого підходу до організації процесу навчання і виховання школярів, до аналізу і прогнозування своєї роботи. Основною особливістю підвищення професіоналізму вчителів є тісний зв'язок з наукою, яка допомагає досліджувати їм (вчителям) педагогічний процес. Але ж сам процес дослідження вимагає в інструментарії – вимірі динаміки результатів діяльності своєї і колег. В результаті аналізу накопичених в науці підходів до особистості сучасного вчителя, найбільш доцільного, на наш погляд, є слідує система якостей:

Професійні вимоги до особистості вчителя

Якості особистості вчителя



Особистісно-етичні: почуття обов'язку і громадянської відповідальності, гуманізм, щиросердя, уважність, доброзичливість, свідоме ставлення до праці, дисциплінованість, вимогливість, принциповість, скромність, товариськість, об'єктивність, самокритичність, висока моральна культура, артистизм, загальна ерудиція, терпеливість, наполегливість.

Індивідуально-психологічні: широта і глибина пізнавальних інтересів, ясність і критичність розуму, винахідливо емоційна - чуйність і стійкість, довгочасна пам'ять, розвинутість спостережливості волі, уявлення, великий обсяг і переключеність уваги, культура темпераменту, об'єктивна самооцінка.

Педагогічні: високий рівень професійно-педагогічної підготовки, інтерес до педагогічної діяльності, любов до справи і дітей, педагогічний такт, педагогічне мислення, професійно- педагогічна працездатність, прагнення до науково-педагогічної творчості, культура і виразність мови, почуття гумору.

Високий рівень професійно-педагогічної підготовки забезпечується оволодінням слідуючими групами знань, умінь та навичок:

Знання вчителя

Професійні та загальнонаукові: теорія відповідного предмету основи суміжних предметів, філософські, економічні, соціально-політичні, правові знання, світова і вітчизняна культура, іноземна мова.

Фізіологічні та психологічні: вікові особливості розвитку організму школяра, закономірності психологічного розвитку дітей, підлітків і старших школярів; психологія виховання і навчання; психологія вчителя; психологія керівництва учнівським.

Педагогічність та методичні: сутність педагогічного процесу; теорія і методика виховання і навчання школярів; історія педагогіки; методика викладання предмету; школознавство; наукова організація праці вчителя.

Уміння вчителя

Групи умінь	Їх зміст
<i>Пізнавальні</i>	1. Сприймати і розуміти психічний стан дитини в даний момент. 2. Здійснювати контроль за своїм психічним станом. 3. Орієнтуватися у змісті навчання і виховання. 4. Розширювати свої знання і вміння, аналізувати педагогічний досвід.
<i>Конструктивні</i>	1. Проектувати цілі і завдання педагогічного процесу. 2. Відбирати оптимальний зміст, визначати найбільш ефективні засоби, форми і методи навчально-виховної роботи, планувати цю роботу.
<i>Комунікативні</i>	1. Встановлювати педагогічно доцільні взаємовідносини з учнями, батьками, вчителями. 2. Стимулювати діяльність учнів.
<i>Інформаційні</i>	1. Володіти словом, мовою, мімікою, жестами. 2. Передавати знання, думки, почуття, розвивати мислення учнів. 3. Застосовувати інформаційні технології.

<i>Організаторські</i>	1. Захоплюватися конкретною справою. 2. Розподіляти і планувати роботу, здійснювати контроль, стимулювати ставлення до справи. 3. Об'єктивно оцінювати результати праці, намічати перспективи.
------------------------	--

Молоді подобаються викладачі, які наводять свій особистий досвід та емоційні переживання з учнями. Однак є педагоги, а їх не так уже й мало, які, як вже було сказано раніше, не запалюють серця. Від таких “тікають”. Я.Л. Коломенський, провівши невелике “розслідування”, пише, що серед “покинутих” вчителі молоді і досвідчені, історики і математики, чоловіки і жінки. Загальна риса, головна і вирішальна на погляд Я.Л. Коломенського, - “не вміють (не хочуть уміти?) спілкуватися з учнями, не вміють налагодити з ними нормальні, а це означає, серйозні, довірливі, а головне – доброзичливі взаємовідносини. Невимушено виникає запитання: “Так, можливо, слід було навчитись?” Так що ж відбувається між вчителем і учнем, в тому неминучому в системі “учитель-учень” явищі, яке називають “педагогічним спілкуванням”. В наші дні предметом наукового дослідження стала психологія педагогічної взаємодії, в якій розглядається те, що проходить між вчителем і учнем. “Це, як написав Я.Л. Коломенський, - “мода, ініціатива вчених і соціальне замовлення суспільства”. Внутрішня основа педагогічної взаємодії – це почуття, образи, думки, які викликають у вчителя і учні, і взагалі особиста його педагогічна діяльність. Діяльність – виховання і навчання – наскрізь пронизані спілкуванням в широкому сенсі. Таким чином, педагогічна діяльність – це така поведінка вчителя, в процесі якої проявляються, видозмінюються і розвиваються його відносини з учнями (1, 133).

Чому вчителі з однаковими знаннями, досвідом і навіть бажанням добре робити свою справу роблять її все ж по-різному? Тому, що кожний вчитель – це неповторна особистість, а, відповідно, неповторне його спілкування з учнями. І у всіх воно проходить по-різному. Адже канал педагогічного спілкування, на погляд Я.Л. Коломенського, - це єдина магістраль, по якій вчитель транслює все хороше, що вміщує його особистість, на особистість учня. І не дуже хороше. Зв'язок цей взаємопов'язаний – від вчителя до учня і від учня до вчителя. І все, що відбувається між ними, називають міжособистісною взаємодією. Я.Л. Коломенський виділяє два типи педагогічної взаємодії по відповідності внутрішнього стану і зовнішніх проявів – ставлення і спілкування, де зовнішнє і внутрішнє співпадають. На першому місці в педагогічному ставленні (ставлення педагога до дітей, до учнів), безперечно, емоційні переживання. Дослідник порівнює ставлення людини до людини і взаємовідносини між учителем і учнем: це як вісь, де на верхньому полюсі – любов, на нижньому – холодному – ненависть, а посередині – 0. В педагогічних відносинах можливі складні, протилежні переживання, емоційні становилища, коли від любові до ненависті і кроку робити не слід. Вони злиті, спаяні в одному нерозривному душевному прориві. Наприклад, класична ситуація емоційного ставлення – гнів матері, викликаний сином або донькою. Гнів через любов. Таким може бути і емоційне педагогічне ставлення. І учні його відчують, безпомилково прочитують, де гнів викликаний щирим гнівом вчителя, який хоче бачити його (учня) щасливим, а де просто розлючена тітка чи дядько.

В сучасній американській педагогіці існує спеціальний термін “ефективні вчителі”. Їх відрізняє унікальна комбінація особистих якостей (за А. Комбасом), які виступають як суб'єктивні передумови професіоналізму в педагогічній роботі: для таких вчителів внутрішня, психологічна сторона справи важніша зовнішньої; спочатку він прагне зрозуміти точку зору іншої людини, а потім вже діяти на базі

цього розуміння; люди і їх реакції являються для нього більш значущими, ніж речі і формальні ситуації; він довіряє людям і вважає їх здібними вирішувати, причому зовсім адекватно, свої життєві проблеми, чекає від них появу дружелюбства, а не ворожості; людина для нього —завжди особистість, наділена гідністю.

В професійній діяльності вчителя величезну роль відіграє і загальне “самопочуття” його особистості, яке визначається Я-концепцією. Я-концепція – це дидактична система уявлень інтелектуальних та інших якостей, особиста самооцінка, а також суб’єктивне сприйняття зовнішніх факторів. Які ж особливості Я-концепції “ефективного вчителя”? Такий вчитель, за даними Дж. Лембо, володіє почуттям впевненості в собі, вважає себе здібним справлятися з життєвими труднощами, не здатний сприймати себе як невдачу, відчуває, що потрібен іншим людям, що вони його сприймають, а його здібності, цінності і судження значимі в очах оточуючих. Іншими словами, він володіє високою самооцінкою. Один з провідних англійських психологів і педагогів Р.Берж, сумуючи особисті якості, необхідні для ефективної педагогічної діяльності, виділяє слідуючі: прагнення до максимальної гнучкості; здібність до емпатії, тобто розуміння почуттів інших; вміння надати особистісного забарвлення викладанню.

Б.Д. Паригін відзначав, що цей процес може виступати в один і той же час і як процес взаємодії людей один до одного, і як процес їх взаємного впливу один на одного, і як процес їх взаємного переживання і взаєморозуміння один одного. А.А. Бодалев пропонує розглядувати спілкування як взаємодію людей, змістом якого є обмін інформацією за допомогою різних засобів комунікації для встановлення взаємовідносин між людьми. Є.В. Руднєвський розглядає спілкування як “систему міжособистісної взаємодії”, обмежуючи феномен спілкування тільки безпосереднім контактом між індивідами. Спілкування як процес взаємодії значно ширший: спілкування безпосередньо в групах – міжгрупове, в колективі – міжколективне. Але тільки в процесі взаємодії людини з людиною, групою, колективом реалізується вимога особистості в спілкуванні.

Професор Колумбійського університету М. Грін відзначає: “Як би зважено і раціонально не керував вчитель тим, що робиться в класі, вік втягнутий в цей процес як особистість; майже все, що протікає в класі, несе на собі відтінок його присутності, його настрою і зовнішньої поведінки, чекав і пояснення, його реакцій по відношенню до учнів”. Вимушують задуматись неординарні судження М. Грінка і про професію вчителя: “Вчитель, або майбутній вчитель повинен так чи інакше визнати, що ефективність його діяльності, як і оригінальність його людського прояву, залежить від особистісної залученості. Він повинен визнати, що не може існувати в двох сферах – професійній і особистому житті. Якщо він обрав для себе професію вчителя, то вона повинна стати його головною справою, засобом створення свого Я.” Тут, безпечно, мова йде про ідеального вчителя (2, 78).

В.Я. Пилиповський пропонує слідуючі типові риси, які повинні бути притаманні вчителю як професіоналу: істинні професіонали культивують теплі, емоційно забарвлені взаємовідносини з учнями; при яких би то не було несприятливих обставинах володіють ситуацією, уміючи за допомогою гумору, забави розрядити обставини, загрожуючи неприємними наслідками; свій предмет викладають з ентузіазмом і фантазією – завжди зібрано, цілеспрямовано, виключаючи непродуктивну трату часу на уроці; професійно діючі вчителі послідовні в своїх вимогах, справедливі, ставляться до дітей поважно і рівно. Не можна не згадати про той внесок, який зробила прекрасна плеяда українських педагогів в розробку досліджуваної проблеми, - О.М. Астряб, О.С. Залужний, І.А. Зязюн, А.С. Макаренко,

Я.О. Мамлнтів, О.Г. Мороз, Л.С. Нечепоренко, В.З. Смаль, В.О. Су-хомлинський, Д. Ярмаченко та ін.

На основі проведеного аналізу можна зробити слідуючі висновки. Щоб професійно проходив процес формування фахівця, необхідно студенту і викладачу звертатись до цілі своєї діяльності. Для розкриття цілі треба розробити перелік якостей випускника спеціаліста, які слід формувати за роки перебування студента в вузі. Скласти такий перелік можна, виявивши:

- а) реальні ситуації, в яких приходитьсся діяти спеціалісту;
- б) його трудові функції;
- в) потрібні знання та навички.

Так виникає проблема моделі спеціаліста. Однак, побудова моделі і її використання ускладнюють соціальні складові, в тому числі і педагогічні процеси, їх залежність від числа перемінних, відтворюючих зовнішні умови і стан свідомості людей (2, 183).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень Н.В. Кузьміної, В.Ю. Кричевського, Б.П. Тонконогої, В.М. Розумович свідчить, що найбільш успішний розвиток професійної майстерності здійснюється при співпаданні мотивів із зовнішніми стимулами. До них вони відносять: демократичне управління колективом; створення творчого мікроклімату; пропаганду передових знахідок і досягнень членів педагогічного колективу; представлення вчителів і вихователів до нагороду і заохочення за досягнуті результати; преміювання за участь в роботі творчих мікрогруп; підготовку і проведення методичних заходів; хороші виступи учнів на предметних олімпіадах, участь в конкурсах і т.д. Щоб ці стимули були здійсненими, і кожний вчитель мав можливість працювати творчо з максимальною віддачею і користю, необхідна реалізація низки умов:



- а) вчителі, які працюють в різних школах, повинні мати приблизно однакове матеріально-технічне забезпечення, подібні соціально-побутові умови, однакові можливості проведення свого дозвілля;
- б) перспективи службового росту повинні залежати і від особистого професійного потенціалу, під яким А.С. Макаренко розумів всю сукупність якостей, які необхідні вчителю для виконання своїх обов'язків: стан здоров'я, кваліфікація, стан роботи за спеціальністю, рівень креативності;
- в) необхідно організувати навчально-виховний процес, при якому результати праці залежали б, в першу чергу, від самого вчителя, його здібностей і особливостей;
- г) в державі повинна бути чітка система атестації, основою якої повинні стати два головних принципи: доброзичливе проходження атестації і відсутність протиріч між мотивами, стимулами безперервної освіти і умовами її здійснення;
- д) матеріальна і соціальна сторони відповідали б кількості і якості енергії і часу, затрачених вчителями з врахуванням нервової напруги і відповідальності.

Порівняльний аналіз опублікованих праць А.С. Макаренка з їх архивними оригіналами (зокрема "Деякі міркування про школу і наших дітей") дають змогу зробити висновок про великі розбіжності в написаному і надрукованому за часів радянської влади. А тому настав час нового видання творів педагога-новатора без купюр і фальсифікацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотін Ю.П., Окса М.М. Лекції з історії педагогіки України. – Мелітополь, 1996. – 254 с.
2. Окса М.М. Вивчення дисциплін загальнопедагогічної підготовки вчителя у педагогічних вузах України (1917-1991 рр.) – К., 1997.–316 с.

ВПЛИВ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ НА ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНІХ ГРОМАДЯН УКРАЇНИ

Учитель повинен бути для учня втіленням не тільки чуттєвого пізнання, а й абстрактного мислення, духу шкільної громадськості, підкорення особи спільній меті. Одним словом, він повинен бути втіленням зрілої, вихованої, якщо не досконалої, то такої, що прагне до досконалості, людини.

А. Дістервег

ВСТУП

Як відомо, розбудова української держави, ставить на порядок денний надзвичайно важливе і невідкладне завдання – виховання справжнього громадянина і патріота рідної землі. Лише люди, безмежно віддані українській національній ідеї, здатні відстояти незалежність, соборність України, вивести з тимчасових соціально – економічних труднощів на шлях прогресу і процвітання.

З огляду на це побудова нового демократичного, гуманного суспільства, яке орієнтується на високі національні і загальнолюдські цінності, набуває, насамперед, виховного характеру. Особливо це стосується підростаючого покоління, якому в недалекому майбутньому відстоювати та примножувати здобутки нашої незалежності. Зараз, в умовах економічної кризи, відбувається інтенсивний процес соціальної і моральної деградації частини учнівської молоді, надмірного захоплення негативними формами комерційного бізнесу і низькопробною зарубіжною культурою. Відтак, притуплюються природні потреби в пізнанні, втрачається інтерес до чесної праці, знецінюються духовні ідеали.

З огляду на викладене, актуальними є наукове розроблення і практичне забезпечення, по суті нової системи громадянського виховання, мета якого - сформувати в учнів комплекс громадянських якостей, потребу захищати інтереси України, реалізовувати свій особистісний потенціал на благо зміцнення Української Держави.

ДУХОВНІ ЦІННОСТІ В СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ ГРОМАДЯНИНА

Ціннісна орієнтація слугує своєрідним критерієм, фільтром у визначенні ставлення людини до матеріальних та духовних цінностей, системи установок, відстоювання принципів і переконань. Вона передбачає позитивне чи негативне значення об'єктів навколишнього світу для індивідууму чи суспільства і визначається не їхніми властивостями як такими, а їх місцем та наявністю в людській життєдіяльності інтересів і потреб, соціальних відносин, критеріями і способами оцінки цього значення, виражених в моральних принципах і нормах, ідеалах, установках і цілях.

Цінності, безумовно є тим феноменом, котрий найтісніше пов'язаний з сферою потреб людини, так як певна система цінностей втілюється, опредметнюється в тих чи інших конкретних феноменах, пов'язаних з відповідними формами життєдіяльності, в яких і здійснюється оволодіння цінностями, їх поступове перетворення з явища “зовнішнього” у явище “для себе”, тобто відбувається

переведення цінностей суспільних в цінності суб'єктивно значущі для самого індивіда.

В наш час розгулу вседозволеності, втрати старих, непридатних для життя орієнтирів і тимчасового духовного бездоріжжя, важко переоцінити значення ціннісних орієнтацій як умови розвитку особистості, здатної до самостійного і відповідального вибору.

З огляду на сказане, стає цілком очевидною нагальна необхідність створити нову систему цінностей, яка б слугувала орієнтиром у вихованні молодого покоління та громадян будь – якого віку. Така система загалом і кожен її структурний компонент зокрема, мають становити одне ціле, в якому об'єднуючим началом є духовність людини.

Духовність – це втілення в світоглядних орієнтаціях людини сподівань, прагнень, ідеалів, духу народу, нації, що визначає спрямованість особистісних потреб, бажань і зумовлює настанову на відповідний життєвий вибір. Це осмислення людиною гуманістичного сенсу мети людської життєдіяльності.

Приступаючи до дослідження психологічних закономірностей виховання громадянської свідомості та самосвідомості особистості, ми побудували концептуальну модель зрілої особистості громадянина.

Зараз є необхідність формування нових ціннісних орієнтацій, нових ціннісних ідеалів, ціннісного світогляду людини, яка буде жити і працювати в XXI столітті в Україні – незалежній європейській державі, де цільові та ціннісні орієнтації сполучатимуть творчість, нові оригінальні ідеї з народними традиціями та культурою. Оскільки загальноприйнятою серед педагогів є думка про те, що виховання на основі цінностей – це провідний шлях формування особистості, її духовного світу, то в сучасних умовах постає питання не лише про ціннісне виховання, але й про ціннісне навчання, тобто навчання, яке має своїм кінцевим результатом не знання, а формування “аксіологічного світогляду, який оперує ціннісними категоріями”. Це нова для нас проблема, яка потребує адекватного розв'язання.

Сьогодні ми є не лише свідками, але й учасниками кризи моральності і правосвідомості, соціальної нестабільності, політичної дезорієнтації та дестабілізації молоді. Важливим чинником цієї кризи цінностей є крах тоталітарної системи, яка формувала у всіх єдину систему цінностей та ціннісних орієнтацій. Пошуки нових ціннісних орієнтацій важкі самі по собі, ускладнені соціально – економічною кризою, але стають життєво важливими і необхідними засобами опори в життєвих колізіях. Сучасні цінності – актуально ідеологічна проблема, проблема формування світогляду, що виступає інтегративною основою діяльності, як окремого індивіду, так і будь – якої малої чи великої соціальної групи, колективу, нації, всього людства. Це також нова проблема, що має проростати і кристалізуватися заново, причому вибір світоглядних позицій, а отже і цінностей покладається на індивід, як суб'єкта життєдіяльності. Це звичайно проблема загальної значущості, бо процес державотворення в Україні висуває на передній план такі спільні для всіх ідеологічні цінності, як патріотизм та громадянськість, та їх відображення у свідомості, світогляді та поведінці.

Цей процес відбувається водночас з іншим, не менш потужним і також новим для нас – входженням до європейської спільноти, коли Україна розглядається, як частина загально – європейського культурного простору з його багатоманітністю культур, які об'єднуються на засадах демократизму та гуманізму, толерантності та відкритості, цивілізованості.

Всі ці процеси далеко не всіма розглядаються, як рівнозначними, в декого виникають заперечення і протиставлення. Отже, значущою ціннісною проблемою виступає ставлення і оцінка цих процесів державотворення і входження в європейський ціннісний простір.

Зараз досить помітне місце в нашому житті посіли так звані предметні цінності які, ми вважали, були притаманними лише капіталістичному суспільству і які досить інтенсивно і успішно розроблялися на Заході. Це – особистий інтерес, корисливість, раціональність, прибуток. У повсякденному житті саме ці прагматичні раціональні цінності набувають дедалі більшого значення, особливо для молоді і тому не можуть не виступати проблемою для педагогів.

Педагогів цікавить, як весь цей складний багаторівневий комплекс проблем, що стосується цінностей, відбивається в педагогічній науці та шкільній практиці. Мета і завдання формування цінностей, ціннісних орієнтацій, їх зміст та форма – це педагогічна проблематика, і саме вони повинні стати предметом спеціального розгляду.

Слід відзначити, що в своєму загалі цінності розглядаються передусім, як категорія моралі в найширшому її розумінні. У нас значно менше тяжіють до розгляду цінностей в прагматично – раціональному розумінні, характерному для північноамериканської цивілізації, бо ми бачимо в цінностях, ціннісних орієнтаціях ідеали та ідеї моральності, тісно пов'язані більше з ідеалістичним світоглядом, з осучасненою християнською культурною традицією.² Так вважає переважна більшість педагогів.

Приступаючи до розгляду педагогічної проблематики, педагоги замислюються над її теоретико – методологічними засадами.

Педагогічні дослідження проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій можна умовно поділити за певними напрямками, серед них – питання громадянського виховання, в якому національні цінності посідають одне з головних місць. І це далеко не випадково, бо проблема формування громадянина України сьогодні є однією з найактуальніших, яка вимагає невідкладного розв'язання.

ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНИНА: ГОЛОВНІ АСПЕКТИ

Формування системи виховання безпосередньо пов'язане з основними засадами побудови держави: тоталітарної, демократичної, громадянської, відкритої. Якщо створення тоталітарного режиму зумовлює пригноблення особистості, відкритого суспільства і також часто поєднується з різновидами непримиренності, пошуку ворогів і неоколоніалізму, то перспективним в усі часи було, є і буде формування та розвиток демократично – громадянського суспільства. Тому особливо важливим є будівництво в Україні суверенної, незалежної, демократичної, соціальної, правової, цілісної держави і системи виховання на основі принципів гуманізму, демократичності, толерантності, пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей, гнучкості та прогностичності. Проте доцільно врахувати, що між визначенням і проголошенням принципів до їх закріплення і утвердження в суспільстві лежить щоденний всебічний аналіз і праця інститутів держави, громадськості і конкретної особистості.

Система виховання є серцевиною системи освіти і розглядається як цілеспрямована, систематична дія на духовний і фізичний розвиток особистості, зумовлена законами розвитку суспільства, людини та об'єктивними і суб'єктивними умовами.

Її складовими є як система самовиховання особистості, так і спеціально організований безпосередній і опосередкований вплив сім'ї, закладів освіти, педагогів, інформаційного простору та соціально – економічних умов.

Система виховання зумовлює формування навичок поведінки в сім'ї, під час навчання, на виробництві, культурно – освітній, професійній та політичній діяльності. Зміст виховання визначається пріоритетністю вимог часу, потребами соціально – економічного розвитку і зумовлюється суспільними відносинами, станом науки, технологій, культури, родинно – сімейними стосунками, традиціями та рівнем

системи освіти. Дані аспекти є взаємозалежними, динамічними, тобто система виховує особистість, а особистість виховує систему.

Необхідність виваженого розв'язання проблеми державотворення, розвитку системи виховання зумовлює потребу формування і збереження класичних та утвердження нових ціннісних орієнтацій. Центральним місцем в процесі державотворення є формування в учнівської та студентської молоді демократичних цінностей, свобод та громадянської позиції. Проблема цінностей була актуальною в різні періоди розвитку суспільства і мала конкретні орієнтації.

Якісні і кількісні характеристики цінностей перебувають в подвійній залежності від внутрішніх властивостей їх носія та від потреб і прагнень суспільства, людини, яка є адресатом цінностей. Для періоду становлення держави є характерними тенденції збереження класичних цінностей, переосмислення характерних національних цінностей та насадження чужих (нові лідери, нові ідеї, нове життя).

Для народів України завжди було характерним утвердження і дотримання засад гуманізму, зв'язку з природою та прагнення до освіти, освіченості та професіоналізму. Представники “нових” ціннісних орієнтацій відхиляють принципи гуманізму і спрямовують вектор розвалу, руйнування проти матері-жінки, сьогодення дітей і культури взагалі.

Збільшення і наростання якісної різноманітності людських потреб, особливо в критичних ситуаціях, поява нових засобів їх задоволення, як порівняння свого рівня життєдіяльності з навколишнім середовищем, так і в наслідок розвитку науково – технічного прогресу, спричиняють виникнення суперечностей між необхідністю дотримання цінностей і стимуляцією щодо їх порушення або ігнорування. Головним критерієм важливості формування, збереження і розвитку цінностей є практика життєдіяльності особистості, нації, держави, Європи і світу в історичному, соціально-економічному, політичному аспектах та в площині побудови демократичної держави як першооснови громадянського суспільства.

Формування такого суспільства створює передумови для побудови демократичного устрою та утвердження позитивних, реальних і потенційних, безпосередніх і опосередкованих, абсолютних і відносних, політичних, соціальних, моральних, естетичних, наукових, християнських цінностей і блокування негативних тенденцій. Беручи до уваги рівень розвитку і організації, самоорганізації адресата, незалежно від рівня організації суспільних відносин розрізняють загальнолюдські, загальнонаціональні, народні, сімейні, колективні, особистісні цінності.

Під час побудови системи виховання доцільно враховувати різні вектори державотворення та їх вплив на основну галузь державотворення і розвитку інтелектуального потенціалу нації – освіту. В демократичній основі чільне місце посідає громадянин, особистість, творча особистість. Тому дивною є тенденція насадження нам поняття рівня мислення в площині пересічного педагога, пересічного студента, пересічного жителя.

Складається небезпідставне враження про тенденцію трансформування представників гордого європейського народу в бездумних біороботів, наймитів та кріпаків. Тому доцільно в аспекті побудови системи виховання з наукової, політичної, соціально – економічної, духовної точок зору визначити, як відбувається “зазначена “різанина” – по горизонталі чи по вертикалі і який життєво необхідний орган чи ступінь мислення особистості відсікається на рівні індивідууму, сім'ї, колективу, закладів освіти, регіону, держави, європейського та міжнародного співтовариств”.

Ми поставлені перед вибором і утвердженням демократичних і “нових” цінностей, що приводять до протидії між двома світоглядами. Перший спрямований на збереження духовних начал особистості, народу та побудову демократичного суспільства. Другий породжує трансформацію (суспільства і особистості), що утверджує реалії “кривих дзеркал”, насаджує супермодерне і нищить класичне, створює основу для неоколоніалізму і знедолення особистості та держави, а також

побудови резервації в центрі Європи. Це утверджується за рахунок чужого капіталу і руйнування існуючих робочих місць, підсилюється українськими “цензорами і крикунами”, внаслідок доларового диригування “новотворців”. Опорними тезами для них слугують: орієнтація вибору в площинах чорного і білого, все змінності, вседозволеності. Зазначені елементи, сприяють формуванню психологічного тиску, особливо на дітей шкільного віку, сприяють їхній зневірі в суті і необхідності життя.

Як свідчить практика, розвиток цінностей в другій площині, що зафіксовані в людській біомасі на енергетичному та біохімічному рівнях, призводить до духовних, психічних і соціальних катаклізмів.

З урахуванням об’єктивних та суб’єктивних умов виникає потреба побудови нової системи виховання в площині поєднання освіти, культури, духовності із збереженням ціннісних орієнтацій та критеріїв. Тому завдання системи виховання полягає в тому, щоб її учасники могли безболісно і повноцінно включитися в складну, а часто і в суперечливу систему стосунків між людьми, колективами, державами, що залежить від їхнього вміння самотійно мислити.

Система виховання забезпечується виконанням цілей освіти і розглядається як гарант демократичності суспільного устрою та державотворення і служить ефективним засобом, за допомогою якого попереднє покоління і держава формують людей за власними аналогами.

Побудова ж демократичного суспільства базується на національній ідеї, любові до Вітчизни, класичній культурі і спрямовується в площині Я-концепції особистості, громадянина, патріота України. Тому до системи понять, які повинен глибоко знати педагог, формуючий в учнів громадянські якості, слід віднести поняття “національна ідея, національний ідеал, національна ідеологія, національні інтереси та інші”.

В загальному плані національна ідея – це духовна першооснова, джерело особистісного розвитку людини; соціально – психологічний механізм інтеграції соціальних груп; джерело суспільного поступу того чи іншого етносу, його державотворчої енергії; механізм врівноваження та гармонізації життєдіяльності народів, що населяють певний географічний простір і мають єдину історико – політичну долю і орієнтацію на майбутнє. Це складний національно – політичний, морально – етнічний і психологічний феномен народного життя, його менталітету, це теорія і практика життя народу за період його національно – визвольних змагань, це історія його існування.

У вужчому і конкретному значенні національна ідея – це відображення нацією свого місця на планеті та перспектив власного подальшого розвитку. Для світового українства такою ідеєю є розбудова самостійної, соборної та незалежної Української держави, що й проголошено в Декларації про державний суверенітет України та в Акті незалежності України. Вона досить міцна, бо дозрівала протягом століть. До речі, боротьба за національну ідею, як вважають багато американських дослідників – рушійна сила історії.

Протягом тривалого історичного періоду українці пересвідчилися, як негативно впливає на їхнє буття відсутність власної незалежної держави. Ця обставина призводила до асиміляції і денаціоналізації українців.

Гіркий досвід зробив їхню національну ідею цілком істинною та масовою.

Національна ідея підказує етносу, як треба жити, чому жити треба саме так, а не інакше, що і як слід робити з урахуванням близької і віддаленої перспективи, тобто вона виконує орієнтувальну, організаційну та мотиваційну функції в життєдіяльності етносу.

Оскільки в національній ідеї не тільки фіксується реальне державне буття нації але й обґрунтовується, яким воно повинно стати в майбутньому, це пов’язує її з національним ідеалом. Національний ідеал – образ досконалого державного буття. Саме в національному ідеалі абстрактна і узагальнена національна ідея набуває конкретної форми.

В розбудові держави значну роль відіграють і національні цінності – як соціально-матеріальні (демократія, гуманізм, свобода, добробут, соціальний захист тощо), так і духовно-культурні (принципи, погляди, моральні норми, традиції), які сповідує дана нація. Здебільшого вони мають загальнолюдський характер, хоча й багато в чому специфічні, бо залежать від світосприймання, світорозуміння та інших особливостей нації.

Національна ідеологія – це система політичних, правових, філософських, етнічних, релігійних ідей, ідеалів, поглядів, які відображають ставлення нації крізь призму власних інтересів до навколишнього світу.

Як системне утворення, національна ідеологія відрізняється від національної ідеї та національного ідеалу тим, що включає в себе такі компоненти, які хоча і мають національну забарвленість, але не є пріоритетними і винятковими.

Національні інтереси – це узагальнений вираз актуальних потреб певної національної спільноти. Національні інтереси формуються на основі інтересів громадян і соціальних груп, але не зводяться до них, чи навіть до їх суми в процесі взаємодії громадян і соціальних груп відбувається формування інтересів національної спільноти вцілому.

В умовах незалежності національні інтереси українства модифікувались в державні. З огляду на це виникла проблема їх оптимального співвідношення з інтересами особистими, які не завжди збігаються з першими. Їх поєднання можливе завдяки суспільним інтересам. Вони витягають громадянина з кола егоїстичних інтересів, залучаючи його до широкої спільної діяльності.

Як бачимо, національні цінності відіграють велику роль в процесі виховання майбутніх громадян.

Громадянство передбачає насамперед правову належність особи до конкретної держави, що визначає сукупність прав, свобод та обов'язків особистості і забезпечує їх правовий захист як в середині країни, так і за її межами.

Завдання демократичної держави полягають в тому, щоб створити умови для формування виваженої громадянської позиції, громадянської думки, як цілеспрямовано під впливом державних інститутів, так і волевиявленням особистості чи колективу, народу, духовна сфера якого включає таку систему цінностей та ціннісних орієнтацій: утвердження в між людських стосунках гуманних начал – доброти, справедливості, толерантності, щирості, сумлінності, власної гідності, взаємоповаги, відповідальності, принциповості і негативного ставлення до фальші, цинізму та лицемірства.

Треба виховувати у майбутніх громадян вміння робити власні об'єктивні оцінки, щодо різних життєвих явищ та подій, щодо самих людей та сенсу життя і завдяки цьому протистояти механічному та експансивному нав'язуванню ззовні готових, часто сумнівного змісту і походження еталонів та рієнтирів. Важливим є також виховання свідомого і відповідального ставлення до прав та обов'язків громадян відповідно до державного законодавства. Активна протидія правовому нігілізму. Повага до Конституції, державних символів та їх активний захист від будь – яких посягань з боку несвідомих членів суспільства. Отже головне в державі, на чому базується її існування, розвиток і подальший поступ – це закони, з яких найважливішим є Конституція – своєрідна модель державної та суспільної системи України.

Основи громадянизації (у найпростішому значенні її можна розуміти як громадянську освіту дорослого населення і громадянське виховання дітей і молоді) закладено в Основному Законі, насамперед Конституція озброює громадян сукупністю систематизованих знань про правові основи українського державного життя, сприяє формуванню конституційної свідомості (правосвідомості), що означає здатність співвідносити свої дії і вчинки з Основним Законом. До структури такої свідомості входять ті знання, які забезпечують адаптацію до громадянської

життєдіяльності за нових українських умов. Без цих знань громадянин іде непрямым шляхом. Саме глибоке засвоєння головних понять, категорій, положень Основного Закону України формує конституційно – правову свідомість громадян. Для виховної роботи з майбутніми громадянами особливо важливим є підкреслення неперехідного значення Конституції України, завдяки якій, як довгостроковому правовому документу, зростає патріотизм і висока громадянська відповідальність, дисципліна і згуртованість, прагнення зберігати спокій у суспільстві, тобто те, що спонтанно перетворює населення на активних громадян, а територію – на державу.

Демократична держава, якою повинна настати Україна, про що і записано в Конституції, ґрунтується на визнанні громадянина, як найвищої цінності, як суверенної особистості, котра повністю розпоряджається плодами своєї праці, користується найширшими правами і свободами, на забезпеченні рівних можливостей для всіх, як основи соціальної справедливості.

Отже, другим, якщо не першим, центральним поняттям в Конституції є громадянин і дуже важливо щоб діти це чітко усвідомили.

Для громадянського виховання учнів важливим також є засвоєння ними статей Конституції, які містять ідейно – політичні засади українського державотворення, що правда педагоги при цьому матимуть певні труднощі, оскільки зараз навчально – виховний процес в школі деідеологізований та деполітизований, тобто звільнений від ідейно – політичних догм. І хоча в Україні згідно ст. 15 Конституції, обов'язкової ідеології не повинно бути, однак ідеологічні засади суспільного життя, в тому числі і громадянського виховання учнів, закладені в самій Конституції, законодавчих актах і рядових документах, в яких обґрунтовано зміст, принципи, форми, методи та шляхи формування громадянських якостей школярів. Те саме і щодо деполітизації громадянського виховання. Демократизація суспільства без політичної активності, громадянської позиції його членів не може бути повною, оскільки в людей укорінюється байдужість до всього, що відбувається в країні і вони перетворюються на слухняних виконавців владних структур, тих самих гвинтиків, яких загвинчують туди, куди потрібно владі. А це завдає шкоди і демократії, і самій особистості, породжуючи, зокрема, рецидиви “шлункової ідеології”.

Лише політична грамотність, політична свідомість і мислення, політична культура загалом стимулюють громадянську активність, роблять кожного громадянина не пасивним спостерігачем подій, які відбуваються в країні і світі, але й їх активним учасником. Довести це до свідомості зростаючого покоління є одним з першочергових завдань вітчизняної педагогіки. Особливо важливо в процесі навчання підкреслювати, що права та обов'язки громадян тісно пов'язані між собою; необхідно зазначити: якщо людина пересвідчується, що держава не формально, а насправді стоїть на сторожі її прав та свобод, домагається їх неухильної реалізації, то на основі свого конституційного мислення, вона діалектично починає вважати цінностями і свої громадянські обов'язки. Це означає, що громадянин позитивно сприймає і права держави, і її вимоги до нього, і санкції, якщо ці вимоги ним не виконуються.

До щойно розглянутих понять, категорій, положень Конституції, що є основою громадянського виховання учнівської молоді, тісно прилягають такі поняття, як державотворення, суверенітет, незалежність, самовизначення, громадянське суспільство, гідність, честь, громадянська злагода та багато інших. Сутність їх повинен не лише глибоко засвоїти кожен учень, а й правильно інтерпретувати, відповідно до реальних процесів українського державотворення в сучасних умовах.

Дуже важливо також донести до свідомості учнів того, що досконале знання Конституції України, інших законів, своїх громадянських прав та свобод, не означає, що громадянин, як то кажуть уже відбувся. Насправді і злодій, який перебуває у в'язниці, який відмінно знає закон, права та обов'язки, також громадянин; і той самий бомж теж є громадянин. Через це йдеться про узагальнений, ідеальний образ

українського громадянина – високо свідомого, високоморального, активного, з розвиненим почуттям власного обов’язку і відповідальності перед державою і самим собою, з внутрішньою потребою самовіддано служити Батьківщині. Такого громадянина необхідно виховувати з кожного учня, адже лише високо свідомі громадяни і палкі патріоти можуть збудувати насправді вільну, незалежну, демократичну, процвітаючу країнську Державу.

Не менш важливою рисою справжнього громадянина повинно бути бездоганне володіння державною мовою, тому необхідно активне сприяння її функціонуванню в усіх сферах суспільного життя на всій території держави.

Кожна із складових, запропонованої системи цінностей, має безпосередній чи опосередкований зв’язок з духовністю особистості. Глибокі зміни, які відбуваються на всьому європейському континенті і в Україні зокрема, призвели до того, що ми частіше стали замислюватися над реаліями, які нас оточують, переоцінювати свої погляди і позиції. Демонтуються старі ідеологічні схеми, переосмислюються цінності.

В нашій країні прагнення до демократичних цінностей та радикальні зміни, багато в чому знаходяться в різних площинах виміру. Нажаль, нове часто починається всупереч всім демократичним нормам. Тому, прагнучи до демократичного суспільства, доцільно встановити, який зміст ми вкладаємо в це поняття, які ціннісні орієнтації повинні бути у громадянина демократичного суспільства, чи може бути визначена парадигма демократичних цінностей.

“Громадянське суспільство” – це сукупність неполітичних відносин, що історично розвинулись в процесі діяльності людей. Громадянське суспільство, як сферу приватних інтересів, не можна ототожнювати з державою, яка захищає глобальні інтереси своїх членів. Громадянське суспільство – багаторівнева система, що має свої сфери з певним підпорядкуванням одних іншим. Головне тут – взаємини держави і суспільства. Діалектика їх така: не держава зумовлює і визначає громадянське суспільство, а навпаки. Якщо держава може бути демократичною, тоталітарною чи монархічною, то громадянське суспільство не може мати ніякої іншої форми функціонування, окрім демократичної. За більш розвинутого громадянського суспільства більш демократична і сама держава. В сучасних умовах спостерігається тенденція віддавати пріоритет не державі, а громадянину.

Практична реалізація цінностей в житті відбувається з перетворення їх на норми, відтак мова може йти не про цінності, а про нормативно – ціннісну систему, яка має свою ієрархію і характеризується найвищою цінністю. Цінності мають справжній сенс лише тоді, коли вони є включеними до такої системи.

Вибір цінностей є основним питанням при визначенні змісту виховання. За правильної побудови процесу навчання, створюються умови для формування соціальних установок та ціннісних орієнтацій, тобто для прямої реалізації виховних завдань.

Беручи до уваги сучасну геополітичну та історичну ситуації в Європі, актуальними є проблеми формування нових націй, держав, відродження національних культур і мов, оновлення демократичних процесів, як у державному, так і в загальноєвропейському масштабі.

Розвиток демократичної правової держави можливий лише за стабільного громадянського суспільства, яке є основою будь-якого демократичного, політичного режиму, що й було нами вище зазначено.

І навпаки, громадянське суспільство передбачає існування правової держави, яка повинна захищати і забезпечувати права та інтереси своїх громадян, згідно чинного законодавства.

До головних елементів громадянськості відноситься передусім, моральна культура, яка ґрунтується на національних і загальнолюдських цінностях та павова, що є суб’єктивною основою існування правової держави.

Передумовами громадянського суспільства є ринкова економіка з різними формами власності, плюралізм політичних партій, вільна особистість з розвиненим почуттям відповідальності. Саме вона виступає, як вища цінність в структурі громадянської позиції, тобто системи соціальних орієнтацій та установок, які характеризують людину, як громадянина країни і суспільств. Вища цінність в ієрархії демократичних цінностей – особистість її свободи і права.

“Формування демократичних цінностей – основа виховання громадянина демократичного суспільства”.

Серед цих цінностей пріоритетними повинні бути ті, в основі яких закладена ідея ставлення до народу і залежності від нього, до суспільства, держави, нації, а також взаємозалежність загальнолюдського та національного.

На порозі ХХІ століття громадянська позиція особистості має формуватися не тільки на основі національної культури, а й на більш широкіх географічних перспективах, з урахуванням плюралізму, віросповідань (конфесій), систем ідей та прагнення до універсалізації.

Аналіз світового педагогічного досвіду свідчить, що в багатьох країнах зміст освіти реформується з метою навчання демократичним цінностям у школі. В системах освіти формування демократичних цінностей здійснюється в процесі виховної роботи, як через зміст освіти, так і через позакласну та позашкільну діяльність. Діти опановують цінності, беручи участь у повсякденному житті школи, громади, спільноти, причому школа виступає як модель політичного, ідейного світу дорослих, наприклад, участь школярів в житті школи (організація шкільного самоврядування), що сприяє створенню демократичного клімату в колективі.

Важливим є включення до змісту освіти таких аспектів, з допомогою яких можуть бути сформовані поняття та ідеї демократії, ціннісні орієнтації громадянина демократичного суспільства.

Важливим також є введення до змісту освіти вивчення окрім Основного Закону України різних міжнародних документів з прав людини.

Освіта в контексті прав людини і формування культури мирного співіснування є важливими складовими західної системи громадянського виховання, яке розглядається, як складна динамічна система і містить в собі також правовий та патріотичний аспекти.

Громадянська освіта та виховання тісно пов'язані з проблемою соціалізації особистості, формуванням її, як незалежного, соціального суб'єкту, знання та діяльність якого будуються на основі високої моралі, власних культурних традицій і який є водночас відкритим для взаємодії в багато культурному середовищі. При цьому важливого значення надається визначенню толерантної позиції і вихованню толерантної особистості, про що далі буде йти мова.

Повертаючись до проблеми формування в учнівської молоді комплексу громадянських якостей, на наш погляд педагогам є найбільш доцільним зосередитися на процесі формування у школярів таких громадянських якостей, як громадянська самосвідомість, почуття громадянської гідності, обов'язку, відповідальності, громадянської мужності та діловитості.

Громадянська самосвідомість – це розумове осягнення і внутрішнє прийняття людиною того факту, що вона належить до певного державного соціуму, саме ідентифікаційною стороною вона відрізняється від просто громадянської свідомості, наявність якої означає лише знання особистістю своєї громадянської приналежності і хоча згідно ст. 15 “Загальної декларації прав людини”, та Законом “Про громадянство України”, кожна особа має право змінити своє громадянство, саме громадянська самосвідомість психологічно утримує її від цього. Якщо сформувати у людини чітко виражене усвідомлення своєї належності до певної держави – нації, то вона буде свідомим громадянином та патріотом, в противному разі пройдеться констатувати її манкуртизм і не слід нашим педагогам про це забувати.

Почуття громадянської гідності – означає переживання громадянином позитивного ставлення до самого себе і вимогу ним такого самого ставлення з боку інших, з огляду на цінності своєї державі. Маючи цю громадянську якість, особистість контролює свою поведінку – здійснює вчинки, які підтримують репутацію нації, підвищують авторитет держави і, навпаки, утримується від негативних дій. З іншого боку, почуття громадянської гідності, змушує особистість очікувати (і вимагати при необхідності) поваги до своєї держави.

Переживання власної громадянської гідності передбачає дотримання принципу рівностей в оцінці та спілкуванні з представниками інших держав. Воно виникає в зв'язку з тим, що деякі з цих держав занадто перебільшують свої історичні заслуги, економічні та культурні здобутки, а відповідно – вимагають до себе надмірної уваги і зневажливо ставляться до інших націй. Прикро, коли частина українців забуває про свою національну честь і відчуває меншовартість, порівняно з іншими народами. І це не такий вже поодинокий факт, тому це питання повинно особливо привернути увагу вчителів в процесі громадянського виховання молоді.

Виходячи з цього, кожному українському громадянину треба постійно пам'ятати про національну честь, якої ніхто не може позбавити, але яку можна втратити і запламувати лише самому. Позбавляючись комплексу приниженості, меншовартості, він зберігає і національну честь, і власну гідність.

Почуття громадянського обов'язку – означає, що особистість усвідомлює і переживає свою багатобічну залежність від держави, інтеріоризує ті завдання, які поставила перед нею держава і які вона повинна реалізувати в своїй діяльності. Вимоги українського суспільства в даний момент ґрунтуються на нагальній необхідності розбудови самостійної держави. Обов'язок кожного українського громадянина, що в кінцевому підсумку зумовлюється цією історичною необхідністю, набуває різноманітних форм залежно від соціальних обставин і життєвих ситуацій, в які потрапляє людина.

Завдання українських педагогів полягає в тому, щоб у школярів громадянський обов'язок проявлявся в активному, зацікавленому засвоєнні знань, оскільки, саме на їх основі можлива плідна діяльність громадян на ниві державотворення.

З почуттям громадянського обов'язку, тісно пов'язане почуття громадянської відповідальності. Якщо обов'язок громадянина полягає в тому, щоб усвідомити державні, національні вимоги трансформувати власні завдання та здійснювати їх, то якою мірою ці завдання виконуються, чи ні – питання особистої відповідальності.

Почуття громадянської відповідальності – це переживання відповідності наслідків власної діяльності громадянському обов'язку. Воно може стосуватися таких проблем:

1. Чи в змозі особистість виконати державні вимоги через незначний обсяг і рівень своїх знань та дібностей?
2. Чи правильно вона їх зрозуміла?
3. Чи повинна людина відповідати за ті наслідки своїх дій, на які впливають зовнішні обставини?

Розвинена відповідальність за свої дії може поширюватися і на інших. Це означає, що особистість відчуває потребу контролювати не лише себе, а й інших.

Громадянська мужність – виражається здатності особистості при відстоюванні державно – суспільних цілей, діяти рішуче, доцільно та активно за складних екстремальних ситуацій.

Найхарактернішими ознаками цієї якості повинно бути виразне, рельєфне виявлення її лише діяльності, по-друге перелік видів діяльності, в яких вона має місце, дуже широкий (це не тільки традиційна мужність військових, але й мужність новаторів, громадських та державних діячів, спортсменів, вчених та інших).

Громадянська мужність виступає антиподом емоції, пов'язаної з інстинктом самозбереження – страху. Тому її часто тлумачать, як особисту здатність долати страх

вольовим зусиллям. Звідси низка понять, синонімічних до громадянської мужності: сміливість, безстрашність, самовідданість, хоробрість, відвага тощо.

Американська дослідниця П. Уайт пише: “Якщо ми зацікавлені у формуванні громадянської мужності, вважаю за потрібне зосередитися на вихованні людей, які люблять свободу і справедливість, піклуються про благополуччя інших і знають як плекати і захищати ці цінності в повсякденному житті демократичного суспільства.

Вчителям і батькам, а також майбутнім громадянам потрібно дбати саме про ці демократичні цінності, а не лише про те, щоб просто бути мужнім та цілеспрямованим. Саме це і є справжня громадянська мужність”.

До якостей майбутнього громадянина, на які педагогам потрібно звернути належну увагу, можна віднести і громадянську діловитість. Вона докорінно протилежна егоїстичній активності, яка зараз набуває масового поширення. “Діловиті” здирники думають тільки про своє і не хочуть чути, що справжній громадянин мислить не тільки власними, але й державними інтересами. З огляду на масове захоплення молоддю негативними формами комерційного бізнесу, це питання набуває вкрай серйозного значення.

Громадянська діловитість, орієнтуючись на створення економічного і морально – збалансованого суспільства, повинна передбачати дотримання таких класичних, комерційних правил, як уникнення неправдивої реклами свого товару при купівлі і продажу, несхильність продавати товари, які не пройшли митного контролю, відсутність прагнень накопичувати скарби, тобто перетворювати капітал на майно, брати кредит без впевненості його повернення, дозволяти собі зайву розкіш. Так як підприємництво вважається однією з найвищих цінностей класичного демократичного суспільства, слід учням, які мають від природи талант до підприємницької діяльності, відразу вірно розкривати внутрішню суть підприємництва, щоб в гонитві за прибутком, вони в майбутньому не могли втратити головних рис справжнього громадянина. Для сучасного українського суспільства це питання є вдвічі важливішим, бо зараз маємо таку ситуацію, що основна маса населення веде злиденне життя, а купка фінансових олігархів мабуть забула, громадянами якої країни вони є. Тому на майбутнє слід дуже ретельно підходити до виховання громадянської діловитості, індивідуалізму та підприємству, щоб це не йшло в збиток розвитку інших громадянських якостей учнів.

Виховання громадянської діловитості повинно протистояти байдужості та безмірному користолобству. Щоб вивести людину із стану індіферентності та сліпоти, по відношенню до всього державного, необхідно включати її в державний організм, спрямувати на ту відповідальність, яка з цим пов’язана, і на ті обов’язки, що з цього випливають. Треба відучити людину від вузької і зашкарубкої своєкорисливості, від шкурництва, егоїзму, широко використовуючи не лише просвітні заходи, але й правові санкції.

Враховуючи рівень вираженості громадянської діловитості, Українська держава повинна відбирати серед своїх громадян тих, хто здатен виконувати функції лідера, адже держава лише тоді по – справжньому демократична, коли вона черпає свої кращі сили з народу, тобто людей з громадянською діловитістю і залучає їх до активної участі в своїй розбудові.

Незрілість громадянської діловитості в багатьох українців має не лише історичне коріння (адже який сенс мала ця риса за життя народу чужій державі). Вона пояснюється передусім відсутністю власної національної економіки. Зрозуміло, що за таких умов немає замкненого циклу, чітких організаційних форм, справжнього проникнення в глибини природних багатств.

Але на протязі останніх років ситуація кардинально змінилась. Українська держава нарешті здобула власну незалежність, тому в такій ситуації можна казати про всі передумови до виховання і розвитку у наших громадян цієї громадянської діловитості і перші, хто на це повинен звернути увагу, це педагогічний склад в

системі середньої освіти.

Повертаючись до раніше викладеної ролі такої громадянської якості, як толерантність, треба сказати, що вона (толерантність) виявляється як установка і повинна мати характер індивідуального добровільного вибору, вона не нав'язується, а формується засобами виховання, шляхом засвоєння інформації та набуття власного життєвого досвіду. Толерантність має бути активною позицією самообмеження та цілеспрямованого невтручання, це добровільна згода на взаємну терпимість різних та протилежних суб'єктів.

Дедалі частіше серед вітчизняних вчених порушуються питання про доцільність розробки педагогіки толерантності, оскільки на сьогоднішній день більшість шкільних колективів становлять мікрокосмос культурного розмаїття і потребують винайдення нових педагогічних підходів та змісту освіти, які відображали б знання і розуміння інших народів, їх культур, розуміння спільності та єдності людського співіснування, формували б почуття відкритості та поваги до інших, розкривали джерела ворожості та неприязні, відчуження та ненависті. При цьому дуже важливим чинником є створення демократичного клімату в шкільному колективі, про що ми вже згадували вище і при якому повинні чітко сприйматися учнями "симптоми нетерпимості": образлива та зневажлива лексика, яка принижує людей іншої культури, негативні стереотипи та узагальнюючі упередження.

Педагогіка толерантності має навчати вмінню аналізувати ситуацію середовища в школі, класі, сім'ї, розвивати здатність до критичного самоаналізу, розробляти і пропонувати як процедури загального характеру, так і певні конкретні заходи та прийоми формування реакції на нетерпимість і визначення шляхів її подолання або нейтралізації, розробляти і впроваджувати в системі шкільної освіти методи превентивного виховання. В сучасній системі виховання і навчання, в змісті освіти пропонується розробити курси, предмети в яких би розкривалася природа взаємозв'язків прав людини та форм прояву нетерпимості.

Бажано, щоб кожен громадянин дізнався якомога раніше, що означають поняття "расизм", "шовінізм", "антисемітизм", "націоналізм", "фашизм", "ксенофобія", "сегрегація" тощо. Ці знання повинні супроводжуватися вивченням та аналізом нових ситуацій, їх діагностикою та оцінюванням, відповідно до міжнародних правових норм та чинного державного законодавства.

Звичайно, толерантність доведена до абсурду, може спричинити утискання та занепад такої важливої їй мабуть найпершої громадянської якості, якою є патріотизм. В якому віддзеркалюється прихильність людини до рідної землі, території, місця народження.

Про те, яке величезне значення в житті народів мають національні та патріотичні почуття, свідчать екстремальні ситуації. Слід в процесі виховання особливо звертати на даний момент увагу. Наприклад, перша світова війна показала, скільки прихованої сили міститься в національному почутті, сили доцентрової, яка забезпечує нації єдність, міцність і можливість дальшого могутнього розвитку. Національне почуття виявилось невичерпним джерелом героїзму, доблесті, подвигів, самопожертви та краси людського духу. Водночас приклад Німеччини показав до якої нелюдської жорстокості, до якого атаківистичного дикунства може довести теж саме національне почуття одну з культурних націй, якщо воно перетворюється в націоналізм, якщо воно виховується під багатолітнім, безперервним гіпнозом дико-шовіністичної ідеї.

Не треба забувати, що у тлумачення об'єкта патріотичних почуттів є певні розбіжності.

Наприклад, Софокл висловив думку, що патріотизм деяких громадян може спрямовуватись лише на рідну землю, батьківщину, але не на співвітчизників. Коли такий "патріот" сходить на вершину влади, він протиставляє високі інтереси батьківщини, держави (ототожнювані з власними чи свого вузького оточення)

інтересам нерозумного та недостойного народу. Такою політикою можна лише зашкодити своєму власному народові.

Чеський філософ минулого століття Я. Колар схилявся до того, щоб орієнтувати патріотичні почуття лише на народ, націю. З цим твердженням не можна не погодитись, пригадавши хоча б явища ностальгії, коли відірваній від рідної землі людині все, що на ній є, навіть неестетичне та недосконале здається кращим, ніж за кордоном. Протиставлення в патріотичних почуттях спрямованості на батьківщину і народ ніколи не приносило і не принесе добра. Ці обидва складника патріотизму повинні поєднуватися і підсилювати один одного.

Педагогам в процесі виховної роботи слід підкреслювати, що справжні патріотичні почуття не повинні бути споглядальними, обмежуватися пасивними реакціями милування і уподобання. Треба наголошувати учням, що вони повинні спрямовуватися на виконання програми-максимуму – піднести Україну до рівня високорозвинених світових держав.

В нинішніх умовах патріотизм повинен виявлятися насамперед у мужності, рішучості, готовності громадян відстоювати незалежність своєї молоді держави всіма можливими засобами.

Виховання патріотичних почуттів у громадян важливе ще й тому, що мужності, рішучості, готовності громадян відстоювати незалежність своєї молоді держави всіма можливими засобами.

Виховання патріотичних почуттів у громадян важливе ще й тому, що вони сприяють єднанню всіх соціальних прошарків українського суспільства. Адже не секрет, що в сучасних умовах наростає розшарування суспільства на багатих і бідних, що спричиняє їх психологічну відчуженість, про що ми вже раніше вели мову. Пом'якшити цей антагонізм, як показує досвід західної цивілізації, певною мірою можуть спільні патріотичні почуття. Саме вони, особливо загострюючись в екстремальних, доленосних для рідної держави ситуаціях, об'єднують людей і знімають напруження, зменшують життєвий егоїзм.

В процесі формування патріотичних почуттів, вчителі повинні ґрунтовно інформувати школярів про історичні здобутки української нації. При належній інформованості в них не розвинеться комплекс національної меншовартості. Треба привчати молодь до такої думки, що справжній патріотизм ґрунтується не тільки і не стільки на порівнянні своєї нації – держави з іншими в минулому чи сучасному. Майбутні громадяни повинні любити свою державу, пишатися нею, бажати їй добра вже тому, що вона є.

Нарешті, не менш важливим ніж виховання вищезазначених громадянських якостей школярів є виховання в них і елементарних гуманних почуттів: любові до людини, поваги, великодушності тощо.

Неможливо уявити собі справжнього громадянина, який би не виявляв миротворче демократичне ставлення до співгромадян. Гуманна держава робить гуманними і своїх громадян.

В українській національній культурі завжди переважали за своєю цінністю гуманні взаємини і співробітництво між громадянами та з членами інших державних спільнот.

Гуманні почуття протилежні як егоїстичним, так і альтруїстичним спонуканням. Вони знімають також протиставлення “альтруїзм - егоїзм”, що передбачає або принизливу жертвність, або корисливе себелюбство. Ці почуття зумовлені такими між особистісними відносинами, за яких кожен член спільноти ставиться до іншого, як до себе самого. В діловому плані вони реалізуються в актах співдіяння, співучасті. Структура гуманних почуттів не обмежується такими банальними переживаннями, як жалість і співчуття, особливо необхідними тоді, коли якійсь людині радикально допомогти не можливо. У гуманістично вихованій людині повинна спостерігатися високорозвинена віра в особистість, якій вона допомагає,

сподівання, що остання житиме повним самотійним життям. Гуманне ставлення до іншої людини, як вищої цінності підносить особистість.

Говорячи про людинолюбність, не можна вважати її абстрактною за спрямованістю, тобто на людину взагалі. Гуманні почуття повинні виступати, як синтез людинолюбності та ненависті до носіїв соціального зла, які повинні викликати ненависть справжніх гуманістів. Водночас не можна вважати участь в соціальних та національних акціях, пов'язаних з кровопролиттям, смертями тощо, такими, що суперечать гуманізму. Вказана участь лише загострює гуманні почуття, оскільки прогресивні сили борються з антигуманізмом за передовий людський ідеал.

Педагогам слід пам'ятати, що в процесі формування гуманних почуттів молоді доводиться зустрічатися з рядом об'єктивних труднощів. По-перше, школярі мають незначний власний досвід переживань горя та життєвих невдач. По-друге, багато учнів не завжди знають і розуміють переживання горя і нещастя іншими людьми. По-третє, висока рухливість і поверховість емоцій школярів, швидкі переходи від страждання до втіхи, спричиняють короткоплинність гуманних переживань. По-четверте, у школярів досить часто виникає стихійна установка на те, що нібито любити і жаліти людину – прояв власної слабкості. Вказані обставини повинні враховуватися у виховних впливах.

І залишається згадати ще один дуже важливий для формування демократичних цінностей у майбутніх громадян аспект – сімейне виховання. Багато зарубіжних педагогів вважають сім'ю традиційно консервативною спільнотою. Діти в таких сім'ях не відчують на собі демократичних змін, бо в таких сім'ях панує культ і авторитет батьків, старших братів, сестер та інших. Саме в сім'ї найважче встановлювати демократичні традиції. Тут діти і засвоюють такі поняття, як поділ влади, вікова ієрархія, незаперечне підпорядкування, притиснення волі авторитарністю. Тому відносини в сім'ї також потрібно реформувати, і дослідники сімейного виховання мають приділити цьому пильну увагу. Це дуже важливо, бо життя кожної сім'ї – це частина життя країни. Для виховання громадянськості необхідно, щоб сім'я жила в одному темпоритмі з усім народом, щоб цілі, прагнення і турботи українського народу були і її цілями, прагненнями і турботами. Адже громадянськість – це почуття нерозривного зв'язку з народом, його державою, усвідомлення відповідальності за її безпеку, поступ по шляху історичного прогресу.

Виховати громадянина – означає підготувати підростаючу особистість до участі в розв'язанні нагальних і перспективних завдань нашої молодої держави, до управління її справами, виконання функцій трудівника і господаря, керівника і виконавця, громадського діяча і захисника Батьківщини.

Виховання громадянськості у дітей позитивно впливає і на зростання почуття громадянськості самих батьків. Вже сам факт наявності дітей загострює інтерес батьків до справ держави, адже як справедливо зазначав Фрідріх Ніцше, “маючи на увазі щастя своїх нащадків, природно брати участь у обговоренні проблем держави, в роботі всіх державних інституцій та їх зміні”. Намагаючись виростити дітей гідними бути справжніми українськими громадянами, батьки вимушені постійно вдосконалювати власні громадянські якості.

Із проголошенням самотійності і незалежності, Україна стала на шлях переходу до громадянського суспільства, кожен член якого має право одержати вільний розвиток особистості. З одного боку, молода держава повинна створити всі умови для виховання свідомих громадян, і з другого боку, заможну, духовно та матеріально багату Українську державу, можуть збудувати лише її палкі патріоти, об'єднані національною ідеєю – ідеєю незалежності та державності.

З огляду на це, дуже важливим і актуальним є концептуальне осмислення на новому рівні наукових та прикладних засад громадянського виховання, визначення

його суті, цілей і завдань, обґрунтування ефективних принципів, засобів і методів формування у дітей, підлітків і молоді високих громадянських якостей. Наявність яких дасть їм повне право називатися громадянами Української держави.

Теоретичною і методологічною основою цього можна вважати прийняті молодією Українською державою важливі документи, насамперед Конституцію України, закони “Про громадянство України”, “Про освіту”, “Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”)), яка, зокрема, передбачає комплекс заходів, спрямованих на відродження і розбудову національної системи освіти “як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави”.

Підбиваючи підсумки над усім вище опрацьованим матеріалом, можна вказати конкретний комплекс особистісних якостей і рис характеру, що є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою повсякденних дій, вчинків та поведінки справжнього громадянина.

Це – патріотична самосвідомість, громадянська відповідальність і мужність, суспільна ініціативність і активність, готовність трудитися для розквіту Батьківщини, захищати її, підносити міжнародний авторитет.

Це – повага до Конституції, законів Української держави, прийнятих в ній правових норм, сформована потреба в їх дотриманні, висока правосвідомість.

Це – досконале знання державної мови, постійна турбота про піднесення її престижу і функціонування в усіх сферах суспільного життя і побуту.

Це – повага до батьків, свого родоводу, до традицій та історії рідного народу, усвідомлення своєї належності до нього, як його представника, спадкоємця і наступника.

Це – дисциплінованість, працьовитість, завзятість, творчість, почуття, дбайливого господаря своєї землі, піклування про її природу та екологію.

Це – фізична досконалість, моральна чистота, висока художньо – естетична вихованість.

Це – гуманність, шанобливе ставлення до культури, традицій, звичаїв інших народностей, які населяють Україну, висока культура міжнаціонального спілкування (толерантність та полікультурність).

Ці та інші якості та риси повинні формуватися в процесі засвоєння учнями духовних надбань рідного народу, цілеспрямованого національного виховання, як системи ідей, поглядів, переконань, традицій, звичаїв та інших форм соціальної практики українського народу, спрямованої на організацію життєдіяльності підростаючих поколінь, виховання їх в душі природно – історичного розвитку матеріальної і духовної культури нації. Відтак, громадянське виховання ґрунтується на ідейному багатстві народу, його морально – етичних цінностях, виховній мудрості, що трансформовано в його педагогічному досвіді.

Щоб діти стали народом, творцями своєї долі (а це покликана забезпечити незалежна Українська держава), необхідно, аби вони за час навчання, виховання в сім’ї, школі міцно засвоїли духовність, культуру рідного народу, глибоко пройнялися його національним духом, способом мислення і буття. Адже нація – це насамперед, сукупність різноманітних духовних прикмет та природних історично обумовлених ознак “тіла, душі, розуму”, тобто психології, характеру, інтелекту певної культурно – історичної спільності людей.

Зрозуміло, що ці якості потрібно виховувати у дітей тими засобами, методами, способами, традиціями, мораллю, що вироблені народом впродовж його всього історико – культурного розвитку, при цьому органічно поєднуючи ці засоби та методи з новітніми надбаннями європейського та світового культурно-педагогічного досвіду.

ВПЛИВ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ УЧИТЕЛІВ НА ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС

«Ідея, якій служить учитель, полягає в насадженні моральності в роді людському. Їй віддається він усією душею, вона володіє ним неподільно. Вона не засіла йому в голову як надуманий принцип, але перейшла в його плоть і кров. Не він нею володіє, а вона ним.

А. Дістервег

Громадянську спрямованість навчально – виховному процесові надає громадянсько – орієнтована комунікативна взаємодія вчителя з вихованцями. Щоб така взаємодія була ефективною, педагогові треба бути для дітей референтною особою. Це означає, що учні не лише одержують від нього певну інформацію, але й засвоюють її оцінку з позицій громадянськості. Якщо вчитель є громадянсько не визначеним, пасивним, це буде негативно впливати на розвиток громадського світогляду учнів. В цій комунікативній взаємодії педагог повинен бути не лише простим ретранслятором цікавої та патріотично – спрямованої інформації, але й сам повинен бути високосвідомою та високоморальною особистістю, повністю відповідати вимогам до справжнього громадянина держави. Він не має морального права навчати дітей тим якостям громадянина, якими не володіє сам.

В підлітковому та юнацькому віці школярі, виступаючи вже як суб'єкт громадянського виховання, співвідносять власні громадянські орієнтації з подібними ж орієнтаціями вчителя і якщо їх збіг зафіксовано, особа вчителя стає для них значущою та референтною.

При цьому школярі вже добре розрізняють, де вчитель просто транслює матеріал, з відповідною громадянською наповненістю, а де він виступає з власною авторською громадянською позицією. Щоб легше відбувався збіг подібних орієнтацій між учнями та вчителем, не повинно не існувати відстані між трансльованими вчителем поняттям і особистою його громадянською позицією.

Вчитель повинен сам бути глибоко впевненим в тих істинах, які він пропагує. Якщо, наприклад, він розповідає учням про переваги життя в незалежній державі, то й сам повинен глибоко вірити в це.

Особливо важливим постає це питання в процесі виховання у майбутніх громадян необхідних моральних якостей, адже коли педагог виховуючи ці якості у підростаючої молоді в своєму особистому житті не дотримується цих моральних принципів, це може сприяти розвитку у школярів подвійних моральних стандартів, що є неприпустимим в дійсно громадянському демократичному суспільстві.

З огляду на вищесказане, виникає логічне питання, як же обстоять справи з відповідністю особистих моральних якостей та нахилів наших вітчизняних педагогів з декларованими ними принципами, необхідності бути високоморальними особистостями в майбутньому демократичному суспільстві, яке ми намагаємося побудувати.

Виникає потреба визначити чи є в Україні певні теоретичні доробки з вищезазначеного питання.

Після того, як нами була опрацьована вітчизняна бібліографія з цього питання, ми прийшли до не дуже оптимістичних висновків. Адже при ретельному ознайомленні з науковими матеріалами, виявилось, що більшість інформації, яка в них була розміщена, майже не відповідає темі цих публікацій. Автори або обмежуються загально – декларативними гаслами, щодо невідкладної необхідності підвищення рівня моралі в сучасному суспільстві і серед молоді зокрема, або ж взагалі, зміщують свою увагу на інші проблеми сучасної системи освіти України, які є досить віддаленими

від початкової мети їх наукових досліджень.

В результаті опрацювання більш ніж сорока восьми наукових джерел, які проголошували своїм завданням з'ясувати відповідність на сучасному етапі вчительської моралі з державними програмами в цій галузі, виявилось, що більш – менш конкретні рекомендації, щодо того якими повинні бути моральні якості, цінності та орієнтири педагогів середньої ланки освіти, містяться лише в двох наукових джерелах. Це – дослідження Л. Хорунжої “Гуманізація навчально – виховного процесу”, Л. Старовойт “Модульна система в професійному навчанні”, та С. Карпенчук “Володіти розумом, почуттями та волею”.

Зокрема, Л. Хорунжа в своєму дослідженні серед багатьох інших дослідників в цій галузі вперше чітко визначила головні складові елементи професійної моралі, якою повинен володіти справжній педагог.

Це, зокрема:



- повага до вихованців;
- педагогічний оптимізм;
- чітке розуміння душевного стану дитини;
- прагнення підняти авторитет кожного учня;
- виявлення інтересу до справ кожного учня;
- щирі та природні очуття;
- здатність максимально себе мобілізувати на спілкування з учнями, їх батьками та колегами.

Не зважаючи на те, що їй вдалося структурувати поняття професійної моралі вчителя, Л. Хорунжа все ж таки не пропонує конкретного набору якостей, якими повинен володіти кожен педагог середньої школи і також не визначає шляхів співвідношення їх з самим процесом громадянського виховання, що на гарному загальному фоні робить це дослідження неповним з точки зору проблем громадянського виховання.

На відміну від попереднього дослідження, Л. Старовойт пропонує конкретні вимоги, щодо вчительської моралі, роблячи це у вигляді конкретного набору моральних якостей, які необхідні кожному педагогу для того, щоб мета і завдання навчально – виховного процесу в повній мірі відповідали його засобам.

В числі запропонованих нею якостей містяться наступні: “повага та любов до дітей, тактовність, делікатність, чуйність та доброта, терпимість, чесність, душевна щирість, почуття гумору, відповідальність, благородство, вихованість, справедливість”.

Як бачимо, в сучасній українській педагогічній науці існує певний вакуум в галузі теоретичних розробок, щодо впливу вчительської моралі на процес громадянської освіти в середньої школі. Як вже було зазначено, переважна більшість сучасних українських дослідників, зосередилися на розгляданні загальної ролі духовних та демократичних цінностей в процесі формування особистості – громадянина. Звичай, дане питання є дуже актуальним, але має місце однобічність дослідження, в тому плані, що розглядається вплив та роль цінностей на кінцевий адресат виховання – підростаючу молодь. При цьому ж джерело цього виховання, тобто педагогічний склад, ніби випадає з поля зору дослідників. А це, на нашу думку, є серйозним недоліком. Адже, як ми вже казали, внутрішній розрив між тим, що пропагується майбутнім громадянам і внутрішнім світом педагогів, не може не привести в решті – решт до розвитку в нашому суспільстві подвійної моралі, що було таким характерним за часів нашого життя в тоталітарному суспільстві.

Тому, виникає природне питання, що до того, чи ведуться зараз практичні дослідження з нашого питання, з метою виявити істинний стан справ в питанні співвідношення цілей та засобів морального виховання майбутніх громадян України.

Опрацьована бібліографія з даного питання приводить до висновків, що дані проблеми в сучасній системі освіти приділяється дуже мало уваги. З усього масиву інформації можна виділити лише два випадка проведення практичних досліджень на близьку нам тему.

Зокрема, певний інтерес викликають дослідження Р. Гільмеевої “Професіоналізм вчителя в соціологічному вимірі”, проведені російським інститутом вдосконалення педагогічної майстерності вчителів.

Як зазначає дослідник, для більшості опитаних, характерними рисами є відсутність розуміння цілісної, об’єктивної моделі сучасного педагога. Є вчителі, для яких вищезгадана модель є багаторівневою. Її головними чинниками залишаються, і це нас дуже радує, загальнолюдські цінності, якості творчої особистості і високий професіоналізм.¹

Але, більшість педагогів мають невизначене уявлення про ідеальну модель вчителя та його загальний соціально – психологічний портрет. Одні зосереджуються на особистих якостях, інші ж на професійних (і таких більшість).

Багато опитаних дають загалом низьку оцінку загальногуманітарним якостям. З огляду на результати даного дослідження, постає очевидною значна розбіжність між ідеалом вчителя та його реалізацією на практиці.

Але, наголошуємо, в більшості опитаних особистісні якості залишаються домінуючими.

Приклад:	<u>ідеал</u>	<u>реально</u>	<u>самооцінка</u>
а) ставлення до людей та доброзичливість	9	1	8,5
б) вимоги до себе та оточуючих	10	2	8,1
в) загальнокультурний та освітній рівень	11	5	7,6

І хоча дослідження проводилося в Росії, ми вважаємо його результати досить цікавими з огляду на те, що проблеми, викладені в нашій праці є характерними для переважної більшості країн СНД і педагоги всіх цих країн мають спільні проблеми з питання формування громадянськості у підростаючого покоління.

Стосовно України, ми вважаємо, досить цікавим навести результати соціологічного дослідження щодо пріоритетних цінностей студентів вищих педагогічних навчальних закладів, яке проводилося в Прикарпатському університеті імені В. Стефаника. Було опитано 58 осіб.

Специфічною особливістю виховання студентів педагогічних навчальних закладів є те, що воно ставить дві головні цілі: з одного боку, якнайкраще виховати майбутніх вчителів, адже педагог сам повинен бути добре вихованим, а з другого – підготувати їх до виховної роботи з дітьми та дорослими.

Ефективність виховної роботи із студентською молоддю залежить від багатьох чинників і, насамперед, від того, на скільки педагогічні цілі та адекватні їм зусилля вихованця і вихователя збігаються, на чому ми вже не одноразово наголошували. Інакше кажучи, наскільки зовнішні виховні впливи на майбутнього педагога відповідають завданням та змісту його самовиховання, що в традиційній виховній практиці недооцінювалось.

Педагоги небезпідставно вважають оптимальним такий варіант організації співпраці вихователя з учнями, коли їхні виховні зусилля досягають педагогічного резонансу.

Під зовнішнім впливом на вихованця розуміємо не висування авторитарних вимог, якими часто обмежується так звана виховна робота, а створення умов, що сприяють оволодінню студентом тими чи іншими людськими цінностями, або виховним ідеалом взагалі. Щоб створити такі умови, потрібно знати, якими виховними ідеалами керуються студенти, на які людські цінності орієнтуються.

Щоб визначити пріоритетні людські цінності молоді, дослідники використовують різноманітні методи, зокрема, анкетування.



Запропонована респондентам анкета мала такі запитання:

1. Які цінності ви вважаєте найголовнішими?
2. Які цінності стали вашим надбанням?
3. Якими цінностями ви прагнете оволодіти?

Матеріали анкет доповнювалися даними вибіркового бесід зі студентами. Аналіз здобутих результатів показує, що серед цінностей, які студенти відносять до пріоритетних, першорядне місце займають морально – духовні якості людини. Зокрема, 74,1% опитаних назвали доброту, 61,2% - чесність, 34,5% - справедливість, 25,9% - щирість, 20,7% - порядність.

Серед цінностей, які мали дещо нижчий рівень, варто назвати любов (19,1%), людяність і взаєморозуміння (15,5%), вірність (13,8%), чуйність (12,1%), здатність до взаємоповаги (10,5%).

З вибіркового бесід з майбутніми вчителями, стають зрозумілими мотиви вибору ними пріоритетних цінностей. Більшість з них керується популярними думками про те, що ХХ століття характеризується інтенсивним наступом людини на природу, технократизмом, який спричинив негативне втручання людини в розвиток природи і породив низку екологічних проблем і що ХХІ століття стане в історії людства періодом гуманітаризації всіх сфер суспільного життя та запобігання катастрофам глобального характеру. Слід зазначити, що лише незначна частина респондентів, надаючи перевагу духовно – моральним цінностям, орієнтується на іншого роду вартості. Так, лише 22,5% респондентів до пріоритетних цінностей відносять інтелектуальні якості і лише 5,2% - здоров'я людини.

Аналіз матеріалів анкетування свідчить, що вони здебільшого усвідомлюють себе, як особистості з властивими їм духовно – моральними цінностями, на яких ґрунтуються відносини з іншими людьми.

Водночас, не виявилось даних про самоусвідомлення студентів в ролі майбутніх фахівців – професіоналів. Тому, серед пріоритетних цінностей, по суті, не бачимо таких, що свідчили б про професійні орієнтири майбутніх педагогів та відповідні цінності (професійні знання, вміння та навички). Стосовно громадянського статусу молоді, то в матеріалах анкетування не було виявлено цінностей, які характеризують громадянина України (знання історії та теорії національної культури, патріотизму). Від себе слід додати, що дане дослідження проводилося ще 1997 року, тому треба надіятися, що з того часу в свідомості майбутніх педагогів відбулися необхідні позитивні зміни.

Аналіз цінностей, які, на думку студентів, стали їхніми надбаннями, показує, що в цьому аспекті майбутні педагоги досить скромно, об'єктивно та критично оцінюють себе. Так лише 31% опитаних вважають себе добрими, 27,6% - чесними, 25,9% - справедливими, 8,6% - людяними, 6,9% - порядними та відвертими. Значно менше студентів вважають себе чуйними, безкорисливими.

Відповідно поділилися і прагнення майбутніх вчителів. Зокрема 19% опитаних прагнуть інтелектуально розвиватися, 15,5% - мріють стати добрішими, 5,2% - духовно багатими, 12,1% - розвинути силу волі.¹

Значна частина опитаних була неспроможною визначити цінності, якими вони б хотіли оволодіти. Це свідчить про серйозні прогалини в організації самовиховання та профорієнтаційної роботи. Від себе додамо, що за той час, який пройшов, все ж деякі позитивні зрушення в цьому плані відбулися, про що більш докладніше ми розповімо в частині про наше практичне дослідження впливу вчительської моралі на виховання учнів.

Дуже важливо, що б майбутній вчитель глибоко усвідомив свій професійний ідеал, як своєрідну модель, на яку орієнтуватиметься в процесі навчання та самоосвіти, виховання та самовиховання.

Особливої уваги тут потребує питання про значення загальнолюдських цінностей в професійній діяльності педагога.

Більшість науковців небезпідставно вважають, що в системі професійних цінностей вчителя повинні синтезуватися якості фахівців кількох профілів. В умовах педагогічного вузу доцільно формувати виховний ідеал студентів, залучаючи їх до вивчення проблем шкільного виховання, як в теоретичному, так і в практичному аспектах.

Вивчення студентами цінностей школярів, надзвичайно корисне, бо, виконуючи функції дослідника, майбутній педагог, з одного боку, уподібнюється учневі та оцінює його з позиції школяра, а з іншого – поводить ся як дослідник і оцінює школяра з позиції педагога. Іншими словами, студент ніби перевтілюється і завдяки цьому здобуває ту систему знань про людські цінності, які допомагають йому сформулювати виховний ідеал і керуватися ним в своєму становленні, як особистості і громадянина.

Щоб визначити пріоритетні цінності наших педагогів і оцінити їх вплив на моральне виховання учнів, ми скористувалися методом анкетування.

Таким чином, виходячи з результатів нашого соціологічного дослідження, можна сказати, що педагоги в переважній своїй більшості усвідомлюють себе, як громадян своєї держави, як особистостей з властивими їм морально – духовними цінностями та орієнтирами. Вони усвідомлюють також основні ціннісні орієнтири, які вони, в свою чергу, і намагаються прищеплювати сучасній українській шкільній молоді.

Результати дослідження також переконливо свідчать, що педагогічний склад української середньої школи серйозно занепокоєний широким розповсюдженням в сучасному молодіжному середовищі різних негативних явищ (наркоманія, злочинність та інші).

Але незважаючи на більшу чи меншу однотайність, викликає занепокоєння той факт, що значна частина наших педагогів усвідомлює невідповідність між тими цінностями морального характеру, які вони повинні прищеплювати учням і реаліями українського сьогодення.

На нашу думку, дана ситуація багато в чому має своєю причиною те, що наша держава знаходиться зараз в лещатах перехідного періоду, який, як відомо, характеризується хитаннями не лише в економіці, але і в свідомості народу, особливо ж молоді його частини. Як вже згадувалося, така несприятлива ситуація спричинює процеси духовно – моральної деградації частини української молоді і це небезпечно.

Але ми повторюємо, треба виходити з того, що вищезгадані явища негативного характеру є тимчасовими і треба докладати значних зусиль, щоб подолати їх і рухатися далі в напрямі побудови справжньої демократії, де б наміри системи виховання повністю б співпадали з реальними потребами суспільства. Треба з оптимізмом дивитися в майбутнє.

Як бачимо, педагогічний склад нашої шкільної системи, незважаючи на тимчасові труднощі, продовжує знаходитись на висоті, дотримуючись головних вимог до власного морального стану і відповідно, морального розвитку своїх вихованців, які в майбутньому повинні стати справжніми громадянами України.

ВИСНОВКИ

Процес формування громадянина України та його головної риси – громадянськості є наслідком такого процесу, як соціалізація, в структурі якої нас найбільше цікавлять громадянське виховання і самовиховання. Соціалізація відбувається під впливом значної кількості обставин та чинників: держави, суспільства, сім'ї, неформальних груп, засобів масової інформації, релігії та багатьох інших.

Зараз є очевидним, що дія багатьох з цих чинників в галузі формування громадянськості українських школярів є стихійною, не досить ефективною, а часто і деструктивною. Стихійна соціалізація, надто повільно прилучаючи, чи не прилучаючи взагалі, школярів до системи громадянських цінностей і святинь, тим самим сприяє обмеженню духовного та предметного простору для дії безпосередньо громадянського виховання. Тому головне навантаження в нелегкій, але шляхетній справі громадянського виховання підростаючої молоді, лягає на шкільних вчителів – вихователів.

Віддані ідеї української державності, вони можуть і повинні озброїти учнів суто громадянськими знаннями і навичками, сформувати у них громадянський досвід, компенсувати в ньому брак того, що необхідно для повноцінного розвитку громадянськості, подолати чи послабити негативні впливи, організовано залучити школярів до перетворення суспільного і етнічного середовища.

Щоб така робота була успішною, педагоги – вихователі самі повинні відповідати тим критеріям громадянськості, які ми висвітлили в теоретичній частині нашого дослідження. Результати соціологічного опитування показали, що морально – ціннісні орієнтації та громадянська позиція українських педагогів знаходяться на високому рівні, тому слід сподіватися, що цей рівень в майбутньому буде лише зростати, що повинно буде позитивно вплинути на вирішення завдань громадянської освіти в Україні.

Таким чином, можна впевнено стверджувати, що вдало організована виховна робота може значною мірою сприяти ліквідації певних прогалин в системі громадянського виховання.

Така робота повинна ґрунтуватися на цілісному виховному ідеалі, уособленому самим вчителем, що органічно поєднує в собі цінності особистості, сім'янина, педагога, громадянина України, представника світової цивілізації.

Слід зберігати вже надбане і примножувати здобутки в галузі громадянського виховання, якщо ми дійсно хочемо, щоб наша Українська Держава зайняла гідне місце в європейському та світовому співтоваристві.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Виховання громадянина / Під ред. І. Поплужного. – К., 1997.
2. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). - К., 1994.
3. Загальна декларація прав людини. - К., 1996.
4. Конституція України. – К., 1996.
5. Матеріали науково-практичної конференції “Ідеологія та ідейно-політичні засади державного будівництва України”. – К., 1993.
6. Словник соціологічних і політологічних термінів. – К., 1993.
7. Бех І.М. Духовні цінності в розвитку особистості // Педагогіка і психологія. - 1997. - № 1.
8. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. - № 1.
9. Бутківська Т.В. Цінності від учителя до учня // Початкова школа. – 1997.-№ 2.
10. Ващенко Т.Г. Діагностика моральних цінностей особистості школярів // Рідна школа. – 1996. - № 2.
11. Гильмеева Т.В. Профессионализм учителя в социологическом измерении //Социс.- 1998.- №11.
12. Закон України “Про громадянство України” // Відомості Верховної Ради України. – 1991. - № 50.
13. Карпенчук С.В. Володіти розумом, почуттями і волею //Рідна школа.- 1997.- № 5.
14. Корольчук О.П. Студентство: виховання духовності і культури, спроба окреслити проблеми та перспективи // Освіта. – 1999. - № 2.

15. Крицька Л.В. Громадянські ціннісні орієнтації учнівської молоді //Педагогіка і психологія. –1997. - № 1.
16. Мазур Т.Г. Гуманізація стосунків в навчально-виховному процесі //Початкова школа. – 1996. - № 9.
17. Нікітіна Л.Є. Соціальне виховання дітей – фактор стабілізації суспільства //Педагогіка. – 1998. - № 7.
18. Скульський Р.П. Пріоритетні цінності у вихованні майбутніх вчителів //Педагогіка психологія. – 1997. - № 1.
19. Старовойт Л.В. Модульна система в професійному навчанні // Рідна школа. – 1997. - № 5.
20. Тараненко І.Г. Демократичні цінності у становленні громадянина //Педагогіка і психологія. – 1997. - № 2.
21. Хорунжа Л.П. Гуманізація навчально-виховного процесу // Рідна школа. – 1999. - № 1.
22. Чижевський Б.Г. Актуальні проблеми побудови системи виховання в умовах державотворення // Педагогіка і психологія. – 1997. - № 2.
23. Шпак Г.В. Підвищувати методичний рівень педагога // Рідна школа. – 1997. № 6.

ЗОВНІШНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ЯК КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНІКИ

Зовнішність учителя - явище інтегральне, адже інтеграція - процес зближення і зв'язку поряд із процесами диференціації. Вчитель впливає на учнів комплексом взаємопов'язаних елементів зовнішності.



Існує низка специфічних професій, для представників яких зовнішність відіграє першочергове значення: диктор телебачення, дипломат, актор, менеджер тощо. До них належить і професія педагога. Зовнішність учителя виконує дещо специфічну роль, адже він має справу не просто із соціумом, а з учнівською юнню. Для неї педагог - це своєрідний еталон, зразок для наслідування, тому зовнішність учителя має бути бездоганною у всіх відношеннях. Вона - складовий елемент педагогічної техніки, яка у свою чергу є структурним компонентом педагогічної майстерності. З огляду на це, очевидна пряма залежність між цими поняттями. Педагогічна техніка як вправність, що виявляється в умінні взаємодіяти з учнями, керувати власним психофізичним станом та створювати свою зовнішність відповідно до вчительського призначення - тонкий інструмент впливу на суб'єктів виховання. Народна мудрість стверджує, що по одягу зустрічають, а по розуму проводжають. Все це правильно, але враження, яке справляє вчитель під час першої зустрічі зі своїми вихованцями, лишає незабутній слід у пам'яті учнів. Особливо, якщо це враження підсилюється подальшою аналогічною поведінкою педагога. Зрозуміло, що вирішальну роль тут відіграє саме зовнішність. Як правило, учням потрібен певний час, аби розібратися, що ж криється за "одягом". Учителеві ж важливо не втратити можливостей для встановлення дружніх стосунків з учнями, що є основою позитивної взаємодії.

Як засвідчують педагоги-практики, вплив учителя на учнів починається після першого візуального знайомства. Він, зрозуміло, не є прямий, але це не заперечує

його значущості. Тому позиція має бути однозначною: зовнішність учителя - не дрібниця, це завжди важливо й актуально, це сходинка до успіху у справі виховання учнівської молоді.

Зовнішність учителя - явище інтегральне, адже інтеграція - процес зближення і зв'язку поряд із процесами диференціації. Вчитель впливає на учнів комплексом взаємопов'язаних елементів зовнішності. Культура і техніка мовлення педагога, культура і техніка рухів, одяг та культура і техніка догляду за своїм тілом - все це складники зовнішності. Кожен елемент зокрема має ряд компонентів, що складає системоутворюючу цілісність. Так, культура мовлення - це інтонація, голос, дикція, дихання, тембр, темп, логічне структурування мовлення, гнучкість мовлення та ін. Культура і техніка рухів - то постава, хода, жести, пластика, міміка, пантоміміка. Культура і техніка догляду за зовнішнім виглядом - уміння доглядати за своїм волоссям, робити зачіску, добирати одяг та взуття, прикраси, аксесуари, парфуми. Це вміння доглядати за тілом (обличчям, руками, ногами). Тільки в поєднанні цих складових створюється зовнішність, яка уособлює вчителя.

Прояв складників зовнішності носить диференційований, індивідуалізований характер. Особливе внутрішнє осяяння, що передається через погляд, жест, поставу, усмішку - все це робить учителя неповторним. Як зайти в клас, привітатись із учнями, сісти, відкрити журнал, підійти до дошки, до учня - вся технологія поведінки базується на загальноприйнятих вимогах. Проте в одних - це доречно, гарно, зрозуміло, естетично витримано і все в міру, в інших - не зовсім. Тобто, зовнішність залежить від окремо взятої особистості, від її внутрішньої педагогічної культури і притаманна саме їй. Таким чином утворюється вчительський імідж, який буває як позитивним, так і негативним. Мабуть, саме тому деяких учителів пам'ятають - все життя, а інших забувають, закінчивши школу. Ось чому природним у кожного вчителя має бути прагнення до ідеалу, гармонії та вдосконалення; без них людина неминуче деградує.

Не секрет, що діти хочуть мати вчителя із приємною зовнішністю, вихованого, з витонченими манерами, елегантно одягненого, із гарною модною зачіскою, привабливим макіяжем, бездоганно чистого і охайного. Навіть учні початкових класів легко вирізняють учителів і пишаються ними, запевняючи всіх, що у них "найкраща вчителька". А у підлітковому віці простежується тенденція дещо зневажливого ставлення до вчителя, одягненого недбало, зачісаного за модою десятирічної давності, у якого руки вже забули, що таке манікюр, а обличчя - макіяж. Звичайно, можна якимось чином виправдати вчителя, який у вихорі повсякденних справ забуває про себе. Але варто згадати далекі і суворі 20-30-і роки, коли у закладах, де працював відомий педагог А.С.Макаренко, було правилом приходити на роботу у найкращому одязі. За свідченням очевидців, їх розповідей, на урок не допускався вчитель у нечищеному взутті. Таких учителів А.С.Макаренко не визнавав вихователями учнів. На одній із лекцій він досить категорично зауважив: "Я глибоко переконаний, що краще зовсім не мати вихователя, аніж такого, який сам не вихований..." (Макаренко А.С. Вибр. тв. У 3 Т. - К.: Рад. школа, 1984. Т. 3. -С.56). Цілком поділяючи думку знаменитого педагога, вважаємо, що кожен учитель, незалежно від статі, віку, місця проживання, сімейних обставин, природних даних тощо, в змозі створити власну неповторну зовнішність, якщо серйозно візьметься за цю справу. Зрозуміло, що самовдосконалення у цьому напрямку потребує певних особистих зусиль, деяких матеріальних затрат, але ми переконані, що це матиме благодатну віддачу. Акцентуємо увагу всіх учителів на зазначеній проблемі. Вважаємо, що немає меж для удосконалення.

На яких же принципах має базуватися самовдосконалення вчителя у вказаному напрямку?



1. Комплексність. Необхідно відпрацьовувати всі елементи зовнішності в комплексі, оскільки на тлі односторонніх зрушень одразу чітко будуть помітні недоопрацювання в іншому аспекті. Наприклад, учитель, що дбає про свій зовнішній вигляд, отримує прекрасні результати (елегантний костюм, зачіска до лиця, майстерний макіяж тощо). Водночас, якщо він не володіє своїм голосом (говорить голосно або дуже тихо), то досить швидко зачарування вчителем розсіюється.

2. Індивідуалізація (індивідуальний стиль, імідж, своєрідність жестикуляції, міміки, голосу, постави, тобто все те, що відрізняє одного вчителя від іншого).

3. Самовдосконалення. Не зупиняючись на досягнутому, постійний крок уперед, до вершин майстерності.

4. Дотримання постійності у вияві ознак учительської зовнішності. Іншими словами, взявши на себе роль вихователя, педагог пам'ятає про це щохвилини і демонструє її через свою зовнішність незалежно від того, чи знаходиться він у безпосередньому контакті з учнями чи ні.

5. Дотримання професійної культури (інтелігентність, педагогічна етика, толерантність, педагогічний такт, емоційна стійкість, нездатність зашкодити психіці дитини поглядом, жестом, мімікою, тоном мовлення та ін.).

6. Концентричність. Передбачає, що кожне нове вміння, яке розвиває вчитель і яке поступово трансформується у звичку, має базуватися на попередніх знаннях, уміннях і навичках та перебувати у безпосередньому зв'язку.

7. Активність полягає в тому, що процес самовдосконалення - наслідок власної активності та ініціативи.

8. Цілісність - означає перехід від роботи з елементами із системними компонентами і системою в цілому. Вдосконалюючи складник зовнішності, вчитель паралельно вдосконалює техніку саморегуляції, взаємодії з учнями, застосовуючи набуті вміння на практиці. Це дає змогу підняти рівень педагогічної техніки в цілому, що, безумовно, вплине на рівень зростання педагогічної майстерності.

9. Єдність особистісного і дійового, що передбачає самовдосконалення в умовах певної діяльності особистості. Без цього неможливо отримувати нові імпульси розвитку (генеральна ідея педагогічної майстерності, за словами Е.С.Барбіної, - дослідника феномена педагогічної майстерності).

10. Перспективність - бачення близької і далекої перспективи, робота на завтрашній день, що стимулює сьогоднішню діяльність щодо самовдосконалення.

За яких умов можна досягти мети, тобто створити або удосконалити свою зовнішність, яка б позитивно впливала на суб'єктів виховання? Це можливо і цілком доступно кожному вчителю, якщо:



1. Цілеспрямовано працювати над собою.
2. Мати велике бажання.
3. Дотримуватися вищезазначених принципів.
4. Створити власну програму дій.
5. Мати взаєморозуміння з педагогічним колективом.
6. Усвідомити необхідність самовдосконалення.
7. Є зразок - авторитетний педагог, що відповідає цим вимогам.

Якими шляхами і засобами можна подолати цю проблему?

Вважаємо, що кожен має йти власним шляхом, найоптимальнішим саме для нього. Пропонуємо найтипівіші.

1. Підвищення кваліфікації на курсах з проблем розвитку педагогічної техніки.
2. Добір та ознайомлення з відповідною літературою, а також використання її в роботі.
3. Виконання спеціальних вправ.
4. Консультації візажиста, косметолога, стиліста, перукаря, манікюрниці, логопеда, хореографа, філолога, актора.
5. Придбання фена, манікюрного набору.
6. Організація в школі роботи студії моди за участю вчителів.
7. Проведення в школі масових заходів: "Конкурс елегантності", "Міс "Чарівність", конкурс бальних і сучасних танців, конкурс декламаторів, ораторів, демонстрація моделей модного взуття, одягу, прикрас.
8. Започаткування роботи міні-салону краси за пільговими умовами для вчителів.
9. Організація роботи груп "Здоров'я", "Грація", "Аеробіка", секцій із шейпінгу тощо.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що проблема зовнішності вчителя не нова, проте досить актуальна, її вирішення залежить в першу чергу від учителя, який має прагнути до ідеалу.

Пропонуємо практичні рекомендації, які починаються із часток не і ні, тобто від протилежного: чого не має бути. Така форма подачі порад може допомогти запобігти помилкам, які нерідко зустрічаються в реальному житті.

1. У гардеробі вчителя не має бути ультрамодного одягу, незвичайний фасон якого відволікає увагу учнів, а також вбрання занадто яскравих тонів, що стомлює і дратує дітей.
2. Не варто навіть молодому вчителю з'являтися у школі в шортах.
3. Не втрачайте почуття міри: навчіться чітко визначати, коли необхідно одягати класичний костюм, коли робочий халат, святкову сукню, а коли - светр і джинси.
4. Не перетворюйтесь на "синю панчоху", тобто носіть той одяг, що вам до вподоби і до лиця: естетично витриманий, ошатний, модний, елегантний.
5. Не захоплюйтеся сіробуденним одягом.
6. Не забувайте, що одяг завжди має бути охайним, чистим, відпрасованим, зручним і не заважати працювати з класом.
7. Не носіть тривалий час один і той же одяг. Варто якнайчастіше "оживляти" його, комбінувати, прикрашати.
8. Не носіть взуття босоніж, на високих підборах, бо його стукіт відволікає увагу учнів і, крім того, швидко стомлюються ноги.
9. Не знаходьтеся у приміщенні в теплих чобітках.
10. Ні в якому разі не перебувайте у приміщенні школи у головному уборі. Це стосується як чоловіків, так і жінок.
11. Не забувайте, що довге розпущене волосся заважає під час роботи з учнями.
12. Неприпустимо вчителям чоловікам приходити до школи неголеними.
13. Не експериментуйте надмірно зі своїм волоссям, аби химерні зачіски і часті зміни кольору не відволікали уваги учнів.
14. Не рекомендується прикрашати себе занадто дорогими і яскравими коштовностями чи біжутерією, які, до того ж, заважають працювати і спілкуватися з учнями (довгі сережки чи намисто, каблучки на пальцях, "музичні" прикраси).
15. Не варто користуватися дезодорантами, туалетною водою чи одеколоном з різким, сильним запахом.
16. Ніколи не підкреслюйте своєю мімікою та жестами негативні сторони чи дефекти зовнішності, характеру і темпераменту учнів.



17. Ніколи не вказуйте на учня пальцем.
18. Не жестикулюйте надміру, бо жести мають лише підкреслювати слово.
19. Не метушіться у класі, бо це дратує учнів.
20. Ніколи не обирайте "закриту" позу.
21. У роботі з дітьми уникайте пози "лева" чи "наглядача", бо діти непогано читають мову жестів і вчителю варто її досконало засвоїти.
22. Не допускайте мовленнєвих шаблонів і виразів, слів-паразитів.
23. Не забувайте, що голос учителя має бути відкритим, виразним, гнучким, витривалим. У ньому має звучати впевненість, мажорність.
24. Не припускайтеся помилок в орфоєпії.
25. Неприпустимо, щоб у вчителя були природні дефекти, які не можна виправити.
26. Не слід забувати, що людину, дитину легко образити не тільки словом, а й інтонацією.
27. Не дозволяйте собі спілкуватися з учнями мовою "суржика".
28. Не забувайте, що володіння словом, технікою вираження своїх думок, почуттів рідною мовою, різними мовними стилями, технікою драматичного мовлення, фонаційного дихання та дикцією потребує постійного вдосконалення шляхом спеціальних вправ.

Сподіваємося, що запропоновані рекомендації допоможуть учителям уміло та впевнено працювати над своєю зовнішністю, що дасть їм змогу на високому рівні оволодіти педагогічною технікою.

КУЛЬТУРА СПІЛКУВАННЯ – ФАКТОР ДУХОВНОСТІ ЛЮДИНИ

Людина - продукт соціалізації і, перш за все, людина стає людиною через спілкування з іншими людьми. Людство знає чимало прикладів, коли дитина, потрапляючи в ранньому віці у середовище тварин, виживала, але не ставала людиною. Причина, як відомо, полягала у відсутності можливості наслідувати і, особливо, спілкуватись з людьми. Отже, спілкування має величезне значення як для становлення людини, так і для її подальшого життя в суспільстві, бо спілкування відіграє у нашому житті визначальну роль.

Перш за все від цього залежить наше здоров'я. Бо від того, як ми розмовляємо з людьми і як люди розмовляють з нами, залежить наш настрій, а значить стан нашої нервової системи. Від цього залежить благополуччя і спокій в наших сім'ях. Нарешті, від манери нашого спілкування багато в чому залежить успіх в нашій роботі і наш особистий успіх в просуванні по службі. Вміючи спілкуватись, людина уникає багатьох проблем, конфліктів, швидше досягає життєвих цілей. Справжнє вміння спілкуватись зводиться, перш за все, до культури спілкування.

Культура людського спілкування - це частка загальної моральної культури особистості. Відсутність культури спілкування - свідчення бездуховності людини. Ще мудрий Езоп довів, що наше слово - це і найкраще, що є в розпорядженні людини і найгірше, чим вона володіє. Сьогодні проблема культури спілкування набуває, як ніколи, великого значення. Відбувається становлення України як самостійної держави, інтенсивно розвиваються міжнародні та міжособистісні зв'язки з різними країнами світу. З огляду на це визначальною стає для нашого суспільства проблема вміння спілкуватись як на офіційному, діловому, так і на чисто побутовому рівнях.

На наш погляд, цій проблемі приділяється невиправдано мала увага як в освітньо-виховних закладах, так і в державі в цілому. Засоби масової інформації, маючи величезні можливості формувати у людини смак до справжньої високої культури взаємостосунків між людьми, нехтують цією можливістю і використовують дане їм державою право впливу на суспільство, часто в протилежному напрямку, потураючи розвитку масової антикультури. Кіноекрани і екрани телевізорів заповнили третьосортні бойовики і на глядача ллються брутальні слова, огидні вирази. Це не може не турбувати суспільство. Адже, якщо людина продукт соціалізації, то величезний сенс для становлення особистості у тому, який саме досвід (традиції, звичаї, норми) передає суспільство своїм поколінням. Традиції, звичаї українського народу високі і духовно багаті. Однак, якщо не давати належної оцінки розгулу антикультури, то вона починає сприйматись як норма. Саме так сприймається сьогодні низька культура спілкування між людьми у громадських місцях, в сім'ях. Грубість, відсутність поваги і уваги до людини порушує принцип людяності як найбільш бажаної норми взаємостосунків між людьми, викликає загальний негативізм і руйнує духовну сферу людських взаємовідносин. Ця проблема є актуальною не лише для нашого суспільства. Однак, наприклад, в Сполучених Штатах Америки до культури народу ставлення далеко не байдуже. Так, в 1991 році у вузах США запроваджено курс "Мистецтво спілкування", розрахований на два роки, який включає в себе переважно питання культури спілкування. При підготовці робітників в училищах типу ПТУ введено однорічний курс "Мистецтво спілкування". У наших вузах, в кращих випадках, по цій важливій проблемі читаються короткі спецкурси, розраховані на декілька годин.

Якщо ми прагнемо збудувати цивілізовану державу, то недостатньо одних заяв про це. Ми над усе мусимо бути цивілізованими людьми, а першим проявом цього і є культура спілкування. А тому сім'я, навчально-виховні і культурно-освітні заклади повинні, формуючи особистість, розвивати в ній такі морально-психологічні якості як уважність, чуйність, вміння бачити моральну сторону своїх і чужих дій і вчинків, витримка, володіння собою, здатність стримувати негативні емоції, вміння слухати іншу людину, передбачити можливі наслідки своїх слів, дій, вчинків. Саме тому і необхідне глибоке і об'ємне вивчення предмету "Культура і мистецтво спілкування".

Окремі фрагменти такої програми знаходять своє відображення в змісті таких дисциплін як психологія, менеджмент, психологія управління, етика і ін. Однак в складі цих навчальних дисциплін проблема культури спілкування не має конкретно-цільового спрямування, яке було б визначальним. Окремо виділений цей предмет міг би стати центром цілісної системи формування у студентської молоді культури і мистецтва спілкування, підвищення рівня духовності.

Культура і мистецтво спілкування не самоціль, а дорогоцінний здобуток людини. Це засіб духовного розвитку і вдосконалення особистості, яка прагне до відчуття власної гідності.

Правила мовного спілкування:

- зацікавленість, розуміння та інтерес до адресата;
- повага, доброзичливість, доречна ввічливість;
- вміння підібрати тему для спілкування;
- логіка мовлення;
- концентрація і організація уваги слухача;
- орієнтація на ситуацію;
- звернення до співрозмовника;
- скромність в самооцінках;
- збереження дистанції між старшими і меншими, батьками і дітьми, вчителями і учнями, що прийнята в даній національній і соціальній культурі.



Набуття людиною навичок культури спілкування розв'яже чимало проблему міжособистісних, міжнаціональних взаємостосунках, а також у суспільстві в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Атватер Й.Я. Я вас слухаю... Пер. с англ. - М.: Экономика, 1988.
2. Головаха Є.І., Паніна Н.В. Психологія людського взаєморозуміння. - Київ, 1989.
3. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. - М.: 1990.
4. Кан-Калик В. Культура делового общения. - Грозный, 1988.
5. Леонтьев А.А. Умейте спускать партнера по общению. - М., 1987.
6. Лунева О.В., Хорошилова Е.А. Психология делового общения. - М., 1987.
7. Панасюк А.Ю. Управленческое общение: практические советы. -М.: Экономика, 1990.
8. Петровская Л.А. Компетентность в общении. - М.: МГУ, 1989.

ПРО АКТУАЛЬНІСТЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО СПІЛКУВАННЯ З УЧНЯМИ

Культура педагогічного спілкування проявляється не тільки в тому, наскільки точно і неупереджено вчитель сприймає учнів, розуміє їхні почуття й індивідуальні особливості, а й у способах і прийомах, які він використовує для організації педагогічної взаємодії, здійснення виховного впливу на школярів.

Відродження національної системи освіти й виховання потребують відійти від авторитарної педагогіки, відновити гуманістичну школу, пройняту добротою, увагою та повагою до дитини, вірою в її можливості та здібності, а також подолати девальвацію загальнолюдських гуманістичних цінностей і національного нігілізму.



Головним принципом національної програми „Освіта” (Україна ХХІ ст.) проголошується гуманізація освіти, що полягає в утвердженні людини як найвищої соціальної цінності, у найповнішому розкритті її здібностей та задоволенні різноманітних освітніх потреб, забезпеченні гармонії стосунків людини та довкілля, суспільства і природи.

Сучасна школа покликана створити педагогічні умови для розвитку особистості кожного учня на основі максимального врахування раннього виявлення здібностей та їх цілеспрямованого розвитку, самовизначення. Вона має орієнтуватися не лише на підготовку дитини до майбутнього життя, а й на забезпечення повноцінності її життя на кожному з вікових етапів. Відомий американський учений К.Роджерс визначає особистість як унікальну та безумовну цінність, у яку закладено потенціал до саморозвитку. Головний напрям саморозвитку, за К.Роджерсом, є зміцнення довіри до себе та інших, зростання самоповаги та зближення з ідеальним „Я”. Предметом виховання у цьому розумінні є уявлення учня про себе, ставлення до себе, а завдання педагога – укріплення віри молодшої людини в себе, у свої можливості [2, 3, 4].

Педагогічна діяльність нерозривно пов’язана зі спілкуванням і будується за його законами. Тому цілком зрозуміло те, що проблеми комунікації завжди перебували в центрі уваги педагогів і психологів. Проте, якщо раніше проблематика педагогічного спілкування зводилася здебільшого до комунікативного забезпечення навчального процесу, то останнім часом педагогічну теорію і практику дедалі більше цікавлять особистісні аспекти педагогічного спілкування. При цьому особистість учителя розглядається не тільки як носій знань, етичної норми, традиції, а і як носій своєрідності індивідуальних властивостей, що змінюються в педагогічному процесі.

Характер спілкування педагога з дітьми – це фундамент, на якому будується вся педагогічна діяльність. Загальноприйнятої типології спілкування „педагог-учень”, що задовольняла б усіх науковців, не існує. Так, Е. Берн спирається на популярну у психології концепцію внутрішніх позицій „дорослий-дитина”, „дорослий-дорослий” [2]. А.Мудрик виділяє дві характеристики спілкування: довірливість та інтенсивність. Його класифікація містить чотири типи педагогічного спілкування: інтенсивний довірливий, інтенсивний недовірливий, неінтенсивний недовірливий, неінтенсивний довірливий [4]. Цікавою є пропозиція Н. Анікеєвої щодо ігрового стилю спілкування, який дає змогу об’єднувати ділове та особистісне спілкування [9]. У свою чергу К. Роджерс характеризує спілкування педагога з гуманістичної позиції, що виявляється в чотирьох особливостях: емпатійному розумінні, відкритості особистості, довірі до можливостей та здібностей учня, щирості у виявленні своїх почуттів. Саме така позиція педагога забезпечує найповніше розкриття особистості кожного учня і реалізується у процесі педагогічного спілкування [9].

Педагогічне спілкування визначається у психології як система взаємодії вчителя й учнів, змістом якої є обмін інформацією, навчально-виховний вплив, організація стосунків, а також сприймання педагогом школярів і трансляція їм своєї особистості. Змістом спілкування є, передусім, обмін інформацією, організація вчителем взаємодії з учнями та взаєморозуміння за допомогою різноманітних комунікативних засобів. Організуючи життєдіяльність школярів, спрямовуючи їхню поведінку, створюючи умови для розвитку мотивації навчання, педагог вступає в безпосередній контакт з учнями. У процесі спілкування відбуваються міжособистісні взаємовпливи як у вербальній, так і невербальній формах. Така взаємодія неможлива без оптимального обміну інформацією. Значне місце в цьому процесі займає взаємопізнання вчителя й учнів. Отже, педагогічне спілкування у широкому розумінні поєднує комунікативні, інтерактивні та перцептивні процеси в системі „вчитель-учні”.



Особливе місце в професійній майстерності вчителя належить культурі педагогічного спілкування. Відповідно до прийнятого в соціальній психології розрізнення соціально-перцептивного, комунікативного та інтерактивного аспектів спілкування, культуру педагогічного спілкування можна розглядати як єдність цих аспектів, виділяючи в її структурі відповідно перцептивну, комунікативну та інтерактивну складові.

Перцептивний аспект культури педагогічного спілкування характеризує здатність учителя адекватно, неупереджено і точно сприймати особистісні властивості та конкретні вчинки учнів, тонко відчувати їх мотиви і переживання, розуміти індивідуальні й вікові особливості школярів. **Інтерактивна** складова комунікативної культури вчителя проявляється у способах і прийомах виховного впливу на учнів, стратегіях і тактиках організації педагогічної взаємодії. **Комунікативний** аспект культури педагогічного спілкування характеризує інформаційно-смыслову сторону педагогічної взаємодії, здатність учителя чітко, зрозуміло і грамотно висловлювати свої думки й почуття, володіти лексичним багатством мови, вербальними і невербальними засобами інформаційного впливу на учнів.

Зрозуміло, що така диференціація має відносний характер. Так, сприймання і розуміння вчителем індивідуальних властивостей учнів (соціальна перцепція) безпосередньо впливають на вибір відповідних способів їхнього виховання (інтерація). У свою чергу, вибрані способи і прийоми педагогічного впливу вимагають адекватного мовленнєвого втілення (комунікація). Усі сторони культури педагогічного спілкування тісно взаємопов'язані.

Культура педагогічного спілкування проявляється не тільки в тому, наскільки точно і неупереджено вчитель сприймає учнів, розуміє їхні почуття й індивідуальні особливості, а й у способах і прийомах, які він використовує для організації педагогічної взаємодії, здійснення виховного впливу на школярів. У спілкуванні з ними педагогом можуть застосовуватися різні способи виховного впливу: покарання, зауваження, осуд, крик, погрози, дорікання, натяки, прохання, поради, заохочення, допомога тощо. Теоретичний аналіз поданих у літературі підходів до характеристики способів, прийомів та експресивних характеристик педагогічного спілкування дає змогу виділити три загальних біполярних параметри, за якими можна оцінювати інтерактивний аспект культури професійного спілкування вчителя: „домінантність-залежність”, „доброзичливість-критичність”, „закритість-відкритість” [5].

Параметр „домінантність-залежність” стосується реалізації вчителем такої важливої функції педагогічного спілкування, як вплив, керування поведінкою та діяльністю учнів. Він проявляється, насамперед, у соціально-психологічній позиції, яку займає педагог у спілкуванні з учнями. Домінантні вчителі займають активну, владну позицію у спілкуванні з вихованцями, спрямовують і регламентують їхню поведінку, дають вказівки, розпорядження й поради, постійно ставлять перед учнями певні завдання і контролюють їх виконання, суворо вимагають дотримуватися встановлених норм тощо. Педагоги, спілкування яких характеризується протилежним полюсом цього параметру, навпаки, поведуться пасивно, безініціативно, уникають активних способів впливу на учнів, дають їм повну свободу дій, займають очікувану, споглядальну позицію, проявляють надмірну поступливість, фактично відмовляються від функції керівництва.

Інший важливий параметр культури педагогічного спілкування - „доброзичливість-критичність”. Він відображає валентність емоційного ставлення педагога до учнів і проявляється в зацікавленості, симпатії, безумовному прийнятті, приязні, проявах позитивних почуттів, у чуйності, довірі, тактовності, переважному



використанні заохочень чи, навпаки, в байдужості, неприязні, холодності, антипатії, недовірі, безцеремонності, негативних оцінках особистості, принизливих зауваженнях, погрозах та покараннях тощо. Цей параметр найчастіше виділяється у психолого-педагогічних дослідженнях як центральний і визначальний показник культури педагогічного спілкування.

Важливим показником педагогічної культури вчителя є рівень персоналізованості його спілкування, особистісної закритості чи відкритості у стосунках з учнями. Учитель, спілкування якого має закритий, формальний характер, виступає у взаємодії з учнями виключно як виконавець відповідної соціальної ролі (стежить за дотриманням статусної субординації, норм і правил професійно-рольового спілкування, приховує свої особисті якості та почуття за маскою офіційності, уникає відкритих, персоналізованих контактів з вихованцями). У ході індивідуальних бесід з'ясувалося, що чимало вчителів і студентів-практикантів розцінюють установлення близьких особистих стосунків і саморозкриття перед учнями як недоречне і шкідливе, оскільки таким чином педагог символічно ставить себе на один рівень з учнями і втрачає статусну перевагу. У крайньому варіанті така стратегія спілкування позбавляє як учителя, так і учнів спонтанності, автентичності, свободи самовираження. Водночас у педагогічному спілкуванні навряд чи була б доцільною повна відмова від певної статусної субординації і формально-рольової регламентації стосунків учителя з учнями. Мистецтво педагогічної взаємодії полягає в умінні вчителя встановлювати у взаєминах з учнями оптимальну соціально-психологічну дистанцію.

Важливу роль у педагогічному спілкуванні відіграє комунікативна культура вчителя або культура мовлення. Тому, на нашу думку, доцільно докладніше спинитися на цьому.

Що ж слід розуміти під культурою мовлення? В.О. Сухомлинський назвав мовну культуру дзеркалом духовної культури людини, найважливішим засобом облагородження її почуттів, думок [8]. Культура мовлення є не лише одним із показників духовного багатства людини, її культури мислення, а й могутнім засобом формування особистості.

Культура мовлення представників таких професій, як учитель, вихователь, практичний психолог та деяких інших, безумовно, належить до найосновніших компонентів їхньої професійної підготовки.

На жаль, дані нашого дослідження свідчать: рівень культури мовлення шкільних психологів, а в багатьох випадках і вчителів – досить низький, що негативно впливає на ефективність їхньої професійної діяльності. Доводиться констатувати, що вмінь точно й виразно висловлювати власні думки, експресивності, емоційності мовлення, багатства словникового запасу бракує більше, ніж 20 – 25% учителів, особливості спілкування яких вивчалися нами.

Зазначимо й такий факт, що дуже часто в мовленні вчителів трапляються не лише росіянізми, діалектизми, а навіть нецензурні слова, які у 90% випадків уживаються при спілкуванні з важковиховуваними дітьми. Звичайно, це аж ніяк не може позитивно вплинути на перевиховання таких школярів.

Іноді в літературі ототожнюються поняття “культура мовлення” і “правильність мовлення”, тобто його мовна нормативність. Однак поняття “культура мовлення” не збігається за обсягом із поняттям “мовна нормативність”, “правильність”, оскільки містить пошук мовних засобів для вираження в кожній реальній ситуації мовленнєвої взаємодії змісту і форми. Культура мовлення містить навички пошуку, добору й свідомого застосування в живому процесі мовленнєвого спілкування мовних засобів, необхідних для конкретного випадку комунікації, виховує свідоме ставлення до



мовленнєвої діяльності. Нехтування комунікативною спрямованістю її неминує призводить до порушення живого контакту між співрозмовниками, а відтак – виникнення психолого–педагогічного бар'єру.

Успіх мовленнєвої діяльності педагога значною мірою залежить від того, чи зважає він на реакцію співрозмовника (учня, батьків), чи вміє коригувати намічену схему мовленнєвого спілкування. Якщо не брати до уваги безпосередню реакцію співрозмовника і не відходити від попередньо намічених схем комунікації, не налагодити діалогічну взаємодію, мовлення втрачає дієвість.

Важливим компонентом професійних здібностей педагога, який дає йому змогу краще донести до слухача зміст мовленнєвого висловлювання, є вміння будувати логічну перспективу.

Результати дослідження показують, що часом учень розуміє кожне окреме речення вчителя і не розуміє змісту в цілому. Це пояснюється тим, що суть розуміння матеріалу, певної інформації полягає в усвідомленні основного змісту, тобто тих смислових зв'язків, які існують між його частинами.

Найчастіше труднощі у сприйманні змісту висловлювання пов'язані з невмінням учителя відобразити необхідну логіку у фразі. Відбувається це тому, що не завжди враховується факт поступового сприймання мовлення на слух, що потребує від вихователя особливо чіткої логічної побудови не лише кожної фрази, а й висловлювання в цілому.

Засобом, який дає змогу активізувати процес сприймання, є логічна побудова перспективи усного мовлення, для якого особливо важливою є своєрідна “далекоглядність” – вміння не лише мислити в перспективі, а й давати слухачеві кожною висловленою фразою натяк на подальший розвиток думки.

Часто педагог добре розуміє внутрішню логічну структуру змісту своєї теми, але не завжди вміє правильно відтворити цю логіку засобами живого слова, не „чує себе”. Унаслідок цього учень сприймає фразу не так, як хоче висловитись учитель, а так, як він вимовляє її насправді.

Довільні паузи, зумовлені не логікою змісту, а лише невмінням правильно розподілити дихання, випадкові логічні наголоси, постановка наголосу не лише на основних, а й на допоміжних словах, брак інтонаційного зв'язку між окремими частинами фрази та інші вади мовленнєвого процесу вчителя чи шкільного психолога, які були зафіксовані нами, призводять до того, що смисл усного судження окремими учнями сприймається з великими труднощами або ж не сприймається ними зовсім. Особливо це стосується дітей із затримкою психічного розвитку, педагогічно занедбаних, невстигаючих, багато з яких схильні до скоєння правопорушень.

Подолання цього недоліку потребує насамперед від педагога усвідомлення особливостей усного мовлення і спеціального тренування. Так, наприклад, логічний наголос, на відміну від граматичного, виділяє не окремий склад, а ціле слово і може пересуватися в межах однієї і тієї ж фрази залежно від мети висловлювання.

Типовою помилкою багатьох учителів під час виділення наголошеного слова в усній фразі є голосове виділення його. Але ж наголос не слід розуміти буквально, як механічне посилення інтенсивності звучання. Виділити важливе за змістом слово можна паузою, змінивши ритм фрази та її основний мелодичний лад. Практика спілкування свідчить, що надзвичайно важко сприймається мовлення, якщо в ньому бракує логічних наголосів, але ще важче сприймати фразу, у якій підкреслюється майже кожне слово.

Мовлення недосвідченого вчителя іноді буває перевантажене логічними наголосами, оскільки він усе вважає важливим. Потрібно правильно користуватися логічним наголосом, виділяти інтонаційно найбільш важливе за змістом слово чи

словосполучення.

На практиці спілкування буває і так, що логічні акценти розставлені правильно, а фраза залишається незрозумілою, погано сприймається на слух, тому що звучить єдиним потоком. Усне мовлення потребує чіткого смислового групування слів довкола логічних центрів так, щоб учень сприймав не окремі слова, а смислові блоки, які називаються мовленнєвими тактами. Останні об'єднують слова у групу слів, тісно пов'язаних змістом. У середині кожного такту слова вимовляються як одне ціле, а центром стає слово, яке несе логічний наголос.

Варто пам'ятати, що підмет і присудок (якщо речення не складається тільки з цих двох членів) завжди перебувають у різних тактах, тобто відокремлюються паузою. Паузи мають назву логічних, призначення яких не лише у відокремленні одного такту від іншого, а й групуванні слів у середині такту в єдине ціле.

Неконтрольованість власного мовлення, “додумування” пропущених в усному висловлюванні окремих суттєвих елементів судження, зміст якого є звичним для доповідача – важлива причина того, що в усному мовленні іноді не відображається чітка й послідовна логіка структури змісту.

Для виправлення типових інтонаційно–логічних помилок доцільно застосовувати так званий метод логічного скелетування. Шляхом визначення логічних наголосів і розміщення логічних пауз фраза поділяється на ряд смислових груп (мовленнєвих тактів). Логічний наголос виділяє головне за змістом слово в кожній групі, а логічні паузи з'єднують слова в смислові блоки, одночасно відокремлюючи їх. У результаті цього вибудовується так званий логічний скелет фрази.

Щоб полегшити сприймання логіки змісту, необхідно знайти градацію логічних акцентів, виявивши головні, відокремивши від них другорядні. Іншими словами, побудувати логічну перспективу фрази, яка, однак, не завершує роботи над текстом, оскільки не може запобігти помилкам у звуковому оформленні та втіленні логіки думки. Наступним етапом має стати побудова художньої перспективи мовлення, яка полягає в умінні свідомо розподіляти голосові та мовні засоби, що дасть змогу скоординувати силу і значимість логічних акцентів. Техніка створення такої перспективи базується, на думку К. Станіславського, на звукових підвищеннях і зниженнях (інтонації), на виділенні окремих слів, фраз, періодів; градації пауз, що з'єднують або роз'єднують ці частини; на комбінації темпу, ритму. Поєднання логічних наголосів і мелодики мовлення, пауз, ритму, темпу створює рух, розвиток думки, її спрямованість до логічного центру, даючи змогу слухачам чітко це сприймати.



Щоб досягти виразного звучання, необхідно майстерно користуватися логічними і психологічними паузами, оскільки без перших мовлення, по суті, безграмотне, а без других – неживе.

Крім мови, найбільш відомого і широко використовуваного засобу спілкування, успіхові діалогу вчителя з учнями сприяють жести, міміка, пози співрозмовників, якоюсь мірою і зовнішність. Певну роль у спілкуванні може відігравати і дистанція між партнерами.

Знання та розуміння особистості учня – обов'язкова передумова та основа успішної діяльності педагога. Учителеві необхідно розуміти і прийняти учня, незважаючи на те, чи збігаються їхні системи цінностей, моделі поведінки та оцінювань; це також передбачає знання вихователем психічних механізмів та закономірностей поведінки, спілкування. Тому студентів педагогічного ВНЗ потрібно розвивати організаторські, комунікаційні вміння для того, щоб уміти керувати процесом засвоєння учнем знань, залучаючи його до активних форм навчальної взаємодії, стимулюючи пізнавальну активність. Формування цих професійних умінь передбачає не лише глибоке засвоєння психолого–педагогічних знань, а й використання методики навчання, яка базується на спілкуванні. Ця

методика сприяє залученню студента до активного процесу здобування та переробки знань. До методів навчання, спрямованих на спілкування, належать: робота у групах, навчальна дискусія, ігрове моделювання, рольові ігри, “круглий стіл”, засідання експертної групи, дебати тощо. Такі форми навчання дають змогу кожному залучитися до обговорення та вирішення проблеми, вислухати інші думки. Подібні заняття дозволяють студентам самостійно розв’язувати складні завдання, створюють потенційно високу можливість перенесення знань та досвіду діяльності з навчальної ситуації у реальну, психологічно привабливішу.

Таким чином, майбутніх учителів потрібно орієнтувати на усвідомлення та встановлення гуманних взаємин із довкіллям та людьми. Чим раніше починається процес формування готовності до спілкування на відповідних засадах, тим скоріше відбувається усвідомлення особистістю своїх можливостей та ролі в ситуаціях спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барановська Л.В. До теоретичних засад формування культури мовлення // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С. 15-17.
2. Заброцький М.Н. Педагогічна психологія: Курс лекцій. – К.: МАУП, 2000. – 100 с.
3. Загальна психологія: Навч. Посібник / О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. – К.: „А.П.Н.”, 2002. – 464 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
5. Комарова І. Культура педагогічного спілкування // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 31-34.
6. Криницька Л. Мовленнєва культура і професійна підготовка фахівців // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1968. – № 4. – С. 115-120.
7. Орбан–Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Посібник. – К.: Академвидав, 2003. – 448 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. В 5 т. – К., 1977. – Т.1.
9. Шатохіна Т. Підготовка вчителя до спілкування з учнями // Шкільний світ. – 2003. – № 7. – С. 3.

ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Як створити колектив односторонніх, об'єднаних єдиною педагогічною ідеєю. "Педагогічна ідея - це крила, на яких підноситься колективна творчість. Ідея надихає колектив, і починається найцікавіше й найпотрібніше в шкільному житті - колективна дослідницька робота".

В.О.Сухомлинський

ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ

Розгляньмо ситуацію: до школи прийшов молодий учитель. Безумовно, сьогодні вона виглядає дещо інакше, бо майже ліквідовано систему розподілу випускників педагогічних навчальних закладів. Ще кілька років тому індивідуальні побажання молодих учителів рідко збігалися з реальною наявністю робочих місць,

потребами певних регіонів та шкіл у педагогічних кадрах. Тому виникало безліч суперечностей та конфліктів.

Нині постають не менш складні проблеми: правова незахищеність випускників, відсутність державного забезпечення житлом, гарантованої роботи, регулярної виплати заробітної плати тощо. Але сподіватимемося, що труднощі, зумовлені кризовим станом суспільства, колись минуть. Подолати їх психологічними засобами неможливо, а підпорядковувати стосунки людини з професією соціальним негараздам неприпустимо. Дитина в школі чекає на висококваліфікованого вчителя, незважаючи на суспільні катаклізми, а сам учитель прагне відчувати моральне задоволення від своєї праці. Тому зосередимо нашу увагу саме на психологічних аспектах початкового етапу педагогічної діяльності, і зовсім не тому, що не хочемо бачити складніших проблем. Адже і нині чимало молодих людей прагнуть працювати в школі.

В оптимальному випадку молодого вчителя радісно вітає завідувачка навчальної частини: «Як добре, що в нас поповнення! Що ж, колего, приступайте до своїх обов'язків. Будете класним керівником 6-Б. Клас не подарунок, однак сподіватимемося, що ви, з вашим прекрасним дипломом, впораєтеся з дітьми. Тільки годин вам, як предметникові, замало. Будете в нас ще й англійську вести. А можливо, ще й креслення. В цілому не образимо».

Директор також радіє: «Нарешті до нас прибув чоловік, а то переважно жіночий колектив! Давайте, колего, вникайте у наше господарство. Зверніть увагу, що ваш кабінет не в дуже гарному стані, беріть під контроль ремонт. А, крім того, доручаємо вам ще простежити за коридором і шкільним музеєм -там стенди й експонати застаріли, займіться ними». Радіють і колеги - адже комусь із них доводилося минулого року додатково до свого навантаження вести і англійську, і креслення, і займатися цим «неможливим» 6-Б: «Ми вже старше покоління, попрацювали, нехай тепер молодь береться». А буває, що и нерадо зустрічають молоде поповнення: школа маленька, навантаження бракує, предметник, здавалося б, збирався йти на пенсію, але передумав: не ображати ж заслужену людину. А тут прийшов молодий учитель, готовий працювати в школі, невідомо ще, чи вдасться через рік знайти заміну. Краще вже сьогодні утримати, виділити йому по шматочку від різних предметів. І назбирається для нового вчителя з добрий десяток підготовок до уроків з кількох предметів, та ще й у різних класах, у різних вікових групах і нерідко зовсім не за його фахом.

Зупинімося на першому, сприятливому для новачка варіанті, коли колектив радіє з його прибуття. Але ж як почуватиметься сам молодий учитель? Спробуймо послідовно, від загальних питань до окремих аспектів, розібратися у його стані, який дістав назву адаптації.

АДАПТАЦІЯ ДО ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Для одних вчителів - це насамперед засіб самоутвердження, досягнення високого рівня прийняття з боку навколишніх. Будь-яка подія його шкільного життя рефлектується ним ніби в двох планах. З одного боку, він обмірковує її відповідно до загальних цілей та завдань педагогічної діяльності, яких він суворо дотримується. Він прагне якомога точніше виконувати ці завдання відповідно до засвоєних нормативів, але відхилення, що виникають, хвилюють його з іншого боку: як це сприймають та оцінюють колеги. Тому будь-яка невдача, помилка лякає його, він прагне зробити так, щоб про неї не довідались інші педагоги. Його мрія - щоб усі вважали його педагогом, який успішно долає будь-які труднощі. Для інших вчителів зміст професійної діяльності також начебто відступає на другий план. У будь-яких подіях те, як він

виглядає в очах інших. Це прагнення, як і в попередньому випадку, породжується потребою у визнанні.

Отже, завершенням процесу адаптації буде визнання з боку навколишніх (насамперед компетентних колег), наявність постійних доказів своєї значущості в житті інших людей. Зміст професійної діяльності є засобом, що забезпечує соціальне визнання.

Для деяких молодих вчителів сутність педагогічної професії полягає в тому, що вчитель є головним носієм істини для учнів, повністю керує подіями їхнього життя в обумовлених професійними вимогами межах. Відповідно до цього він і реалізовує зміст своєї діяльності, а саме: ставить дозвані вимоги до учнів, поступово просуває дітей у їх розвитку. Ці вимоги регламентують усі сторони життя: вивчення предмета, характер міжособистісних стосунків, форми поведінки, темп індивідуальних змін. «Я задаю тобі певні орієнтири розвитку і забезпечую найкращі умови для цього, - немовби каже він учневі. - Ти повинен досягти відповідного рівня, а моя оцінка фіксує ступінь виконання тобою моїх вимог. Ти не можеш не погоджуватися з моїми вимогами, бо я досвідченіший за тебе, я бачу, в якому напрямі ти маєш розвиватися надалі». Для нього ситуація шкільного життя стає сприятливою, коли його дії не викликають опору з боку дітей. Інші ж вчителі вбачають сенс професійної діяльності - у процесі взаємодії з улюбленим предметом.

Звичайно, наведені приклади не вичерпують усіх варіантів адаптації до педагогічної діяльності. Загалом кожна людина шукає і знаходить (за позитивної адаптації) власну стратегію діяльності, прагнучи не тільки досягати певних професійних результатів, а й отримувати задоволення від самого процесу роботи. Найоптимальнішим буде такий варіант, коли педагог саме через професійну діяльність здобуває можливість задовольняти базові особистісні потреби, розвиватися далі.

У педагогічній діяльності воєдино переплітаються орієнтації і на процес, і на результат. Через поточні події вчитель прагне досягти визначеної педагогічної мети, але намагається зробити це таким чином, щоб сам процес був приємний для дітей, не травмував їх. На жаль, про цю тривіальну істину нерідко забувають організатори педагогічного процесу: адже діти не тільки готуються до майбутнього, вони значну частину свого життя віддають школі. І вчитель також не тільки виконує свої професійні обов'язки - він проводить у школі більшу частину життя. Безумовно, через особливості своєї фахової специфіки він має дотримуватися певних правил, норм, стандартів, однак це не означає обмеження взаємодії з учнями суто формальними стосунками. Його головне завдання - досягти органічного поєднання вимог, що задаються «згори», визначаються власними потребами, з інтересами і потребами реальних учнів, зробити навчання радісною подією.

Отже, розглядаючи процеси адаптації, слід виокремити загальні, типові (притаманні будь-якій царині життя), специфічні, особливі (зумовлені певним видом діяльності та обставинами) та одиничні, індивідуальні складові. Форми адаптації вчителя великою мірою залежать саме від його індивідуальних особливостей. До того ж пристосування вчителя нерідко супроводжується деякими побічними наслідками, які не можна вважати безумовно позитивними. Слід пам'ятати, що всі індивідуальні якості мають щонайменше два види наслідків, адже зворотним боком будь-якої позитивної риси є певні обмеження.

Вирізняють кілька якісно особливих типів адаптації. Кожен з них відображає індивідуальну стратегію входження в педагогічну діяльність і зумовлює певні особливості професійної взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу. Ці типи не можна зіставляти за ознакою «цей гірший, а цей



кращий». Кожна людина, що адаптується до педагогічної професії, досягає того результату, який найповніше відповідає її індивідуальним особливостям та можливостям.

I тип. Учитель прагне передусім розвивати особистість дитини, спираючись на емоційний та соціальний чинники. Дотримується гнучкої програми, не замикається на змісті предмета, що вивчається. Йому притаманна невимушена манера викладання, щирість, приязність, дружній тон. Для вчителя, що має схильність до цього типу, ознаками дисадаптованості є відчуження від учнів, егоцентричність, стриманість у стосунках.

II тип. Учитель зацікавлений тільки в розумовому розвитку учнів.

Суворо дотримується змісту предмета, що викладає. Працює за послідовною, детально розробленою програмою. Висуває високі вимоги. Суворо перевіряє рівень засвоєння матеріалу. Дотримується дистанції у спілкуванні, відчужених стосунків, підхід до учнів суто професійний. Ознаки дисадаптованості: неорганізованість, недбалість.

III тип. Творчий, винахідливий учитель. Прагне захопити хоча б окремих учнів, збудити в них прагнення і здатність повністю розкрити свої творчі здібності. Дбає про розвиток розумових здібностей в обмеженому, традиційному розумінні. Перевірки нерівнозначні за вимогами. До учнів нерідко ставиться суб'єктивно. Ознаки дисадаптованості: нецікавість, традиційна манера роботи. Тільки тоді, коли вчитель відходить від фрагментарності, розірваності окремих подій, у тому числі власних вчинків, досягає наскрізного, багатовимірного бачення своєї професійної діяльності, визначає через неї власну життєву позицію, створює індивідуальну стратегію стосунків з учнями, можна вважати, що адаптацію завершено.

Використана література:

1. Исайчева Н. Д. Школа глазами учеников // Вопр. психологии. — 1990. — № 4.
2. Миллер Р. М. Этика, развитие, мораль // Перспективы. — М., 1989.
3. Ямбург С. О. Воспитание историей. — М., 1989.
4. Грановская Р. М., Крыжанская Ю. С. Творчество и преодоление стереотипов. — СПб., 1994.
5. Бетти Лу Ливер. Обучение всего класса. — М., 1995.
6. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. — М., 1989.
7. Берне Р. Развитие «Я - концепция» и воспитание. — М., 1986.
8. Кон И. С. Открытие Я. — М., 1978.
9. Сталин В. В. Самосознание личности. — М., 1983.
10. Святовец В. Ф. Алгоритмы виховання. — К., 1989.
11. Шибутани Т. Социальная психология. — М., 1969.
12. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — СПб., 1992.
13. Харрис Т. Я хороший, ты хороший. — М., 1993.
14. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. — М., 1991.
15. Кон И. С. Психология ранней юности. — М., 1989.
16. Скотт Дж. Г. Конфликты: пути их преодоления. — К., 1991.
17. Воробьев Г. Г. Школа будущего начинается сегодня. - М.: Просвещение, 1991.
18. Чернушек М. Психология жизненной среды. - М.: Мысль, 1989.

ОСОБИСТІСТЬ УЧИТЕЛЯ І НАЙБЛИЖЧЕ СОЦІАЛЬНЕ ОТОЧЕННЯ

*Учитель для школи — це те ж саме, що сонце для всесвіту.
Він джерело тієї сили, яка надає руху всій машині. Остання
заіржавіє у мертвому заціпенінні, якщо він не зуміє вдихнути в неї
життя і рух...*

А. Дістервег

Найпомітнішим наслідком невротизації педагогів є порушення стосунків викладачів та вчителів із соціальним оточенням, прагнення перервати, заблокувати можливі контакти. Це може призвести до соціального відчуження, втрати зв'язків з еталонною групою.

Еталонна група — це реальна або уявна група, система поглядів якої є для людини взірцем (еталоном). Людина співвідносить свої вчинки з цінностями групи і тому залежить від реальних та очікуваних реакцій інших людей, з якими вона взаємодіє безпосередньо або опосередковано.



Ця група може бути тільки умовною (особа орієнтується на погляди людей, які давно померли, або прагне залишити своє ім'я в пам'яті майбутніх поколінь, або ж орієнтується на абстрактну «громадську думку»). Сьогодні найпопулярнішою еталонною групою стає національна спільнота, і діяльність учителя найчастіше зв'язується з тим, наскільки він є виразником національної ідеї. Нерідко вчитель блокує свою активність у педагогічних новаціях (пошуках нових прийомів) тим, що його «не зрозуміють» якісь люди, чия думка для нього є значущою. Наявність у людини кількох еталонних груп (досить поширений випадок) спричинює до конфлікту: думка однієї еталонної групи суперечить думці іншої. У цьому випадку вчитель перебуває на перетині вимог кількох груп з доволі протилежними ціннісними орієнтаціями:

- адміністрації школи, яка зацікавлена, з одного боку, в сильному складі вчителів з яскравою індивідуальністю, а з іншого — у слухняних виконавцях визначеної загальної стратегії шкільного життя, а не носіях власних талантів та поглядів;
- методистів, які бажають, щоб учителі працювали з натхненням, ентузіазмом, повністю розкривали та втілювали свій індивідуальний потенціал творчості, і водночас щоб діяльність учителя була уніфікована, вписувалася у загальнопедагогічні норми;
- колег по роботі, які також висувають протилежні експектації (очікування): бажають, щоб їхній колега був компетентним, володів майстерністю — і водночас вступають з ним у конкурентні стосунки, побоюються, що він буде занадто компетентним, досвідченим, що його більше поважатимуть діти, а вони самі на його фоні виглядатимуть менш яскраво;
- батьків, котрі, з одного боку, вимагають від учителя підвищеної уваги до своєї дитини, бажають, щоб учитель її «виправляв», «перевиховував», «змушував

робити те, що потрібно», а з іншого — щоб на їхню дитину не надто тиснули, берегли її;

- учнів, які також мають подвійні очікування: вони прийшли в школу навчатись, отримувати знання, досвід міжособистісної взаємодії, але при цьому прагнуть, як будь-які діти, попустувати, погуляти, відпочити.

Крім того, сам учитель, з одного боку, хотів би цілковито самореалізуватися в професійній діяльності, а з іншого — в нього є родина (яка, у свою чергу, потребує уваги, піклування), потреба у вільному часі, поза-педагогічні захоплення, прагнення бути незалежним від чужих думок і бажань. Конкретна ж його діяльність відбувається на стику всіх цих очікувань. Ситуація, яка задає протилежні вимоги, змушує вчителя робити вибір між цінностями різних еталонних груп. Внутрішній конфлікт учителя добре ілюструє дилема Уільяма Джемса (якщо її дещо перефразувати): «Як людина я жалію вас, але як посадова особа (учитель) я не повинен виявляти ані потурань, ані милосердя; як учитель я маю відчувати до цього надто старанного учня визнання, вважати його своїм співником, але як людина, особистість він мені неприємний; як учень інша дитина мені зовсім незручна, але я поважаю його як особистість, захоплююсь його сміливістю та винахідливістю».

Постійно відчувати внутрішні суперечності дуже важко, тому вчитель нерідко знижує рівень внутрішнього конфлікту тим, що ігнорує одну з альтернатив. Наприклад: «Ну то й що з того, що в цього учня моральні якості й мотиви навчання не зовсім співзвучні з моїми власними переконаннями? Я можу не знати, що він вчиться заради того, щоб виділятися серед інших, що з нього в майбутньому вийде справжній кар'єрист, і тому сьогодні він готовий поступитися поняттям честі, гідності, принижуватись і плазувати заради оцінки? Навіщо мені про це знати, якщо він добре навчається з мого предмета? У мене немає жодних підстав хвилюватися за нього, прагнути зазирнути до нього в душу. В мене й без того інших справ досить». Або: «Так, я розумію, що в цієї дитини не все гаразд удома, що їй ніде набратися розуму та вихованості, однак це проблеми її батьків. Вона прийшла до школи і має поводити себе так, щоб не заважати ані мені, ані іншим дітям працювати, не створювати додаткових проблем тим, хто поруч. Я й так перевантажений, у мене немає часу приділяти особливу увагу кожному, нехай про її майбутнє дбають її батьки. Я б краще волів, щоб вона пішла з мого класу». Звичайно, подібні внутрішні монологи учителі не промовляють уголос і навіть не завжди цілком усвідомлюють. Якби вчитель підходив до вибору шляхів розв'язання подібних «множинних» проблем свідомо, він міг би «впіймати» себе на тому, що прагне подолати свій внутрішній конфлікт у найшкідливіший спосіб — зробивши вигляд, що конфлікту немає. Одна, а то й більше альтернатив виштовхуються зі свідомості, й учитель у своїй діяльності орієнтується на той варіант, що залишився: «відмінник — гарна людина», «той, хто порушує дисципліну в класі — погана».

Індивідуальні відмінності вчителів виявляються в тому, наскільки та чи та людина може поєднувати всі вимоги, що висувуються до неї, зокрема й протилежні за змістом або смислом, ураховувати їх усі або частково, ігнорувати аспекти, неістотні для певної ситуації, або слідувати саме їм. Знаходять вони прояв і в ступені гнучкості при переході від однієї системи цінностей до іншої. Так, якщо в учителя домінує тільки одна референтна група (наприклад, думка колег), то в будь-якій ситуації він виходитиме з того, як оцінять його вчинки інші педагоги (обстоюватиме «честь

мундира», прагнучиме підвищити свій статус у професійній групі за будь-яку ціну). Орієнтуючись на доброзичливе ставлення учнів, він може бути до них поблажливим, критикувати з дітьми дії своїх колег. Якщо його цікавить переважно думка адміністрації, він усіляко підкреслюватиме свою «лояльність» та відданість загальній справі, працюватиме «заради слави школи», пунктуально виконуватиме всі планові заходи, вчасно «сигналізуватиме» керівництву про свої досягнення.

Ще однією ознакою критерію орієнтації на еталонні цінності є їх стабільність. Дехто впродовж усього життя дотримується лише однієї системи еталонних вимог, тому йому надто важко змінюватися, пристосовуватися до нових умов. Деякі нинішні вчителі розгубилися, не можуть зрозуміти і прийняти нових соціальних і професійних цінностей, втрачають самоповагу через те, що не в змозі обстояти минулі принципи, змушені формалізувати свої стосунки з педагогічним процесом («мені хоча б дотягнути до пенсії»). Інші частково змінилися, але ці зміни торкнулися лише зовнішніх аспектів їхньої діяльності. «Ленінські кімнати» стали музеями національного мистецтва, замість піонерського руху з'являються скаутські загони, «пластуни», «козачата», замість жовтенят — «каштанчики» тощо. У свідомості таких учителів відбувається тільки формальна перебудова: структура і зміст залишаються ті самі, змінюється лише форма. Є й такі вчителі, що взагалі не відчують ніяких незручностей від змін, вони їх з легкістю приймають, асимілюють, переконують себе в доцільності всіляких нововведень, не вагаючись, починають упроваджувати їх.

Крайнім випадком легкої адаптації до нових цінностей є група людей, зорієнтованих «куди вітер повіє». Вони не просто змінюють свої переконання й еталони, на які ретельно орієнтувались раніше, а й випереджають зовнішні вимоги, добровільно йдуть на декілька кроків попереду того, що вимагається згори. Подали команду ввести сухий закон — кинемо всіх на вирубування винограду не тільки на державних полях, а й на присадибних ділянках, адже це заради боротьби з величезним злом — пияцтвом. Прийняли закон про державну мову — навіщо чекати роки, вже сьогодні відрепортуємо про його повне виконання. А ті вчителі та учні, що не можуть цього зробити негайно, нехай шукають інші школи, не заважають виконувати національний обов'язок. Стало популярним говорити про альтернативні системи навчання — запровадимо таку систему в себе, назвемося ліцеєм, гімназією, коледжем або ще якимось, бо хто там пам'ятає, які між ними були відмінності? Такі педагоги й адміністратори нагадують людину, яка біжить поперед потягу: немає часу ані розібратися, ані обміркувати, ані переконати інших, треба терміново реалізовувати, тому що «час вимагає змін».

Будь-який соціальний процес складається з діяльності багатьох особистостей, кожна з яких має здатність до самореалізації, свою ієрархію цінностей та сукупність власних еталонних груп, і водночас вона багатьма зв'язками пов'язана із соціальним середовищем. Тому в будь-якій соціальній групі свобода завжди пов'язана з відповідальністю. Людина часто може діяти вільно лише настільки, наскільки інші згодні надати їй цю можливість. У кожній групі є діапазон довільної поведінки (мінімум і максимум контролю), відповідно до якого кожен член групи регулює свої спонуки до діяльності. У професійних групах цей діапазон регулюється у двох площинах:

а) в площині тих вимог, що задаються суспільством до людини, яка спеціалізується у відповідній галузі діяльності (так званий зміст конвенційної ролі);

б) у площині тих вимог, що висуває відповідна професійна група, всередині якої зміст конвенційної ролі може зазнати істотних змін.

Характер цих вимог великою мірою визначений тими міжособистісними ставленнями і стосунками, які складаються між окремими членами групи.

Утворюється особлива психологічна атмосфера, яка визначає стиль поведінки і стосунків, впливаючи на самовідчуття людини та її вчинки. У школі може встановитись у цілому атмосфера серйозності, педантичності, взаємної вимогливості. Може переважати радісний, мажорний тон, святковість, взаємоприйняття і розуміння. І навпаки, може встановитись атмосфера взаємної підозрілості, кар'єристських прагнень, боротьби за особисті пріоритети. Дії, які збігаються із загальним (колективним) настроєм, виконуються легко й невимушено, ті ж, що не збігаються, зазнають підвищеної критики.

Проте кожна конкретна людина є не тільки об'єктом соціального тиску. Вона може приймати або відкидати, ігнорувати зовнішні очікування, знецінювати їх або ж підлагоджувати під них свою поведінку без внутрішньої згоди (конформізм). Кожна людина по-своєму ставиться до соціального контролю, соціальних вимог. Психологи виокремили вісім стереотипів поведінки, які відображають певний стиль входження людини в соціальну групу. Чотири з них сприяють процесові групової згуртованості, а чотири — протидіють йому.

Стереотипи поведінки, що сприяють груповій інтеграції:



- сором'язливість і скромність, підкорення обов'язку і наказам, готовність у разі ускладнень визнати свою провину. Людина начебто каже навколишнім: «Я ще зовсім недосвідчена, нічого собою не являю, я прагну робити все, що від мене вимагають, лише б мене не ображали, але в мене мало що виходить»;
- залежність від інших, звернення до них по допомогу, схильність некритично вірити тим, хто її надає: «Ви такі мудрі й освічені, у вас більше досвіду, навчіть мене, я готовий перейняти у вас усі ваші найкращі якості, наслідувати вас»;
- прагнення до злагоди, поступливість, готовність відповідати взаємністю: «Я вас усіх поважаю і люблю, давайте жити дружно, я готовий з вами співпрацювати, погоджуватись і відповідати на ваші ставлення, які я ціную»;
- прагнення бути корисним людям, швидко приходити на допомогу, брати на себе відповідальність: «Мені неважко вам допомогти в тому, що я знаю та вмію; якщо я можу зробити це краще і якісніше, я допоможу вам не задля слави або кар'єри, а тому, що сам процес допомоги дає мені задоволення».

Стереотипи поведінки, що перешкоджають взаємодії:



- ставлення до інших з недовірою, невіра в добрі наміри інших, скептицизм і небажання їх зрозуміти: «Кожен відповідає сам за себе, ніхто нікому не потрібен, а якщо мені нав'язують дружбу або допомогу, отже, їм щось від мене потрібно; але я не простак, я так легко на цей гачок не впіймаюся, краще триматись від усіх подалі»;
- мстивість, задоволення від неприємностей інших, агресивність у стосунках: «Світ — це джунглі, люди — вороги, вони лише чекають зручного випадку, щоб завдати мені болю, образи. Тому слід випередити їхні наміри, показати свою силу й захищеність, доки вони не розчавили мене»;
- прагнення до самоутвердження, відхилення співробітництва, використання інших у власних цілях: «Життя — це боротьба, перемагає той, хто більше до цієї боротьби підготовлений, а щоб не дати іншим можливості діяти за мій рахунок, нехай вони краще працюють на мене»;
- прагнення до влади, поваги до себе, переваги над іншими, управління ними, контролю над ситуацією: «Адже я краще за інших знаю, куди і до чого слід іти,

швидше орієнтуюся в ситуації, розумніший за всіх, тому вони мають визнати мою перевагу і слухатись».

Перенесення цих умовних «формул стратегій» на педагогічну ситуацію допомагає зрозуміти діяльність окремих учителів, які діють, виходячи зі своїх індивідуальних особливостей та концепцій педагогічної діяльності.

У цих індивідуально прийнятих стратегіях інша особа, люди загалом, спілкування з ними можуть виступати як: а) джерело радощів, мета, якої прагнуть досягти, цінність; б) джерело засмучення, об'єкт, якого слід уникати або атакувати; в) байдужий об'єкт, яким можна маніпулювати, не дбаючи про його стан.

В останньому випадку прагнення учня вийти з ролі об'єкта, змінити цю позицію, спробувати покращити свій стан, соціальний статус або навіть заява про свою незгоду зі ставленням, що склалося, може спричинити різку протидію з боку вчителя саме тому, що перехід учня на іншу позицію потребує переосмислення свого ставлення до нього. Звідси ригідність поширеної педагогічної оцінки. Так, якщо учень вимагає особистісного визнання з боку вчителя, він може вдаватися навіть до деструктивної поведінки. А у відповідь отримує образливе зауваження вчителя, якому ніколи займатися цією проблемою: «І тобі ще не набридли бути блазнем?».

Нерідко вчитель має генералізоване ставлення до себе: вважає себе об'єктом, гідним визнання, любові та поваги або ж вважає, що його сприймають як об'єкт, що не може претендувати на увагу та визнання. В першому випадку він дивуватиметься, якщо хтось не бажатиме встановити з ним контакт. При гіпертрофованому ставленні до себе як до об'єкта позитивних соціальних домагань, якщо його спроби зблизитися не знайдуть зустрічної підтримки, він може стати занадто нав'язливим у встановленні дружніх контактів, надмірно настирливим. Сигнали партнера про небажання близько спілкуватися з ним не помічаються або ігноруються. В другому випадку, коли оточення надає вчителю очевидне визнання, повагу, він може боятися, що його неправильно оцінили, ось-ось «розкусять», розчаруються в ньому, і навіть що він виявить особистісну і професійну безпорадність, не впорається з тим, чого від нього очікують.

Отже, в соціальному оточенні кожний поводить себе по-різному залежно від того: а) як він сприймає групові норми; б) якого ступеня автономії в поведінці прагне. Дехто вважає принципом своєї поведінки ніколи нікому не поступатися. Найчастіше це люди, невпевнені у собі, які через подібну тактику взаємодії начебто самоутверджуються, починають поважати себе, очікують зустрічного визнання. Нерідко такі «екземпляри» трапляються серед учнів-старшокласників, студентів. Тому, якщо педагог вчасно не поставить такого «бунтівника» на місце, не перехопить ініціативу, заняття будуть постійно дезорганізовуватися через постійні дискусії з будь-якого приводу. Якщо ж викладач підтримає цю дискусію, дозволить втягнути себе в дріб'язкові суперечки, почне звертатися до здорового глузду або почуття обов'язку, то таким чином він «гратиме на руку» своєму опоненту: той здобуває реальну можливість виглядати героєм-переможцем, його повага до себе підвищується; для викладача ж кожне таке заняття стає джерелом глибоких хвилювань. Найкращий прийом у такій ситуації — переключити увагу класу або студентської групи на себе, показати недоречність подібних «ігор», бо від них страждають інші учні, студенти.

Прагнення до повної автономії нерідко є лише показником сильної залежності учня, студента від думки групи. Він самоутверджується через заперечення, а його незалежність (автономія) є лише ілюзорною. Присутність такого «автономіста» в педагогічному колективі робить життя його колег (й передусім адміністрації)

постійно напруженим: будь-який незначний факт викликає з його боку заперечення, є викликом громадській думці.

Психологи вважають, що серед інших причин (болісного самолюбства, прагнення до визнання) високу значущість має ще один чинник відсутність ідентифікації себе з групою. Безумовно, за певних обставин збереження автономії надто важливе, адже буває, що соціальне оточення задає такі вимоги, які індивід не може виконати, не відчувши при цьому особистісної втрати. Наприклад, учитель, який прийшов у колектив, де лайливе слово не засуджується (на жаль, у деяких педагогічних колективах це стає майже нормою), викликає здивування та обурення колег: «Бачте, який чистоплюй знайшовся! Подивимось, чи впорається він із нашими бешкетниками, які інших слів не розуміють». Від такого вчителя чекають, коли ж він стане «таким, як усі», насміхаються з його нетерпимості, загостреної реакції на грубості. Сам же вчитель чітко розуміє, що опуститися до рівня цих очікувань певною мірою означає особистісно спустошитись, втратити повагу до себе.

Однак буває й інша автономія: вчитель оголошує, що він не займатиметься чорною роботою, що його робочий день закінчився, що за ту зарплатню, яку він отримує, не можна від нього нічого вимагати. І йде додому, тоді як його колеги разом з учнями готуються до шкільного свята. Формально він, можливо, й має рацію — від нього вимагають певної жертви у вигляді вільного часу. Фактично ж він не бажає бачити того, що його відмова означає додаткове навантаження на інших.

Ще одна крайність — коли людина хоче бути усіма прийнята, всім подобатися, навіть ціною відмови від власних поглядів. Такі люди прагнуть передбачити реакцію навколишніх і діяти, виходячи зі своїх прогнозів найчастіше всупереч власним інтересам. Їх постійно хвилює думка інших, вони намагаються вловити відтінки їхнього ставлення до себе в словах, інтонації, міміці. Зазнавши невдачі, вони виправдовуються тим, що діяли за загальними правилами, як усі, тому що інші так вирішили. Найчастіше це люди, які мають низьку самооцінку і тому переживають відчуття меншовартості. Щоб позбутися його, вони прагнуть не брати відповідальності на себе, «розчинитися» в соціальному оточенні. Більшість з них у дитинстві зазнали надмірної опіки ретельних вихователів, тому вони звикли довірливо наслідувати зовнішні авторитети, впевнені, що їхні вказівки завжди є правильними. Досвід прийняття власних рішень у них відсутній.

Перевірити себе на «тяжіння» до певного полюсу (автономії, незалежності або відмови від власної позиції), виявити, якою ціною дістається популярність у групі, можна за допомогою завдань, поданих у кінці розділу.

Неважко помітити, що і «пасивно залежні», й «активно незалежні» особи страждають від того самого — від низького рівня самооцінки. Вони болісно образливі, вразливі, схильні зосереджуватися на дрібницях, тільки при цьому одні як засіб захисту вважають за краще плисти за течією, а інші — проти.

Якщо в педагогічному колективі з'являється подібний «антагоніст», від якого починає всіх лихоманити, слід передусім розібратися, що ж керує його поведінкою: можливо, це справді його переконання, в які він щиро вірить; може, він сам по собі негативний та ворожий до інших, наслідує відповідний шаблон поведінки і ворожість — невід'ємна риса його характеру; можливо, це просто людина, яка має загострену потребу в увазі та підтримці, але боїться, що це буде сприйняте як слабкість, і тому ретельно приховує свої справжні почуття; а може, вона просто не звикла взаємодіяти з іншими, працювати в колективі, з дитинства спілкувалася з людьми на віддаленій психологічній дистанції. Так само з різних позицій слід підходити і до поведінки школярів. Адже в будь-якому класі, особливо в підлітковий та молодший юнацький періоди, можна знайти таких бунтівників, від спілкування з якими в учителя

опускаються руки. Ті ж, хто не порушує правил поведінки, найчастіше випадають з поля зору вчителя, хоча їхні психологічні проблеми не менш складні й потребують розв'язання і підтримки. І ті, й інші мають стати об'єктом педагогічної уваги.

Однією з найскладніших і найцікавіших проблем у практичній психології є проблема з'ясування тих уявлень, які людина має про себе, усвідомлення себе як неповторної, унікальної індивідуальності, як суб'єкта власної життєдіяльності. Сукупність цих уявлень зветься «Я-концепцією». Оскільки будь-яке уявлення будується на певному аспекті самоспостереження (людина начебто «вдивляється» в себе під певним кутом зору), то фіксація результатів кожного подібного самоспостереження становить так званий «Я-образ». Людина може багаторазово звертатися до само вивчення в різних ситуаціях, за різних життєвих обставин, тому в неї ситуативно виникає багато «Я-образів». Те загальне, що постійно присутнє у більшості цих «Я-образів», фіксує і відображає стабільну лінію поведінки, стиль життя і провідні ставлення, у підсумку становить зміст «Я-концепції». Отже, і «Я-образи» і «Я-концепція» відображають певні закономірності людської поведінки, що детермінуються внутрішніми чинниками.

Так, учитель, цілеспрямовано або ненавмисно фіксуючи свою поведінку в різних обставинах, виносить з одних ситуацій відчуття задоволення собою, своєю поведінкою під час розв'язування складного конфлікту, впевненість у своїх силах. У нього формується відповідний «Я-образ» — упевненого в собі, здатного впоратись з будь-якою непередбаченою ситуацією, вмілого, ініціативного спеціаліста. Проте ось його незаслужено образили, вказали (прямо або натяком) на некомпетентність, недоліки або партнер по спілкуванню ігнорує його як особистість. Наприклад, зарозумілий батько учня повчає вчителя: «Це ви маєте дітей виховувати, на те ви тут і поставлені». Вийти з цієї ситуації він може кількома шляхами:



1) знецінити ситуацію, сказавши собі приблизно таке: «Яка дрібниця! Власне, нічого не сталося, подумаєш, не змогли порозумітися»;

2) сказавши собі, що у неприємному інциденті цілковито винен співрозмовник: «Ну й грубіян, такий неприємний, йому нічого не можна пояснити»;

3) зробивши висновок, що непорозуміння зумовили якісь об'єктивні обставини, час для бесіди було обрано невдало, аргументи непродумано, у співрозмовника щось сталося на роботі, тому він такий роздратований тощо, тому наступного разу слід шукати конструктивніших прийомів;

4) спроектувавши відповідальність за ситуацію повністю на себе, свою особистісну спроможність: «Ну чому в мене нічого не виходить, я взагалі не можу нормально розмовляти з батьками, розгублююсь, ніяковію» або: «Мені прикро, що зі мною так розмовляють, ну чому я не можу відразу зарекомендувати себе як авторитетна людина, всі ставляться до мене, як до хлопчиська».

В останньому випадку в учителя формується негативний «Я-образ»: уявлення про себе як невмілого, нездатного, нерішучого, такого, що не вміє перехопити ініціативу, домогтися розвитку ситуації на користь справі, тобто часткова професійна ситуація переноситься на особистісну само-визначеність в цілому.

Якщо в діяльності вчителя переважають випадки позитивного (успішного) виходу з напружених ситуацій, то в нього легше формується стійка позитивна «Я-концепція»; численні «Я-образи» не суперечать один одному, несуть у собі однорідну інформацію про його професійні якості. Формується цілісна система ставлень до себе як до індивіда, який діє ефективно, результативно, здатний долати будь-які труднощі, формується стійка висока думка про себе.

Однак виключно позитивна «Я-концепція» не завжди оптимальна. Уявімо, що вчитель ігнорує всі ситуації невдач навіть тоді, коли вони явно породжуються його власними прорахунками й помилками. Замість того щоб осмислити кожну ситуацію, проаналізувати її, він починає ігнорувати сигнали про неблагополуччя (про потребу у самозмінах, самокорекції): «Винний не я, винна ситуація, інші її учасники, мене не хочуть вислухати, зрозуміти, не дають проявити себе, заважають». Тоді позитивна «Я-концепція» з високою самооцінкою стає неадекватною реальному станові справ. Учитель втрачає потребу в розвитку, подальшому самовдосконаленні, підвищенні рівня майстерності, критичність у самооцінюванні, самоаналізі. Навіщо йому все це? Адже його думка про себе як про фахівця не викликає сумніву. Його «Я-концепція» завершена і не потребує подальшого розвитку. І навіть, якщо факти свідчать про протилежне, то свідомість «замикається» від їх сприйняття, знецінює їх, ігнорує, відкидає як незначущі.

Проте буває й інша ситуація: у вчителя начебто спрацьовує негативний фільтр, він бачить у своїй діяльності тільки невдачі, болісно сприймає найменші помилки. Щодо успіхів, то тут він може приписувати позитивний результат випадковому збігові обставин, допомозі та підтримці інших людей, тому, що його пожаліли, не захотіли образити. Свідомість нав'язує дивовижні інтерпретації: вона здатна відкинути очевидні факти і замість спокійного сприйняття того, що сталося (його осмислення, аналізу, пошуку шляхів подальшого розв'язання), підсунути недоцільне недиференційоване переживання (страху, образи, відчуття ворожості до навколишніх, гніву, провини). Тоді з будь-якої, навіть вдалої, ситуації вчитель виходить з негативним «Я-образом», сукупність яких впливає на формування негативної «Я-концепції». Такий стан часто переживають молоді вчителі на початку своєї професійної діяльності, коли активно формується професійна «Я-концепція». Новий вид діяльності супроводжується постійним виникненням нових «Я-образів», а кожна ситуація педагогічної діяльності сприймається як невизначена і така, що загрожує емоційному благополуччю, авторитету, соціальним стосункам.

Оскільки згадане психологічне явище є базовим для саморозуміння, ефективної самореалізації, зупинімося на його описові докладніше. Водночас з тим, що «Я-концепція» є системою ставлень до себе, уявлень про притаманні індивідові якості, це ще й спосіб поведінки, система дій, спрямованих на самого себе, прийомів, якими людина бажає діяти щодо себе. Є люди, ворожі й жорстокі передусім до себе, які постійно відчують страх і незручність за свої вчинки, провини за невдалі дії. Є й так звані всепрощенці, які не можуть протистояти будь-яким імпульсам: лаючи себе за недостатню силу волі, вони не можуть встояти перед новими внутрішніми спонукami та зовнішніми спокусами. Є також «моралісти», орієнтовані насамперед на норми поведінки і беззастережне їх виконання. Вони постійно змушують себе робити не те, що хочеться, а те, що «треба».

«Я-концепція» — це й те, що людина означає для самої себе. Найчастіше індивід намагається уникати ситуацій, які викликають дискомфорт, психічну напругу, зниження самооцінки. Однак у професійній діяльності це не завжди можливо. Так, навіть якщо між учителем та класом склалися вкрай негативні стосунки, він не може не проводити у цьому класі урок. Є такі учні, яких не хочеться навіть бачити, а їх треба навчати та виховувати. Бувають батьки, кожний контакт з якими викликає в учителя хвилю негативних почуттів, проте він також не може уникнути зустрічі з ними.

Якщо вчитель не візьме на себе ініціативу в реагуванні на події (аналізі виникнення і змін власних ставлень, почуттів, управлінні ними), то в стихійному, некерованому варіанті розвитку часто відбувається неусвідомлена підміна змісту,

хаотичний пошук засобів зміни ситуації, характеру стосунків. Наприклад, учитель може «особистісно виключитися» із взаємодії з класом, проводити урок формально, суворо в межах програми; може розпочати боротьбу, надати вихід емоціям, зняти власну напругу (розрядитися) через агресію: занижувати оцінки, робити образливі зауваження, підвищувати голос; може почати грати певну роль, наприклад жертви, героя, приборкувача. За кожною такою позицією стоїть певна стратегія («Я — людина слабка, маю поберегти себе», «Я — жива істота, можу поводити себе так, як хочу», «Я — жертва обов'язків, вірно віддаю всього себе справі»). Виникає певний стереотип поведінки. Якщо подібні ситуації повторюються часто (або вчитель починає приписувати однаковий смисл якісно різним ситуаціям), то виробляється стандарт поведінки, який включатиметься в діяльність учителя ще до того, як той осмислить обставини, що склалися. Тобто ситуації ще немає, а вчитель уже поводить себе певним чином, відчуває відповідні емоції. Наприклад, учитель -«жертва» за будь-яких умов наголошуватиме, які труднощі й утиски йому доводиться терпіти, як самовіддано відмовляється він від життєвих благ, не шкодує ані часу, ані сил і як інші люди не цінять (або взагалі не здатні оцінити) його подвиг.

У процесі життєдіяльності спонтанна схильність долати перешкоди формуванням певного ставлення до себе стає стійкою системою стосунків і поведінки, яка згодом включається в дію навіть тоді, коли ця стратегія недоцільна, неадекватна обставинам.

Сформована «Я-концепція» потребує самопідкріплення. Педагог, який вважає себе досвідченим, не боїться вступати в нові ситуації, не відчуває тривоги, непевності, сміливо йде в будь-яку аудиторію з будь-яким завданням. Буває й так, що висновок про свою досвідченість значно ним перебільшений, тоді в інших людей створюється враження про надмірну самовпевненість, навіть самозакоханість. Проте безсумнівною перевагою таких осіб є енергійність, експресивність, здатність здійснювати пряму комунікативну атаку. Тому нерідко вони перемагають там, де інші, компетентніші люди відчувають сумніви (або якщо аудиторія недостатньо вимоглива до якості їхньої роботи).

Якщо ж у вчителя склалася думка про себе як про недосвідчену, слабку, безпорадну людину, то навіть за наявності всіх потрібних для розв'язання проблеми передумов (належної професійної підготовки, високої особистісної культури) він входить до аудиторії з послабленим експресивним впливом, втрачає ініціативу, всім своїм виглядом показує, що розраховує тільки на милість слухачів. Якщо аудиторія налаштована доброзичливо, то період хвилювання, ніяковості минає, і він перехоплює увагу, підкорює своєю ерудицією, манерою виступу. Якщо ж серед слухачів багато тих, хто не зацікавлений в інформації, має низьку комунікативну культуру, то контакт може не встановитися.

Для характеристики індивідуальних «Я-концепцій» використовують такі основні показники: ступінь інтеграції, рівень усвідомлення, самооцінку, рухливість та гнучкість і ступінь узгодженості.

Ступінь інтеграції. Окремі люди вирізняються тим, наскільки їхня поведінка стійка, стабільна, впорядкована. Є особи, чия поведінка принципово відмінна в різних ситуаціях: домашній тиран на роботі стає милою, привабливою людиною, і навпаки, суворий учитель, відомий своєю непохитною принциповістю в школі, в неформальних умовах раптом виявляється веселим, дотепним співрозмовником, душею компанії. У таких людей у будь-якій соціальній ситуації «спрацьовує» свій особливий «Я-образ». Інші ж мають настільки жорстку і впорядковану систему цінностей, що взагалі не здатні відступити від неї ні на крок. Усі їхні вчинки,



незалежно від обставин, мають однакове «забарвлення», стиль, єдину схему дій, незначний діапазон змін і варіацій. Люди протилежної категорії в кожній ситуації виглядають зовсім по-різному (навіть у двох паралельних класах, залежно від емоційних стосунків, учитель поводить себе принципово по-іншому).

Мабуть, кожен зустрічав учителів, які в будь-якій ситуації виконують свої педагогічні функції «за максимумом». Вони втручаються в будь-які події, навіть ті, що їх не стосуються, всіх повчають, виховують (і випадкових супутників, і громадськість в цілому через листи в газети, на радіо). Їх усе хвилює, вони ніколи не сумніваються ні у своїй компетентності, ні в праві повчати інших. Служіння гіпертрофованому обов'язку — мета їхнього життя. Найбільше потерпають від цього члени їхніх родин, яких вони також безперестанку виховують, «переробляють», дорікають, оцінюють. У таких учителів професійна й особистісна складові «Я-концепції» настільки тісно переплелися, що між ними взагалі зникли будь-які бар'єри за домінування професійного компонента.

Чимало й таких учителів, які надто непослідовні у своїй поведінці: сьогодні він — душа-людина, готова все зрозуміти і прийняти, а завтра від нього віє холодом, він відвертається навіть від тих, кому ще вчора обіцяв допомогу й підтримку.

Рівень усвідомлення «Я-концепції» і реалізації її через окремі дії. Люди істотно відрізняються за тим, як вони поведуться щодо себе, наскільки коригують свою поведінку, за результатом, до якого ця поведінка призвела. Наприклад, свого часу хлопець мріяв про іншу, престижнішу професію, проте не був упевнений у своїх здібностях, тому вступив до педагогічного університету. Фактично ж його професійне самовизначення блокувала не відсутність спеціальних здібностей, а низька активність, побоювання труднощів та прагнення якнайшвидше подолати їх, переважання песимістичних установок. Тому він обрав педагогічний навчальний заклад, працює в школі, хоча вельми незадоволений своїм життям.

Останнім часом значно змінилася соціальна ситуація, людина, яка не задоволена своїм становищем, має можливість шукати інші шляхи самореалізації (хоча з уповільненням темпів соціальних змін ці можливості поступово знижуються). До того ж зростає незадоволення самих учителів своїм соціальним статусом та матеріальним рівнем життя. Тому багато педагогічних працівників розчаровуються у своїй професії. Деякі з них пішли в інші сфери діяльності (політику, комерцію, підприємництво). Багато залишилось у школі, мотивуючи це так: «Я бачу, що ця моя діяльність недосконала, завдає багато клопоту й мало віддачі. Однак я не відчуваю себе здатним кидатись у бурхливе море невпевненості й авантур, я погано орієнтуюся в інших галузях і тому не хочу ризикувати хоча б тими маленькими гарантіями забезпеченості, що надає мені педагогічна діяльність».

Проте є ще одна група педагогів, які не можуть відверто здійснити подібний самоаналіз. Тоді вони починають «грати» самі із собою, з іншими людьми за принципом: «Якщо я залишився в школі, то цьому мають бути поважні причини». Тобто страх зазнати поразки в жорсткому світі ринкових відносин маскується різними поважними обставинами: «Якщо всі підуть зі школи, хто працюватиме тут? Я залишаюся виконувати свій обов'язок»; «Ті, хто пішов, — це зайві для школи люди, й добре, що школа їх позбулася». Нагадаємо, що йдеться лише про тих, хто розчарувався у своїй професії, але залишився у школі. Звичайно, чимало й таких учителів, які щиро виконують свій обов'язок, отримуючи радість від самої праці. Відмінність між першими і другими полягає в тому, що останнім не потрібна зовнішня аргументація; причини того, чому вони залишаються в школі, не декларуються щохвилини. Саме ті, хто сам із задоволенням залишив би педагогічну діяльність, але побоюється невдачі, ті, в кого виник внутрішній конфлікт, найбільш соціально

нетерплячі. Прагнення «заховати» конфлікт глибше у свідомості й призводить до того, що вони: а) всіляко підкреслюють пріоритет обов'язку, відповідальність перед суспільством і державою, нав'язують аргументи про соціальний, професійний, громадський обов'язок на будь-якому рівні спілкування; б) культивують у собі відчуття зневаги до тих, хто пішов зі школи й домогся певних успіхів, фактично заздючи їм; в) відчують роздратування щодо поточної роботи, постійно нервують, зривають злість на учнях, звинувачуючи їх у тому, що вони не цінують їхньої жертвності.

Ступінь усвідомленості подібних конфліктів визначається тим, чи помічає й аналізує людина власні суперечності, недоліки, чи заперечує навіть помилки. Нерідко принципи, декларовані людиною, прямо протилежні тому, що вона робить. Так, учитель вважає, що в нього достатньо життєвого досвіду й самоповаги, щоб не залежати від думок інших. Однак він болісно сприймає відсутність постійного схвалення з боку колег, «напрошується» на компліменти, шукає і створює ситуації, коли інші змушені його хвалити. Або: директор школи на кожному кроці декларує свою демократичність, повагу до кожної людини, необхідність довіри до особистості і водночас маніпулює учнями й учителями, чинить на них прямий та опосередкований тиск, не терпить будь-якої спроби проявити несанкціоновану ініціативу, висловити власну думку.

Звинуватити таких людей у невідповідності слів і справи майже неможливо. Вони опиратимуться будь-яким намаганням перевести їхню «Я-концепцію» на більш високий рівень усвідомлення. Спрацьовує реактивний засіб захисту від тих імпульсів, які занадто болючі, щоб примиритися з ними (вчителів — визнати, що він надто залежний від думок інших, честолюбний, директорів — що він зарозумілий, не поважає людей).

Рухливість і гнучкість «Я-концепції». За цим параметром також є істотні індивідуальні відмінності. Так, деякі люди настільки закриті для всіх змін, що не здатні змінитись, навіть коли недоречність їхньої поведінки, невідповідність внутрішньої системи цінностей зовнішнім реаліям не підлягають сумніву. Повернімося знову до прикладу, який уже наводили неодноразово: студент-відмінник, ідеально пристосований до навчального процесу вищого навчального закладу, в школі відчуває значні труднощі в організації стосунків з дітьми, проведенні виховної роботи. Йому надто важко переорієнтуватися на нову систему цінностей. У навчальному закладі він працював за схемою: «Я отримую знання для себе, звітую про те, як їх засвоїв я особисто, у цій сфері в мене добрі успіхи, я розумний, талановитий». У школі він змушений працювати в проекції «знання для інших», тут ціннішим є вже не його володіння знаннями, а вміння передавати частку цих знань дітям, навчати їх використовувати ці знання у навчальній діяльності, в житті. Проте безболісно змінити свій погляд на себе як такого, що діє завжди успішно, ефективно долає труднощі, він не в змозі.

Найчастіше такі вчителі залишають школу. Однак подекуди вони й пристосовуються до її вимог, що переважно відбувається шляхом самоутвердження через інформаційну діяльність. Тут можливі два варіанти: конструктивний і деструктивний. У першому випадку ерудованість учителя спрямована на поширення та пошавлення навчальної програми, розкриття перед учнями нових обріїв науки. В другому він починає самоутверджуватися за рахунок школярів чи колег, підкреслюючи свою винятковість та їхні недоліки (щоб компенсувати сумніви у правильності «Я-концепції»).

Протилежними їм є люди, невпевнені у своїй самобутності (в тому, що мають щось відмінне від інших). Вони слухняно підкорюються зовнішньому тиску, будь-

яким вимогам, приймають зауваження й рекомендації, визнають критику людини, навіть некомпетентної у відповідному питанні, як останню істину. Їхня «Я-концепція» настільки рухлива й гнучка, що взагалі втрачає будь-які контури. Найчастіше такі педагоги не можуть виробити власного стилю роботи, хапаються за будь-яку новачку, не зрозумівши і не відпрацювавши її технологічно, не враховуючи власних можливостей, залишають почате незавершеним, щоб знову шукати щось нове; їм постійно здається, що інші працюють краще, тому вони вивчають методичну літературу, читають періодику, сподіваючись відшукати який-небудь універсальний рецепт, що дасть повну гарантію успіху. Запозичуючи чужий стиль роботи, такий учитель втрачає власні великі можливості, цікаві знахідки свого досвіду. Те, що він робить, здається йому менш привабливим та ефективним, ніж дії колег, навіть якщо насправді все навпаки.

Самооцінка, або рівень власної гідності. Самооцінка — складне утворення, яке найінтенсивніше формується в дитячому та юнацькому віці, а остаточно структурується в зрілі роки. Психологи наголошують, що самооцінка — це віддзеркалена оцінка навколишніх. Індивід фіксує оцінні судження, дії, ставлення до себе інших осіб, розглядаючи їх як сигнали про ступінь прийняття його цими людьми, ефективність дій, здатність упоратися з життєвими проблемами тощо. Якщо від соціального оточення йде переважно позитивна інформація, формується загальна задоволеність собою, впевненість у тому, що його зрозуміють і визнають незалежно від змісту діяльності. Ті ж, хто часто отримував та переживав надто сильні негативні оцінки, відчувають власну неповноцінність, невпевненість, безпорадність, зневіру у своїх силах і в сприятливому ставленні інших.

Збереження й підвищення цінності власного «Я» є однією з найважливіших життєвих потреб. Якщо в цілому людина має високу самооцінку, то вона шукатиме те середовище, в якому її хоча б за однією позицією сприйматимуть позитивно і на високому рівні. Так, якщо педагог занадто м'який, а класи, де він викладає, важкі й потребують авторитетнішого впливу, то він прагнутиме знайти однодумців, тобто увійти в неформальну групу колег або розпочати роботу будь-якого гуртка зі школярами, всередині якого створить атмосферу довірчих стосунків. Наявність принаймні однієї соціальної групи, всередині якої може бути підвищена самооцінка в цілому або оцінка бодай однієї якості, значно посилює психічну рівновагу, надає сили витримати важкі умови.

Вважають, що найнесприятливішим для особистісного розвитку є амбівалентне ставлення навколишніх, коли ті самі люди незалежно від ситуації виявляють то безумовно позитивне, то безумовно негативне ставлення до суб'єкта оцінювання. Тоді в того, хто не має чітких критеріїв, виробляється невизначене, варіативне, залежне від непередбачених чинників ставлення до себе. Людина з нестійкою самооцінкою може в одних випадках звалювати на себе значну кількість роботи, брати відповідальність і виявляти ініціативу, вірити в свої сили, а після якоїсь незначної події впасти в апатію, депресію, вважати себе ні на що не здатною. Особливо впливають такі протилежні вимоги на діяльність молодого вчителя в період його адаптації до педагогічної професії. Неактуальність минулих цінностей, зіткнення з недостатньо визначеною, повною суперечностей шкільною дійсністю, нові психічні та фізичні навантаження не такі страшні для нього, як невпорядкованість ставлень, необґрунтована критика і незаслужена похвала. Адже в цей період активно формується професійна самооцінка, яка регулюватиме систему стосунків і діяльності вчителя в професійному середовищі. Суперечливість зовнішніх сигналів обов'язково призведе до невпорядкованості внутрішніх складових «Я-концепції».

Із самооцінкою безпосередньо пов'язаний такий важливий показник особистісного становлення, як рівень власної гідності, самоповаги, тобто те, як індивід зазвичай діє щодо себе. Індивід з невисоким рівнем власної гідності не здатний опиратися зовнішньому тискові, погоджується робити навіть те, що суперечить його переконанням. Така поведінка найчастіше зумовлена невисокою самооцінкою (чутливістю до неуважності інших людей, страхом зробити помилку, переважанням мрій над пошуком шляхів виходу з важких ситуацій, уникненням складних завдань, небажанням ризикувати навіть у дрібницях), тобто загальною невпевненістю в собі.

Високий рівень власної гідності виявляється в тому, що людина не боїться припуститися помилки, а якщо зазнає невдачі, не займається зайвим самокатуванням, а шукає вихід із ситуації; за будь-якого зовнішнього тиску знаходить у собі сили вирватися з-під небажаного контролю (але так, щоб не образити людей, які діють з найкращих міркувань), чинить відповідно до своїх переконань, з повагою ставиться до інших людей, незалежно від їхнього статусу; їй не притаманні ні боязкість, ні надмірна сором'язливість у ситуаціях контакту, у взаємодії вона може заявити про себе як про повноправного партнера, навіть якщо статус співрозмовника набагато вищий за її власний; вона не вдаватиметься до лестощів, дешевих прийомів завоювання авторитету, хитрощів та вивертів, а спробує розв'язати будь-яку проблему у взаємодії, не боячись виглядати незручно; вона не заперечує похвали, якщо вважає, що справді її заслуговує, і не шкодує своїх зусиль у наданні допомоги іншим. У сучасній психологічній літературі така поведінка дістала назву асертивної, а якість особистості, що її забезпечує — асертивності.

Психологи переконливо довели, що людям, які зовні самозадоволені або прагнуть влади, притаманне глибоко приховане відчуття меншовартості, яке вони намагаються компенсувати або приховати від інших чи від самих себе навіть у незначних ситуаціях.



Учитель з почуттям власної гідності не боїться показати себе таким, який він є; припустившись помилки, не спрямовуватиме всю свою енергію на те, щоб приховати або заперечити її. Адже інколи на це витрачається стільки часу й зусиль, що вчитель довго не може займатись чимось іншим.

Ось який приклад наводить психолог І. Синиця.

До молодого вчителя історії підійшов учень і поважно запитав: «Що ви можете мені розповісти про такого філософа, як Таркос?»

Учитель спершу розгубився, а потім став викручуватися: «Це був такий грецький філософ, він жив...» А коли почув від учня, що це ім'я Сократ, прочитане навпаки, обурився, розлютився. А ось той самий учень підійшов до літнього вчителя географії і запитав, де розташоване місто Сан-Таркос. Учитель спокійно відповів: «Знаю багато міст, які починаються із «Сан»: Сан-Франциско, Сан-Дієго, Сан-Себастьян... А Сан-Таркос — ні, не знаю...».

Важливим моментом педагогічної діяльності є виховання в учнів почуття власної гідності. У сучасній школі надто мало уваги приділяють формуванню в школярів адекватних самооцінок, зокрема вмінь і навичок самооцінювання. Критерії оцінювання, використовувані вчителем, не завжди зрозумілі або далекі від власних потреб учнів, їхньої системи цінностей. Оскільки в школярів (особливо в старших класах) уже сформована певна «Я-концепція», то при отриманні негативних оцінок їм легше її захищати, ніж визнати неадекватність. Про це свідчать результати одного дослідження. Школярів було протестовано за допомогою стандартного тесту особистості та розподілено на групи: добре пристосованих до соціальної ситуації і

погано пристосованих (соціально дезадаптованих). Потім було запропоновано 20 стверджень доволі неприємного (принизливого) характеру, які були справедливі для більшості дітей відповідного віку. Школярам слід було вказати, які пункти вони можуть визнати наявними в себе. Виявилося, що ті, хто потрапив у групу найбільш пристосованих, визнавали в себе найбільшу кількість вад, а хлопчик з найвищим показником зазначив наявність у себе всіх пунктів, крім одного. Ті ж, хто мав низьке відчуття власної гідності, категорично заперечували будь-які спроби приписати їм навіть одну якість, яку вони сприймали як негативну (*Шибутани Т. Социальная психология. — М., 1969. — С. 264 — 265*).

Ступінь узгодженості. Сформована «Я-концепція» може збігатися або не збігатися з думками навколишніх щодо тих якостей, що її утворюють. Людина може бути повністю, з усіма притаманними їй якостями прийнятою в певній соціальній групі (неформальний лідер групи) або ж не визнаватися, відкидатися цією групою (аутсайдер). Однак майже в кожній людині є свій «заповітний» куточок, де вона приховує уявлення про себе, що не поділяються соціальним оточенням. Подекуди індивідуальні уявлення принципово розходяться з думками інших людей. Так, людина, яку всі вважають організованою, впевненою, сильною, постійно незадоволена собою, бо думає про себе як про недисципліновану, занадто поступливу, невпевнену особу. Інша вважає себе надто м'якою, образливою, тоді як навколишні, навпаки, постійно стикаються з її грубощами, агресією. Людина нерішуча і боязка може думати про себе як про дуже сміливу, якій обставини заважають виявити себе відповідним чином.

Якщо думки інших людей не збігаються з власною, конфлікту може не бути. Бо найчастіше люди певною мірою «узгоджують» між собою, яких тем слід торкатися, а яких ні. В більшості випадків одна людина не вкаже іншій на її недоліки, бо це не відповідає моральним нормам життя. Найчастіше непорозуміння виникають там, де подібна інформація проривається опосередковано. Наприклад, чоловік розповідає жінці, як він полаявся з начальником, який його образив. Жінка починає його повчати: «На твоєму місці я сказала б йому те й те...» У відповідь чоловік несподівано ображається. Чому? Бо своїм повчанням вона фактично поставила під сумнів його здатність розв'язати проблему, дорікнула в неспроможності відстояти себе, тобто піддала сумніву його чоловічу гідність, ставлення до себе як до людини, яку є за що поважати. Такі суперечки нерідко заводять у глухий кут, адже інша людина, яка хотіла дати пораду виключно з добрими намірами, не розуміє, що відбувається з партнером по спілкуванню й сама ображається.

Подібні ситуації непорозуміння часто виникають у педагогічній діяльності. Дитина, яка не отримує визнання конструктивним шляхом, може побудувати уявний світ, в якому вона бачить себе такою, що має всі привабливі для неї якості. Іноді межа між мріями і реальністю в її свідомості стирається настільки, що дитина починає свої мрії видавати за дійсність і сама вірить у них. Така самооцінка рідко дає реальну віддачу у вигляді підвищення соціального статусу. Найшвидше такого учня вважатимуть брехуном, і від цього його становище лише погіршиться. У подібних випадках саме вчитель може надати такій дитині допомогу, створивши умови для вияву тих якостей, які вона хотіла б мати, ситуації успіху.

Слід також пам'ятати, що інколи саме думка вчителя є для учня найбільш значущою. Негативна особистісна оцінка з боку улюбленого вчителя найуразливіша. До того ж слід урахувувати також вікові особливості учнів. Відомо, що в початкових класах саме вчитель є для учня найавторитетнішою людиною, тому його оцінки, ставлення можуть накласти відбиток на все подальше життя. Дитина цього віку не може оцінити, чи має вчитель рацію чи ні, відрізнити ситуативні зауваження від

загальної особистісної оцінки. Так, учитель може бути роздратований реальними обставинами, сердитий на учня за конкретний вчинок. Однак його непередумані, автоматичні репліки на зразок «ти ненадійна людина», «тобі ні в чому не можна вірити», «ти ледар» можуть стати стрижневими у формуванні знань учня про себе, ставлення до себе, подальшої поведінки.

Динамічною складовою «Я-концепції» є так зване реальне «Я», тобто та актуальна сукупність якостей, що реалізуються в поточній поведінці, «обслуговують» її. Реальне «Я» не в усьому збігається з «Я-концепцією» (більш жорсткою, стійкою сукупністю програм, що визначають ставлення до себе і, відповідно, поведінку людини) і особливо з «Я» ідеальним. Що більшу значущість для особистості або для соціуму має риса, запрограмована в ідеальному «Я», то важче переживається неможливість її реалізувати в дії або спілкуванні. В людини виникає почуття провини, сорому, образи, гніву, огиди до себе.

Порушення процесу формування самосвідомості і його найважливішої складової — «Я-концепції» — можуть виявлятися в таких формах: роздвоєність, втрата себе, невиправданість власного «Я», відчуття власної безпорадності, фальшивість самосвідомості і «Я-образу», когнітивна та емоційна незрілість, некритичне включення невластивих елементів у «Я-образ», сплутаність ідентичності та інфантильна ідентифікація (докладніше про це див: *Столин В. В. Самосознание личности. — М., 1983*).

Якщо думки людини про себе та її реальна поведінка не збігаються, і це сталося в значущій для неї ситуації (наприклад, у присутності авторитетної особи), переживання можуть бути настільки важкими, що навіть наступні спогади про них завдаватимуть емоційних травм. Тому психіка виробила спеціальні механізми зняття напруги, які дістали назву психологічних захистів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Исайчева Н. Д. Школа глазами учеников // *Вопр. психологии.* — 1990. — № 4.
2. Миллер Р. М. Этика, развитие, мораль // *Перспективы.* — М., 1989.
3. Ямбург С. О. Воспитание историей. — М., 1989.
4. Грановская Р. М., Крыжанская Ю. С. Творчество и преодоление стереотипов. — СПб., 1994.
5. Бетти Лу Ливер. Обучение всего класса. — М., 1995.
6. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. — М., 1989.
7. Берне Р. Развитие «Я - концепция» и воспитание. — М., 1986.
8. Кон И. С. Открытие Я. — М., 1978.
9. Сталин В. В. Самосознание личности. — М., 1983.
10. Святовец В. Ф. Алгоритмы виховання. — К., 1989.
11. Шибутани Т. Социальная психология. — М., 1969.
12. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — СПб., 1992.
13. Харрис Т. Я хороший, ты хороший. — М., 1993.
14. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. — М., 1991.
15. Кон И. С. Психология ранней юности. — М., 1989.
16. Скотт Дж. Г. Конфликты: пути их преодоления. — К., 1991.
17. Воробьев Г. Г. Школа будущего начинается сегодня. - М.: Просвещение, 1991.
18. Черноушек М. Психология жизненной среды. - М.: Мысль, 1989.

ПРОБЛЕМНИЙ ХАРАКТЕР ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ. ПРОБЛЕМА ГУМАНІЗМУ.

Програми в усіх школах одні й ті ж, підручники однакові, але школи різні, тому що різні вчителі. Школа — це передусім учитель. Особистість учителя — наріжний камінь виховання.

В.О. Сухомлинський

ПРОБЛЕМНИЙ ХАРАКТЕР ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ



Змінюються час і суспільство, але живе звичка бездумно сприймати соціальні і професійні події, розглядати їх у ракурсі абсолютної ідеалізації, не бачачи за привабливими ідеями реальних труднощів. У педагогічній діяльності таких сфер «безпроблемного сприймання подій» дуже багато. Це зумовлюється як її специфікою, так і особливостями професійної підготовки у педагогічних навчальних закладах. Так, людина, яка обирає професію вчителя, вже має певний досвід спостережень і спілкування з учителями. В цьому аспекті

жодну іншу професійну діяльність не можна порівняти з педагогічною, адже учні мали постійний контакт зі шкільними учителями впродовж 10—11 років. З одного боку, це позитивний момент, адже такий досвід закладає міцні підвалини для свідомого вибору педагогічної професії і подальшого оволодіння нею. Проте, з іншого боку, ці спостереження здійснює дитина, яка не може відрізнити істотних аспектів педагогічної діяльності від її зовнішніх виявів. Результати цих інфантильних спостережень фіксуються у вигляді певної системи професійних шаблонів, стандартів, цінностей, яка характеризується значною консервативністю, оскільки безпосередньо пов'язана з глибокими емоційними переживаннями учнів. Як зазначає Р. М. Грановська, у міру дорослішання людини, вікових змін, що з нею відбуваються, притаманна їй модель світу стає не тільки дедалі складнішою, а й консервативнішою — кожна її трансформація потребує дедалі більших зусиль. Виникають не тільки стійкі критерії, а й цілісні сценарії, підсвідомі життєві плани, які визначають поведінку людини. Надмірна сталість, стійкість системи принципів і критеріїв перешкоджає подальшому розвитку особистості. Це цілком справедливо і щодо професійної педагогічної діяльності.

Сучасні програми навчання у вищих навчальних закладах надто складні: вони містять величезну кількість дисциплін, які вважаються необхідними для фахівця певного профілю. Це призводить до значної інформаційної перенасиченості навчального процесу, коли майже весь час витрачається на безпосереднє засвоєння відповідної інформації. Тому найчастіше процедура передавання знань обмежується прямим декларуванням необхідного та достатнього обсягу відомостей. Бракує часу для докладного розгляду багатьох важливих аспектів діяльності, які не вміщуються в інформаційну складову, прямі засоби роботи над її засвоєнням. У результаті дитячі уявлення, що сформувалися у студентів іще в школі, не отримують актуалізації, розгляду та корекції і дедалі більше закріплюються. Формується установка на всесилля наукового підходу, знань як провідного чинника професійної діяльності. Засоби використання цих знань, трансформації їх в унікальних ситуаціях педагогічної

дійсності, проектування їх на реальні обставини з урахуванням індивідуальних особливостей усіх учасників ситуацій майже не розглядаються.

Більшість фахівців у галузі професійної підготовки педагогічних кадрів вважають, що нинішня система відбору, підготовки й організації навчання і морально, і методично застаріла, а тому потребує значних змін. По-перше, має істотно змінитися сама система відбору до педагогічних навчальних закладів. Адже педагогічна професія — одна з най-масовіших. Сотні тисяч студентів щороку вступають до педагогічних навчальних закладів і закінчують їх. Однак донедавна конкурси в педагогічні навчальні заклади були невеликі; це призводило до того, що приймали майже всіх, хто подавав документи. Не враховувалися такі важливі параметри, як покликання до педагогічної діяльності, спеціальні здібності, особистісні якості, що становлять основу професійної діяльності відповідного профілю. Підготовка вчителів фактично здійснювалася за принципом конвеєра. Певні спроби покращити якість відбору шляхом організації системи допрофесійної підготовки, введення співбесід з абітурієнтами не підкріплювалися відповідними юридичними правами. Ситуація майже не змінилася, прийом до педагогічних навчальних закладів і нині здійснюється за рівнем знань із загальноосвітніх предметів, до того ж навчання на деяких пріоритетних факультетах стає платним, тому приймають навіть тих осіб, які не мають відповідних знань. Спеціалізовані навчальні заклади з ранньою професійною орієнтацією (коледжі, гімназії, ліцеї) не вирішують проблеми формування та виявлення професійної спрямованості всіх абітурієнтів. Тому викладачам педагогічних навчальних закладів доводиться працювати з таким контингентом студентів, серед яких чимало випадкових осіб.

Не орієнтовані на професійний розвиток також зміст і методи підготовки учителів. Не приділяється увага розвитку їх професійних здібностей, формуванню особистісних якостей. За даними В. І. Андреева і М. Є. Лазарева, тільки 5 % навчального часу відводиться на розв'язання творчих завдань і науково-дослідницьку діяльність. До того ж остання має переважно предметний характер і майже не зачіпає реальних проблем професійної діяльності.

Слід також пам'ятати, що сучасний учитель масової школи часто позбавлений необхідних соціально-організаційних умов праці, тоді як існуюча система професійної підготовки ґрунтується переважно на ідеалізованій моделі навчання, на теоретичному описові того, як відбувається і яким має бути оптимальний педагогічний процес. Чимало проблем, з якими вчитель стикається в професійній діяльності, виявляються для нього несподіваними, він учиться долати їх методом «спроб і помилок». Ці передумови призводять до таких наслідків:

- майбутній учитель, який приходить у школу, приносить із собою значну кількість засвоєних у попередньому життєвому досвіді й закріплених ригідних професійних установок, штампів, жорстких програм;
- вищий навчальний заклад майже не працює над виявленням і *подоланням цих* стереотипів, натомість часто закріплює нові. Це, безумовно, виникає не з чиєїсь «злої волі», є об'єктивні й досить вагомі обставини, які спричинили такий стан. Проте на ці реалії слід обов'язково зважати (а не заперечувати або ігнорувати), якщо ми хочемо підвищити результативність діяльності педагогічних кадрів;
- унаслідок згаданого вище значну кількість педагогічних подій молоді вчителі сприймають поверхово, негнучко, без урахування відповідних обставин, зорієнтовані на однозначність сприймання поведінки осіб, які беруть участь у педагогічних ситуаціях, і безпосереднє отримання необхідних результатів;
- якщо цього не відбувається, подальша активність молодих учителів блокується різними пояснювальними стандартами: перекладанням відповідальності на інших

осіб або на недосконалість наявних методичних засобів, на соціальні чинники або на погану професійну підготовку. Ці пояснення можуть бути справді переконливими, але вони не сприяють подоланню професійних труднощів. Замість того щоб підвищувати свій професійний потенціал, прагнути глибше розібратися в питаннях, що виникають, учитель занурюється в емоційні переживання, розчарування, починає шукати вихід у недоцільних захисних діях або мріє залишити школу.

Безумовно, подолати весь комплекс труднощів, з якими стикається сучасний учитель у своїй діяльності, на психологічному рівні неможливо. Одне не викликає сумніву: ще у процесі професійної підготовки майбутні педагоги мають навчитися розглядати педагогічні події не як остаточно визначені, а як дослідницькі проблеми, що потребують розв'язання з урахуванням багатьох чинників. Якщо такої установки не виникає, формується тип ригідного вчителя, який прагне змінити все, крім власних недоліків і упереджень.

У цьому плані показовою є робота з учителями в різних тренінгових групах (вона часто проводиться в системі післядипломної освіти). Мета цієї роботи — навчити педагога спостерігати за власною поведінкою, встановлювати чинники, що на неї впливають, та прогнозувати наслідки, формувати здатність аналізувати свої дії в кількох проекціях, враховувати, як вони впливають на інших людей, засвоювати продуктивні навички й уміння спілкуватись. Поведінка вчителів у цих групах красномовно свідчить про їх готовність до змін. Аналіз результатів роботи показує, що, незважаючи на незначні варіації, стійко зберігається таке співвідношення:



- приблизно чверть групи — педагоги, які жадібно вбирають нові ідеї, творчо акумулюють і асимілюють новий досвід, гнучко реалізують його у власній діяльності. Вони самі прагнуть змін, легко вступають у контакт із керівниками груп, активно і з власної ініціативи включаються в усі види дій, що пропонуються, дослухаються до внутрішніх змін, не очікують готових рекомендацій, їм найчастіше потрібний лише незначний зовнішній поштовх, щоб розкріпатися, зняти надмірне напруження, почати активно працювати;
- третина групи — це викладачі, в яких невдоволення собою, своєю діяльністю є, але воно ще не досягло такого рівня, щоб прагнути внутрішніх змін. Вони охоче аналізують труднощі сучасної школи, стосунки між учителями й учнями, але в системі занять очікують готових рекомендацій, рецептів на будь-які випадки. Долаючи власний опір, вони виконують нетрадиційні інтроспективні та рефлексивні дії і завдання, проте не розуміють їх значущості, тому що не відчують «внутрішніх порухів душі», очікують, що наприкінці кожної вправи керівник усе роз'яснить і скаже, як це можна використати в роботі з учнями. Якщо такого прямого перенесення в шкільну практику немає, учасники занять вважають, що час змарновано. Те, що під час таких занять вони самі мають змінюватися, для них не має значення і цінності;
- нарешті, остання, найважча для роботи частина групи — це вчителі, які цілковито заперечують доцільність подібних занять. Сам процес тренінгу вони сприймають як нікому не потрібні ігри, опираються прагненням залучити їх до вправ, часто взагалі відмовляються їх виконувати. Постійний негативізм і нігілізм, закритість, нездатність відчуті тонкі психологічні зміни, що відбуваються під час тренінгу, характеризують їхню поведінку. Сам зміст підвищення кваліфікації вони сприймають однозначно: «Ви нам повинні пояснити, що ми маємо робити в школі, як треба діяти в тих чи інших умовах». Головне, що непокоїть їх, — як важко вчителю в школі. На цю тему вони можуть говорити нескінченно, нещадно

критикуючи всіх, окрім себе: державу, дітей, батьків, адміністрацію. Себе вони вважають безневинними страждальцями, подвижниками, які несуть тяжкий хрест відповідальності за весь світ, і вимагають негайного визнання їх героїчних зусиль.

Кожному вчителеві ставили запитання: «Які основні труднощі ви відчували в перші роки роботи в школі?». Більшість відповідей учителів, які ввійшли до третьої підгрупи, були однакові: «Ведення різної документації; доводилося багато писати, перевіряти зошити, щоденники». Адже для того, щоб відчуті більшість психологічних нюансів, які породжують великий спектр труднощів, потрібна особлива внутрішня чутливість, спрямованість на розуміння проблемності подій, що відбуваються, «педагогічне чуття». Не всі випускники педагогічних навчальних закладів готові працювати на відповідному рівні проблемності, належним чином опановувати педагогічну діяльність.

Сучасний студент педагогічного навчального закладу краще за будь-яких професійних критиків здатний розмірковувати про негаразди сучасної школи. Його захоплення перерахуванням негативних ознак цієї професії подекуди буває таким переконливим, що мимоволі дивуєшся — навіщо він обрав таке «невдячне» заняття? Однак цей негативізм звернено виключно до чужого досвіду. Молодь навчилася помічати й критикувати чужі помилки, проте нерідко припускається аналогічних у власному житті та професійній діяльності. «Діапазон проблемності», до якого звикають майбутні педагоги в сучасних умовах, торкається широкого кола соціально-педагогічних явищ (загальний стан школи., стан учителя в суспільстві, демографічні, економічні й політичні зміни). Коли ж доходить до моделювання повсякденної, звичної діяльності у навчальних ситуаціях, то студенти, що пробують діяти, демонструють спрямованість на репродуктивний переказ навчальної інформації. Надто чутливі до власних проблем, вони не помічають, як створюють аналогічні проблеми для інших, ігнорують необхідність тонкого, диференційованого аналізу всіх «точок зіткнення» з іншими людьми (учнями, батьками, колегами), а в результаті надають перевагу тим самим методам, що й учителі, яких вони щойно критикували.

Тренуватись у проблемному підході до педагогічних подій треба ще в перші роки навчання у педагогічному закладі, щоб запобігти фіксуванню ригідних установок. Тому в цьому розділі увагу буде приділено розкриттю саме проблемного характеру педагогічної діяльності, особливо тих її аспектів, які традиційно не викликають сумніву. Йдеться не про те, щоб надати майбутнім учителям конкретні рекомендації, як слід діяти в тому чи тому випадку. Головне завдання — сформувати потребу розглядати те, що відбувається, глибше, в багатьох ракурсах та проекціях. Саме це надалі має стати реальною запорукою того, що вчитель не «відмахуватиметься» від складних питань, прагнучим розглянути їх через істотні ознаки, а отже, швидше дійде доцільних рішень і їх коректного впровадження в реальні (а не ілюзорні чи штучно обмежені) обставини своєї професійної діяльності.

ПРОБЛЕМА ГУМАНІЗМУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Справді, в самому терміні «гуманізм» стільки позитивного, що здається незрозумілим, як можна думати по-іншому. Досить проголосити це гасло, і вся сучасна школа в єдиному пориві стане на шлях гуманізації.

Проте невже хтось колись заперечував, що школа має бути гуманною? Навіть представники «жорсткого» підходу у вихованні вважають, що це робиться на користь дитини, яку в такий спосіб готують до реального життя. Гасла гуманізму актуальні здавна, однак педагогіка знову й знову б'є тривогу з приводу відсутності реальних гуманістичних стосунків між педагогами та дітьми.

Річ у тому, що саме поняття гуманізму остаточно не визначено. Йдеться не про загальний зміст цього терміна, а про ті реальні явища, які відбуваються в шкільній дійсності. Ми неодноразово наголошували, що будь-яку подію в педагогічній дійсності слід розглядати з певних позицій, бо в іншій системі координат її якості можуть істотно змінюватися. Докладніше про це йтиметься у відповідному розділі, а тепер наведемо кілька прикладів того, як інколи важко визначити гуманістичний зміст подій.



Приклад 1. Упродовж останніх років багато говорилося про те, що антигуманно навчати обдаровану дитину разом з учнями, чиї здібності або рівень готовності до навчання значно нижчі. На перший погляд, це важко заперечити. Дитина з високими здібностями на уроці швидко виконувала завдання, а далі починала нудьгувати, її пізнавальний потенціал блокувався. Проте й інші діти поряд з нею відчували себе некомфортно, бо вчитель постійно робив порівняння не на їхню користь. Для вирішення цієї проблеми сьогодні активно створюються школи або спеціальні класи для обдарованих дітей, де значно вищі навантаження відповідають пізнавальним потребам обдарованої дитини, а тому й умови для подальшого її розвитку кращі. Здавалося б, усе це відповідає вимогам гуманізму.

Проте виявилось, що такі елітарні умови не завжди дають позитивний результат. По-перше, наявність у таких класах значної кількості дітей, які можуть претендувати на роль лідерів, загострила напруженість соціальних відносин, конкурентні стосунки. По-іншому стала формуватися соціальна структура класів, і не завжди в бажаному напрямі. У деяких учнів почало розвиватись «елітарне мислення» — зневажливе ставлення до інших дітей. Натомість учні, які не потрапили у відповідні класи, відчули себе людьми «другого ґатунку». До того ж вилучення зі «звичайних» класів обдарованих дітей великою мірою збіднило такі механізми розвитку, як *наслідування*, ідентифікація з позитивним прикладом тощо, тобто вирішення однієї проблеми призвело до виникнення нових, не менш істотних.

По-друге, виникла низка нових питань. Наприклад, що робити, якщо в дитини, яку вважали обдарованою, несподівано знизився темп розвитку, вона не може впоратися з навчальною програмою? Що гуманніше — залишити її в престижному класі, серед друзів (бо перехід в інше соціальне середовище може бути величезною травмою для неї) або наполягати на переведенні, мотивуючи це тим, що навіщо їй тут отримувати негативні оцінки і враження, тоді як у звичайному класі вона почуватиметься значно краще? В обох випадках дитина страждатиме, що суперечить самому принципові гуманізму. В таких ситуаціях остаточний вибір найчастіше робить не сама дитина, а дорослі (батьки, вчителі, адміністрація), які мотивують будь-яке рішення тим, що воно робиться «на користь дитини». Самому ж учневі належить лише слухняно виконувати це рішення дорослих.

Приклад 2. Що краще для дитини — якщо вона в школі перебуватиме в ідеальних умовах, розвиватиметься в атмосфері добра, лагідного ставлення дорослих,

негайного розв'язання всіх питань або якщо школа буде моделлю суспільства (нехай м'якою, з послабленими негативними явищами), адже тоді в дитини буде реальна можливість загартуватися до життя у «великому» світі?



Грузинський педагог Шалва Амонашвілі створив початкову школу на засадах гуманізму. Дитині, яка в ній навчалася, дозволяли багато з того, що заборонялося в звичайній («авторитарній») школі: самій планувати, чим вони з учителем займатимуться на уроці, обирати ступінь своєї участі у спільній діяльності (учень міг відмовитись відповідати або працювати, і вчитель вважав, що для цього в нього є поважні причини); їй створювали спеціальні умови, щоб вона могла відчувати себе розумною, рівноправною людиною (для цього вчитель навмисно робив помилки, які діти із задоволенням виправляли, існувала ціла серія спеціальних творчих завдань, виконуючи які учень міг повністю реалізувати свої здібності, його не травмували очікуванням оцінок). Але ось дитина переходила в середні класи — і відчувала себе нещасною, адже стиль роботи, вимоги, зміст діяльності там значно відрізнялися від тих, до яких вона звикла. Це означає, що ті позитивні надбання, які отримували учні в «школі гуманізму», ставали джерелом неприємностей. Діти приходили до своїх учителів і розповідали, як їм важко, хтось так і не зміг повністю адаптуватися до нових умов. Звичайно, можна заперечити, що вся школа має бути і колись стане такою, як в Амонашвілі. Проте дитина не може чекати, доки дорослі перебудують суспільство. Навіть якщо вся школа стане «оранжерейною», то колись все одно доведеться вийти в реальний світ із його жорсткими вимогами, сьогоденними пріоритетами на засадах боротьби за індивідуальний успіх та конкуренції. Що повинні обирати вчителі? Адже є й інший приклад — виховна система А. С. Макаренка, якого деякі вчені вважають безжалісним, суворим диктатором. Однак вихованці, які проходили крізь ці суворі вимоги, почували себе в умовах цього «диктату» досить комфортно, отримували високий потенціал вихованості й розвитку і, що найважливіше для виховних закладів закритого типу, досягали високого рівня соціальної зрілості. Їх вихід у суспільство не був обтяжений додатковими проблемами адаптації, всі вони стали суспільно корисними громадянами.

То що ж є гуманнішим для дитини — якщо вона впродовж певного періоду зазнає труднощів, але завдяки цьому навчиться долати їх у майбутньому, або якщо вона отримує ідеальні умови життя і залишиться неготовою до вступу у світ дорослості? Чи можна це питання розв'язати однозначно? Дедалі більше педагогів погоджуються з тим, що все ж таки для формування особистості потрібний певний оптимум директивності, що не слід позбавляти дитину наглядом дорослих. Вирішення проблеми — в досягненні такої взаємодії між дорослими та дітьми, за якої встановлюється баланс між свободою та керуванням, між самостійністю та допомогою. Відсутність як першої, так і другої або порушення зв'язків між ними призводить до істотних недоліків в індивідуальному розвитку. Тому вихід полягає в інструментуванні як засобу надання вільної поведінки, так і характеру й спрямованості керування.

Як зазначає В. І. Чирков, певна міра самостійності, свободи потрібна для того, щоб учень або студент відчував, що він сам ініціює, самодетермінує свою активність, а керування, допомога корисні лише тоді, коли він завдяки їм отримує можливість успішно завершити якусь справу, відчувати ефективність своїх зусиль, щоб у нього не

виникала «завчена безпорадність». Провідну роль відіграє характер інформування, стимулювання та контролю. При цьому педагог може застосовувати покарання (що здається несумісним з концепцією гуманізму). Проте згідно з концепцією внутрішньої мотивації будь-який чинник оточення, пов'язаний з ініціацією та регуляцією поведінки, має два аспекти: контролювальний та інформувальний. Дія зовнішнього стимулу (заохочення, покарання, зворотного зв'язку), що сприймається суб'єктом як прагнення примусити його до початку, продовження, підсилення, зміни напрямку або припинення поведінки, визначається як контролювання. Застосування зовнішніх дій, що сприймається суб'єктом не як примушування до певної поведінки, а як прагнення поінформувати його про умови та наслідки поведінки, про рівень її успішності та ступінь компетентності, визначається як інформування (Чирков В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека // Вопр. психологии. — 1996. - № 3. - С. 116-132).



Приклад 3. Як відомо, школа є моделлю суспільства в цілому, вона відтворює в собі ті тенденції, які існують у державі. Це стосується й такого аспекту, як ставлення до осіб, які не дотримуються певних нормативів поведінки. В умовах сталого суспільства пріоритетним є формування законослухняного громадянина, у часи суспільних криз, коли закони постійно змінюються, соціальну підтримку отримують громадяни, які сприяють руйнуванню застарілих законів, є носіями законотворчої ініціативи.

Аналогічна ситуація склалася і в педагогіці. Поняття гуманізму часто трактують як поблажливе ставлення саме до тих, хто порушує норми суспільного життя. В цьому перекоонує аналіз літератури останніх десятиліть. У ній розглядаються переважно випадки неоптимального ставлення вчителя до тих, хто заважає йому та іншим учням нормально працювати, доводиться, що саме вчитель загострює ситуацію, створюючи додаткові труднощі в житті таких учнів.

Дитина, яка не має нормальних умов у сім'ї, постійно позбавлена батьківської уваги, не отримала відповідного виховання, безперечно, заслуговує на гуманне ставлення дорослих. Проте чи можна ігнорувати, що завдяки надмірній увазі саме до неї інші діти не отримують того, що мають дати їм учителі? Що є гуманнішим — упродовж усього уроку терпляче розв'язувати особисті проблеми одного учня, який поводить себе зухвало, або виставити його з класу, щоб він не заважав іншим? Справді, на більшість запитань, що виникають, якщо вчитель прагне поводити себе гуманно, дуже важко відповісти. У кожному конкретному випадку він сам вирішує, на чиєму він боці. Проте вчитель має пам'ятати, що гуманне ставлення до однієї сторони може означати негуманні наслідки для іншої, що найчастіше він шукає не абсолютного, абстрактного виходу, а певного балансу гуманності — негуманності, що декларування певних методологічних принципів насправді означає важкий, тривалий пошук засобів їх упровадження.

Очевидно, кожен учитель повинен вирішити для себе, які головні позиції гуманізму він не може порушувати. Наприклад, до індивідуальних правил втілення гуманістичних принципів можна віднести такі:

- дитина не тільки готується до подальшого життя: події, що відбуваються в школі, — це і є її життя. Тому завдання вчителя — наповнити це сьогоденне життя позитивними емоціями, цікавою діяльністю, відчуттям своєї значущості;

- дитина ще не може повністю відповідати за адекватність своєї поведінки соціальним вимогам, адже вона лише вчиться це робити, припускаючись при цьому помилок. Саме тому головну відповідальність за спілкування і стосунки повинна брати на себе доросла людина, яка, маючи психологічні знання, може відділити навмисне від випадкової недоречності, допомогти знайти вихід із ситуації, що склалася, тобто у напруженій ситуації вчитель має діяти і за себе, й за учня;
- на певному рівні розвитку вчитель повинен цілеспрямовано створювати умови для виховання відповідальності за власні вчинки і життя в цілому в самої дитини, як би незручно для нього це не було. Тільки тоді, коли учень хоча б у певній сфері свого життя відчуватиме себе значущим, компетентним, таким, що може сам зробити вибір, приймати й реалізовувати рішення, він буде нормально розвиватись.

Здатність до вибору між потенційно можливими варіантами розв'язання ситуації найгуманнішого, його технологічної розробки і техніки впровадження не є природжено зумовленою. Майбутні вчителі повинні навчатися цього. Проте на цьому шляху є чимало перешкод.

Параметри неготовності вчителя до гуманної взаємодії:



- порушення в системі цілепокладання: зміщення цілі на засоби (сам учитель стає метою діяльності завдяки загостреному прагненню до самоутвердження), на предмет (заради відповідних знань, навіть якщо вони формальні, відбуваються всі шкільні події); на методику роботи (актуалізована потреба педагога у визнанні його рольової компетентності);
- відсутнє необумовлене прийняття іншої людини (учня), воно стає залежним від його успішності, слухняності або громадської активності («хороший учень — хороша людина»);
- неготовність учителя до психологічно доцільного інструментування взаємодії на вербальному і невербальному рівнях. Він припускається істотних помилок, яких сам не помічає, проте вони значною мірою впливають на формування певних стосунків з учнями:
 - а) використання неправомірних узагальнень, що принижують гідність дитини і до того ж явно несправедливі («ти ніколи нічого не можеш зробити як слід»);
 - б) захоплення прийомами, які викликають у дитини опір, психологічний захист (накази, нудні настанови, необгрунтовані звинувачення);
 - в) постійні розбіжності між вербальними і невербальними компонентами спілкування, їх постійна неузгодженість або навіть протилежність, унаслідок чого дитина дезорієнтована в тому, як ставиться до неї вчитель і чого він вимагає;
 - г) учитель найчастіше не готовий діяти в ситуаціях емоційного напруження, долати власні психологічні захисти, прагне швидко перервати це напруження шляхом примушування партнера по спілкуванню (блокування його активності, відмова в контакті тощо);
 - д) згідно з соціальними очікуваннями в суспільстві функціонує образ учителя-мазохіста (на всіх рівнях шкільного та суспільного життя декларується, що вчитель за все відповідає, має все терпіти). Тому в конкретного вчителя нерідко підсвідомо формується установка: отримати певну компенсацію або взяти реванш саме в міжособистісних стосунках з учнями;

ж) учитель не вміє жити поточним моментом, звертаючись або в минуле (перелік і смакування образ), або в майбутнє (прогнозування життєвих невдач);

з) учитель не вміє обмежувати коло проблем, що підпадають під його компетенцію, розширює межі безапеляційного втручання в життя дитини.

Тому значну увагу в практиці підготовки майбутніх педагогів слід приділяти формуванню готовності до встановлення гуманних стосунків з учнями. Справжнім результатом професійного виховання має стати не вміння студентів красиво розмірковувати про високі істини (в цьому разі про гуманізм), а здатність ефективно втілювати відповідні принципи і положення у повсякденне життя. Головним результатом гуманного виховання майбутніх учителів є зміна їх стратегій і тактик діяльності під час розв'язання конкретних педагогічних проблем, ситуацій шкільного життя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Исайчева Н. Д. Школа глазами учеников // Вопр. психологии. — 1990. — № 4.
2. Миллер Р. М. Этика, развитие, мораль // Перспективы. — М., 1989.
3. Ямбург С. О. Воспитание историей. — М., 1989.
4. Грановская Р. М., Крыжанская Ю. С. Творчество и преодоление стереотипов. — СПб., 1994.
5. Бетти Лу Ливер. Обучение всего класса. — М., 1995.
6. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе. — М., 1989.
7. Берне Р. Развитие «Я - концепция» и воспитание. — М., 1986.
8. Кон И. С. Открытие Я. — М., 1978.
9. Сталин В. В. Самосознание личности. — М., 1983.
10. Святовец В. Ф. Алгоритмы виховання. — К., 1989.
11. Шибутани Т. Социальная психология. — М., 1969.
12. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. — СПб., 1992.
13. Харрис Т. Я хороший, ты хороший. — М., 1993.
14. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности. — М., 1991.
15. Кон И. С. Психология ранней юности. — М., 1989.
16. Скотт Дж. Г. Конфликты: пути их преодоления. — К., 1991.
17. Воробьев Г. Г. Школа будущего начинается сегодня. - М.: Просвещение, 1991.
18. Черноушек М. Психология жизненной среды. - М.: Мысль, 1989.

[illegible]

This image shows a single page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.



Наша адреса:

42600

Сумська обл., м. Тростянець,
вул. Червоноармійська, 53/в,
тел.: 5-19-02, 5-18-82, 5-16-91,
факс: 054-58-5-18-82,
e-mail: viddil.osvitu@mail.ru
<http://education-trost.at.ua>