

*Кузнецова О. В., заступник директора гімназії
з навчально-виховної роботи, Одеська
гімназія № 1 ім. А.П. Бистріної (м. Одеса)*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІНФОРМОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ПРОЦЕСІ ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті висвітлено результати досліджень основних можливостей використання естетичної діяльності щодо розвитку інформологічної культури в учнів середнього шкільного віку. Також обґрунтовано та розкрито сутність педагогічних умов розвитку інформологічної культури в учнів середнього шкільного віку засобами естетичної діяльності: збагачення інтегративного навчально-виховного процесу культурно-історичним змістом (інтегративні уроки); застосування особистісно орієнтованих стимулів співробітництва при вихованні толерантного і адаптаційного світосприйняття (позакласна робота); використання смислової афективно-емоційної диференціації одержання й аналізу естетично значущої інформації із засвоєнням прийомів доказового міркування (уроки математики).

В статті отражены результаты исследований основных возможностей использования эстетической деятельности относительно развития информологической культуры у учеников среднего школьного возраста. Также обосновано и раскрыто сущность педагогических условий развития информологической культуры в учеников среднего школьного возраста средствами эстетической деятельности: обогащение интегративного учебно-воспитательного процесса культурно-историческим содержанием (интегративные уроки); применение личностно ориентированных стимулов сотрудничества при воспитании толерантного и адаптационного мировосприятия (внеклассная работа); использование смысловой аффективно-эмоциональной дифференциации получения и анализа эстетически значимой информации с усвоением приемов доказательного рассуждения (уроки математики).

In article results of researches of the basic possibilities of use of aesthetic activity concerning development the information-logic cultures at pupils of average school age are reflected. Also Substantiation also it is opened essence of pedagogical conditions of development the information-logic cultures in pupils of average school age by means of aesthetic activity: enrichment integration teaching and educational process by the cultural-historical maintenance (integration lessons); application stimulus of cooperation the focused on the person of tolerant and adaptable attitude (out-of-class work); use of semantic аффективно-эмоциональной дифференциации получения и анализа эстетически значимой информации с усвоением приемов доказательного рассуждения (уроки математики).

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими теоретичними чи практичними завданнями. Мільйони школярів з потенційно закладеними здібностями бачення цілого сьогодні, як і раніше, приречені на вивчення „марних речей” або „безлічі речей” незалежних і несхожих одна на одну. Вони можуть бути добре інформовані про те, що таке ціпок, гойдалка та ін. і, можливо, знають, як вони взаємодіють у якій-небудь конкретній ситуації. Але вони не уявляють, чому ці феномени взаємодіють, які наслідки несуть окремі дії й тим більше в сукупності. У школі недостатньо уваги приділяють *цілісному сприйняттю*, а формують „фрагментарну свідомість”, „фрагментарну діяльність”, „фрагментарну культуру”, які не здатні проникнути в таємничий світ цілого. У результаті потенційно цілісна людина виявляється приреченою знати культуру як набір різних „шухлядок”, механічно в неї втиснутих і залишатися при логіці типу: „у городі – бузина, а у Києві – дядько”

(Г. Гачев). У школі зрізується верхній шар знання, але не охоплюються його глибинні пласти, тому що школа цурається цілого точно так само як науки, що вивчаються у її стінах, які „більш всього бояться глянути у Ціле й на зв'язок усього...” [1, С. 121].

У підсумку ми маємо людину навчену, і може навіть, багато знаючу, але не завжди розуміючу. Розуміюча людина – це насамперед людина, що здатна бачити ціле у всьому багатстві його зв'язків і відносин, бачити зв'язок й взаємозалежності між явищами, а також наслідки, що випливають із дії цих зв'язків і взаємозалежностей; це людина, що володіє здатністю відчувати, усвідомлювати, переживати „єдність усього”, „зв'язок усього з усім”. Між багатознанням і „здатністю людини, зібрати все це у цілісну картину світу” має місце „обернено пропорційна залежність – та, яку чітко сформулював ще мудрець Геракліт, сказавши: „Багато знання не навчає розуму, – і вчений-ерудит може бути дурень дурнем...” У результаті, „можна знати – і не розуміти”.

Аналіз останніх досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. На думку І. Мартинюк [7], шкільне життя п'ятикласників ускладнюється часто не виправдано високими вимогами до них з боку вчителів-предметників, які спеціалізуються на роботі переважно у старших класах. За таких обставин важливо, щоб учитель-предметник не переносив механічно методи навчання й форми взаємодії зі старшими школярами на учнів 5-го класу. Необхідно поступово вводити новий зміст і нові форми навчальної діяльності.

Г. Ібрагімов [4] відзначає, що у зв'язку із кризою класно-урочної системи в теорії й практиці особливу активність здобувають питання інтеграції й диференціації форм організації навчання. Саме тому ми вважаємо, що розвиток інформологічної культури для сучасної людини є невід'ємною умовою її успішної соціальної й особистісної реалізації, а також результативності майбутньої професійної діяльності.

Формування цілей статті (постановка завдання). Обґрунтувати та розкрити сутність педагогічних умов розвитку інформологічної культури в учнів середнього шкільного віку у процесі естетичної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На думку І. Д'яченко для побудови фундаментальної теорії оптимального педагогічного керування потрібним є різнобічний синтез знань про людину й процес її навчання, „здійснюваний на науковій основі, що синтезує такі властивості, які роблять об'єктивно правомірним об'єднання того, що дотепер було різним і належало до різних наук або наукових галузей” [2].

В аспекті нашого дослідження, а ні міжпредметні зв'язки, а ні взаємозв'язок не можуть стати такою науковою основою. По-перше, тому, що вони не мають відповідного об'єднано-синтетичного потенціалу. По-друге, і міжпредметні зв'язки, і взаємозв'язок „прив'язані” безпосередньо до

практики, до освітньої сфери. Інтеграція ж здатна виконувати роль теоретико-методологічного інструментарію. Приклад тому – інтеграція педагогічного й технічного знання, що охоплює педагогіку і як наукову дисципліну, і як навчальний предмет, і як практику.

Умовно кажучи будь-яке виховання, навчання, педагогічна система є інтегративними. Однак у випадку стихійної, некерованої інтеграції навчання буде виступати в ролі потенційного носія педагогічної інтеграції. Щоб повною мірою виховання реалізувало свій інтегративний потенціал, потрібна цілеспрямована методологічно, теоретично й методично обґрунтована робота у цьому напрямку.

Сутність інтеграції й міжпредметних зв'язків *якісно відмінні* один від одного. *Інтеграція* – об'єднання декількох навчальних предметів (їх елементів) в один синтезований курс (тему, розділ, програму), злиття наукових понять і методів різних дисциплін у загальнонаукові поняття й методи пізнання, комплексування й підсумовування основ наук, де наукові поняття зв'язані загальним змістом і методами викладання, це процес і результат створення нерозривно зв'язаного, єдиного й цільного. Міжпредметні зв'язки виступають дидактичним інструментарієм інтеграції у вигляді своєрідних сходів: *міжпредметні зв'язки* → *взаємозв'язок* → *інтеграція*.

В аспекті розвитку інформологічної культури шляхом *збагачення інтегративного навчально-виховного процесу культурно-історичним змістом (інтегративні уроки)*, як необхідної педагогічної умови розвитку зазначеного феномену, ми встановили, що виокремленні позитивні результати застосування інтегративних уроків повністю віддзеркалюють основні *функції* інформологічної культури, які були конкретизовані нами за компонентами: перетворювальна, інформаційна, пізнавальна, комунікативна, нормативна, знакова, аксіологічна.

Про безмежні можливості інтегрування в педагогіці свідчать також роботи, що стосуються інтеграції окремих предметів з іншими дисциплінами – математики з природничонауковими дисциплінами, географії з гуманітарними й природними предметами. Так, М. Чапаєв у роботі

„Структура й зміст теоретико-методологічного забезпечення педагогічної інтеграції” конкретизує *ознаки інтеграції-результату* у вигляді діалектичних пар: єдність незвідності й зведення частин, що кооперуються у інтегративний результат. Суть незвідності в педагогічному контексті автор пояснює наступною формулою: „сума впливів причин, що діють окремо, не може викликати той наслідок, що отримується при їх спільному впливі” [10, С. 24].

Стосовно нашого дослідження, – це означає насамперед те, що роль і функціональна спрямованість складових інтегративного виховного середовища визначається не стільки вихідними даними, скільки природою зв'язків і відносин між ними. Хоча характер цих зв'язків і відносин не завжди чітко простежується. „Знаючи все про те, що таке „один”, – зауважує В. Енгельгард, – і, знаючи, що „один” і „один” становить „два”, ми ще не знаємо про те, що таке „два”, тому що тут додається ще якийсь „І”, і треба знати, що цей елемент „І” вносить із собою”. Пошук цього „І” є не тільки завданням молекулярної біології, про що пише автор, але й інших дисциплін. Наприклад, розмірковує В. Зінченко, а ні психологи, а ні педагоги не уявляють у необхідній і достатній мірі, що „вносить із собою” у процес формування психолого-інтелектуальних новоутворень людини синтез фізики й літератури, інформаційних і традиційних педагогічних технологій та ін. [3].

Збагачення інтегративного навчально-виховного процесу культурно-історичним змістом (інтегративні уроки) має відповідні елементи „логічної структури” педагогічної інтеграції: *базис* – дисципліну, що кооперує визначальну інтегративну мету та трактує на своїй мові інтегративний результат (математика); *завдання* – вихідну проблему, сформовану в межах або базової, або сумісної у кооперації дисципліною, або ж поза обома дисциплінами – на загальнонауковому рівні або на рівні *методологічної рефлексії*; *засіб* – теоретичний і технічний інструмент, пов'язаний з *методикою*.

Методика організації інтегративного уроку передбачає: а) синтез матеріалів занять за двома або декількома дисциплінами; б) участь фахівців різних галузей знання; в) вибір предмета дискусії, що вимагає від учнів знаходження загальних

точок дотику між різними явищами (процесами, концепціями, позиціями та ін.), які часом ззовні здаються взаємозаперечними один до одного.

На нашу думку, те загальне, що характерне для будь-якої культури, на якому б відрізок часу або в якому б просторі вона не існувала, полягає у тому, що культура завжди пов'язана з людиною. Тому, збагачення інтегративного навчально-виховного процесу культурно-історичним змістом (інтегративні уроки) є необхідною умовою розвитку інформологічної культури учнів середнього шкільного віку у процесі естетичної діяльності.

Застосування особистісно орієнтованих стимулів співробітництва при вихованні толерантного і адаптаційного світосприйняття (позакласна робота) як педагогічна умова розвитку інформологічної культури в учнів середнього шкільного віку у процесі естетичної діяльності пояснюється тим, що діалогічна активність відображає суб'єкт-суб'єктну природу педагогічного співробітництва. У цьому сенсі *особистісно орієнтовані стимули співробітництва* завжди являють собою діалог суб'єктів – суб'єкта „вихователя” і суб'єкта „вихованця”. Суб'єктність першого не викликає сумнівів. Педагог (учений, методист, учитель), вибудовуючи, наприклад, структуру інтегрованого змісту, не може не бути „активно діючим”.

З опорою на наявні у науці підходи до розуміння особистісно орієнтованих стимулів співробітництва, в аспекті дослідження, ми звертали увагу на такі:

– усвідомлення сукупності теоретичних знань, умінь, навичок, що дозволяють цивілізовано вибудовувати спілкування й вибирати гідні варіанти поведінки;

– опора на особистісні змісти, що орієнтують на поліфонічне, багатомірне сприйняття світу, емпатію, рефлексивність, конструктивний діалог, відкритість новим враженням, ідеям та ін.

Відповідно до теорії особистісно орієнтованого виховання (І. Бех, Є. Бондаревська та ін.) виховання толерантного та адаптаційного світосприйняття забезпечується певними ціннісно-педагогічними й технологічними *стимулами співробітництва*. До *ціннісно-педагогічних* відносяться наступні: звертання

до внутрішнього світу дитини, визнання позитивного творчого потенціалу школяра, його активної життєвої позиції, потреби в розвитку й самовихованні; врахування унікальності й самобутності того, хто вчиться, підтримка його за допомогою самоствердження у культурі; рівноправність всіх суб'єктів освітньо-виховного процесу як самоцінних субкультур. До *технологічних* – використання діалогових, ігрових технологій, ініціація творчої діяльності учнів, створення ситуацій, що сприяють самовираженню учнів, рефлексії над враженнями, розв'язання суперечливих ситуацій, моральному вибору; подолання формально-рольових відносин і встановлення відносин співробітництва. Тут можна стверджувати не тільки про інтегративне викладання та про інтегративне виховання, а, отже, про їх „діалог” у загальному навчально-виховному процесі, що, природно, не може відбуватися без застосування особистісноорієнтованих стимулів співробітництва.

Наповнена позитивними емоціями, толерантна, емпатійна, конструктивна взаємодія сприяє розвитку соціуму й самореалізації особистості. Якщо учні стають повноправними суб'єктами процесу виховання й навчання, якщо вони беруть участь у конструюванні виховного простору, то вони також відповідальні за ту атмосферу, що складається у школі. Це означає, що не тільки вчителі, але й школярі стають відповідальними за *толерантне співробітництво*. Однак простої передачі учню необхідної інформації недостатньо, тут необхідно забезпечити діяльнісний характер *застосування особистісно орієнтованих стимулів співробітництва* щодо розвитку школярами інформологічної культури, підвищення рівня суб'єктності виховного середовища.

Превалювання того або іншого світосприйняття, і, відповідно, вибір і особливості реалізації учнями середнього шкільного віку стратегій *співробітництва* з однолітками визначаються характером *застосування особистісно орієнтованих стимулів* міжособистісних відносин.

Виховання толерантного і адаптаційного світосприйняття, на думку фахівців [5 та ін.], розгортається у послідовності трьох етапів: 1) *знаннєвого*, мета якого – придбання необхідного обсягу

знань; формування відповідного науково-понятійного апарату; 2) *інтерактивного*, спрямованого на опанування навичками продуктивної взаємодії, конструктивної поведінки, уміннями контролювати свій емоційний стан; 3) *світосглядного*, що припускає прийняття толерантності, як результату вільного морального вибору.

Тому застосування особистісно орієнтованих стимулів співробітництва при вихованні толерантного і адаптаційного світосприйняття є адекватним не тільки для розвитку інформологічної культури, а також загальним цілям виховання (в дусі відповідального ставлення кожного до самого себе, оточуючих і природи, формування гармонійної й позитивної особистості) і завданням (гармонійний розвиток суб'єкта пізнання, любов до істини, гнучкість мислення; озброєння знаннями, уміннями й навичками з позицій цілісності мислення, почуттів та дій та ін.) сучасної школи.

Будь-який вид духовно-практичної діяльності (наука, культура, навчання, виховання) рано чи пізно досягає такого рівня, коли виникає потреба в *афективно-емоційній диференціації одержання й аналізу естетично значущої інформації*, уточненні методів пізнавальної діяльності, що дозволяють більш ефективно вирішувати виникаючі в суспільстві проблеми.

Однією з головних тенденцій підліткового віку є переорієнтація спілкування з дорослих на однолітків. Провідною діяльністю для даного періоду є інтимно-особистісне спілкування, яке будується на основі морально-етичних норм. Характерним новоутворенням є „почуття дорослості”, розвиток самосвідомості й самооцінки, інтересу до себе, як до особистості, критичне ставлення до оточуючих, уміння підкоряти свої інтереси нормам колективного життя, здатність до ідентифікації [7]. Тому педагог має орієнтуватись на психофізіологічні особливості дитини, початок пубертатного періоду, розвиток когнітивної сфери учнів, уяви, процеси запам'ятовування, які здійснюються гірше на тлі психофізіологічного розгальмування для адекватного відображення зовнішньої реальності й саморегуляції емоційного стану та поведінки.

Численні експерименти, проведені під керівництвом М. Махмутова [8] і його учнів, показали безумовний позитивний вплив застосування *прийомів доказового міркування* у процесі навчання на розвиток мислення людини та на її загальний розвиток у цілому. Використовуючи педагогічну термінологію, можна сказати: у ході застосування й засвоєння *прийомів доказового міркування* здійснюється справжній гармонійний розвиток учнів, тому, що тут ми маємо справу не з „накладанням” знань одне на одне, не з їх простим нарощуванням, а з їхньою трансформацією й появою на цій основі психологічних новоутворень у людини.

Одна з головних причин такого положення – гетерогенна природа застосування й засвоєння *прийомів доказового міркування*. Логіка дослідницького процесу в цілому характеризується як певна послідовність теоретичних та експериментальних дій, спрямованих на вирішення наукової проблеми. В уточненому вигляді це – послідовність етапів, завдань, де рух пізнання усередині етапу, при переході від вирішення одного завдання до рішення іншого, обумовлюється певною методикою, що повинна відповідати завданню” [9, С. 27].

Якщо спробувати виразити ці тенденції одним словом, то науку й освіту все більше цікавить „живе знання”, що виражається, зокрема, у тому, що все частіше наука й освіта користується живими метафорами, образами, починаючи від „схемного бачення” (Р. Декарт) переходити до „живописного міркування” (М. Гоголь). Інакше кажучи, розвиває (або звертається) до образного, візуального, естетичного уявлення, що є прекрасним засобом породження нових образів, нових візуальних форм, які несуть значеннєве навантаження й роблять значення (поняття) очевидним (за М. Мамардашвілі).

Мислитель, фізіолог, академік О. Ухтомський з усією категоричністю заявляв, що суб’єктивне не менш об’єктивно, чим так зване об’єктивне. У цьому ж дусі висловлювався й А. Ейнштейн, говорячи про світ, заповнений ним же створеними образами: „Я мислю за допомогою зорових образів і деяких м’язових відчуттів”. Геній „самоспостереження” не тільки мислив про

зміст, але міркував про знання, більш того, обмірковував спосіб думки.

„Живе” мислення характеризується „єдністю афекту й інтелекту”, що намагався розкрити Л. Виготський, а потім його учні А. Запорожець і В. Зінченко. Цю єдність доречно розуміти не як діалектичний виверт, що приховує реальні протиріччя, які існують між ними: „розум із серцем не в ладі”. Ця єдність не дана – вона є заданою. Афект обмежує нескінченне число ступенів свободи інтелекту (звичайно, не тільки афект), часом зберігаючи „божевільні ідеї”. Інтелект – навпаки – обмежує, а іноді паралізує ступені свободи афекту, зберігаючи „розумні емоції”, „страсті душі”. Важливо підкреслити, що саме ця суперечлива єдність породжує „живе знання” [3].

Розвиток інформологічної культури учня, його пам’яті, мислення, волі залежить від того, якою є дидактична мета уроку, які підібрано навчальні завдання, як методи навчання забезпечують активність, самостійність і творчість учня в діяльності навчання. *Вчителі* – використовують смислову афективно-емоційну диференціацію; *учні* – одержують й аналізують естетично значущу інформацію; засвоюють прийоми доказового міркування.

Головним завданням учителя на цих уроках залишається „зараження” учнів відповідною *естетично значущою* інформацією (із гумором, мудрістю й непідробленою любов’ю до дітей). Така робота спрямовується на: виховання поваги до цілісності інформації; перетворення повсякденного просування „від уроку до уроку” у „захоплююче емоційно-позитивне” життя.

Смислова афективно-емоційна диференціація одержання й аналізу естетично значущої інформації полягає не у тому, що вчитель розповідає „немудрі історії, насамперед, для розваги хлопчиків і дівчаток” [6, С. 50-51]; це не новаторські бесіди-лекції; це перш за все процес творчості, процес відкриття нового: нових об’єктів, нових знань, нових методів їх вирішення. Природно, що така диференціація одержання й аналізу інформації обумовлена активністю учня, яка є не лише самобутньою, а такою, що стимулюється прикладом учителя. Тому учителю необхідно пам’ятати, що

Питання педагогіки

внутрішній світ учня – не абстракція: ми (вчителі) цікавимося внутрішнім світом конкретної людини, що цікавить нас не сам по собі – нас цікавить абсолютно все.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результати проведеної роботи, в аспекті нашого дослідження, дозволили з'ясувати основні можливості використання естетичної діяльності щодо розвитку інформологічної культури в учнів середнього шкільного віку, які представляються нам трьома напрямками (педагогічними умовами):

– збагачення інтегративного навчально-виховного процесу культурно-історичним змістом (*інтегративні уроки*);

– застосування особистісно орієнтованих стимулів співробітництва при вихованні толерантного і адаптаційного світосприйняття (*позакласна робота*);

– використання смислової афективно-емоційної диференціації одержання й аналізу естетично значущої інформації із засвоєнням прийомів доказового міркування (*уроки математики*).

Перспективи подальших розвідок убачаємо в розробці та експериментальній перевірці моделі розвитку інформологічної культури в учнів середнього шкільного віку у процесі естетичної діяльності, що передбачає впровадження обґрунтованих педагогічних умов.

Література

1. Гачев Г. Д. Ментальности народов мира / Георгий Дмитриевич Гачев. – М. : Эксмо, 2008. – 544 с.
2. Дьяченко И. И. Способы замера этнокультурной дистанции, актуальные для социологического использования [Электронный ресурс] / И. И. Дьяченко // Педагогическая наука и образование. – 2007. – Вып. 1. // ЮФУ : педагогический институт – официальный сайт. – Режим доступа : http://pi.sfedu.ru/pageloader.php?pagename=science/electronic_magazines/pedscience/2007_1/3/Djachenko_1.
3. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании / Владимир Петрович Зинченко. – М. : Тривола, 1995. – 64 с.
4. Ибрагимов Г. И. Педагогический эксперимент : проблемы и основные направления совершенствования / Г. И. Ибрагимов // Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 20–27.
5. Кузина А. А. Особенности разрешения конфликтов в поликультурном образовательном пространстве университета / А. А. Кузина, А. В. Мельничук, Л. Н. Кара // Славянская педагогическая культура. – Бендеры. – 2006. – № 5. – С. 64–71.
6. Кузнецова С. Литературно-педагогический комментарий урока / С. Кузнецова // Відкритий урок. – 2010. – № 4. – С. 50–53.
7. Мартинюк І. Адаптація – запорука гармонійного розвитку / І. Мартинюк // Відкритий урок. – 2008. – № 7–8. – С. 41–46.
8. Махмутов М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Педагогика, 1985. – 184 с.
9. Мохов В. А. Отношение к успеху сверстника в младшем подростковом возрасте : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.13 / Мохов Владимир Андреевич. – М., 2003. – 202 с.
10. Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Чапаев Николай Кузьмич. – Екатеринбург, 1998. – 424с.