МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 107_1

Серія:

Педагогічні науки

ВИПУСК 107_1

Кіровоград – 2012

ББК 74.580
Н-37
УДК 378

Наукові записки. – Випуск 107_1. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 292 с.

ISBN 978-966-7406-57-8

Збірник наукових праць є результатом окремих наукових пошуків дослідників теоретичних та методичних аспектів педагогічних проблем.

«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук.

Затверджено постановою президії ВАК України від 16 грудня 2009 р. № 1–05/6.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

1. Радул В. В. – доктор педагогічних наук, професор, (науковий редактор);
2. Величко С. П. – доктор педагогічних наук, професор;
3. Вовкотруб В. П. – доктор педагогічних наук, професор;
4. Кушнір В. А. – доктор педагогічних наук, професор;
5. Мельничук С. Г. – доктор педагогічних наук, професор;
6. Растригіна А. М. – доктор педагогічних наук, професор;
7. Садовий М. І. – доктор педагогічних наук, професор;
8. Черкасов В. Ф. – доктор педагогічних наук, професор
9. Язловецька О. В. – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар).

Друкується за рішенням ученої ради Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 8 від 26.03.2012 р.).

Статті подано в авторській редакції.

ISBN 978-966-7406-57-8

© КДПУ ім. В. Винниченка, 2012.

ДІАЛОГІЧНІ ЗАСАДИ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ТА СПІЛКУВАННЯ

Геннадій ДЬЯКОНОВ (Кіровоград)

У статті аналізуються діалогічні витоки і засади активних методів навчання і спілкування. Розуміння сутності й особливостей активних методів навчання розглядається з точки зору інтерсуб'єктної парадигми у психології

В статье анализируются диалогические истоки и принципы активных методов обучения и общения. Понимание сущности и особенностей активных методов обучения рассматривается с точки зрения интерсубъектной парадигмы в психологии

Ключові слова: навчання, спілкування, активні методи навчання, діалог, інтерсуб'єктна парадигма

У теперішній час принципи діалогу видаються такими, що мають очевидне значення для теорії та практики активних методів навчання, але залишаються недостатньо дослідженими фундаментальні питання, які пов'язані з діалогічною природою активних методів навчання: відсутні концепції діалогічної природи активних методів навчання, фрагментарними є діалогічні інтерпретації окремих сторін та процесів активного навчання, недостатньо осмислений органічний зв'язок психології навчання та спілкування у складі активних методів навчання та спілкування. Виходячи з цього, стає зрозумілою теоретична і практична актуальність дослідження психолого-педагогічних витоків і засад активних методів навчання та спілкування.

Виходячи з цього, *метою* даної статті ми ставимо розгляд теоретико-методичних аспектів розуміння феномену діалогу як основи активних форм і методів навчання і спілкування.

Постановка проблеми. Насамперед відмітимо те, що діалог є генетичним першоджерелом і феноменологічним фундаментом широкого кола базових психічних явищ, що лежать у основі навчання та спілкування: мови, мислення, уяви, почуттів, саморегуляції, самосвідомості та ін.

Дійсно, однією з важливіших особливостей мови є те, що вона існує як монологічна і діалогічна. Більше того, дослідження лінгвістів та психолінгвістів переконливо свідчать про те, що діалогічна мова є первинною формою мови у онтогенетичному та соціогенетичному планах, а тому й сама монологічна форма мовлення є перетворюваною формою первинного діалогу.

Щодо мислення, то як відомо, вже Сократ визначав мислення як «діалог, який душа веде сама з собою». На побутовому рівні легко побачити діалогічні корені мислення у тому, що воно часто розглядається як внутрішній спір, тобто як зіткнення двох або більше точок зору. Важливіша функція мислення полягає у доказі аргументів і ця процедура, безумовно, передбачає наявність фігури опонента

(реального або потенційного), у діалозі з яким розгортається дослідження та веріфікаця істинності аргументів. Однак, ще більше переконливими свідоцтвами (ауто)діалогічної природи мислення є психологічні дослідження структури і функцій процесу мислення [6, 16, 21].

Уява людини відкриває свою діалогічність у всіх генетичних вимірах. Так у плані соціогенезу уява первісних людей проявляється у міфологічному ставленні до світу як до всесвіту, який сповнений одухотворених істот, з якими можна вступати у стосунки: у них можна чогось просити або віддячувати їм за добро, яке вони нібито зробили, з ними можна радитися або ним поклонятися, молитися – тобто вступати у діалогічні стосунки. У плані онтогенезу розвиток уяви пов'язаний з дитячою грою, особливо – і первинно – з сюжетно-рольовою грою, у якій дитина діалогічно спілкується з персонажами, фігурами, які присутні у актуальній ситуації лише символічно, тобто у плані уяви. У аспекті актуального генезу діяльність уяви також тісно пов'язана з різноманітними квазісуб'єктами, що різноманітно проявляють себе в даний момент якоїсь дії або переживання людини; всі цілі, смисли, мотиви діяльності людини формуються за допомогою різноманітних квазісуб'єктних форм уяви.

Почуття як значимі відношення людини до різноманітних явищ зовнішнього або внутрішнього життя є, мабуть, найбільш яскравим і прозорим діалогічним феноменом. Як відомо, почуття завжди дуже тісно пов'язані з проявами уяви, тому діалогічність феноменів уяви так би мовити, «автоматично» стає характеристикою й діалогічності проявів почуттів. Але діалогічність почуттів має ще більш глибокий характер, оскільки вона має власні корені в суб'єктивній онтології людського буття або в онтології людської суб'єктивності. Почуття виражають екзистенційну інтенціональність людського існування і ця інтенціональність, перш за все, спрямована на іншу людину, тобто на суб'єкта, і тільки після цього вона може звертатися до об'єкту, до природи, до речей.

Таким чином, основні психічні процеси постають як перетворювані форми вихідної діалогічності людської природи, та як її генетично розвинені й специфіковані форми. Взагалі всі ці явища можна уподібнити широкій кроні, яка виросла з єдиного стволу, з вихідного органічного кореня – з діалогу, з «Я–Ти» стосунків (говорячи мовою М. Бубера). Дуже важливо те, що всі ці різноманітні види «іншобуття» діалогу, не втрачають, не редукують свою діалогічну природу, а, навпаки, втілюють у собі її нові специфічні види і багаті за змістом форми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Утвердження соціально-гуманітарних ідей М. М. Бахтіна, М. Бубера, С. Л. Франка, В. С. Біблера [2, 3, 4, 26] та розробка психологічної методології діалогу у вітчизняній науці в працях Г. О. Ковальова [13], Т. О. Флоренської [24], О. Ф. Копйова [14] у 1980-ті роки стало справжнім виходом у новий простір психологічних досліджень.

На протязі 1990-х років ідеї діалогу з явища науково-культурної інновації перетворилися на повноцінний й новий психологічний світогляд, на фундаментальну психологічну парадигму, яка приваблює все більш широкі кола психологів і педагогів, вчених і практиків.

Філософсько-методологічний аналіз показує, що діалог різноманітно і органічно пов'язаний з такими методологічними суперкатегоріями психологічної науки як діяльність, спілкування, свідомість, відношення, особистість та ін. [8, 9, 10, 16, 17, 18]. Більш того, у сучасній методології психології діалог, фактично, висувається як нова суперкатегорія, яка відкриває багато перспектив розвитку психологічної науки.

Дуже яскраво сутність змін методологічного статусу категорії діалогу можна розкрити у контексті співвідношення статусів категорій діяльності і спілкування [8, 10]. [1]

Дійсно, спочатку категорія спілкування не мала ніякого методологічного статусу як категорія і розумілося як засіб здійснення мовної діяльності, тобто була підпорядкована категорії мови, яка у свою чергу була підпорядкована категорії діяльності. На першому етапі розуміння діалогу було суто лінгвістичним, як мовного явища (у контексті протиставлення таких його видів як монолог і діалог).

На другому етапі розвитку спілкування стало розумітися на більш високому рівні, а саме як один з видів діяльності (поряд з навчанням та грою) [8, 9, 10, 17].

На третьому етапі дослідження – насамперед у роботах Б. Ф. Ломова – спілкування воно було проголошене як одна з сторін цілісного образу людського життя, другою стороною якого була діяльність [18].

Наприкінці, у теперішній час багато психологів і методологів [9, 10, 15, 20] розглядають діалог як категорію вихідну, онтологічно визначальну, а категорія діяльності стає підпорядкованій логіці, структурі та генезису діалогу. Колишня суперкатегорія діяльності втрачає (або суттєво обмежує) свій колишній потенціал суперкатегорії і стає «просто» категорією, тобто знижує свій методологічний статус.

Сказане зовсім не означає, що категоріальна логіка діяльності є хибною або помилковою. Однак, стає зрозумілим, що логіка діяльності втрачає тої універсальний зміст, який вона мала раніше, і

[1] Зауважимо, що категорія спілкування виступає як «референт», як «прототип» категорії діалогу у вітчизняній психології 70-80-х рр.

перетворюється на більш локальну теоретичну концепцію, яка може бути інтегрованою до більш широкого і універсального діалогічного контексту як одна з його органічних і необхідних частин.

Виклад основного матеріалу. У чому ж полягають основні особливості психології діалогу, що важливі для теорії активних методів навчання?

Для розуміння цієї проблеми треба звернутися до діалогічної філософії М. М. Бахтіна [1, 9, 10], з точки зору якого проблема діалогу пов'язана з усвідомленням специфіки гуманітарного пізнання на відміну від природничо-наукового. Людина не є ні річчю, ні предметом, ані об'єктом природи, вона є індивідуальністю, особистістю, суб'єктом. Тому діалогічне світоставлення, гуманітарно-культурне відношення до осягнення людини кардинально відрізняється від світоглядної установки природничих наук та логіки природничо-наукового дослідження.

Гуманітарно-культурна установка у розумінні людини виходить з визнання унікальності й самоцінності кожної людини, з визнання суверенності й рівнозначності кожного людського існування, а тому така установка діацентрична, поліцентрична, ексцентрична.

Навпаки, природничо-наукова логіка виходить з ігнорування людської своєрідності, з націленості на виявлення стереотипно-загального, стандартного, вимірюваного, порівняного. Немає унікальності, немає неповторності, немає таємниці людського існування, загадки, драми, індивідуальної долі – немає суб'єктивності. Домінує ілюзорний ідеал об'єктивності феномену людини, а можливості його розуміння виходять з єдиної вірної концепції, точки зору, логіки. Такий погляд на світ і людину в ньому є моноцентричним, монологічним, егоцентричним.

У якості цивілізаційно-культурної гіпотези можна припустити, що основний зміст сучасного соціального і особистісного життя представляє собою протиріччя егоцентризму і діацентризму, монологу і діалогу.

На наш погляд, діалог – це не просто діада, тобто не просто сукупність двох учасників. Діалог – це реальна і справжня подія зустрічі суб'єктів, особистостей, які є унікально-неповторними і відкриваються один одному у їх універсальної людяності, загальнолюдяності, вселюдяності [2, 3, 5, 9, 10].

Діалог – це екзистенційно-онтологічний вимір людського існування, яке розгортається у світі «між» – між суб'єктами, між часами, між просторами, між умовами, між процесами та ін. Діалогічне «між» – неосягненне і нескінченне, воно роз'єднує і воно з'єднує, воно актуальне і потенційне. У цьому «між», яке виражається коротким дефісом у словах «спів-буття» і «само-буття», полягає і відкривається повнота і глибина

життя і, здається, відчутне дихання трансцендентності, космосу, бога [5, 9, 10, 26].

Діалог – це вихідний і довічний процес обміну, взаємовпливу, взаємотрансформації, взаємоперетікання явищ одне в одне і завдяки цьому здійснюється психічний розвиток і розвиток особистостей.

Діалог – це ритмічний процес, пульсація, динамічне відношення, у діалозі багато понять відкривають свій новий смисл. Так, поняття «відношення», яке звичайно мислиться як статичне і однобічне, з точки зору діалогу постає як попеременна зміна «від-ношень» і «при-ношень» або, говорячи психологічною мовою, як динаміка проєкцій-інтроєкцій, екстеріоризацій-інтеріоризацій, експресій- імпресій та ін. [9, 10].

Ритмічна пульсація полярностей сприймання – дії, враження – переживання, активності – пасивності, збудження – гальмування, засвоєння – відчуження, свободи – залежності, ідентифікації – відособлення, диференціації – інтеграції, об'єктивного – суб'єктивного та ін. дозволяє розглядати діалог як багатовимірно-поліфонічний орган психофізично-духовного метаболізму.

Для аналізу проблем активних методів навчання і спілкування звернемося до фундаментальної – діалогічної – концепції трьох рівнів (і парадигм !) соціального і психологічного пізнання Г. О. Ковальова [13].

Він виділяє три рівні і, відповідно, три парадигми: об'єктну, суб'єктну та інтерсуб'єктну (тобто власне діалогічну). За допомогою уявлень про трирівневу концепцію діалогу можна надати наступну характеристику трьох парадигм активного навчання і спілкування.

Об'єктному типу методології відповідають традиційні форми і методи навчання як повідомлення знань та спілкування як передачі інформації [13]. Даний тип навчання пов'язаний з старовинними метафорами – воскової дошки та відбитку (метафора прямого впливу, прямій дії на свідомість учня) і гідравлічною метафорою (знання та інформація передається від вчителя до учня нібито переливаються з однієї посудини до іншої). Об'єктна парадигма навчання спирається, перш за все, на пасивно-репродуктивні психічні механізми і способи засвоєння матеріалу: процеси запам'ятовування, повторення, закріплення, тренування, дресури, лінійного контролю, жорсткої оцінки та ін. [13]. Важливішими способами активізації навчання стають способи стимуляції біхевіорального змісту – позитивне та негативне підкріплення (що відомі як «методи кнута і пряника»). Спілкування тут відіграє другорядну роль, воно має переважно однобічний характер (від учителя до учня), а тому навчання як взаємодії між вчителем та учнем, фактично, немає. Метою і ідеалом такого типу навчання є засвоєння знань, умінь і

навичок і активність учнів тут має механічний, нерефлексивний, нетворчий характер.

Суб'єктний тип навчання походить з визнання учня активним агентом засвоєння знань, умінь і навичок і його метою є не тільки набуття пасивно-репродуктивних способів розумової та практичної діяльності, але й розвиток здібностей учнів та їх особистості. Суб'єктний тип навчання пов'язаний з розвитком багатьох якостей діяльної особистості (активності, цілеспрямованості, організованості, саморегуляції, відповідальності та ін.), а тому він заслуговує також на назву суб'єктно-діяльнісного навчання [11, 13, 14].

З точки зору педагогічної психології, такий тип навчання представляє собою учіння або навчальну діяльність. На наш погляд, поняття «активні методи навчання» відповідає даному типу і рівню навчального процесу. Однак, в останні роки поняття «активні методи навчання» одержало більш широке і специфічне розуміння як сукупність сучасних форм і методів навчання, які протиставляються традиційним формам навчальної діяльності.

Одні автори під активними методами навчання розуміють їх якісну сторону і називають їх «ефективними», інші намагаються посилити кількісні параметри навчання і говорять про «інтенсивні методи», треті спеціалісти практикують колективно-групові форми навчання, які одержують назву «інтерактивні методи», четверті запроваджують способи навчання, які зорієнтовані на емоційно-неусвідомлювані структури психіки, тобто вводять «сугестивні методи», існує багато інших різноманітних форм. На практиці застосування поняття «активні методи навчання» інколи означає лише суб'єктивне уявлення автора якогось «активного методу» про його новизну і активність, хоча у багатьох випадках це нововведення буває не новим, а іноді навіть і не дуже активним. Визначення автором свого методу навчання як активного набуває часто-густо характеру оцінного ярлику, ніж виражає його справжнє відношення до «активних методів навчання».

У сучасній психолого-педагогічній теорії не існує загально-визнаної класифікації активних методів навчання, що пояснюється, на наш погляд, як реальною складністю цієї проблеми як наукової, так і різноманітністю вихідних методологічних принципів і теоретичних платформ. Не претендуючи на створення власної класифікації активних методів навчання, ми вважаємо за доцільне висловити декілька зауважень і міркувань, що допомагають окреслити концептуально-методичний фон проблеми. З позицій психологічних теорій учіння [11, 22], навчальної діяльності [7], навчання [4, 12, 23] у будь-яких системах навчання (навіть у біхевіоральних) учень є активним агентом, суб'єктом навчання. У контексті фундаментальних психологічних теорій навчання

акцентування активності навчання у понятті «активні методи навчання» є тавтологією, яка подібна тому, щоб ми почали говорити про активну діяльність або активну дію.

У навчально-методичних посібниках з методиці викладання психології [19, 25] атрибут «активності» також відсутній, оскільки імпліцитно розуміється, що активність є іманентною, органічною стороною навчання (поряд з іншими особливостями). Органічно-іманентна активність методики викладання (зокрема, психології) полягає як у фундаментальних принципах навчання, так і у багатьох структурно-змістовних та процесуально-динамічних особливостях форм і методів навчання.

Інтерсуб'єктно-діалогічному типу методології відповідають такі форми і методи навчання, в яких центральна роль належить різноманітним формам «спів-буття» і «само-буття» учнів та вчителів. Суб'єкт-суб'єктні, діалогічні форми і методи навчання здійснюються не як процеси зовнішнього впливу та стимуляції, а як процеси особистісного спілкування і паритетної взаємодії. Метою інтерсуб'єктно-діалогічного навчання і спілкування стають не об'єктно-результативні характеристики навчання, а його суб'єктно-особистісні, процесуально-творчі особливості, які нерозривно пов'язані з взаєморозкриттям, взаємутвердженням та взаєморозвитком учасників цілісного процесу навчання-спілкування. Спілкування в інтерсуб'єктному навчальному діалозі змінює свої функції і замість засобу передачі інформації та зовнішнього впливу (яким воно було у процесі об'єктного і суб'єктного навчання) воно перетворюється на важливу мету та істинну цінність діалогічного навчання. Таке навчальне спілкування стає подійним, спонтанним, творчим, особистісно-смисловим. Процес діалогічного навчання-спілкування набуває характеру співробітництва, співуправління, самоуправління, індивідуальної та колективної відповідальності, самоорганізації, самодіяльності й творчості.

Діалогічний підхід до системи активних методів навчання-спілкування базується на тому, що діалог є метою і загальним засобом активізації навчання-спілкування. Діалог також є стратегією гуманізації та гуманітаризації навчання і виховання. Саме діалогічний підхід дозволяє зрозуміти, що питання про активні методи навчання у теперішній час втрачає характер центральної ідеї, у світлі якої можуть розглядатися питання розвитку творчості, особистості, гуманності, духовності. Навпаки, тепер на перший план виходять перспективи і потенціали гуманізації й гуманітаризації навчання, а ідея і методи активізації навчання підпорядковуються завданням реалізації діалогічно-гуманістичного підходу у сфері навчання і виховання, взагалі – у сфері освіти й культури.

*Висновки та перспективи подальших досліджень***.**

Теоретичний аналіз психології навчання і спілкування доводить, що діалог є фундаментальним явищем, що є основою всіх комунікативних та пізнавальних процесів, що функціонують у процесі навчання і спілкування. Це дозволяє розглядати феномен діалогу та його багатомінітні прояви як джерело й принцип побудови й розвитку активності людини у процесах навчання й спілкування. Внаслідок цього діалог стає фундаментальною і парадигмальною засадою для розуміння, розвитку і конструювання різноманітних активних методів навчання й виховання.

Виходячи з цього, найближчою перспективою є дослідження принципів і механізмів активного навчання і спілкування з діалогічної точки зору й розробки діалогічної методології та методики активних методів навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Академия-Пресс, 2005. – 336 с.

2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 504 с.

3. Библер В. С. Мышление как творчество / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 340 с.

4. Брунер Д. С. Психология познания / Д. С. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.

5. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 468 с.

6. Выготский Л. С. Проблемы общей психологии.// Собр. соч. в 6-ти т. – Том 1 / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.

7. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 480 с.

8. Дьяконов Г. В. Психология педагогического общения / Г. В. Дьяконов. – Кировоград, 1992. – 213 с.

9. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике / Г. В. Дьяконов. – Кировоград : РИО КГПУ им. В.Винниченко, 2007. – 847 с.

10. Дьяконов Г. В. Психология диалога: теоретико-методологическое исследование / Г. В. Дьяконов. – Кировоград : РИЦ КГПУ им. В. Винниченко, 2006. – 693 с.

11. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 200С.

12. Ительсон Л. Б. Психология обучения // Возрастная и педагогическая психология. Под ред. А. В. Петровского / Л. Б. Ительсон. – М. : Просвещение, 1979. – С.170 –215.

13. Ковалев Г. А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии, 1987. – № 2. – С.41–49.

14. Копьев А. Ф. Диалогический подход в консультировании и вопросы психологической клиники / А. Ф. Копьев // Московский психологический журнал, 1992. – №1. – С.31–48.

15. Копилов С. О. Діалог культур як простір буття особистості / Психологія діалогу і світ людини. Збірник наукових праць Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка / За ред. Г. В. Дьяконова. Вип 1. / С. О. Копылов. – Кіровоград : Авангард, 2011. – 214 с.

16. Кучинский Г. М. Психология внутреннего диалога / Г. М. Кучинский. – Минск: Университетское, 1988. – 206 с.

17. Леонтьев А. А. Общение как объект психологического исследования. // Методологические проблемы социальной психологии / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1975. – С.106–123.

18. Ломов Б. Ф. К проблеме деятельности в психологии / Ломов Б. Ф. // Психологический журнал, 1981.– Т.2. – № 5. – С.3–22.

19. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии / В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 82 с.

20. Орлов А. Б. Триалогический подход в психологическом консультировании. / А. Б. Орлов // Вопросы психологии, 2002. – № 2. – С. 3–21.

21. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Прогресс, 1969. – 520 с.

22. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 288 с.

23. Стоунс Э. Психопедагогика: психологическая теория и практика обучения. Под ред. Н. Ф. Талызиной / Э. Стоунс. – М. : Педагогика, 1984.– 472 с.

24. Флоренская Т. А. Диалог в практической психологии: Наука о душе / Т. А. Флоренская.–- М. : Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

25. Формирование учебной деятельности студентов. Под ред. В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 240 с.

26. Франк С. Л. Сочинения / С. Л. Франк. – М. : Правда, «Вопросы философии», 1990. – 607 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дьяконов Геннадій Віталійович – доктор психологічних наук, професор, завкафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Коло наукових інтересів: психологія діалогу, гуманістична психологія, гештальт-терапія, психологічні проблеми навчання у вищій школі, інтерактивні методи навчання, професійне становлення майбутніх практичних психологів

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ДИДАКТИЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ «ВИКЛАДАЧ - СТУДЕНТИ»

Лідія КОНДРАШОВА (Херсон)

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню концептуальної моделі технології підготовки здатної до саморозвитку особистості в умовах вищої педагогічної освіти.

Статья посвящена теоретическому обоснованию концептуальной модели технологии подготовки саморазвивающейся личности в условиях высшего педагогического образования.

Ключові слова: дидактична взаємодія, змістовно-процесуальний підхід, принцип рольової перспективи.

В останнє десятиліття спостерігається зміщення дослідницького інтересу із зовнішніх оцінок міри професіоналізму майбутніх педагогів до дослідження внутрішніх чинників професійного розвитку. У різних концептуальних підходах до підготовки майбутніх педагогів автори активно шукають способи і засоби подолання протиставлення суб'єкта об'єкту, що в освітній практиці передбачає реалізацію дидактичної взаємодії викладача і студентів у навчанні, суб'єкт-суб'єктних стосунків

між ними і в делегуванні майбутньому педагогові суб'єктної позиції як в діяльності, так і в процесі професійного розвитку.

Сенс нового підходу до підготовки студентів полягає в здійсненні поступового переходу від ідеї передачі їм зразків педагогічної діяльності на рівні інструкцій і методичних вказівок до визнання провідної ролі внутрішніх чинників їх професійного розвитку; від простого інформування до миследіяльнісного вузівського змісту навчання, до саморозвитку і самоствердження їх у майбутній професійній сфері.

Аналіз наукової літератури дозволяє говорити про велику кількість спроб авторів в змісті освіти відійти від предметного підходу: відбір змісту освіти відповідно до структури особистості (В. Ільїн), особистісної самоорганізації (І. Лисенко), діалогічного досвіду (С. Білова), особистісної свободи (В. Зайцев), діалогу культур (В. Біблер), організаційно-діяльних ігор (М. Крюков, В. Платов, А. Тюков). Усі названі автори акцентували увагу не лише на об'ємі навчальної інформації, наявної в навчальних програмах і підлягає обов'язковому засвоєнню, але і на досвіді, який не можна скласти з набору навчальних знань і умінь.

У пошуку шляхів модернізації освіти багато вчених(Є. Коган, О. Лебедєв, І. Фрумкін, Б. Ельконін) вважали, що зміст освіти не має бути знаннієво-орієнтованим, а має бути цілісним досвідом вирішення життєвих проблем. Б.Ельконін пропонує відмовитися не від знань, як наукової області, а від знань - відомостей, "знань про всяк випадок"[1, с. 27]. На перше місце він висуває не інформованість учня, а його уміння вирішувати проблеми, що виникають в ситуаціях: 1) у пізнанні і поясненні явищ дійсності; 2) при освоєнні сучасної техніки й технології; 3) у взаємовідносинах людей; 4) у практичному житті при виконанні соціальних ролей громадянина, члена сім'ї, покупця, клієнта, глядача, виборця; 5) у правових нормах і адміністративних структурах, в споживчих і естетичних оцінках; 6) при виборі професії й оцінці своєї готовності до навчання; 7) при необхідності вирішувати власні проблеми: життєвого самовизначення, вибору стилю і способу життя, способу вирішення конфліктів. Б. Ельконін пропонує створювати "ситуації включення", тобто проектувати дії, оцінку ситуації і стосунків, що виникли в ході змодельованої ситуації.

Іншими словами, сьогодні потрібна модель навчання, що дозволяє майбутньому фахівцеві усвідомлювати постановку самого завдання, оцінювати новий досвід, контролювати результативність власних дій.

Мета статті полягає в тому, щоб обґрунтувати концепцію технології навчання, за основану на дидактичній взаємодії, як важливого структурного компонента сучасного навчання, змістовно-процесуальному підході до його організації і дидактичних технологіях як

важливому засобі підвищення рівня професіоналізму майбутніх педагогів.

Виклад основного змісту. Одним з перспективних напрямів вирішення цієї проблеми є технологізація навчального процесу, реалізація змістовно-процесуального підходу до організації підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності і використання дидактичних технологій, що забезпечують самореалізацію особистості студента в навчальному процесі.

Основу технологізації навчального процесу розглядають як модель навчального процесу, в якій ставиться у вигляді мети і досягається на змістовно-процесуальному підході до його організації конкретний результат – особистість фахівця, здатна до саморозвитку, – за допомогою використання різноманітних видів, форм, методів навчання, оперування однотипним змістом на основі дидактичної взаємодії в системі "викладач - студенти".

Характерною особливістю пропонованої концепції є дидактична взаємодія як основа сучасного навчання, нових стосунків в системі "викладач - студенти".

Мета дидактичної взаємодії викладача і студентів повинна передбачати формування регулюючої основи пізнавальної діяльності у майбутніх фахівців. Регулятивна основа об'єднує у собі:

– понятійну (формування системи професійних знань і цілісності сприйняття навколишнього світу);

– емоційно-ціннісну (формування відношення до навколишньої дійсності і інших людей);

– операціональну (формування уміння діяти з об'єктами навколишнього світу).

Цільова установка повинна мати в собі досягнення результатів дидактичної взаємодії викладача і студентів у вигляді знань, переконань, практичних дій, умінь, що виступають характеристиками професійної компетентності майбутніх фахівців.

Дидактична взаємодія – це обмін інформацією, пізнання особистості, організація творчої діяльності і побудова взаємовідносин за допомогою різних комунікативних засобів, співпадання спрямованості дій його учасників.

Головною в процесі дидактичної взаємодії є позиція студента як активного суб'єкта власної діяльності і розвиток у нього здібності до самоврядування, саморозвитку, самоствердження. Причому процеси взаємного відображення в системі "викладач - студенти" є основою для організації взаємодії, комунікації, взаємовідносин між учасниками навчання.

Нові стосунки в системі "викладач - студенти" передбачають реалізацію і нового підходу до організації навчального процесу. Цей підхід повинен сприяти тому, щоб в ході навчання освоювалися нові види досвіду: виявлялися й ідентифікувалися проблеми, отримувалися навички дослідження і проектування, співпраці і співтворчості, використовувалися відомі і створювалися нові технології отримання планованого результату, оцінювалася його якість і власні навчальні досягнення майбутніх педагогів.

Навчання сьогодні не може обмежуватися формуванням "академічного" знання. Звичайне навчальне знання призначене для запам'ятовування і відтворення. Важливо в ході навчання надати можливість кожному його учасникові відкрити для себе процес отримання знань, апробовувати способи власних дій з перетворення знань на цінності і сенси, ухваленню самостійних рішень, відчути відповідальність за ці рішення. Якщо за роки навчання в педагогічному університеті майбутній педагог не опанує мистецтво перетворювати знання в інструмент практичних дій, засоби вирішення педагогічних проблем, то і його учні будуть приречені лише на засвоєння і відтворення готових знань.

Сьогодні мова повинна йти не лише про створення предметних освітніх програм, які засвоюватимуться в процесі навчання, але і про проектування певної сфери діяльності. Інформаційна сторона повинна обов'язково поєднуватися з орієнтовною основою діяльності в ході навчання. Інформація, що структурується в навчальних програмах, має бути адекватна ситуаційно-моделюючим технологіям, коли сенс навчання полягатиме не стільки в засвоєнні навчального матеріалу, скільки в практичній діяльності по використанню і застосуванню набутих знань як інструменту практичних дій.

Останнім часом увагу вчених привертає змістовно-процесуальний підхід до структуризації освітнього процесу. Загальні характеристики освітньої програми, орієнтованої на змістовно-процесуальну модель освіти, можна представити таким чином: 1) поєднання фундаментального і прикладного знання; 2) набір завдань-ситуацій, послідовність яких побудована відповідно до зростання повноти, проблемності, новизни, міжпредметності знань і креативності особистості, ціннісно-смислової рефлексії, самооцінки її результатів; 3) алгоритми і схеми дій в модельованих ситуаціях-завданнях; 4) дидактична технологія і технологія педагогічної підтримки і своєчасної допомоги; 5) гармонізація інтелектуальної й емоційної сторін освітнього процесу; 6) моніторинг результатів освітнього процесу; 7) оцінка і самооцінка навчальних досягнень.

Дидактична система, побудована на основі змістовно-процесуального підходу, ґрунтується на взаємообумовленості і взаємозв'язку різних принципів. Серед них виділяють: – принцип нелінійності (інформація зберігає свою цілісність, але розгалужується на підкомпоненти, які відповідають можливостям і здібностям студентів); – звертання до саморозвитку особистості майбутнього педагога через його активну діяльність; – динамічності (навчальна інформація може міняти свою структуру і характеристики);

– діалогічності (постановка і рішення пізнавальних завдань у формі навчального діалогу); – пізнавальної активності й самостійності її учасників; – опори на провідний вид діяльності, коли надається можливість вибору виду занять і способів вирішення навчальних завдань. Реалізація змістовно-процесуального підходу до освітнього процесу пов'язана з виконанням ряду вимог: – дотримання логіки викладу навчального матеріалу;

– структурування навчального матеріалу за розгалуженою схемою, розробленою з урахуванням можливих рівнів підготовки майбутніх педагогів, їх інтересів і схильностей; – різноманітність методів і дидактичних засобів активізації пізнавальні дії студентів; – застосування методів моніторингу за засвоєнням навчального матеріалу і накопиченням досвіду пізнавальної й емоційно-ціннісної діяльності майбутніх педагогів.

Змістовно-процесуальний підхід до організації освітнього процесу забезпечує активну пізнавальну діяльність, спрямовану на оволодіння навчальним матеріалом, накопичення досвіду вирішення професійних завдань, формування відповідальності за прийняті рішення і їх наслідки. Цей підхід до організації навчання забезпечує взаємодію фундаментальних і прикладних знань, моделювання їх в різних формах (символічною, графічною та ін.); виділення стрижневих понять і стосунків; різноманітність способів пізнавальної діяльності і методів оцінки навчальних досягнень майбутніх педагогів.

У ході навчання, основою організації якого є змістовно-процесуальний підхід, знання не просто заучуються і відтворюються, а усвідомлюється студентами їх процесуальна, дієва сторона. У ході виконання різних видів навчальної роботи: складання плану-конспекту, опорних схем, таблиць, алгоритмів дії активізується розумова діяльність студентів, що забезпечує єдність їх знань і розумової діяльності. Структура пізнавальної діяльності об'єднує в собі такі компоненти, як:

– мотиваційно-ціннісний, що об'єднує мотиви, адекватні цілям і завданням підготовки студентів до педагогічної роботи і стимулюючі їх до творчого оволодіння обраною професією вчителя;

– когнітивний, що представляє собою систему професійно-педагогічних знань, володіння педагогічними технологіями, що становлять основу вчительської діяльності;

– емоційно-вольовий компонент, що дозволяє реалізувати в педагогічній роботі систему методів, засобів, способів регуляції і саморегуляції, контролю і самоконтролю, управління і самоврядування професійними діями і результатами професійної діяльності;

– творчо-діяльний, що сприяє закріпленню творчого підходу майбутніх педагогів до рішення професійно-педагогічних проблем, нестандартного здійснення професійних дій, саморозвитку творчих здібностей;

– рефлексивно-оціночний, який забезпечує здатність майбутнього педагога свідомо управляти і регулювати власну професійну поведінку в різних педагогічних ситуаціях, проводити самоаналіз професійних досягнень і оцінювати отримані результати, намічати перспективи власного професійного росту.

Змістовно-процесуальний підхід, що об'єднує в собі усі компоненти пізнавальної діяльності, передбачає використання дидактичних технологій, що забезпечують активну суб'єктну позицію кожного студента в навчальному процесі.

У дидактичній технології початковим і кінцевим продуктом є здатна до саморозвитку особистість, а її властивості, що удосконалюються в процесі перетворення студента на фахівця, служать основним об'єктом педагогічної дії. У сфері підготовки особистості майбутнього педагога, що саморозвивається, важливу роль відіграють інформаційні технології і технології, ґрунтовані на принципах дидактичної взаємодії, співпраці і співтворчості, рольової перспективи, свободи вибору навчальних дій і створення ситуації успіху для кожного студента.

Інформатизація навчального процесу розвивається поетапно, в трьох напрямах:

– освоєння інформаційних технологій як нової складової змісту освіти вищої школи;

– використання ІТ як навчального засобу при вивченні навчальних дисциплін у вищій школі;

– розробка і впровадження в навчальний процес нових дисциплін, орієнтованих на новий зміст, цілі і методи підготовки фахівців.

У процесі дидактичної взаємодії необхідно уникнути в літературі і вузівській практиці трактування інформаційних технологій, які в основному зводяться до комп'ютерних технологій. Не можна усе навчання звести до роботи з навчальною книгою, але і не зовсім виправдано повністю замінювати її спілкуванням з комп'ютером.

Сучасний фахівець повинен уміти працювати з різними джерелами інформації, мати доступ до різних галузевих баз даних в області економіки, науки, техніки, освіти, культури та ін. Культура роботи з вербальними джерелами інформації повинна поєднуватися з культурою користування комп'ютерними мережами в підготовці сучасного фахівця. Інформаційні комп'ютерні мережі дозволяють:

– спілкуватися студентам і викладачам з колегами, фахівцями, що працюють в найрізноманітніших областях;

– брати участь в електронних семінарах, конференціях, симпозіумах;

– отримувати інформацію з різних районів земної кулі по проблемах, що цікавлять;

– мати доступ до електронних архівів програмного забезпечення для персональних комп'ютерів.

Використання інформаційних технологій дає ефект лише при дотриманні певних умов і методичних рекомендацій, серед яких виділяють:

– комп'ютерну грамотність викладача і студентів, під якою мається на увазі знання основних правил отримання, зберігання і обробки інформації, уміння користуватися раціональними прийомами її реалізації і працювати з обчислювальною технікою;

– застосування комп'ютера в навчальному процесі;

– моделювання реальних процесів, що вивчаються в навчальних дисциплінах;

– комп'ютерні навчальні програми, розраховані на конкретні навчальні предмети, що поєднують в собі теоретичний матеріал і блоки зворотного зв'язку, що дозволяють контролювати якість засвоєння навчального матеріалу;

– дистанційне заняття, покликане вирішувати дидактичні завдання на відстані, без безпосереднього спілкування і взаємодії викладача і студентів.

Використання інформаційних технологій передбачає використання різноманітних форм і методів дидактичної взаємодії з різними джерелами інформації. Все більше визнання отримують такі форми, як виконання колективних творчих проектів, при оцінці яких обговорюється вклад кожного студента; участь в спільній роботі віртуальних наукових лабораторій і мережевих ділових іграх, дистанційних семінарах і конференціях. Результативність цих форм дидактичної взаємодії багато в чому залежить від відповідальності самих студентів за результати навчання в ситуації, коли надається право вибору форми навчання.

Використання інформаційних технологій вимагає своєчасного обліку тих труднощів, з якими студенти можуть зустрітися в навчальному процесі і які утрудняють їх професійне становлення, а саме:

– відсутність теоретично обґрунтованої системи безперервної підготовки студентів у користуванні ІТ;

– посилення теоретичної підготовки на противагу практичній;

– недооцінка суб'єктної позиції майбутнього фахівця в процесі його професійного становлення;

– недостатнє використання в навчальному процесі нових інформаційних технологій;

– застаріле комп'ютерне оснащення навчального процесу або його відсутність.

Інформаційні технології формують у студентів уміння самостійно працювати з інформацією, поповнювати свій інтелектуальний багаж новими знаннями, розвивають і удосконалюють особистісні якості, необхідні студентам для виконання професійних функцій в майбутньому, сприяють закріпленню їх суб'єктної позиції, формують уміння й навички поводження з комп'ютерною технікою.

Викладачеві вузівських дисциплін теж необхідно володіти інформаційними технологіями, у тому числі й комп'ютерними. Виступаючи в ролі дидактичної взаємодії в навчальному процесі, він повинен розуміти, що результативність професійної підготовки студентів визначається рівнем його професіоналізму. Викладач вищої школи, використовуючи інформаційні технології у власній практиці, повинен чітко представляти їх функції і в якій якості їх слід використати в навчальному процесі.

Використання інформаційних технологій практикується в якості:

– засобу дидактичної взаємодії, що забезпечує оптимізацію процесу оволодіння знаннями і формування індивідуального стилю діяльності;

– предмету вивчення, тобто знайомства з сучасними методами пошуку, обробки і використання інформації, специфіку її використання в організації інформаційних процесів в освітньому середовищі;

– інструменту вирішення професійних завдань, що забезпечують формування умінь ухвалення рішень в сучасному освітньому середовищі.

Дидактичний потенціал інформаційних технологій полягає не лише у формуванні у студентів умінь проводити логічний аналіз структури навчальної інформації, але і можливості стимулювати мислення, креативність, рефлексію і самостійність в рішенні навчальних завдань, розвивати навички самоконтролю. Ефективність інформаційних технологій зростає, якщо викладач при їх використанні в навчальному

процесі забезпечує систематичну роботу по виробленню у студентів умінь :

– інформаційних(сприйняття, збір, відбір, систематизація, аналіз, структуризація, узагальнення інформації);

– дослідницьких (формулювання проблеми, постановка мети і завдань, визначення об'єкта і предмета, гіпотези дослідження, розробка програми експерименту і методики його проведення, обробка результатів, формулювання висновків);

– інтелектуальних (систематизація, узагальнення, аналіз, синтез, класифікація, порівняння, осмислення, цілепокладання, рефлексія);

– креативних (уява, схематизація, типізація, акцентування, гіперболізація, конструювання).

Моделювання дидактичних цілей у формі рольової перспективи стимулює розвиваючий характер навчання, тому що забезпечує цілеспрямоване, оперативне і перспективне управління пізнавальною діяльністю студентів; дозволяє «бачити» студента, його здатність до вирішення навчальних завдань, визначати в конкретній імітаційно-рольовій ситуації не тільки рівень знань і умінь, але і професійних якостей, спеціальних здібностей майбутніх фахівців.

Рольова перспектива, як дидактична мета, виступає механізмом управління, розвитку та стимулювання пізнавальної самостійності в навчальному процесі. Реалізація мети у формі рольової перспективи припускає структурування змісту навчального матеріалу у вигляді імітаційно-ігрової і проблемно-ситуаційної моделі. Основу цієї моделі складають логіко-рефлексивні, рефлексивно-дослідні та рефлексивно-творчі завдання-ролі, виконання яких зорієнтовано на формування у майбутніх фахівців готовності до професійної творчої діяльності.

Специфіка технології, побудованої на принципі рольової перспективи, полягає в моделюванні навчальних ситуацій, які передбачають побудову деякого прообразу досліджуваного явища, об'єкта, який розкриває характер спілкування в системі «викладач-студент», реалізації навчально-ігрових ролей, забезпечує активний вплив на саморозвиток особистості студентів. Беручи на себе навчальну роль, програючи її, студент виявляє своє творче начало. Беручи участь у різноманітних формах (гра, діалог, дискусія, рольова ситуація тощо), студент повинен висловити свою точку зору на ту чи іншу навчальну проблему, розкрити свою позицію на розглянуте питання, проявити самостійність мислення, показати рівень активності професійних дій у змодельованих ситуаціях.

Дана технологія дозволяє:

1. Здійснювати в дидактичній єдності змістовну і процесуальну сторони навчання шляхом групування навчального матеріалу у вигляді

рольової моделі, розмаїття форм і методів навчання, варіативних, навчальних ролей-завдань, індивідуалізації їх з урахуванням можливостей майбутніх педагогів, гнучкості контролю та оцінки.

2. Здійснювати самостійний вибір студентами завдань-ролей у відповідності зі своїми інтересами, можливостями та здібностями.

3. Використовувати імітаційно-ігрові та проблемно-ситуаційні моделі в якості сценаріїв для створення навчальних ситуацій, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності.

4. Переносити акцент в роботі вузівського викладача на консультативно-координуючу функцію управління пізнавальною діяльністю та професійним становленням студентів.

5. Забезпечити систему дидактичних засобів, що стимулюють інтелектуальний, моральний, духовний розвиток особистості, психологічну захищеність і комфортність кожного студента.

Висновок. Пропонована концептуальна модель ґрунтується на дидактичній взаємодії в системі відносин «викладач - студенти», впровадженні в практику змістовно-процесуального підходу до освітнього процесу, використанні інформаційних технологій і технологій, заснованих на принципах рольової перспективи, що створює умови для активізації суб'єктної позиції студента, надання їм свободи вибору навчальних дій і створення для кожного ситуації успіху. Саме на цих засадах формується здатна до саморозвитку особистість майбутнього фахівця, спроможного творчо вирішувати професійні проблеми в самостійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ:

1. Эльконин Б. Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения/ Б. Д. Эльконин// Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. – Красноярск, 2002.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кондрашова Лідія Валентинівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і психології Херсонського національного технічного університету, заслужений діяч науки і техніки України.

Коло наукових інтересів: педагогіка вищої школи, превентивна педагогіка.

ДУХОВНІСТЬ ВИХОВАННЯ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

Алла РАСТРИГІНА (Кіровоград)

Статтю присвячено питанням сучасного виховання, визначенню теоретичних основ проблеми духовності виховання та особливостей організації виховного процесу, що забезпечує прояв духовності особистості

Статья посвящена вопросам современного воспитания, определению теоретических основ проблемы духовности воспитания и особенностей

организации воспитательного пространства, обеспечивающего проявление духовности личности.

Ключові слова: навколишнє середовище, особистісне становлення, виховання, духовність виховання, духовність реальності, готовність до творчості.

Актуальність. Українське суспільство сьогодні стоїть перед необхідністю кардинальних змін не тільки у сферах державного управління чи економічного розвитку. Оновлення системи соціальних відносин, усвідомлений перехід до цивілізованого суспільства, яке створюється завдяки вільній й соціально конструктивній взаємодії громадян, є чи не найважливішим завданням й запорукою створення дійсно нового життєвого устрою нації. Головним, соціально й культурно організованим видом діяльності в такому процесі, є виховання.

У суспільній свідомості відношення до виховання є дуже неоднозначним, тому логічно звернутись до витоків вказаного поняття. В його первинному значенні – це зростання, духовне сходження людини, що зумовлює її особистісне становлення і розвиток. Отже, вихователь відповідає за якість духовного зростання, але вибір його шляхів залишається за вихованцем.

Сьогодні ж, коли соціальні ролі вихователя й вихованця вже не можуть бути жорстко фіксованими, оскільки, батьки й вчителі почасти вчаться у своїх дітей й розвиваються завдяки їхньому впливу не менше, ніж самі їх виховують, стає зрозумілим, що сучасне виховання має ґрунтуватись на набутті людиною досвіду духовного, соціального, професійного та іншого особистісного розвитку. Тобто, сьогодні мова йде про зростаючу соціальну значущість людини та можливості її духовного становлення і розвитку.

Постановка проблеми. В педагогічному процесі соціалізація особистості пов’язана з набуттям знань, певних видів діяльності, моделей культури поведінки й, що особливо важливо, з розумінням і усвідомленням необхідності такого набуття. Виховний компонент педагогічного процесу спрямований на становлення особистості як істоти духовної, а відтак, має ґрунтуватись на прояві сутності особистості – її духовності, яка представлена сенсом емпіричних явищ та культурою індивіда. [1, с. 47]. Саме тут відкривається простір для пошуку можливостей становлення особистості у виховному процесі й перетворення цього процесу у відповідності із зростанням дитини та вирішенням актуальних завдань її соціалізації.

Перетворення, що відбуваються сьогодні у соціальному середовищі, зумовлюють виникнення складностей щодо оцінки глобального потоку інформації, її соціального сенсу та впливу на становлення особистості, а також усвідомлення необхідності вибору людиною індивідуальної траєкторії особистісного розвитку в наявному середовищі. Отже, виникає необхідність вибудовування стабільної основи для орієнтації й

адекватної поведінки в такому середовищі, що, в першу чергу, стосується виховного процесу.

Концепція В. Соловйова щодо цілісності духовного й матеріального в системі загальнолюдської культури обґрунтовує розуміння взаємозв'язку, взаємообумовленості й взаємопроникнення проявів духовності і навколишнього матеріального середовища. Й саме в процесі такої взаємодії з навколишнім середовищем, людина усвідомлює його об'єкти та явища, коректує свою поведінку та результати власної діяльності.

Цей процес передбачає наявність перманентної креативності (готовності до творчості), що є необхідною умовою творчої діяльності як способу прояву внутрішнього світу особистості в контексті загальнолюдських цінностей й культури суспільства. В результаті внутрішній світ людини «матеріалізується» сенсом об'єктів, надаючи їм, в свою чергу, певний особистісний сенс, й утверджуючись в культурі, набуває також й соціальне значення. Тобто, творча діяльність сприяє як становленню особистості, так і одуховненню середовища, надаючи останньому своєрідну духовність. Така рефлексія дозволяє людині розуміти духовність та її цінність в рамках власного «Я» й тим самим усвідомлювати особистісну місію в гуманізації суспільства. [2, с. 173]

Такий підхід до розуміння й усвідомлення людиною середовища та свого місця й поведінки в ньому сьогодні є особливо актуальним як для становлення особистості безпосередньо в процесі виховання, так й для набуття досвіду становлення особистості в соціальному середовищі. Тобто, одуховнення об'єктів і явищ середовища складає ядро виховного процесу. Це зумовлює звернення до визначення теоретичних основ проблеми духовності виховання та особливостей організації виховного процесу, що забезпечуватиме прояв духовності особистості, що й складає *мету* даної статті.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження. Пошуку відповідей на питання щодо розуміння духовності, її проявів в контексті культури, а також впливу на якість процесу виховання, присвячена колективна монографія «Духовність у світі людини» [2]. Тут об'єднали зусилля науковці декількох країн: Д. Хейлі (Австрія), В. Яконюк (Білорусь), В. Арамавічайте, І. Кевішас, Р. Кондратене Д. Кламбуте (Литва), З. Юрчова (Словакія), О. Олексюк, А. Растригіна (Україна), з метою визначення інтегруючої ролі духовності в процесі створення людиною емпіричної реальності з точки зору особистісного й соціокультурного сенсу; розкриття передумов та викликів часу, що зумовили необхідність зміни підходів до духовності виховання; обґрунтування прояву духовності як фактору існування художньої реальності й неперервності художнього виховання на різних етапах

становлення особистості [2, с. 375]. Наступним кроком у розгляді даної проблеми мають стати питання щодо особливостей організації навколишнього середовища та власне виховного процесу, який забезпечує прояви духовності особистості.

Виклад основного матеріалу. Для розуміння сенсу об'єктів середовища, на думку І. Мурейки необхідні певні внутрішні сили людини, за допомогою яких вона їх виокремлює [2, с 46]. Рефлексуючи на основі індивідуального духовного досвіду людина усвідомлює матеріальну реальність й навколишнє середовище набуває для неї особистісний сенс. Тобто, відбувається певна трансформація особистісній духовності, яка матеріалізується, надаючи особистісний сенс моделям культури.

В процесі присвоєння культури й локалізації її на особистісному рівні та визначені людиною сенсу об'єктів, виникає така властивість виховного простору, як духовність реальності (І. Кевішас), осягнення якої можна розглядати як самостановлення особистості.

З іншого боку, незалежно від особливостей взаємин людини й середовища, існує й соціокультурний сенс об'єктів, який також впливає на становлення особистості. Саме в контексті соціокультуного сенсу об'єктів розкривається зв'язок між особистісним сенсом і культурою, що фіксуються духовними цінностями – основою інтеграції людини в навколишнє середовище. В такій ситуації особистісний сенс, як здатність уявляти й оцінювати об'єкт через культуру й середовище, що зумовлені духовними цінностями, інтегрується в культурний контекст й, поєднавшись з традиціями, закріплюється у повсякденних формах життєдіяльності. Саме в такому випадку середовище впливає на особистість й обумовлює можливості співпраці суб'єктів виховання як процесу створення духовного простору, тобто духовної реальності.

Маємо підкреслити, що у виховному середовищі суб'єкти взаємодіють в опорі на власний досвід, характерний для кожної конкретної людини, та власні творчі можливості. Й така взаємодія також змінює особистісний простір прояву духовності. Отже, набуття нових знань (діалог з середовищем), процес пізнання власних можливостей та готовність до творчості виступають засобами й умовами як становлення особистості, так і духовності виховання.

Відтак, з огляду на дійсну актуальність і своєчасність вивчення проблеми духовності виховання й необхідності виявлення особливостей зазначеного явища, в рамках наступної колективної монографії основними напрямками роботи стали: питання духовної спадщини суспільства та його значення у житті людини, де визначаються проблеми духовності реальності як явища в країнах співавторів; духовної реальності як духовності виховання, де виокремлюються особистісний

простір, виховний простір, що створюється за рахунок взаємодії суб'єктів виховання та контекст виховання як умова творчої діяльності й співпраці суб'єктів.

Не менш важливою вважаємо характеристику різних підходів щодо гуманізації виховного процесу, які дозволяють визначити духовність виховання як освітнє явище**,** що має свої особливості в рамках демократичної культури.

Щодо духовності реальності, її контурів та глибини, вона уявляється як статична система, історична спадщина, що дозволяє осмислити тенденції розвитку культури, її духовності й є основою для дослідження духовності виховання.

Як зазначалось вище, духовність реальності вбачається як духовність виховання, де духовність розглядається як освітній простір, що створюється суб'єктами виховання, а його особливості визначаються духовністю особистісного простору кожного із суб'єктів. Саме в такому вимірі центром виховного процесу стає особистість й це відкриває можливості для стимулювання проявів індивідуальної духовності.

Своєрідність простору духовності виховання, можливості створення якого залежать від особистісного зростання, а відтак й від повноти вираження духовності та якості його стимулювання в процесі співробітництва суб'єктів, може залежати від:

– професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога (А. Растригіна), умов розвитку й прояву простору духовності виховання (Р. Кондратене), форм прояву особистісного духовного простору (І. Мельник);

– можливостей виходу людини за межі особистісного простору за допомогою розширення його контурів (Г. Падалка), корекції глибини його духовності (І. Кевишас) та способів використання обмежених умов для прояву особистості в середовищі (А. Василяускене);

– оцінки напрямів, можливостей і значущості зміни духовності простору в контексті компітентністного підходу на загальнокультурному (О. Олексюк), національному (Р. Спалва) та загальноосвітньому (И. Банене) рівнях культури виховання.

– особливостей моделювання виховної реальності в контексті глобалізації і інших викликів часу (О. Щолокова), історичної духовної традиції (Р. Василяускас), а також в процесі вивчення конкретних предметів (З. Ринкявичюс).

Висновок. Узагальнюючи вищезазначені позиції щодо духовності виховання, ми цілком погоджуємося з думкою І. Кевішаса про те, що сутнісною характеристикою досліджуваної явища є існування в практиці виховання духовної реальності в якості духовного простору, який створюється і постійно оновлюється суб'єктами за допомогою творчої

діяльності будь-якого виду. Тому основна увага має бути зосереджена на сенсі діяльності та її результатах, на творчості та духовних цінностях.

Дослідження науковців підтверджують, що духовність виховання представляється як наслідок рефлексії особистості в опорі на форми культури, що мають певний особистісний і соціальний сенс, практика ж створення особистісного духовного простору спирається на пошук сенсу об'єктів за допомогою предмета, що вивчається. Наприклад, у сфері мистецтва – на пошук сенсу твору, діяльності, жанрів, стилів, видів і прояву цього в різних історичних епохах і культурах світу; пошук сенсу ставлення до природи і соціального середовища за допомогою засвоєння форм і способів такого ставлення.

Пошук сенсу таких явищ культури шляхом різних видів творчої діяльності, а також осмислення досвіду, що набувається як підсумку пошуку добра, краси, істини, відкриває особливості особистісного духовного простору, конкретизує його контури і духовну глибину. Головним підсумком такого підходу є установка на досвід людини щодо власної поведінки і діяльності як прояву духовних цінностей.

З такою установкою, досвідом і можливостями людина розрізняє й вирішує різні життєві ситуації, що виступає передумовою поглиблення особистісного й соціального (в процесі виховання – освітнього) духовного простору. Для суб'єктів основою таких загальних пошуків є інтегровані духовні цінності, що представляються культурою. Потреба в їх осмисленні обумовлює безперервне духовне самоудосконалення кожного з суб'єктів і стає основою пошуку глибини духовності у створюваному просторі. У такому разі саме творення духовного простору як форми емпіричного вираження духовності виступає способом становлення особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Кевішас І. Становлення музичної культури школяра. Кіровоград: «ІмексЛТД»,2008. – 288с.
2. Spirituality in the Human World // Collective monograph. – Vilnius, 2009. – 439c.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Растригіна Алла Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідуюча кафедрою вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: оновлення вітчизняної музично-педагогічної освіти, система вищої мистецької освіти в країнах зарубіжжя, формування професійно-особистісних якостей сучасного фахівця-музиканта, використання інноваційних технологій в мистецькому освітньому просторі, впровадження педагогічки свободи в систему підготовки сучасного фахівця-музиканта.

ВОКАЛЬНО-ХОРОВА РОБОТА Й ФОРМУВАННЯ СПІВАЦЬКИХ НАВИЧОК УЧНІВ НА УРОКАХ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Володимир ЧЕРКАСОВ (Кіровоград)

У статті обґрунтовано зміст вокально-хорової роботи й формування співацьких навичок учнів, а саме: співацької постави, співацького дихання, звукоутворення, звуковедення, співацької дикції, хорового строю, ансамблю, багатоголосного співу, співу без супроводу (акапела).

В статье обосновано содержание вокально-хоровой работы и формирования певческих навыков учащихся, а именно: певческой установки, певческого дыхания, звукообразования, певческой дикции, хорового строя, ансамбля, многоголосного пения, пения без сопровождения (акапелла).

Ключові слова: вокально-хорова робота, співацька постава, співацьке дихання, звукоутворення, звуковедення, співацька дикція, хоровий стрій, ансамбль, багатоголосний спів, спів без супроводу (акапела).

Постановка проблеми. Упровадження концепції загальної мистецької освіти в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів вимагає від сучасного вчителя музичного мистецтва опанування закономірностей вокально-хорової роботи, методики формування співацьких навичок у процесі роботи над шкільним пісенним репертуаром. За такої ситуації дослідження зазначеної проблематики є актуальним і доцільним.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз джерел з хорознавства доводить, що зарубіжними і вітчизняними науковцями А. Авдієвським, А. Козир, О. Коломоєць, В. Краснощоковим, П. Ніколаєнко, Т. Овчинниковою, Н. Орловою, Е. Печерською, К. Пігровим, О. Раввіновим, О. Ростовським, Г. Стуловою, Г. Струве, Ю. Юцевичем, П. Чесноковим досліджено різні аспекти історії хорового співу, вокальної роботи в хорі, елементів хорової звучності й роботи диригента над хоровим твором, методики роботи вчителя з молодіжним колективом. Тематика нашого дослідження значною мірою доповнює наукові пошуки названих авторів, визначає зміст вокально-хорової роботи з учнями на уроках музичного мистецтва та формування в учнів співацьких навичок.

Мета статті полягає в науковому обґрунтуванні змісту вокально-хорової роботи вчителя на уроках музичного мистецтва та характеристиці співацьких навичок учнів загальноосвітніх навчальних закладах

Виклад основного матеріалу. Серед сучасних інтерактивних музично-педагогічних технологій найбільш доступною й поширеною в музично-освітньому середовищі вважається *вокально-хорова робота,* під час якої відбувається *сприймання, відтворення й засвоєння* творів музичного мистецтва. У процесі поєднання музики і поєзії виховується у

дітей інтерес до музики й художньо-виконавської діяльності, формуються вокально-хорові вміння і навички, розвиваються музично-творчі здібності, відбувається самовиявлення і самореалізація особистості.

Вокально-хорова робота передбачає оволодіння як *вокальними, так і хоровими навичками. Під навичками ми маємо на увазі доведені до автоматизму багаторазові повторення певних дій без усвідомленого контролю.* До *вокальних навичок* належать: співацька постава, дихання, звукоутворення, звуковедення, дикція. Навички строю й ансамблю, а також навички співу за диригентськими жестами вчителя вважаються *хоровими навичками.*

Слушно зазначити, що формування вокально-хорових навичок відбувається в *комплексі.* Це зумовлено тим, що в процесі співу бере участь увесь організм дитини й насамперед центральна нервова система та голосоутворювальні органи. Тому, коли вчитель працює над чистотою інтонування, обов'язково піклується про звуковедення, артикуляцію, зосереджує увагу на ланцюговому диханні тощо.

З огляду на зазначене, необхідно наголосити увагу на тому, що механізм формування вокально-хорових вмінь і навичок у дітей буде діяти успішніше, коли учні навчаться аналізувати, фіксувати зміни, які відбуваються внаслідок спільної виконавської вокально-хорової діяльності, порівнювати звучання з власними слухо-зоровими та просторовими відчуттями.

Вокально-хорова робота вимагає від учителя відповідної *професійної компетентності,* а саме: знання особливостей дитячого голосового апарату й голосоутворення в дітей різних вікових груп; дотримання гігієнічних вимог під час співу; володіння принципами спрямованими на охорону дитячого голосу; урахування індивідуальних можливостей дітей; знання механізмів і специфіки звукоутворення, дикції, дихання; володіння елементами хорової звучності й методикою роботи з дитячими голосами тощо.

У першокласників голосовий апарат не сформований, голос звучить слабко й ніжно, сила звучання невелика, примарна зона містить ре1 – сі1 октави. Основна увага зосереджується на злагодженому унісонному звучанні. Для ефективної роботи необхідно навчити дітей правильної співацької постави, правильно дихати, вільно відкривати рот тощо.

Натомість серед першокласників трапляються діти, які співають фальшиво, на одному звуці. Спостереження за такими дітьми уможливило зробити наступні висновки й з'ясувати причини фальшивого співу, серед яких:

– неуважність дітей під час співу;

– нерозвиненість музичного слуху;

– несформованість вокально-хорових навичок;

– відсутність координації між слухом і голосом.

При цілеспрямованому вокальному вихованні голос дитини розвивається. Порівняно з молодшими школярами в підлітків голос звучить більш насичено й динамічно. З ростом вокального м'яза в голосі хлопчиків прослуховується грудне звучання. Молодший підлітковий вік асоціюється з розвитком голосу юнаків. А в шостому – сьомому класі в них починається мутація. У дівчаток у старшому підлітковому віці розширюється діапазон, збільшується сила звука, формується тембр жіночого голосу.

Вокально-хорова робота в класі являє собою унікальну форму взаємодії вчителя з учнями та учнів між собою. У процесі творчої взаємодії відбувається оволодіння учнями співацькими навичками, які забезпечують рівень хорового виконання й рівень вокально-хорової культури. До співацьких навичок належать: співацька постава, дихання, звукоутворення, звуковедення, дикція. Охарактеризуємо кожну з них окремо.

Співацька постава. Співацька постава – це комплекс вимог до виконавців, що забезпечують продуктивну роботу голосового апарату й впливають на якість репетиційного процесу. Від правильної співацької постави залежить робота голосоутворювальних органів і результат роботи над шкільним пісенним репертуаром. Виходячи з цього, необхідно пам'ятати й контролювати виконання нескладних вимог під час співу. Так, коли пісню учні виконують стоячи, доцільно стежити за тим, щоб вони стояли рівно, з випрямленою спиною, голову не відкидали назад. Коли діти співають сидячи за партами, необхідно руки покласти на коліна або на парту, голову не слід опускати вниз, корпус тримати без напруження. Внутрішній стан повинен бути спокійним, вираз обличчя привітним. Ці вимоги діти швидко засвоюють, і в процесі роботи функції вчителя полягають у мимовільному коригуванні співацької постанови окремих учнів. Дедалі ці навички закріплюються й стають нормою поведінки під час співу.

Дотримання вимог співацької постави уможливлює якість звучання дитячого голосу, якому притаманні *природність, округленість, рівність, вільність, світлість, легкість, чистота інтонування.* Прикладом для вироблення цих якостей дитячого голосу повинен бути вчитель.

Співацьке дихання. Співацьке дихання має свої особливості, котрі складаються з короткого вдиху, затримки дихання й поступового видиху. Миттєва затримка дихання дає змогу починати спів за рукою вчителя. Не треба піднімати плечі, тримати в напруженні ребра й живіт. На початку роботи необхідно пояснити дітям, що дихання потрібно брати тихо й без шуму, ніби вдихаєш запах квітки. Це є умовою створення *опори дихання*,

що передбачає «свідомо загальмований видих і збереження положення діафрагми у стані видиху» [1, с. 48]. Опора дихання дає можливість співати тривалі фрази й забезпечує якісне звучання.

Дихання є основою вокальної техніки й може бути *загальнохоровим і ланцюговим.* Одночасне дихання між фразами вважається загальнохоровим. У нотному тексті воно має своє позначення. Коли учні змінюють дихання по черзі, вони користуються ланцюговим диханням, яке допомагає підтримувати безперервність звучання. Ланцюгове дихання забезпечує звучання протягом тривалого часу і є показником виконавської майстерності колективу. За допомогою ланцюгового дихання можна виконати пісню повністю. Воно вважається найскладнішим прийомом у вокально-хоровій роботі з класом.

Залежно від темпу шкільної пісні дихання може бути швидким і спокійним. Учителю необхідно виховувати в дітей економне видихання під час співу. Це значною мірою впливає на формування навичок звукоутворення й дикції.

Звукоутворення. Дослідження, проведені науковцями, дають підстави стверджувати, що *звукоутворення* є результатом взаємодії дихальних й артикуляційних органів з голосовими складками. Момент звукоутворення називається *атакою звука* (від італійського attacca – напад, наступ). У вокальній педагогіці розрізняють *три види атаки: тверда, м'яка й придихова.* Усі види атаки пов'язані з відповідною силою голосу.

Тверда атака звука характеризується змиканням голосових зв'язок до початку звука, використовується у творах маршового характеру, на нюансах mf, f, ff, у швидких та енергійних темпах, характеризується твердістю й енергійністю. Не слід забувати, що постійний спів із застосуванням твердої атаки звука може призвести до форсованого звучання, яке шкідливе для дитячого голосу. Тверда атака в роботі з дітьми молодшого шкільного віку не використовується. Як окремий вокальний прийом, її можна частково запроваджувати при виконанні пісень відповідного характеру в середніх класах.

М'яка атака є основою правильного звукоутворення й використовується при фальцетному співі. Голосові зв'язки змикаються менш щільно, що провокує м'яке звучання дитячого голосу. Здебільшого це ліричні твори в повільному темпі, які звучать на нюансах mf, p, pp. Наразі м'яка атака є постійним прийомом звукоутворення в роботі над шкільним пісенним репертуаром. Під час м'якої атаки вчитель повинен стежити за тим, щоб звучання не було розпливчатим і невиразним. Інколи м'яка атака провокує мляве звучання хорового колективу.

Придихова атака є різновидом м'якої атаки звука, коли зв'язки змикаються повністю й вільно пропускають повітря. У практиці

придихова атака використовується як методичний прийом для відтворення певного характера музики, а саме: ніжності й ласки, горя і скорботи, запроваджується в спокійних темпах на нюансах mp, p, pp. Придихова атака провокує неточність інтонування й може бути результатом хвороби горла.

Звуковедення. Звуковедення відбувається в процесі взаємодії органів голосового апарату, у результаті якої видобувається співочий голос. Звуковедення залежить від характеру твору, синтезу музичного й літературного тексту. Звуковедення характеризується певним *штрихом.* На уроках музики найбільш поширеними способами звуковедення вважається *легато, стакато, нон легато, маркато.*

Легато (від італійського legato – плавний, зв'язаний) – спосіб видобування звука й звуковедення, штрих, що забезпечує зв'язане виконання та плавний перехід одного звука в інший без перерви у звучанні. Має різний ступінь легкості, насиченості, тривалості. За допомогою легато досягається *кантиленність (від італійського cantilena – розспівування) – важливий елемент вокально-хорової майстерності, котрий характерзується наспівністю і мелодичністю виконання музичного твору.* Кантиленний спів вимагає довгого й рівномірного дихання, використання м'якої атаки звука.

Стакато (від італійського staccato – уривчастий, відокремлений) – спосіб видобування звука й звуковедення, штрих, який характеризується легким та уривчастим виконанням звуків. Роботу над видобуванням звука на стакато доречно починати в помірному темпі, поступово ускладнюючи ритм і темп. Спів на стакато дозволяє активізувати голосовий апарат, впливає на роботу діафрагми, допомагає засвоєти необхідну атаку звука та відчути дихальну опору.

Нон легато (від італійського non legato – не пов'язуючи) – один із способів звуковедення і штрих, що характеризує окремий перехід від одного звука до іншого.

Маркато (від італійського markato – підкреслюючи, акцентуючи) – спосіб звуковедення і штрих, що уможливлює підкреслити або виділити кожен звук.

Кожен спосіб звуковедення породжує відповідну атаку звука, впливає на темброве звучання голосу.

Отже, за допомогою звуковедення, різних штрихів, характеру й забарвлення звука відтворюється музично-художній образ, розкривається зміст музичного твору.

Співацька дикція. Музика і слово перебувають у єдиному взаємозв'язку в хоровому мистецтві. Тому робота над дикцією вважається важливим етапом оволодіння шкільним пісенним репертуаром. *Співацька дикція (від латинського dictio – вимовлення) –*

уміння чітко й виразно вимовляти поетичний текст під час співу. О. Ростовський визначає співацьку дикцію як «ясність, розбірливість, правильність вимови тексту в співі» [5, с. 62].

Тож цілком закономірно, що якісна співацька дикція сприяє формуванню співацького звука, активізує дихання, допомагає досягненню забарвленого звучання. На характер дикції впливає як зміст музичного твору, так і його характер. У творах маршового характеру текст вимовляється твердо, у спокійних і кантилених – м'яко, у драматичних – енергійно. Якість вимовлення залежить також від теситури й сили звука, ритму й темпу, теситури й звуковедення.

Систематична робота над навичками словоутворення формує в учнів єдину артикуляцію, яка впливає на якість звукоутворення. У процесі роботи над шкільним репертуаром учитель повинен вимагати від учнів активності артикуляційного апарату, пам'ятаючи, що це сприяє виразності виконання. Натомість млявість, пов'язана з нечітким вимовленням голосних і приголосних руйнує чистоту інтонування. «Від чіткого вимовлення голосних і приголосних звуків залежить розвиток у голосі дзвінкості й рівності» [3, с. 21], – зазначає Е. Печерська. Крім того, необхідно стежити за тим, щоб чітке вимовлення поетичного тексту не переходило в його декламування.

Механізми вимовлення голосних і приголосних досліджено й чітко прописано радянськими та вітчизняними науковцями – О. Раввіновим, Т. Овчинниковою, Н. Орловою, Г. Стуловою, Г. Струве, Ю. Юцевичем. Загальновизнано, що під час співу голосні звуки необхідно протягувати, а приголосні, навпаки, вимовляти коротко й чітко.

Єдина округлена манера формування голосних звуків сприяє досягненню унісона при виконанні шкільних пісень. «Округлення голосних досягається через прикриття звука» [8, с. 100], – підкреслює Г. Стулова. Голосних в українській мові десять: *а, о, у, и, і, є, е, й, ю, я.* Вирівнювання за тембром, а також унісон краще досягається на звуках ***а*, *е, и, о*.** Голосна *а* використовується як основна голосна для вироблення вокального звучання. Голосні *я, й, ю* співаються м'яко. Звук *й* вимовляється коротко. Завдяки округлості голосні добре прослуховуються в будь-яких темпах.

Приголосні поділяються на глухі й дзвінкі, можуть вимовлятися твердо і м'яко. Напівголосні *м, л, н, р* тягнуться й використовуються як голосні. Дзвінкі *б, г, в, ж, з, д* вимагають активної роботи артикуляційного апарату; при співі глухих *п, к, ф, с, т* доречно тверде вимовлення; шипячі *х, ц, ч, ш, щ* містять шумові утворення. У процесі мовлення звучання окремих голосних змінюється, тобто спостерігається часткова *асиміляція.*

Отже, дикція є засобом розкриття змісту музичного твору, і робота вчителя полягає в тому, щоб у процесі виконання шкільного репертуару за допомогою музики і слова розкрити й донести до свідомості виконавців і слухачів думки, утілені в музичному творі.

Хоровий стрій. Чільне місце серед хорових навичок займає *хоровий стрій, який передбачає точне інтонування інтервалів у мелодичному й гармонічному видах.* Чистота хорового строю забезпечується чистотою інтонування кожного учня, усієї партії й класного хорового колективу в цілому. Володіння вчителем методикою вокально-хорової роботи й правилами інтонування інтервалів, уможливлює усвідомлене підвищення чи пониження інтонації стосовно закономірностей ладового тяжіння. Відповідно до цього вчитель використовує словесні пояснення, а саме: *«співати з тенденцією до підвищення», «співати з тенденцією до пониження», «інтонувати гостро», «підтягувати вгору».*

У процесі роботи над хоровим строєм формуються навички *інтонування. Інтонування це точне відтворення звуків за їхнім висотним розміщенням.* «Чистота інтонації залежить як від правильного звукоутворення і звуковедення, так і від стану голосового апарату й загального самопочуття співака» [1, с. 108], – наголошує О. Коломоєць. Спів шкільних пісень без супроводу підвищує відповідальність учнів за чистоту інтонування.

Залежно від фактури викладення шкільної пісні стрій може бути *горизонтальним і вертикальним. Інтонування мелодичної лінії називається мелодичним, тобто горизонтальним строєм.* Для уникнення інтонаційних труднощів учителі загальноосвітніх навчальних закладів дотримуються закономірностей інтонування ступенів мажорного і мінорного звукорядів. У практиці хорового виконавства існують різні погляди стосовно зазначеної проблеми. Відомі діячі хорового мистецтва К. Пігров і П. Чесноков пропонують власні концепції інтонування ладів народної музики та інтервалів, які перевірені часом і застосовуються в сучасній педагогічно-виконавській практиці.

Інтонування ступенів ладу, інтервалів чи акордів, звуки яких узяті одночасно, називається гармонічним, або вертикальним строєм. Досягнення вертикального строю неможливо без вирівнювання звучання по горизонталі. «Правильне інтонування мелодії кожного хорового голосу сприяє правильному звучанню акорду» [1, с. 124], – зазначає О. Коломоєць, тобто *вертикально-гармонічному строю.* Якість вертикально-горизонтального строю досягається завдяки пошуку необхідної інтонації, підстроюванню хорових голосів. Вона залежить також від теситури, темпу, ритму, динаміки, дикції, розміщення акорду та емоційний стан учнів.

*Ансамбль**.** Ансамбль (від французького слова ensembl – одночасно, разом, злагоджено, врівноважено) передбачає злиття індивідуальностей, вміння чути й підпорядковувати свій голос до звучання хорової партії та колективу в цілому. За видами ансамбль може бути: метроритмічний, темповий, динамічний, тембровий, вокальний, дикційний.*

«Під ансамблем високої майстерності розуміється чітка інтонаційна узгодженість звучання, злитність і врівноваженість сили й тембру всіх голосів» [4, с. 64], – наголошував К. Пігров. У процесі роботи над шкільним пісенним репертуаром в умовах загальноосвітніх навчальних закладів вирізняється *загальний ансамбль, половинний ансамбль й ансамбль однієї групи хорового колективу класу.* Залежно від якості голосів у кожному класі вчитель визначає кількість учнів у хоровій партії.

У практиці хорового мистецтва виділяють наступні *типи ансамблю: унісонний, гармонічний і поліфонічний. Унісонний ансамбль – це частковий ансамбль однієї чи декількох хорових партій або всього хорового колективу.* Для досягнення *унісонного ансамблю* в хоровій партії повинно бути не менше трьох учнів, бажано з однаковою силою і тембром голосів, які володіють навичками *ланцюгового дихання.* Навички унісонного ансамблю формуються на нескладних двоголосних піснях у повільних темпах. Учителю доречно зосереджувати увагу на злитті голосів у партії засобом підпорядкування власного голосу дитини голосам інших хористів.

Гармонічний ансамбль передбачає відтворення акордів у шкільних піснях з гамофонно-гармонічною фактурою викладу. Передумови досягнення гармонічного ансамблю полягають у наступному: для відтворення чотириголосся має бути не менше, ніж 12 учнів; усі голоси повинні звучати з однаковою силою; дотримання природного чи штучного ансамблю; виокремлення ансамблевих та неансамблевих акордів.

При відтворенні поліфонічної партитури створюється *поліфонічний ансамбль, де один голос починає проведення теми, а інші вступають нібито із запізненням. У шкільній практиці використовують такі види поліфонії: імітаційна, контрастна й підголосна.* Для роботи над поліфонічними творами необхідна попередня підготовка, певний досвід як учнів, так і вчителя.

Робота над ансамблем стимулює формування в учнів почуття колективізму й відповідальності, розвиває мислення, пам’ять й уяву, допомагає зосереджувати увагу й виробити навички самоконтролю, сприяє розвитку музично-творчих і художньо-виконавських здібностей.

Багатоголосний спів. Багатоголосний спів являє собою одночасне звучання декількох самостійних голосів. У науковій літературі виділяють три типи багатоголосся: гармонічне, гетерофонно-підголосне й поліфонічне. Гармонічне голосоведення характерне для акордової або хоральної фактури викладу з єдиним ритмом усіх голосів. Для *гетерофонно- підголосного* голосоведення характерний паралельний рух голосів. Особливістю *поліфонічного* голосоведення як виду багатоголосся є одноголосне звучання кількох самостійних мелодичних голосів.

Існують різні погляди щодо оволодіння навичками багатоголосного співу. По-перше, рекомендують роботу над багатоголоссям починати зі співу нескладних канонів, тобто проспівування однієї й тієї ж мелодії з поступовим вступом хорових голосів. По-друге, уважають за доцільне формування навичок багатоголосного співу починати із самостійного руху голосів. По-третє, оволодіння навичками багатоголосся можливе за умови паралельного руху голосів.

Під час співу багатоголосних творів шкільного репертуару учні навчаються самостійно вести свій голос, а також підпорядковувати його до загальної звучності, слухати один одного та гнучко узгоджувати свій спів зі співом інших. Починається робота над багатоголоссям зі співу нескладних канонів, тобто проспівування однієї й тієї ж мелодії з поступовим вступом хорових голосів. Багатоголосний спів сприяє розвитку внутрішнього слуху та почуття гармонії, уважається ефективним засобом розвитку музично-творчого мислення школярів.

Спів без супроводу (акапела). Акапела (від італійського слова acappella – хоровий спів без інструментального супроводу) сприяє досягненню чистоти інтонування, формуванню музично-слухових уявлень і розвитку ладотонального слуху. Виховання навички співу без супроводу починається з виконання одноголосних пісень і канонів із самостійним рухом голосів. Яскравим прикладом формування навички співу *акапела* можуть бути обробки українських народних пісень вітчизняних композиторів М. Леонтовича, С. Орфеєва, Л. Ревуцького, К. Стеценка.

У процесі співу без супроводу найбільш чітко простежується інтонаційна узгодженість звучання. Зусилля учнів зосереджуються на відтворенні необхідного типу і виду хорового ансамблю. На особливу увагу заслуговує робота вчителя над ансамблевим звуком та ланцюговим диханням, що забезпечує безперервний спів. Акапельний спів уможливлює розвиток музичного слуху учнів засобом досягнення унісонного ансамблю, а в учнів 5–8 класів гармонічного й поліфонічного ансамблю в більш складних творах шкільного пісенного репертуару.

Проте не слід забувати, що спів без супроводу сприяє розвитку гармонічного й мелодичного слуху. Це відбувається завдяки інтонуванню інтервалів у гармонічному й мелодичному видах. Зосередженість на особливостях побудови різних видів інтервалів виховує в учнів відповідальність за чистоту інтонування, а також колективну відповідальність за гармонічний і мелодичний ансамбль у партії та в усьому колективі.

Таким чином, спів а капела позитивно впливає на розвиток ладотонального слуху та музичних здібностей, а також уважається результатом формування естетичної культури особистості.

Висновки й перспективи подальших розвідок. Отже, узагальнюючи вищезазначене, зосередимо увагу на тому, що оволодіння сучасним учителем музичного мистецтва закономірностями вокально-хорової роботи й роботи над формуванням співацьких навичок учнів позитивно впливає на організацію та зміст роботи над шкільним пісенним репертуаром. Крім того, на процес формування в молоді вокально-хорових умінь і навичок, необхідних для активної діяльності в шкільних хорових колективах та для подальшого самовдосконалення й духовного становлення особистості. Проведене дослідження не охоплює всіх аспектів проблеми. Перспективи подальших наукових пошуків умотивовані дослідженням вокально-хорового виховання молоді в контексті запровадження інтерактивних методів навчання та сучасних музично-педагогічних технологій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Коломоєць О. М. Хорознавство: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2001. – 168 с.

2. Краснощеков В. И. Вопросы хороведения. – М.: Музыка, 1969. – 300 с.

3. Печерська Е. П. Уроки музики в початкових класах: Навч. посібник. – Київ: Либідь, 2001. – 272 с.

4. Пігров К. Керування хором. – К.: 1962.

5. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посібник. – 2-е вид., доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 216 с.

6. Соколов В. Работа с хором. – М.: 1967.

7. Струве Г . Школьный хор: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с.

8. Стулова Г. П. Хоровой класс: (Теорія и практика вокальной работы в дет. хоре): Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2119 «Музыка». – М.: Просвещение, 1988. – 126 с.

9. Черкасов В. Ф. Вокально-хорова робота на уроках музичного мистецтва як засіб формування естетичної культури учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Наукові записки. Випуск 103. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. С. 14–22.

10. Чесноков П. Хор и управление им. – М.: 1961.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Черкасов Володимир Федорович – доктор педагогічних наук, професор, завідуючий кафедрою музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні, професійно-педагогічна підготовка вчителів мистецьких дисциплін, формування естетичної культури особистості.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ

Людмила АФАНАСЬЄВА (Кіровоград)

У статті виділені і обґрунтовані педагогічні умови, які ефективно впливають на процес формування готовності до професійної діяльності у майбутніх менеджерів організацій.

В статье выделены и обоснованы педагогические условия, которые наиболее эффективно влияют на процесс формирования готовности к профессиональной у будущих менеджеров организаций.

Ключові слова: менеджер, поняття «педагогічна умова», мотивація, компетентнісний підхід, методи інтерактивного навчання.

Постановка проблеми. Перехід до ринкових відносин, нові соціально-економічні умови розвитку України, її входження до світового співтовариства спонукають до змін в усіх сферах суспільного життя. Зокрема, реформування освіти є частиною процесів оновлення освітніх систем, пов'язаних з визначенням значимості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни зумовили створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Так, у Державному стандарті вищої освіти встановлюють вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та фахової підготовки. Він застосовується з метою забезпечення якості вищої освіти і потреб народного господарства, науки та культури у фахівцях, а також розроблення, впровадження та удосконалення нормативної і навчально-методичної бази, що регламентує підготовку фахівців з вищою освітою.

У цьому контексті перед вищими навчальними закладами постає відповідальне завдання – забезпечити високопрофесійну підготовку спеціалістів, здатних розв'язувати складні проблеми розбудови демократичної держави. Особливої актуальності набуває проблема підготовки менеджерів організацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Перш ніж визначити коло педагогічних умов, які впливають на процес формування готовності до професійної діяльності в майбутніх менеджерів, необхідно чітко визначити поняття «умова».

Тлумачний словник С. Ожегова визначає умову як вимогу, що ставиться однією із сторін, які домовляються; як усну чи письмову згоду про що-небудь; як правила, що встановлені в будь-якій сфері життя,

діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить що-небудь [7].

Ю. Бабанський стверджує, що «ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить» [1].

З філософської точки зору, умова трактується як фактор (латинське factor – чинник), тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу.

Як філософська категорія поняття умова відображає універсальні стосунки між суб'єктами спілкування. За межами діяльності ці стосунки не можуть перетворитися на нову дійсність. Для цього потрібна причина. Тому причинність виконує функцію активного діяльнісного фактора. Саме він із матеріалу умов забезпечує продукування нової дійсності як кінцевого результату [9].

У психології «умову» розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психологічного явища; крім того дане явище опосередковується активністю особистості, групою людей (за М. Конюховим) [4].

Як зазначає З. Курлянд, коли явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з тим або іншим у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище обумовлює існування іншого, воно є умовою [5].

Аналіз науково-педагогічної літератури щодо цього питання дає можливість дійти висновку, що багато вчених досліджували проблему визначення поняття «педагогічні умови» відносно певного виду діяльності.

Формування цілей статті. Метою статті є обґрунтування педагогічних умов формування готовності до професійної діяльності у майбутніх менеджерів організацій.

Виклад основного матеріалу. Аналіз психолого-педагогічної літератури, педагогічні умови розуміють як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки спеціалістів, який опосередковується активністю особистості чи групою людей та, на думку С. Висоцького, є сукупністю об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання [3]. У цьому значенні умови виступають як динамічний регулятор інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних факторів навчання.

Поняття умова – складне, яке передбачає встановлення зв'язків між усіма складовими навчання; фактор, який є дискретною (перервною) одиницею. Саме сукупність таких одиниць і становить зміст поняття «умови», які зумовлені педагогічною специфікою.

Однією з головних педагогічних умов під час процесу ефективного формування готовності до професійної діяльності в майбутніх менеджерів організацій є усвідомлення студентами ролі професійної компетентності в своїй діяльності. Усвідомлення необхідності зазначеного виду компетентності ми вбачаємо у вихованні потреб та мотивів.

Згідно дослідження психологів, позитивне ставлення студентів до процесу навчання є результатом інтегративного впливу потреб та цілей, мотивів і стимулів, пізнавальних інтересів.

Процес засвоєння знань завжди перебуває в прямій залежності від наявності пізнавальної потреби. Потреба – спрямованість, активність суб'єкта навчання, психічний стан, що створює передумову діяльності. Пізнавальна потреба – поєднання потреби нових знань та потреби інтелектуальної активності. При відсутності потреби знань процес засвоєння неможливий.

На думку психологів, провідне місце у структурі особистості належить мотивації, яка є одним із основних понять, що використовуються для пояснення рушійних сил і спрямованості діяльності та поведінки.

Мотивація, як психологічна категорія, була всебічно досліджена і розкрита у працях М. Алексєєвої, Л. Божович, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна.

На думку Л. Божович, сутністю мотивації є сукупність мотивів, які визначають певну діяльність. Поняття «мотивація» синтезує всі види стимулів: мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, захоплення, мотиваційні установки тощо. Мотивація трактується як властивість, якість особистості та розглядається як сукупність усвідомлених прагнень, системоутворюючими компонентами яких є потреби, мотиви і цілі. Це – стрижень особистості, який визначає цілісний опис людини, її активність [2].

Мотивація навчання залежить від ряду факторів, специфічних для діяльності, до якої вона включена. По-перше, вона визначається самою системою навчання, освітнім закладом. По-друге, організацією навчального процесу. По-третє, психологічними особливостями суб'єкта (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка та ін.). по-четверте, суб'єктивними особливостями викладача. По-п'яте, специфікою навчального предмету.

А. Маркова підкреслює, що «мотивація навчання складається з ряду спонукань (потреби і смисл навчання, його мотиви, цілі, емоції, інтереси), які постійно змінюються і вступають у нові зв'язки одним з одним. Тому становлення мотивації – не просте зростання позитивного або посилення негативного ставлення до навчання, а ускладнення

структури мотиваційної сфери, спонукань, які входять до неї, поява нових, більш зрілих, інколи суперечливих відношень між ними» [6].

Важливою умовою виховання у студентів мотивації навчальної діяльності є створення запропонованої М. Сметанським ситуації реальної зацікавленості особистості процесами і результатами свої діяльності. Найважливішими компонентами такої ситуації виступають:

– вимоги, що висуваються до об'єктів навчання;

– пізнавальний інтерес;

– усвідомлення студентами значущості навчальної діяльності для їх професійного становлення;

– створення у процесі навчання умов для вияву ініціативи та самостійності, реалізації своїх можливостей;

– відносини взаємної поваги, здоров'я та доброзичливості між викладачами і студентами [8].

Отже, потреби й мотиви навчальної діяльності суттєво впливають на активність студентів, їх ставлення до навчання і, зрештою, і на результати навчання. Мотиви формуються у процесі навчання, залежить від його організації, методів і прийомів навчання, засобів і змісту навчального матеріалу.

Другою умовою формування досліджуваної нами готовності до професійної діяльності у майбутніх менеджерів є реалізація компетентнісного підходу до навчального процесу.

Компетентнісний підхід – це підхід, що акцентує увагу на результатах освіти, які визначаються вагомими за межами системи освіти, висуває на перше місце не інформованість людини, а її вміння розв'язувати практичні проблеми. Проблемі компетентнісного підходу присвячені роботи Н. Бібік, І. Зимньої, В. Раєвського, О. Овчарук, О. Пометун, В. Сєрікова, А. Хуторського та інших. Переважна більшість учених переконані, що перехід до компетентнісного підходу означає забезпечення спроможності випускника вищого навчального закладу відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного вирішення життєвих проблем, пошуку свого «Я» у професії, у соціальній структурі. Будуючи навчальний процес на компетентнісній основі, слід визначити цілі освіти враховуючи вимоги ринку праці до характеру і рівня підготовки майбутніх спеціалістів, а також розробити нові підходи до відбору та структурування змісту навчання, обґрунтування педагогічних технологій, які дають гарантований результат. Цілі підготовки спеціалістів мають ієрархічний характер: загальна мета; цілі, які реалізують групи навчальних дисциплін; цілі, що мають бути досягнуті під час вивчення окремих предметів.

Ще однією педагогічною умовою формування готовності до професійної діяльності у майбутніх менеджерів організацій є

використання форм і методів інтерактивного навчання. Для цього ми пропонуємо застосовувати аудіо- та відеоматеріалів, а також комп'ютерних технологій.

Значення аудіовізуальних засобів ґрунтовно досліджували М. Бориско, А. Горчев, П. Сердюков, які справедливо вважають, що саме зв'язок зображення та вербального тексту дають можливість спостерігати комунікативну подію в усій її повноті.

Використання відеофільму допомагає розвитку різних сторін психологічної діяльності майбутніх спеціалістів сфери менеджменту і насамперед пам'яті та уваги. Під час перегляду фільму в аудиторії постає атмосфера спільної пізнавальної діяльності. За цих умов навіть неуважний студент стає уважним. Для того, щоб зрозуміти зміст фільму, потрібно докласти певних зусиль. Так, невимушена увага переходить у довільну увагу, її інтенсивність впливає на процес запам'ятовування.

Психологічні особливості дії навчальних відеофільмів на студентів (здатність керувати увагою кожного з них і аудиторією в цілому; виявляти емоційний вплив на студентів та підвищувати мотивації навчання) сприяють інтенсифікації навчального процесу і створюють сприятливі умови для формування готовності до професійної діяльності у майбутніх менеджерів.

Однією з умов формування готовності до професійної діяльності є використання сучасних технічних засобів, насамперед комп'ютера. Кваліфіковане та раціональне використання персонального комп'ютера дає можливість інтенсифікувати навчальний процес і підвищити якість засвоєння матеріалу.

І. Попко виділяє два функціональні рівні розробки комп'ютерних навчальних засобів для системи дистанційного навчання: комп'ютерні електронні підручники і комп'ютерні навчальні програми, які забезпечують здатність кращого розуміння матеріалу та самоконтроль його засвоєння, наявність «живого» зворотного зв'язку між викладачем і студентом шляхом особистого спілкування, створює сприятливі педагогічні умови для формування готовності до професійної діяльності у майбутніх менеджерів.

Висновки. Таким чином, процес формування готовності до професійної діяльності у майбутніх менеджерів буде відбуватися успішно та значно ефективніше, якщо створити відповідні педагогічні умови щодо готовності майбутніх спеціалістів сфери менеджменту до професійної діяльності. Такими умовами можуть бути:

– сприяння усвідомлення студентами ролі професійної компетентності в процесі професійної діяльності майбутніх менеджерів організацій;

– реалізація компетентнісного підходу до навчального процесу;

– використання форм і методів інтерактивного навчання.

Перспективи подальших пошуків у цьому напрямі полягають у: розробці методики формування професійних умінь, обґрунтування критерії, показників, визначення рівнів сформованості професійних умінь майбутніх менеджерів організацій.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.

2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском воздасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – С. 39-124.

3. Высоцкий С. В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения / С. В. Высоцкий // Наук. вісник Південноукраїнського держ. пед. ун. ім. К. Д. Ушинського : збірник наук. праць. – Одеса, 1999. – Вип. 8 – 9. – С. 90-94.

4. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. – Воронеж : Из-во НПО „МОДЭК”, 1996. – 224 с.

5. Курлянд З. Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя / З. Н. Курлядн. – Одесса, 1992. – 112 с.

6. Маркова А. К. Формирование мотивации учения : книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение. 1990. – 191 с.

7. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожогов. – М. : Русский язык, 1990. – 924 с.

8. Педагогіка: навч. посіб. // В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця : „Книга – Вега”, 2003. – 416 с.

9. Философский энциклопедический словарь / Ред.-сост. Е. Ф. Губский и др. – М.: ИНФА – М, 2002. – 574 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Афанасьєва Людмила Василівна – аспірант Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Коло наукових інтересів: дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх менеджерів організацій.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ

Тетяна БАБЕНКО (Кіровоград)

У статті автор робить спробу визначити і розкрити педагогічні умови формування інформаційної культури майбутніх вчителів історії

В статье автор делает попытку определить и раскрыть педагогические условия формирования информационной культуры будущих учителей истории

Ключові слова: інформаційна культура майбутнього вчителя історії, професійна культура, педагогічна умова.

Останнім часом стрімко зросла наукова складова педагогічної праці, бурхливо розвивається дистанційна освіта, інтенсифікувалися потоки навчальної і методичної інформації, з якими має працювати вчитель, зросли вимоги до рівня освітньої підготовки вчителів. Аналіз професійних вимог до вчителя-історика, визначених у державних

документах та наукових публікаціях, дає можливість стверджувати, що інформаційна культура є важливою складовою професіоналізму вчителя історії, його загальної та професійної культури.

Отже, *актуальність дослідження* педагогічних умов формування інформаційної культури майбутнього вчителя історії ми визначаємо з огляду на існуючі протиріччя між бажаним рівнем інформаційної культури та недостатньою спрямованістю навчально-виховного процесу педагогічних ВНЗ на її формування.

Тому *мета статті* – визначити і розкрити педагогічні умови формування інформаційної культури майбутнього вчителя історії.

Слід зауважити, що проблема формування інформаційної культури стала предметом наукового пошуку як вітчизняних так і зарубіжних учених. Методологічні засади розуміння сутності інформаційної культури висвітлено у працях Л. Вінарика, М. Вохрищевої, Н. Гендіної, Н. Морзе, Б. Семеновкера, Є. Семенюка та ін.

Особливості формування інформаційної культури у студентів вищих навчальних закладів досліджували М. Жалдак, М. Близнюк, Г. Вишпинська, А. Столяревська, Ю. Вороніна, О. Соколова.

У наукових працях С. Анісімова, М. Астафьєва, І. Казакова та ін.. інформаційна культура розглядається як фактор професійного становлення особистості.

У науково-педагогічній літературі накопичено значний досвід дослідження особливостей формування професійної та педагогічної культури. Це, насамперед, праці Є. Бондаревської, І. Зязюна, О. Гармаша, І. Ісаєва, В. Радула, В. Сластьоніна та ін.

Ми поділяємо думку В. Андрєєва, який розглядає педагогічну умову як “обставину процесу навчання, яка є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і використання елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей“ [1,151].

Проведений теоретичний аналіз змісту інформаційної культури майбутніх учителів історії та вимог до їхньої професійної та інформаційної діяльності дозволяє нам виокремити такі педагогічні умови ефективного формування досліджуваного утворення:

– змістовна та методична оптимізація викладання фахових і професійно-орієнтованих навчальних курсів;

– введення до навчальних планів професійної підготовки майбутніх учителів-істориків інтегрованого спеціального курсу “Основи інформаційної культури майбутніх учителів історії”, спрямованого на формування інформаційно-змістовної компетенції, інформаційної спрямованості, активності, усталеності та самовизначення;

– інформатизація навчально-виховного та соціокультурного середовища у ВНЗ;

– активне запровадження ІКТ у практику професійної підготовки та самоосвітньої діяльності майбутніх учителів історії;

– педагогічне цілепокладання процесу професійного становлення майбутніх учителів історії у контексті формування у них інформаційної культури;

– спрямування навчальної, науково-дослідної діяльності та педагогічної практики на формування зразків поведінки й діяльності майбутніх учителів професійному й інформаційному середовищах;

– організація інформаційної комунікації у соціокультурному середовищі на засадах цінностей інформаційної культури майбутніх учителів історії;

Коротко зупинимось на розкритті змісту визначених педагогічних умов.

Ми враховуємо думку Н. Гендіної, Н. Колкової, И. Скіпора, Т. Стародубової [3, 36], що *змістом удосконалення процесу викладання фахових і професійно-орієнтованих навчальних курсів* у контексті формування інформаційно-фахової компетенції та інформаційної культури майбутніх учителів історії має бути наявність навчально-програмного (інформаційні пакети, тематичні плани, навчальні програми, навчально- методичні комплекси) та навчально-практичного (збірники вправ, практичних завдань, хрестоматії, збірки документів, практикумів, тренінгів, завдань для самостійної роботи тощо) забезпечення викладання історичних й психолого-педагогічних дисциплін. Подібне забезпечення має відповідати вимогам запровадження Болонського процесу у вищій педагогічній освіті України, зокрема – кредитно-модульної системи організації навчання, сприяти реалізації принципів доступності, інформативності, самостійності професійної освіти. Крім того, необхідною умовою формування інформаційної культури майбутніх учителів історії є наявність навчально-методичного забезпечення викладання історії та організації виховної роботи (методичні розробки уроків, практичних занять, виховних заходів, дидактичного забезпечення навчального процесу у загальноосвітній школі) та засобів діагностики рівнів інформаційної культури та професійної компетентності майбутніх учителів історії (тести, анкети, педагогічні задачі тощо).

Домінуючою характеристикою навчальних матеріалів має бути практичний аспект, спрямований на формування не стільки знань, скільки компетенцій роботи з інформацією, відповідно до кожної навчальної дисципліни, курсу та модулю. Навчальний матеріал має бути представлений інформацією з різних джерел, на різних носіях,

передбачати його самостійне творче опрацювання студентом під методичним керівництвом викладача та механізм контролю і самоконтролю.

У процесі роботи з таким навчальним матеріалом студент має не тільки сформувати фахову компетенцію роботи з історичною інформацією, алей розвинути свою психологічну готовність сприймати, аналізувати, систематизувати, узагальнювати, інтерпретувати та передавати значний масив інформації, творчо використовувати її у професійній діяльності. Тому важливою умовою ефективності процесу формування інформаційної культури є використання творчих завдань, написання навчальних проектів, рефератів, доповідей, науково-дослідницька діяльність.

У цьому контексті М. Жалдак зазначає, наявні підходи до визначення цілей навчання інформатики не дозволяють повною мірою підготувати молодь до життя в інформаційному суспільстві. На це завдання має бути орієнтованим курс комп'ютерного моделювання, яке є практичним аспектом інформатики. Саме моделювання формує системне мислення й уміння вирішувати конкретні завдання, сприяє формуванню світогляду, наукової картини світу [4].

Ми вважаємо, що курс інформатики у педагогічних ВНЗ має бути фахово й професійно зорієнтованим, окрім власне комп'ютерної грамотності розвивати загальнонаукові знання й вміння (машинного письма, рахування, структурування історичного й педагогічного матеріла, конспектування, реферування, письмового викладання, уміння працювати з таблицями, графіками, організаційні, контрольні, оціночні, комунікативні уміння та якості) а також практичні компетенції використання комп'ютерів у процесі вивчення й викладання історії (оволодіння спеціалізованими програмними педагогічними засобами з історії, методикою використання ІКТ у навчально-виховному процесі).

Навчальний спеціальний курс "Основи інформаційної культури майбутніх учителів історії" покликаний сформувати в студентів насамперед інформаційно-змістовну компетенцію, тобто – систему знань про сутність й зміст і функції інформаційної культури майбутніх учителів історії, особливості сучасного інформаційного суспільства, властивості історичної інформації, особливості джерел інформації та способи роботи з нею. Протягом вивчення спецкурсу майбутні вчителі мають сформувати практичні вміння й навички в галузі інформаційного самозабезпечення (робота з бібліотечним каталогом, архівними матеріалами, друкованими текстами, електронними виданнями та професійно важливою інформацією, одержаної з мережі Інтернет). Навчальний спецкурс також покликаний актуалізувати саморозвиток інформаційної культури у майбутніх учителів історії, ознайомити їх з

методиками самодіагностики сформованості цього утворення. У процесі вивчення курсу студенти мають бути ознайомлені з цінностями інформаційної культури майбутніх учителів історії, на їхній основі сформувати засади ціннісних орієнтацій, мотиви професійно-інформаційної активності й спрямованості.

Реалізація вищеназваних умов тісно пов'язана *з інформатизацією навчально-виховного та соціокультурного середовища у ВНЗ.* Мова насамперед іде про створення професійно зорієнтованого інформаційного середовища, яке включає сукупність інформаційних ресурсів (фонди документів, інформаційних видань, традиційні та електронні бібліотечні фонди та каталоги, Інтерент-видання), комп'ютерну техніку, засоби доступу до національних й світових інформаційних джерел за допомогою ІКТ.

Інформатизація має охоплювати дозвіллєву та громадську діяльність майбутніх учителів історії, передбачати систему стимулів інформаційної діяльності.

Ми вважаємо, що реалізація зазначеної умови пов'язана також з інформаційно-дидактичним забезпеченням вивчення базових курсів історії та суспільних наук, що передбачає розробку та впровадження у навчально-виховний процес електронних навчальних курсів з усіх навчальних предметів та сукупності навчало-методичних матеріалів з навчальних дисциплін, а також *забезпечення студентів вільним використанням ІКТ* з метою:

– використання офісних програм для поточної навчальної роботи (підготовка навчальних матеріалів для навчального процесу, підготовка рефератів, проектів, курсових та дипломних робіт, виконання та оформлення результатів науково-дослідних та науково-методичних робіт);

– використання послуг Інтернету (електронна пошта, пошук інформації в Інтернеті, спілкування в реальному часі, участь у телеконференціях тощо.);

– використання професійних пакетів для виконання навчальних та науково-дослідних робіт;

– вільного спілкування студентів між собою та з викладачем у процесі навчання.

Слід враховувати думку М. Жалдака, що "при використанні ІКТ в навчальному процесі мова не повинна йти лише про вивчення певного навчального матеріалу, а перш за все про всесторонній і гармонійний розвиток особистості учнів, їх творчих здібностей" [4, 5].

Така позиція зумовлює необхідність роботи студентів з інформацією, що самостійно здобувається ними у вигляді творчої освітньої продукції, сприяє розвиткові у них особистісних якостей і

здібностей. Вирішенню цього завдання сприяє активне запровадження проектних технологій у вивченні історії.

Ми вважаємо, що у процесі запровадження ІКТ у практику професійної підготовки та самоосвітньої діяльності майбутніх учителів історії слід враховувати основні принципи ефективної підготовки майбутніх вчителів, сформульовані у дослідженні експертів Товариства з інформаційних технологій і освіти викладачів:

1. Інформаційно-комунікативні технології слід органічно включати в кожен з аспектів навчального процесу з підготовки вчителів. “Студентам педагогічних ВНЗ необхідно оволодівати інформаційними і комунікаційними технологіями, самостійно використовуючи їх потенціал і знаходячи різні способи їх застосування у своїй ... діяльності. Якщо ж навчання ІКТ буде зведене до одного спецкурсу або обмежено одним аспектом навчального процесу (наприклад, тільки методичним), то такий підхід не дозволить досягти мети. У ході своєї професійної підготовки студентам педагогічних ВНЗ слід одержати уявлення про усю багатоманітність освітніх технологій – як у межах вступних і загальних курсів, так і у процесі свого подальшого професійного розвитку”[5, 41].

2. ІКТ необхідно вивчати у педагогічному контексті. Експерти вважають : “Не можна навчати студентів-педагогів тільки єдиній базовій ІКТ-грамотності – прийомам роботи з операційною системою, текстовим редактором, електронними таблицями, базами даних і засобам телекомунікацій. … Професійний рівень ІКТ-грамотності для педагогів передбачає уміння використовувати ці технології при вирішення конкретних завдань у процесі навчання; цей рівень може бути досягнутий лише з опорою на розуміння студентами педагогічного контексту, у межах якого виникає те чи інше завдання. Студенти мають постійно відчувати доцільність й необхідність застосування інформаційних і комунікаційних технологій у практиці свого навчання, а також бути упевненими у тому, що їхні викладачі уміють пояснити можливості ІКТ й ефективно застосовувати їх на практиці”[5, 41].

3. Студенти мають засвоювати цілісні системи навчання на основі ІКТ. Ці технології можуть слугувати як для вдосконалення існуючих, так і для запровадження нових форм організації професійного навчання. Ми вже відзначали професійну важливість для майбутніх учителів історії таких форм організації навчання як презентації, конференції, застосування мультимедійних технологій. Експерти відзначають: “Презентація, виконана за допомогою програми Power Point, буде сприяти більш ефективному проведенню лекції, але при цьому не відбувається якісних змін самого навчального процесу. …Звернення до мультимедіа-технологій при аналізі ситуацій, які раніше не розглядалися в ході традиційних лекцій. може стати прикладом того, як практика

навчання змінилася завдяки використанню інформаційних і комунікативних технологій. У межах навчальної програми студентів слід знайомити з усіма варіантами використання ІКТ, проте вже сьогодні стало очевидним, що симбіоз цих технологій з новими, творчими моделями викладання є особливо ефективним" [5, 41-42].

Аналіз наукової літератури та власні дослідження засвідчують, що активне використання ІКТ у практиці професійної підготовки майбутніх учителів історії може прискорити процес оволодіння фаховими й професійно-педагогічними знаннями, виступить основою для мотивації студентів до навчання протягом життя, сприятиме розвитку у них психологічної готовності до професійно-інформаційної діяльності. Використання ІКТ дозволяє оптимізувати процес навчання у таких напрямках:

– активізація навчання (ІКТ мобілізують інструментарій перевірки, калькуляції та аналізу інформації, активізують процес аналізу студентами нової інформації);

– ІКТ заохочують взаємодію і співпрацю серед студентів, викладачів та експертів незалежно від того, де вони знаходяться;

– ІКТ створюють умови для творчого навчання, сприяють залучення майбутніх учителів до створення нових інформаційних продуктів без часових та територіальних обмежень;

– створюються умови для інтегрального навчання, використання міжпредметних зв'язків у професійній підготовці;

– ІКТ створюють нові можливості в оцінюванні професійних компетенцій, дозволяють студентам досліджувати й аналізувати швидше, аніж при задіянні традиційних методів навчання.

Безумовно, використання ІКТ, особливо Інтернет-технологій пов'язано з організацією *інформаційної комунікації у соціокультурному середовищі*, що сприяє розвитку комунікативних якостей та формуванню морально-вольових якостей студентів, ціннісного ставлення до суб'єктів комунікації та одержаної інформації.

Як зазначає І. Старовікова, комунікативні якості особистості, які частково відносяться до взаємодії в системі "Людина-комп'ютер" включають уміння адекватно сприймати й оцінювати чужу думку, представляти інформацію у такій формі, котра сприяє продуктивному ходу дискусії, знаходити спільні рішення за схемою "теза-антитеза-синтез", складати конструктивні програми для досягнення спільних цілей [8, 3].

Інформаційна комунікація у соціокультурному середовищі має розглядатися як підготовка майбутнього вчителя до професійної комунікації, на думку В. Кан-Каліка структурно відтворювати педагогічну взаємодію, містити такі етапи:

– моделювання педагогом майбутнього спілкування (прогностичний етап).

– початковий етап спілкування. Його мета – встановлення емоційного і ділового контакту у педагогічній взаємодії.

– керування спілкуванням. Це свідома і цілеспрямована організація взаємодії з користуванням процесу спілкування відповідно до визначеної мети.

– аналіз спілкування (етап самокоригування). Головне завдання цього етапу – співвідношення мети, засобів, результатів взаємодії, а також моделювання подальшого спілкування [6].

Слід враховувати, що діяльність людини у інформаційному середовищі ґрунтується на комунікативній концепції функціонування інформаційного простору, в якій воно розглядається передусім як засіб здійснення соціокультурних функцій [7, 51]. Відтак, у процесі комунікативної взаємодії у соціокультурному середовищі реалізуються функції інформаційної культур майбутніх учителів історії (виховна, адаптаційна, комунікаційна), внаслідок чого студент сприймає зафіксовані у професійній субкультурі цінності, традиції, норми інформаційної діяльності і комунікації.

Умовами ефективності цього процесу безумовно є розвинута інформаційна культура викладачів (як носіїв професійної й інформаційної культури), цілепокладання комунікативної діяльності, насичення педагогічними цінностями інформаційного простору, знання і дієвість норм і правил користування інформаційними технологіями, особливо, мережею Інтернет. Як зазначає більшість науковців. викладач повинен першим освоїти простір Інтернет і зробити його етично безпечним для студентів (розробити конкретні посилання на безпечні сайти).

Безумовно, успішність процесу формування інформаційної культури під час вивчення студентами навчальних дисциплін, у самоосвітній та громадській діяльності залежить від *цілепокладання.*

Зазвичай цілепокладання розглядається як процес постановки певним суб’єктом цілей і завдань для себе особисто або для інших суб’єктів. Результатом процесу цілепокладання є мета – планований результат подальшої діяльності суб’єкта [9]. Деякі дослідники, зокрема В. Гузєєв и М. Бершадський виокремлюють ще такі властивості цілей як діагностичність, досяжність, й операціональність, тобто, наявність засобів досягнення [2].

Ми вважаємо, що зміст та завдання формування інформаційної культури майбутніх учителів історії дозволяє визначити і представити майбутнім педагогам-історикам такі цілі цього процесу:

1. Формування соціальних мотивів саморозвитку інформаційної культури (усвідомлення особистісної, професійної й соціальної значущості інформаційної культури, намагання досягти високих рівнів її сформованості, усвідомлення необхідності постійної саморефлексії власної інформаційної діяльності, потреба у ціннісному ставленні до інформації).

2. Формування базових компетентностей інформаційної культури (базових понять про сутність інформації, природі інформаційної діяльності, змісті та рівнях інформаційної культури, правилах і нормах інформаційної діяльності, специфіці інформаційної й педагогічної комунікації, про способи саморозвитку й вдосконалення інформаційної культури).

3. Формування необхідних знань, якостей, здібностей і характеристик (вмінь здійснювати пошук інформації, здійснювати її сприйняття, аналіз, узагальнення, синтез, структурування, використовувати її у професійній та особистісній сферах, здійснювати самооцінку стану своєї інформаційної культури, вміти користуватися ІКТ у педагогічній та самоосвітній діяльності).

4. Формування досвіду професійно-інформаційної діяльності (досвіду інформаційної взаємодії, досвіду пошуку, обробки та збереження інформації, досвіду аналізу стану розвитку власної інформаційної культури та її співвідношення з нормами й вимогами професійного розвитку та об'єктивного вияву цього феномену у професійній субкультурі, досвіду практичного застосування досягнень інформаційної культури у професійно-педагогічній, громадській та комунікативній діяльності).

Вважаємо, що реалізація зазначених умов сприятиме розв'язанню проблеми формування інформаційної культури майбутніх учителів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 231 с.

2. Бершадский М. Е., Гузеев В. В. Дидактические и педагогические основания образовательной технологии. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003 – с.53-65.

3. Гендина Н. И., Колкова Н. И., Скипор И. Л., Стародубова Т. А. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях. – М.: Школьная библиотека, 2003. – 296 с.

4. Жалдак М. І. Професійна діяльність вчителя та інформаційні технології // Освіта. – №11 (5087). –2004. –3-10 березня.

5. Информационные и коммуникационные технологии в подготовке преподавателей. Руководство по планированию. – ЮНЕСКО. – Институт новых технологий (Россия). – 2005. – 285 с.

6. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения.-Грозный,1979 – 138 с.

7. Старовикова И. В. Компоненты информационной культуры личности. // www. biysk. asu.ru / jurnal / № 4-5. 2000 / aktual-problem /starovikova

8. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя - М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – с.112-129

9. Шрейдер Ю. А. Социокультурные и технико-экономические аспекты развития информационной среды // Информатика и культура. – Новосибирск: Наука, 1990. – С.51-52.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бабенко Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КДПУ ім. В.Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми формування інформаційної культури майбутніх вчителів історії.

СТАН ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЛІЦЕЮ ДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМІ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОЇ ОСВІТИ.

Любов БАШУК (Кривий Ріг)

У статті аналізується стан готовності вчителів ліцею до проведення досліджень з проблеми інноваційної діяльності в умовах профільної освіти, обґрунтовуються причини її низького рівня й необхідність конкретних заходів по забезпеченню позитивної динаміки цього складного особистісного утворення.

В статье анализируется состояние готовности учителей лицея к проведению научно-исследовательской работы по проблеме инновационной деятельности в условиях профильного образования, обосновываются причины ее низкого уровня и необходимость конкретних мер по обепечению положительной динамики этого сложного личностного образования.

Ключові слова: готовність до науково-дослідної роботи, інноваційна діяльність,мотиви, показники готовності.

Постановка проблеми у загальному вигляді. В умовах модернізації державної системи освіти все більшого розповсюдження набуває орієнтація на інноваційний тип освіти. Сучасні освітні системи зацікавлені в педагогах, які орієнтовані на активну участь в інноваційній діяльності й творчих проектах, розробку й впровадження нових освітніх програм і педагогічних технологій. Сформувати особистість дитини відповідно до вимог сучасності зможе тільки спрямований на самоосвіту і саморозвиток вчитель. Інноваційна діяльність педагога залежить від рівня його готовності до нестандартної діяльності, використання методик науково-дослідної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема готовності до різних аспектів педагогічної діяльності завжди була в центрі уваги багатьох дослідників. Аналіз наукової літератури свідчить про те, що саме поняття «готовність» трактувалось авторами далеко не рівнозначно: як установка (Д. Н. Узнадзе), сукупність здібностей (Б. Г. Ананьєв, С. Л. Рубінштейн), інтегральна якість (В. І. Боднар, К. К. Платонов, О. Г. Мороз), складне особистісне утворення (Л. В. Кондрашова), синтез властивостей особистості, зумовлений стійкими особливостями людини (Л. М. Карамушка, Л. А. Машкіна, П. О. Рудик, Р. П. Сеульський, Г. М. Хромова).

Але всі автори одностайні в одному: творчість вчителя може виявлятися в різних сферах діяльності, всі її види передбачають наявність дослідницького підходу особистості, певного рівня готовності до інноваційної діяльності.

Багато дослідників теоретично обґрунтували і конкретизували шляхи підготовки педагогів до творчої педагогічної діяльності, розвитку їх творчої індивідуальності (А. М. Алексюк, Е. В. Бондаревська, В. А. Кан-Калик, А. Й. Капська, Н. В. Кічук, М. Д. Нікандров, Я. А. Пономарьов та ін).

Останнім часом з'явилося багато робіт, в яких предметом дослідження виступає науково-дослідна діяльність майбутніх педагогів. Р. І. Горохова, В. Ф. Савченко, Р. П. Сеульський, Н. М. Яковлєва та ін. розглядають науково-дослідну діяльність педагогів як важливу складову їхнього професійного становлення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз стану наукової розробки готовності вчителя до науково-дослідницької та інноваційної діяльності дозволяє говорити про те, що поряд із певними успіхами у вирішенні окремих аспектів цієї проблеми в цілому досягнутий рівень не можна вважати задовільним. Зазначені дослідження стосуються головним чином загальноосвітньої школи та вузівського етапу підготовки педагогічних кадрів у системі неперервної освіти. Що ж до готовності учителів ліцеїв до дослідницької діяльності, то наукові доробки у цьому напрямі фактично відсутні. Більш того, науково-дослідницька діяльність розглядається в більшості робіт авторів як важлива частина педагогічної підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. Проблема готовності вчителів до науково-дослідної роботи та шляхів удосконалення його рівня до сих пір не привертала уваги вчених, більше того, не аналізувалися можливості педагогічного колективу у вирішенні проблеми інноваційної діяльності в процесі колективного пошуку.

Мета статті полягає у виявленні стану готовності педагогічного колективу ліцею до науково-дослідної роботи з проблеми інноваційної діяльності вчителя в умовах профільної освіти, виявлення причин низького рівня сформованості цього складного особистісного утворення, яке є показником професіоналізму сучасного вчителя, обґрунтуванні умов, які забезпечують позитивну динаміку рівня готовності до науково-дослідної роботи.

Виклад основного матеріалу. Складність і багатоплановість сучасної вчительської праці вимагають, щоб в особистісному його вимірі більше уваги приділялося створенню умов для індивідуального розвитку, формуванню професійної компетентності, прояву творчого потенціалу кожного вчителя в умовах ліцею.

Успішне вирішення завдань з питань підготовки випускників до творчого відношення до життя і праці, що стоять перед колективом ліцею, пов'язане з діагностикою рівня готовності педагогічного колективу до науково-дослідної роботи. Ми виходили з того, що реалізація наукового потенціалу для кожного вчителя визначається конкретним обсягом і рівнем розвитку його готовності до науково-дослідної роботи. Формування цього складного особистісного утворення як характеристики творчого потенціалу особистості вчителя неможливе без визначення її початкового стану, виявлення причин, що пояснюють низький або недостатньо високий рівень її прояву в окремих вчителів ліцею.

Одним із важливих показників готовності виступають мотиви й потреби, які характеризують відношення вчителів до науково-дослідної роботи. Визначення домінуючих мотивів участі вчителів ліцею до науково-дослідної діяльності здійснювалось шляхом їх опитування. На підставі отриманих даних був складений перелік мотивів, які найчастіше зустрічаються, з наступним їх ранжуванням за ступенем важливості. Опрацювання й аналіз отриманих результатів анкетування показали, що зовнішні мотиви, як правило, домінують над внутрішніми мотивами (див. Табл. 1)

Таблиця 1

Домінування мотивів участі учителів ліцею у дослідницькій діяльності[2]

Домінування мотивів / *Етапи підготовки*	*Зовнішні мотиви (%)*	*Внутрішні мотиви (%)*	*Немає вираженого домінування (%)*
Інформаційно-дослідницький	60	20	20
Організаційно-дослідницький	47	26	27
Науково-дослідницький	36	47	17

Внутрішні мотиви визначають особистісне, емоційне переживання пізнавальної потреби учителів. Вони, перш за все, лежать в основі пізнавального інтересу особистості, який, як уже підкреслювалось, може бути сформований на різних рівнях.

При організації науково-дослідної роботи важливі особистісні досягнення педагогів, що потребує розширення границі дослідницької діяльності з метою розвитку в учителів здібності формулювати проблему, моделювати педагогічний експеримент, знаходити

альтернативні способи рішення дослідницької ситуації. Все це дозволяє закріпити методи наукового пізнання, розвивати якості творчої особистості, оволодіти навичками наукової роботи.

Педагогічний колектив ліцею працює в режимі здійснення експериментальної діяльності з дня заснування закладу. Але стрімкі зміни в системі сучасної освіти, оновлення складу педагогічного колективу (вливаються молоді вчителі, досвідчені вчителі з інших навальних закладів), вносять свої корективи в діяльність ліцею. Готуючись до впровадження дослідно-експериментальної роботи за новою темою «Інноваційна діяльність педагогів ліцею як умова забезпечення якісної профільної освіти», адміністрацією була проведена робота щодо аналізу стану готовності колективу ліцею до її здійснення. На першому етапі були проведені зустрічі з завідуючими предметними кафедрами ліцею, досвідченими педагогами з метою оцінки результативності предметної й самоосвітньої діяльності членів кафедр. Кожен педагог ліцею працює за індивідуальним планом, в якому відображено основні напрямки роботи по забезпеченню якісної освіти учнів і самовдосконалення фахових компетенції вчителя.

У серпні місяці проведено анкетування педагогів ліцею з метою з'ясування їх готовності до здійснення інноваційної діяльності. На питання:

«Я вважаю, що нема потреби в чомусь змінюватись» із 35 респондентів відповіли «так» 3, «ні» – 32.

«Я хочу краще та ефективніше працювати, застосовуючи нові технології» із 35 респондентів відповіли «так» 35;

«Мені важко самостійно застосовувати нове у своїй професійній діяльності, легше використовувати технології, перевірені часом» із 35 респондентів відповіли «так» 12 , «ні» – 23.

Аналіз результатів анкетування показав, що 83% педагогів ліцею готові працювати в режимі експерименту.

Вивчення й аналіз отриманих даних (анкет, індивідуальних бесід, засідань предметних кафедр) дає змогу підібрати відповідну літературу, скорегувати індивідуальні плани самовдосконалення вчителя з метою його підготовки до здійснення дослідно-експериментальної роботи, а також розробити методичні рекомендації щодо самоосвітньої діяльності колективу з даної проблеми.

Отже, для забезпечення достатнього рівня готовності до активної участі в розробці проблеми інноваційної діяльності в умовах профільного навчання необхідно забезпечити: створення атмосфери пошуку й творчості, які орієнтують учителів на нестандартне вирішення педагогічних проблем; установку на творчу педагогічну працю й бажання нею займатися; підтримку та стимулювання творчості,

активності, ініціативи вчителів; розповсюдження результатів власної наукової діяльності и передового педагогічного досвіду інших.

Висновок. Аналіз стану проблеми в практиці ліцею підтвердив необхідність практичних мір по формуванню готовності вчителів до проведення досліджень з педагогічної проблеми, забезпеченню позитивної динаміки від низького до достатнього й високого рівня цього складного особистісного утворення, без сформованості якого неможлива творча педагогічна праця.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексєєва, Л. М. Інноваційні технології як ресурс експерименту / Л. М. Алексєєва // Учитель. - 2004. - № 3. - С. 28. .

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник/ І. М. Дичківська. – К.: Академ. Видавництво, 2004. – 351с.

3. Пугачова, Н. Б. Джерела інновацій загальноосвітнього закладу / Н. Б. Пугачова // Завуч. - 2005. - № 3. - С.29.

4. Раченко И. П. Нот учителя. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Башук Любов Вікторівна – директор Криворізького природничо-наукового ліцею.

Коло наукових інтересів: формування готовності вчителів ліцею до інноваційної діяльності в умовах профільної освіти.

ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОВОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

Лілія БОНДАР (Кривий Ріг)

У статті висвітлено проблему формування самоосвітньої компетенції студентів у процесі засвоєння фахових дисциплін в умовах сучасної університетської освіти. Обґрунтовано теоретичну модель активізації самоосвітньої діяльності майбутніх фахівців освітньої галузі.

В статье освещена проблема формирования самообразовательной компетенции студентов в процессе усвоения специальных дисциплин в условиях современного университетского образования. Обоснована теоретическая модель активизации самообразовательной деятельности будущих специалистов сферы образования.

Ключові слова: самоосвітня компетенція, особистісно-професійне самовдосконалення, пізнавально-творча самостійність, види самостійної роботи.

Сучасна вітчизняна освіта виходить на якісно новий етап розвитку, зумовлений не тільки змінами в суспільно-політичному житті, а й переглядом організаційних та ціннісних орієнтирів у підготовці фахівців в умовах ВНЗ. Становлення критеріїв державних освітніх стандартів, оновлення змісту навчальних дисциплін вимагають ефективних підходів до підготовки конкурентноздатних фахівців.

В умовах кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу особливо актуалізуються завдання загальноуніверситетських та випускових кафедр щодо розроблення

належного дидактичного забезпечення керованого педагогічного процесу, створення умов для продуктивної самоорганізації освітньої діяльності студентів, оптимізації зворотного зв'язку, а також налагодження наукового, аналітичного і прогностичного супроводу в оцінюванні навчальних досягнень студентів.

У цьому контексті особливої значущості набуває проблема формування творчої особистості фахівця, здатної до постійного саморозвитку, самовиховання, самореалізації, спроможної реалізувати особистісно-професійний потенціал на користь суспільства.

На формування світогляду, розвиток творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання, самоосвіти і самореалізації особистості, звертається увага в Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Законі України "Про вищу освіту", Програмі щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України, Концепції національного виховання, Державній національній програмі "Освіта (Україна XXI століття).

З цих позицій нами визначено *мету статті* – охарактеризувати теоретико-практичний аспект проблеми формування самоосвітньої компетенції студентів з урахуванням вимог до підготовки фахівців в умовах вищого навчального закладу.

Педагогічною наукою накопичено значний досвід із вивчення теорії та практики самоосвітньої діяльності студентів.

Дослідження самоосвітньої діяльності розглянуто у наукових розвідках як вітчизняних, так і зарубіжних учених (А. Алексюк, В. Андрєєв, В. Асєєв, В. Бондаревський, В. Буряк, В. Вілюнас, В. Дюфен, С. Занюк, А. Маслоу П. Підкасистий, Д. Узнадзе та ін. Вивчення окресленого питання показало, що самоосвітня діяльність базується на активізації пізнавальних інтересів (В. Вергасов, Л. Герасименко, Л. Жарова, С. Заскалєта, І. Первін) та самостійності майбутнього вчителя (Л. Головко, М. Касьяненко, та ін.).

Висвітлення окремих питань самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя здійснено в дисертаційних роботах О. Ваховської, О. Петращук, Н. Чернігівської (самостійне вивчення іноземної мови); Н. Вишневської, Н. Клокар, Н. Протасової (проблема самоосвіти в післядипломний період); М. Галузинського (самоосвітня діяльність як шлях до підвищення професійної майстерності); І. Грабовець (самоосвітня діяльність як можливість самореалізації у професійній діяльності); О. Малихіна (потреба в професійній самоосвіті), Т. Івашкової, В. Пасинок (формування культури самоосвітньої діяльності).

Проблему формування творчої самостійності студентів у процесі вивчення дисциплін мовознавчого циклу частково розробляли лінгводидакти (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, І. Зоренко, С. Караман,

О. Караман, С. Ніколаєва, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Петращук, К. Плиско, Т. Симоненко, В. Чередніченко, С. Яворська та ін.). Науковці акцентують увагу на доцільності формування у студентів дослідницьких умінь, професійних мовленнєвих компетенцій у процесі засвоєння фахових дисциплін, визначають методи стимулювання самостійної творчої діяльності в умовах ВНЗ.

Однак на периферії наукового пошуку дослідників перебуває проблема підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до самоосвітньої діяльності. Аналіз наукових джерел і дисертаційних робіт засвідчив недостатність теоретико-методологічних напрацювань, у яких би комплексно та системно розв'язувалося це питання.

Вирішення актуальних проблем професійної освіти майбутніх учителів іноземної мови пов'язане з необхідністю подолання суперечностей між: збільшенням обсягу інформації та необхідністю самостійно здобувати знання в умовах кредитно-модульної системи навчання, підвищувати рівень фахової майстерності; недостатньою результативністю організації самостійної роботи у процесі професійної підготовки та необхідністю пошуків ефективних засобів самостійного оволодіння навчальною інформацією; зростанням вимог до педагогічної підготовки фахівців в умовах постійної модернізації освіти і недостатньою кількістю відповідних наукових досліджень щодо організації індивідуальної самоосвітньої діяльності студентів.

Наявність значної кількості наукових праць, однак, не забезпечила всебічного розкриття проблеми організації самостійної навчально-пізнавальної, діяльності майбутніх фахівців у теоретичному й методичному аспектах. Поза увагою дослідників залишилися питання визначення педагогічних умов ефективного розвитку в студентів досліджуваного напряму підготовки здатності самостійно вчитися. Останнє передбачає вміння визначати сутність навчального завдання, планувати та виконувати її для його розв'язання, адекватно реагувати на появу пізнавальних бар'єрів і враховувати їх, прогнозуючи подальшу пізнавальну діяльність

Вирішення актуальних питань професійної освіти майбутніх учителів іноземної мови пов'язане з необхідністю подолання суперечностей між: потребою інтеграції системи вищої освіти України в європейський освітній простір та відмінностями парадигм національної та європейської систем освіти; вимогами ринку праці щодо володіння фахівцями засобами самостійного підвищення своєї професійної валідності та неготовністю вищих навчальних закладів до забезпечення майбутніх фахівців освітньої галузі, зокрема уміннями та навичками системно й самомотивовано здійснювати самоосвіту в навчальній діяльності, і, як результат, у майбутній професійній діяльності; пасивною

позицією педагогічних кадрів у розумінні особливої ваги оволодіння студентами засобами самоосвіти як інструментом оптимізації якості надання освітніх послуг та тенденцією підвищення рівня запиту студентської молоді вищих педагогічних навчальних закладів на отримання якісної освіти, яка б відповідала міжнародним стандартам.

Донині самоосвіта та самовдосконалення особистості є важливою передумовою інтелектуальної зрілості, соціальної активності індивіда, готовності до професійної діяльності, що, по суті, пов'язується з основною метою університетської освіти – плекати спеціаліста, здатного повною мірою реалізуватися в суспільстві.

Вища школа відрізняється від середньої не тільки спеціалізацією, а й методикою навчальної роботи, ступенем самостійності тих, хто навчається. Викладач у системі вищої освіти є організатором пізнавальної роботи студента.

Найважливішим завданням ВНЗ в умовах, наприклад, розробки та впровадження нових освітніх технологій (модульно-рейтингового, кредитно-модульного навчання) є проблема організації самостійної роботи студентів.

Самостійна робота студентів – це спланована, методично організована діяльність, що спрямована на досягнення поставленої мети, конкретного результату. Щодо організаційних форм самостійної роботи у ВНЗ, то загальноприйнятними є дві форми: 1. Традиційна, що виконується студентами в позааудиторний час (без контролю викладача). 2. Самостійна робота під систематичним контролем викладача.

Насамперед ідеться про процес організації самостійної роботи 2-го типу й у зв'язку з цим прийнятним відповідно до окресленої проблеми вдосконалення комунікативних умінь студентства уважаємо визначення самостійної роботи, яке запропонувала В. І. Бобрицька: "*Самостійна робота* – це спланована робота студентів, що виконується за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосереднього втручання" [3, 312].

Аналіз джерел показує, що в науковому обігу існують різні класифікації самостійної роботи студентів. Найбільш дотичною до завдань вищої школи є класифікація, яку запропонували В. В. Атаманюк та Р. С. Гуревич [2]. Дослідниками виділено декілька типів самостійної роботи студентів, а саме:

1. Самостійна робота за зразком (тренувальний тип) — включає виконання та розв'язок стандартних завдань, вправ. Основним методом на цьому етапі роботи є метод спостереження. Мета такого виду самостійної роботи — закріплення знань, формування вмінь та навичок по-новому інтерпретувати ту інформацію, що була одержана під час пропедевтичного (шкільного) періоду навчання.

2. Реконструктивно-варіативний тип самостійної роботи. У процесі самостійної роботи відбувається перебудова рішень, складання планів, тез, анотування матеріалу.

3. Евристичний тип самостійної роботи. Така робота пов'язана із розв'язанням окремих питань. У студентів формуються вміння бачити проблему вивчення, розробляти плани, більш глибоко розуміти інформацію. Отже, евристична СР передбачає творчу діяльність.

4. Дослідницька самостійна робота — потребує аналізу проблемної ситуації, одержання нових знань. Студент повинен самостійно відібрати засоби та методи розв'язання навчального завдання. На цьому рівні можуть бути виконані курсові, кваліфікаційні, дипломні проекти.

Одне із основних завдань самостійної роботи – розширення інформаційної бази майбутнього словесника, адже формування особистості майбутнього вчителя неможливе без розвитку його інтелектуального компонента. Студент, у першу чергу, має накопичувати власну інформаційну базу, уводити лексичний потенціал в активний словник, а тільки потім він буде здатним до ретрансляції напрацьованого потенціалу під час фахової діяльності. Окрім того, майбутній учитель-мовник має оволодіти технічними прийомами мовленнєвої комунікації: досконалою технікою мовлення, прийомами вербального та невербального спілкування та ін.

Модульна система передбачає рейтинговий контроль (РК), за яким проводиться оцінювання результатів роботи як під час аудиторних занять, так і за СР студентів. Самостійна робота, що проводиться за РК, має декілька переваг, оскільки:

а) здійснюється систематично, а, отже, сприяє розвиткові мотивації навчання;

б) формує навички самооцінювання, уміння самоконтролю у професійній діяльності. Застосування РК за самостійною роботою сприяє розв'язанню 2-х груп завдань: за змістом дисципліни: визначаються рівні засвоєння змісту теми, розділу (модуля); за діяльністю.

Як переконує практика, в системі будь-якої дисципліни викладач визначає три рівні засвоєння знань: *критичний, достатній, оптимальний.* Розробляючи комплекси завдань для самостійної роботи, студентам потрібно роздати "пам'ятки", в яких зазначалася б кількість завдань (вправ, обсяг теоретичної інформації), необхідних для виконання в межах кожного рівня.

Досвід викладання у ВНЗ комунікативно зорієнтованих дисциплін засвідчує переваги модульно-реитингової системи навчання, оскільки у студента з'являється мотивація не тільки щодо одержання балів за роботу на аудиторних заняттях, а й за самостійною роботою. Стимулом для студентської молоді є те, що кількість балів за зразкове (правильне)

виконання завдань самостійної роботи (причому для певної частини вона може бути індивідуальною) у 1,5 рази більша, ніж, наприклад, за додаткову відповідь у період аудиторних занять. Зазвичай один комплекс завдань самостійної роботи за модулем (найоптимальніше пропонувати від 1 до 3 комплексів, кожен з яких містить 7-10 завдань) оцінюється за 6-й бальною системою, у той час як за додаткову відповідь в аудиторії може бути додано 1, 2 бала. Таким чином, студенти змінюють ставлення до виконання завдань самостійної роботи, намагаючись виконувати їх, по-перше, вчасно, по-друге, старанно. За традиційної системи викладання дисципліни, як переконує практика роботи, студенти часто-густо ігнорують виконання завдань самостійної роботи, вважаючи, що на матеріал можна засвоїти, обмежуючись тільки відвідуванням лекційних та практичних занять.

У плануванні самостійної роботи студентів із фахових дисциплін насамперед потрібно враховувати певні дидактичні умови, що сприятимуть її ефективному виконанню, а саме: 1. Ступінь *професійної необхідності* оволодіння студентами визначених умінь та навичок з певної дисципліни. 2. Залучення студентів під час вивчення дисципліни до активної творчо-пізнавальної діяльності, яка передбачає розвиток професійно необхідних знань, умінь та навичок. 3. Формування у студентів-філологів потреби в педагогічній самоосвіті засобами мовознавчих дисциплін. 4. Реалізація нетрадиційних підходів у процесі вивчення дисциплін. 5. Індивідуалізація змісту навчання і процесу викладання комплексу мовознавчих дисциплін.

Логіка викладу матеріалу зумовлює детальний огляд запропонованих умов організації самостійної роботи студентів у структурі мовознавчих дисциплін.

По-перше, щодо ступеня професійної необхідності оволодіння студентами визначених умінь та навичок. Теза аргументується тим, що студент-філолог має оволодіти за умови вивчення мовознавчих дисциплін мовленнєвими навичками на кожному із курсів. На це спрямовується робота викладача, в основі якої – метод вправ, спостереження, прийоми зіставлення та порівняння. Для самостійної роботи студентам пропонується проаналізувати мовлення студентів старших курсів, учителів-словесників, переглянути телепрограми та прослухати радіопрограми з метою зіставлення, аналізу з позицій додержання у мовленні акцентуаційних, орфоепічних норм. Крім того, щоб стимулювати молодь до вдосконалення комунікації, пропонуємо для самостійної роботи завдання на прослуховування аудіозаписів фрагментів текстів відомих дикторів, акторів для демонстрації правильного мовлення як взірця для наслідування. В умовах аудиторних занять студенти лише отримують інформацію та розвивають уміння

слухати тексти, упорядковано працюють зі схемами аналізу комплексу помилок, яких припускаються студенти під час спілкування іноземною мовою, систематизують помилки та вчаться виявляти їх у власному мовленні, узагальнюють набуті самостійно знання, але вже у взаємодії та під безпосереднім контролем викладача.

Це уможливлює залучення студентів до творчої діяльності. Для самостійного опрацювання теоретичного матеріалу доцільно пропонувати завдання, які вимагають наявності професійних знань і навичок, а саме:

– готувати виступ – демонструвати текст усно, виявляючи вміння правильно розставляти наголос, дотримуватися норм артикуляції голосних та приголосних звуків;

– пропонувати найактивнішим студентам виконувати самостійну роботу групами (2-3 особи), наприклад, підготувати сценку за типовою ситуацією ("Я на уроці іноземної мови"; "Бесіди з представниками зарубіжних країн") і розіграти її під час аудиторного заняття.

Мета: залучити усіх студентів групи аналізувати, вчитися "слухати", "чути" похибки чужого мовлення. Такі завдання можуть бути ефективними саме за умови застосування модульно-рейтингової системи, яка "підштовхує", "стимулює" молодь до їх виконання з метою одержання балів за певний вид роботи. Окрім того, як зазначає Н. В. Артикуца, самостійна робота, що виконується групою студентів (2-3 особи), більш ефективна. Групова самостійна робота посилює фактор мотивації і взаємної інтелектуальної активності, підвищує ефективність пізнавальної діяльності студентів завдяки взаємному контролю [1, 26-27].

Умова виявлення творчих здібностей, яких набуває студент, самостійно опрацьовуючи теоретичний матеріал, сприяє формуванню його потреби у професійно-педагогічній самоосвіті засобами мови як мови фаху. За модульно-рейтингової системи, постійного контролю за самостійною роботою з боку викладача студент-філолог, відчуваючи незадоволеність рівнем власних знань, намагається ліквідувати прогалини та покращити практичні навички.

Важливою умовою щодо ефективного використання годин на самостійну роботу під час вивчення мовознавчих дисциплін є індивідуалізація навчання.

Викладач, працюючи з конкретною групою у період лекційних та аудиторних занять, спостерігаючи за мовленням студентів, ураховуючи активність та результати виконання контрольних робіт, може чітко зорієнтуватися щодо рівня мовлення більшості студентів групи. Таким чином, залежно від показника рівня володіння мовою, методично доцільно пропонувати індивідуальні завдання для самостійної роботи.

Урахування зазначених вище умов викладачами-практиками сприятиме ефективній організації самостійної роботи студентів-філологів задля розвитку їх професійної мовнокомунікативної компетенції.

Зазначені умови розглядаємо як основу для розроблення структурно-функціональної моделі формування самоосвітньої компетенції майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови.

Модель містить сім взаємопов'язаних компонентів: цільовий, організаційно-процесуальний, оцінно-результативний, вхідний та вихідний діагностувальні компоненти і мобільні блоки корекції та самовдосконалення. Її зміст передбачає вхідне та вихідне діагностування, педагогічні умови й засоби їх реалізації та досягнення результату. Ефективність упровадження моделі забезпечено мотиваційними тренінгами, англомовним компетентісно орієнтованим практикумом.

Мотиваційні тренінги дозволяють повною мірою реалізувати педагогічну умову створення позитивної мотиваційної настанови на здійснення самоосвіти; професійно-комунікативні завдання сприяють формуванню адаптивної здатності студентів до вимог ринку праці, трансляції в умовно створену професійну діяльність кінцевого пакета фахових знань, активізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців у галузі своєї майбутньої професійної діяльності, застосування набутих у процесі вивчення як спеціалізованих курсів, так і фахово зорієнтованих дисциплін, які ґрунтуються на міжпредметних зв'язках, проблемному підході й спрямовані на вироблення у майбутніх фахівців основ самостійного опрацювання навчального матеріалу, формування у студентів загальних компетенцій, а також оптимізації процесу самостійного навчання та пізнавальної діяльності.

Отже, на основі наукового аналізу обраної проблеми дослідження з'ясовано, що сучасний підхід в організації самоосвітньої діяльності студентів вишів успадкував значні теоретичні напрацювання представників психології, педагогіки, лінгводидактики, проте на сьогодні викликає потребу в розробленні таких дидактичних моделей, що передбачають зв'язок самоосвіти майбутнього фахівця з його практичною діяльністю, систематичність самоосвіти, постійне ускладнення її змісту та форм, індивідуальний характер самоосвіти як оптимальної форми здобуття студентом необхідних знань в умовах кредитно-модульної системи навчання у вищому навчальному закладі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Артикуца Н. В. Інновації як фактор модернізації та підвищення якості освіти / Н. В. Артикуца // Вища освіта України. – 2006. - № 3. – Т. 2. – С. 24-32.

2. Атаманюк В. В. Самостійна робота студентів у вищому навчальному закладі / Атаманюк В. В., Гуревич Р. С. // Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського : зб. наук. пр. – Вінниця : ВДПУ, 2002. - № 6. – С. 61-64.

3. Бобрицька В. І. Дослідження проблеми формування самоосвітньої компетенції у майбутніх учителів у контексті євроінтеграційних процесів / В. І. Бобрицька // Проблеми освіти в Польщі і в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 21-24 квітня 2009 р. Київ-Житомир / За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – К. : КІМ, 2009. – С. 306-316.

4. Буряк В. К. Самостійна робота з книгою / В. К. Буряк. – К. : Радянська школа, 1990. – 45 с.

5. Кустовський С. М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика професіної освіти" / С. М. Кустовський. – Вінниця, 2005. – 20 с.

6. Литвиненко М. В. Проектирование результатов подготовки специалистов в условиях модульной системы обучения : методическое пособие / Литвиненко М. В. – М. : Изд-во МИИГ АиК, 2006. – 66 с.

7. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу // Самоактуализированные люди : Исследование психологического здоровья (Мотивация и личность, Гл. 11) / Абрахам Маслоу : пер. с англ. А. М. Татлыбаевой ; комент. Н. Ф. Калина . – Спб, 1999. Режим доступа : http: //kruzers15.boom.ru/ID_17_37htm.

8. Чернігівська Н. С. Самоосвіта студентів в умовах модульного навчання // Н. С. Чернігівська // Проблема особистості в сучасній науці : тези доп. VII Всеукр. конф. молодих науковців (28 жовт. 2004 р.). – К., 2005. – С. 216-218.

9. Шимко І. М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 "Теорія і методика проф. освіти" / Шимко І. М. – Кривий Ріг, 2003. – 199 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бондар Лілія Анатоліївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики навчання іноземних мов за професійним спрямуванням (Криворізький педагогічний інститут ДВНЗ «Криворізький національний університет»).

Коло наукових інтересів: проблема формування самоосвітньої компетенції студентів у процесі засвоєння фахових дисциплін.

ДІАЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОЛОГІЇ КОНФЛІКТУ

Тетяна БОНДАРЕВСЬКА (Кіровоград)

У статті розглядається діалог як соціально-психологічний феномен, обґрунтовуються особливості діалогічного спілкування, розглядається діалогічний підхід до психології конфлікту.

В статье рассматривается диалог как социально-педагогический феномен, обосновываются особенности диалогического общения, рассматривается диалогический подход к психологии конфликта.

Ключові слова: діалог, конфлікт, спілкування, міжособистісна взаємодія, конфліктна взаємодія, екзистенційно-онтологічний підхід, стратегії поведінки особистості в конфлікті.

Постановка проблеми. Проблема міжособистісної взаємодії є унікальним соціально-психологічним явищем, в якому суперечки, кризи і конфлікти зустрічаються досить часто і відносяться до важливих та значущих подій в житті людини. Розглядаючи особливості конфліктної взаємодії слід зазначити, що є недостатньо вивченням питання по співвідношення психології діалогу та психології конфлікту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема конфліктної взаємодії привертає пильну увагу вчених і знаходить віддзеркалення в цілому ряду робіт зарубіжних і вітчизняних психологів психологов. Питаннями конфліктного спілкування займались Корнеліус Х., Фейр Ш.; Лоренц К., Ліос Р., Райфа Х., Майерс Д., Скотт Дж., Спіллман К. Р.

Останнім часом було опубліковано значну кількість вітчізняними вченими А. Я. Анцуповим, М. В. Афоньковой, А. І. Донцовим, О. Э. Зуськовой, Л. Козером, К. Лєвіним, С. А. Петровською, Ю. Г. Запрудским, Ю. А. Канатаєвою, Р. Л. Кричевским, Е. М. Дубовською та іншими.

Проте, як ми бачимо, питання про співвідношення психології конфлікту та психології діалогу до недавнього часу не поставало у вітчизняній науці: дослідники конфлікту не звертались до діалогічного вивчення проблем конфліктології, а дослідники діалогу не ставили своєю метою вивчення проблем психології конфлікту.

Отже, *метою* нашого дослідження є вивчення особливостей діалогічного спілкування та конфліктної взаємодії з точки зору психології діалогу.

*Виклад основного матеріалу***.** Аналіз наукової літератури показує, що в сучасній культурі та науці переважає традиційне лінгвістичне та комунікативне розуміння діалогу як феномену діадного спілкування. Феномен діалогу представляє собою явище із сфери психології спілкування, проте в дійсності – це явище, яке виходить за межі тільки лише лінгвістичного або комунікативного і навіть психологічного розуміння.

Як свідчить етимологія, грецький корінь «діа» співвідносить у собі значення «через», «між», «відмінності», «співвідношення» [9]. Тому поняття «діалог» говорить те стільки про двох учасників спілкування, що знаходяться в позиції комунікативного рівноправ'я, а скільки про те, що учасники діалогу, не дивлячись на їх відмінності, знаходяться однин з одним у деякому нероздільному співвідношенні, в органічній єдності. Тобто, як зазначають М. М. Бахтін та М. Бубер, учасники діалогу знаходяться у діалогічній взаємодії, що не являє собою відносини комунікативної рівності, а відносини екзистенційно-онтологічного співбуття та самобуття.

Розглядаючи дослідження соціально-психологічних особливостей діалогу як феномена спілкування та взаємодії, слід зазначити, що багато психологів розуміють діалог як форму та механізм міжособистісного спілкування та соціально-особистісної взаємодії.

Наприклад, Панферов В. Н. аналізує співвідношення категорій діалогу та спілкування та розкриває основні особливості діалогу як феномена спілкування [6]. Він наголошує, що діалог – це цілісний

дискурсивний процес обміну думками, почуттями і відношеннями партнерів по загальній для них проблемі у вигляді мовленнєвої діяльності. В. Н. Панферов вважає, що форма діалогу – це обмін репліками та висловлюваннями, а його зміст – це обговорення поглядів партнерів, засноване на взаємному інтересі до предмету розмови. Він розглядає діалог як явище мовленнєвої діяльності, а діалогічність як соціально-психологічний феномен взаємодії людей.

Розглядаючи комунікативну сторону спілкування Г. М. Андрєєва вводить поняття «діалог». З її точки зору, діалог, або діалогічне мовлення, як специфічний вид розмови являє собою послідовну зміну комунікативних ролей, в ході якої виявляється зміст мовленнєвого повідомлення, тобто відбувається збагачення інформації [1].

Такий підхід, на нашу думку, відображає в більшій мірі традиційне лінгвістичне розуміння діалогу. Проте Г. М. Андрєєва також підкреслює, що діалог завжди відбувається між особистостями, що володіють певними намірами (інтенціями). Внаслідок цього в діалозі завжди виявляється двосторонній характер взаємодії партнерів [1]. Саме це зумовлює необхідність уваги до співрозмовника, скоординованість з ним мовлення. Інакше буде порушено найважливішу умову успішності вербальної комунікації – розуміння змісту того, що говорить інший, і в кінцевому розумінні – розуміння та пізнання іншої особистості.

Досить цікавий підхід до розуміння діалогічного спілкування розробив С. Л. Братченко, який висунув уявлення про спрямованість особистості у спілкуванні як індивідуальної «комунікативної парадигмі», що включає уявлення про зміст спілкування, його засобах, бажаних способах поведінки у спілкуванні та інші. При теоретичній розробці концепції спрямованості особистості у спілкуванні дослідник спирався на діалогічні переконання М. Бахтіна та М. Бубера, А. Хараша.

В своїй соціально-психологічній концепції С. Л. Братченко виділив 6 основних спрямованостей особистості у спілкуванні: діалогічну, авторитарну, маніпулятивну, альтерцентристскую, конформістську і індиферентну.

Діалогічна спрямованість – орієнтація на рівноправне спілкування, на співпрацю, на сумісну творчість, взаєморозуміння і взаємодію

Авторитарна спрямованість – прояв егоцентризму в спілкуванні, прагнення бути зрозумілим іншим при повному ігноруванні проблем іншого, наявність ригідних авторитарних установок.

Маніпулятивна спрямованість – витончена форма егоцентризму з орієнтацією на саморозвиток, власну вигоду за рахунок інтересів партнера, прагнення зрозуміти партнера по спілкуванню з тим, щоб використовувати його в особистих цілях, небажання зрозумілим і розкритим.

Альтерцентрістська (альтруїстична) спрямованість – орієнтація на добровільну відмову від рівноправ'я на користь партнера, прагнення зрозуміти іншого за відсутності бажання бути зрозумілим іншим.

Конформна спрямованість – орієнтація на сильнішого партнера, на формальне недійсне його прийняття і розуміння, відсутність прагнення і установок до творчості і розвитку.

Індиферентна спрямованість – відсутність вираженої орієнтації особистості у сфері спілкування, байдужість до проблем іншого і до свого спілкування, установка на суто ділові відносини з партнером.

Серед шести видів спрямованостей тільки одна являється безпосередньо діалогічною, а інші – монологічними формами спрямованості особистості у спілкуванні.

Безсумнівний інтерес для психології діалогу представляє атрибутивна концепція особистості Петровського А. В. [7], в якій особистісне буття розглядається в трьох просторах: усередині індивіда, між індивідами, та в інших індивідах. На нашу думку, інтраіндивідний порстір відповідає діям свідомості особистості, інтеріндивідне – міжособистісній взаємодії та зовнішньому діалогу, а у просторі метаіндивідної атрибуції розгортається самосвідомість та внутрішні діалоги особистості.

Досить актуальним напрямком психології діалогу є різноманітні методи і технології ведення переговорів.[5]. Є. І. Кімпеляйнен розглядає переговори як форму діалогічної взаємодії наголошує, що в процесі переговорів важливу роль відіграють захисні механізми та захисна комунікація. В. І. Котов наголошує, що в ході переговорів досить часто проявляються ряд стереотипів, що ускладнюють діалог: нерідко перебільшуються протиріччя сторін, при оцінці альтернативних пропозицій учасники переговорів часто суб’єктивні, іноді виникає черезмірне бажання справедливості.

М. М. Лєбєдєва вважає, що найбільш вдалою стратегією ведення переговорів є партнерство, яке являє собою співпрацю сторін, спрямовану на сумісний аналіз проблеми та пошук її вирішення, шляхом рівноправних суб’єкт-суб’єктних стосунків. Вона наголошує, що суттєвими функціями переговорів є регуляція, контроль та координація дій сторін.

В книзі М. М. Лєбєдєвої з’являється поняття конструктивного діалогу, в контексті переговорного процесу, умовами якого є установки на конструктивне вирішення питання, висунув на перше місце вирішення проблеми, орієнтація на партнерські стосунки.

Органічною стороною соціальної психології діалогу є психологія конфлікту, яка приваблює увагу багатьох дослідників. Характеризуючи феномен конфлікту, Р. А. Пономарьова підкреслює, що моральний вибір

особливо чітко проявляється в конфліктних ситуаціях, в яких новизна та суперечливість обставин роблять необхідним пошук прийнятних варіантів виходу. Культура діалогу в конфліктних ситуаціях пов'язана з цілим рядом доречних правил ведення діалогу: вислухати партнера до кінця, не поспішати з висловленнями, уточнити позицію партнера та чітко окреслити свою, не переходити на «особистість» опонента та ін.[8].

В монографії «Психологія конфлікту» Н. В. Грішина висуває думку, що в ситуації міжособистісного конфлікту людина нерідко веде діалог сама із собою та з партнером. [3]. В ситуації конфлікту діалогічна взаємодія стає особливо складною. Досліджуючи типи комунікативної взаємодії Н. В. Грішина робить висновок, що у спілкуванні важливим є не тільки діалогічна взаємодія, але і опосередковане та «знеособлене» спілкування, необхідне для взаємодії з людьми в ситуації конфронтації, суперництва та конфлікту.

Р. Хикнер повною мірою усвідомлює, що разом з фундаментальністю діалогу для людського існування, не менш важливе значення для людського буття має і людський конфлікт. Діалогічний підхід виходить з того, що в ядрі нашої «інтерекзистенції» завжди є глибокі відмінності в точках зору. Саме різноманіття точок зору створює нові і багаті можливості для розвитку людини, міжособистісних відносин і суспільства. Діалектика людського існування і розвитку припускає наявність і взаємодія відносин тотожності і єдності, відносин відмінності і суперечності. Р. Хикнер посилається тут на авторитетну думку філософів про те, що «здоровий розвиток відбувається тоді, коли є креативна інтеграція відмінностей і схожості між і серед людського існування».

Проблема спілкування, загалом, і проблема спілкування в конфліктній ситуації зокрема була предметом вивченням багатьох вчених.

З погляду представників неофрейдистського підходу, спілкування – це процес реалізації несвідомої побутової мотивації особистості. Представники неофрейдистського підходу розуміли під спілкуванням систему поведінкових дій, обмін підкріпленнями, діалектичну взаємодію. І, нарешті, спілкування – це процес особистісної самоактуалізації; реалізації екзистенційної суті особистості, пошук взаєморозуміння, миттєвого сенсу.

Представники когнітивістського підходу розуміли під спілкуванням комунікацію, в якій відбувається інформаційний обмін, виявляються різні пізнавальні процеси, соціальна перцепція (сприйняття), а також мало усвідомлювані установки та атитюди.

Представники інтеракціоністського підходу під спілкуванням розуміли соціальну взаємодію, комунікацію за допомогою символів, в

якій виявляються їх індивідуальне і соціальне значення, а також соціальні ролі.

Засновником транзактного аналізу є Е. Берн. З погляду представників цього підходу, спілкування – це процес обміну транзакціями, тобто діями, стимулами і реакціями, які за змістом відповідають трикомпонентній структурі особистості, яка включає позиції емоційної «дитини»,нормативно-стереотипного «батька» і розумно-раціонального «дорослого» [3].

У вітчизняній соціальній психології загальноприйнятим явищем (загальноприйнятою закономірністю) є виділення в структурі спілкування трьох сторін: комунікативної, перцептивної і інтерактивної [1].

Комунікативна сторона спілкування або комунікація, у вузькому сенсі слова, полягає в обміні інформацією між індивідами, що спілкуються. Інтерактивна сторона спілкування полягає в організації взаємодії між індивідами, що спілкуються, тобто в обміні не тільки знаннями, ідеями, але і діями. Перцептивна сторона спілкування означає процес сприйняття і пізнання один одного партнерами по спілкуванню і встановлення на цій основі взаєморозуміння.

В процесі виконання різних видів діяльності виникають взаємини, що є феноменом емоційного, гармонійного, інтенсивного і розумного «сполучення» людей, що впливають на якості, на життєві цілі і індивідуальні цінності. У свою чергу, якості, цілі і цінності особистості самі впливають на відносини з іншими людьми, і, таким чином, всі вони знаходяться в складному переплетенні один з одним.

Незадоволеність міжособистісними взаєминами, як правило, супроводжується конфліктними ситуаціями, що є системою зовнішніх по відношенню до суб'єкта умов і обставин, що створюють певну конфліктну обстановку, спонукаючи її активність. Конфліктна ситуація – це фрагмент життєвого процесу, який складається з події, системи координат, реакції дійових осіб, їх рішень і дій, рамок і фону (середовища), в якому розгортається поетапний ряд конфліктної ситуації.

З конфліктною ситуацією, що включає або суперечливі позиції сторін з якого-небудь приводу, протилежні цілі і засоби їх досягнення, або неспівпадіння інтересів пов'язане поняття конфлікту, що є комплексним явищем, що включає соціальні, економічні, духовні, а також психологічні елементи. Суттю конфлікту є різке загострення суперечностей і зіткнення двох або більше учасників в процесі вирішення проблеми, значущої для кожної із сторін.

Одним із прикладів застосування діалогічних ідей в конфліктології є підхід Х. Корнеліус та Ш. Фейр, який втілений в назві їх книги «Виграти може кожний» [4]. Автори практично не застосовують поняття «діалог»,

проте їх розуміння природи конфлікту та шляхів його вирішення співвідноситься з принципами та уявленнями діалогічного підходу в психології.

Автори вважають, що існують декілька типових форм поведінки особистості у спілкуванні: уникнення, придушення, конкуренція, компроміс. По суті вони являють собою різновиди стратегій «виграти-програти», тому що виходять з того, що в конфлікті виграш однієї сторони можливий лише за умови програшу іншої.

Стратегія «виграти-виграти» є радикально альтернативною всім іншим, оскільки вона відкриває можливості творчого вирішення суперечливої ситуації. В підході «виграти-виграти» предмет суперечки стає можливістю співпраці і творчої взаємодії, що співвідноситься із розумінням предмета спілкування в психології діалогу.

Стратегія «виграти-виграти» близька до діалогічного підходу тому, що основні принципи та механізми вирішення конфлікту в цій стратегії пов'язані з актуалізацією творчого підходу, емпатичних здібностей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, важливим аспектом конфліктної взаємодії є діалогічний підхід щодо вирішення суперечливих ситуацій, що виникають в процесі міжособистісного спілкування. Перспективами подальшого вивчення проблеми діалогічного підходу до психології конфлікту може бути саме детальне вивчення феномену діалогу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Г. М. Социальная психолгия. 5-е изд., испр.и доп. – М.: Аспект Пресс, 2004, - 365 с.

2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры. М., 1988.

3. Гришина Н. В. Психология конфликта. – СПб: Изд-во «Питер», 2000. – 464 с.

4. Корнелиус Х., Фейр Ш. Выиграть может каждый. Как разрешить конфликты. – Луганск: «Глобус», 1999. – 199 с.

5. Лебедева М. М. Вам предстоят перговоры…- М. Экономика, 1993. – 156 с.

6. Панферов В. Н. Диалог и общение // Человек в мире диалога. Тезисы докладов и сообщений. Всесоюзная конференция. – Л.: АН СССР, 1990. – с. 100-102

7. Петровский А. В. Личность, Деятельность. Колектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.

8. Пономарева Р. А. Культура диалога в конфликтных ситуациях // Человек в мире диалога. Тезисы докладов и сообщений. Всесоюзная конференция. – Л.: АН СССР, 1990. – с.66-67

9. Советский энциклопедический словарь. Гл.ред.А. М. Прохоров. – М.: Советская энциклопедия, 1985. – 1600 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бондаревська Тетяна Ігорівна – аспірант кафедри практичної психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: психологія діалогу та психологія конфлікту.

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ З ЕКОНОМІКИ

Муза ВІЄВСЬКА (Кривий Ріг)

В статті представлено аналіз наукової літератури з проблеми формування відповідальності у школярів та студентів, а також розкриваються аспекти дослідження формування соціальної відповідальності у майбутніх менеджерів з економіки у фаховій підготовці.

В статье представлен анализ научной литературы по проблеме формирования ответственности у школьников и студентов, а также раскрываются аспекты исследования формирования социальной ответственности у будущих менеджеров экономистов в профессиональной подготовке.

Ключові слова: підготовка менеджерів, формування соціальної відповідальності у майбутніх управлінців, соціальна відповідальність, критерії, показники.

Постановка проблеми щодо формування соціальної відповідальності майбутніх управлінців у процесі фахової підготовки актуалізується потребою у конкурентоспроможних випускниках вищих економічних навчальних закладах. Згідно галузевого стандарту вищої освіти підготовка фахівця за професійним спрямуванням «Менеджмент» до здатностей вирішувати проблеми та завдання соціальної діяльності віднесена здатність нести соціальну відповідальність за діяльність організації. Аналіз наукової літератури та результати діяльності фахівців з управління свідчить про наявність певних протиріч та невирішених питань в означеній сфері.

Аналіз останніх джерел і публікацій дозволяє констатувати, що проблема фахової підготовки менеджерів, є предметом дослідження багатьох науковців: А. В. Антонець, В. С. Бережної, А. Волошиної, Н. А. Глузман, Я. В. Запорожець, Н. А. Зінчук, О. М. Ельбрехт, Т. Коваль, О. О. Левченко, Е. Л. Макарової, О. Ю. Нетребіної, В. В. Орел, Л. Б. Служинської, К. М. Чернової, І. Г. Шавкун, Е. П. Шейко та інших.

Питання відповідальності та соціальної відповідальності розглядаються: А. І. Андрющенко, О. Зварищуком, Л. В. Криловим, А. М. Колотом, І. Ю. Косулею, І. Осадчою, С. Л. Сидоркіною, А. В. Сьомак, Л. Г. Ткаченко, Т. О. Чепульченко, Г. Шуляченко, Т. С. Фасолько та іншими.

Незважаючи на певну кількість досліджень проблема формування соціальної відповідальності у майбутніх менеджерів в процесі фахової підготовки не одержала належного теоретичного обґрунтування, рівні її сформованості, критерії та показники не виявлені.

Формулювання цілей статті пов'язано із характеристикою критеріїв, показників соціальної відповідальності майбутніх менеджерів

з економіки як складного особистісного утворення та рівнів її сформованості.

Виклад основного матеріалу з обгрунтуванням подальших розвідок у статті починається з розкриттям структурних компонентів соціальної відповідальності у науковій літературі. Її аналіз дозволяє стверджувати, що науковці соціальну відповідальність виховують, розвивають та формують на базі загальноосвітніх навчальних закладах, ліцеях. Так, В. І. Тернопільська теоретично обґрунтувала сутність, особливості структури соціальної відповідальності старшокласників, визначила оптимальні напрямки розвитку цієї якості юнаків і дівчат та їх експериментально апробувала в умовах позанавчальної виховної діяльності педагогічного ліцею [6, с. 3]. У структурі соціальної відповідальності старшокласників В. І. Тернопільська виділяє «емотивний, когнітивний і практичний компоненти, які у своїй сутності розкривають системний зміст цього поняття і виконують, відповідно, спонукальну, інформаційну та діяльнісну функції» [6, с. 13]. У когнітивному компоненті соціальної відповідальності основним на думку дослідниці є розуміння юнаками і дівчатами її предмету, усвідомлення того, наскільки важливим є для старшокласників норми, обов'язки, зобов'язання на рівні групи, соціуму, усвідомлення власних потреб, мотивів поведінки, ціннісних орієнтацій [6, с. 7]. Емотивний компонент виявляється перш за все у тому, стверджує В. І. Тернопільська, наскільки старшокласник відчуває потребу у праці, навчанні, вміє працювати, поєднує особистісні інтереси з суспільними, наполегливо досягає поставленої мети, виявляє цілеспрямованість у її реалізації, здатність до співпереживання, чутливість до чужого болю, бажання допомагати іншим [6, с. 7]. Важливою умовою розвитку відповідальності у старшому шкільному віці, зазначає науковець, є вдосконалення навчально-пізнавальної діяльності юнаків та дівчат, задоволення у ній основних особистісних потреб у самовизначенні, самоствердженні та самореалізації. Саме тому мотиви мають пробуджувати прагнення до самореалізації, підкреслює В. І. Тернопільська, взаємодопомогаючи, бажання бути потрібним і корисним людям. Мотивація, яка пов'язана з розвитком соціальної відповідальності, формується перш за все, у навчальній діяльності та в позаурочний час. Проте зазначає вчена, у старшому шкільному віці виявляється суперечність між потребою у формуванні життєвої перспективи та недостатньою самостійністю і готовністю до реалізації своїх життєвих планів. У практичному компоненті, вважає дослідниця, основою є активні дії щодо створення умов для виконання вимог, зобов'язань. Він, на думку авторки, передбачає оволодіння старшокласниками прийомами самопізнання, саморегуляції та здатність до прогнозування наслідків своїх дій. При

цьому вони, вважає В. І. Тернопільська, самостійність, наполегливість, творчість, а також ініціативу, яка органічно пов'язана з відповідальністю. Крім того, це є спонуканням школярів до зусиль, спрямованих на реалізацію власних можливостей, до розвитку себе як суб'єктів відповідальності. Важливим підкреслює вчена, також є сукупність практичних дій, вчинків, завдяки яким учень реалізує предмет відповідальності чи добирає засоби для цього. Проте, як засвідчує дослідження проведене В. І. Тернопільською, існує протиріччя між потребою включення в діяльність юнаків і дівчат загальноосвітніх шкіл і відсутністю реального поля означеної діяльності. Формування практичного компонента соціальної відповідальності, підкреслює дослідниця, передбачає утвердження у старшокласників пізнавальних, організаторських, предметно-перетворювальних умінь та вмінь суб'єкт - суб'єктної взаємодії (вміння спілкуватися й співпрацювати з ровесниками, рідними, старшими, вчителями, узгоджувати з ними власні дії; відстоювати власну точку зору; емпатійні вміння та ін.) [6, с. 8]. В результаті теоретичного аналізу та моделювання В. І. Тернопільська визначила критерії та рівні розвитку соціальної відповідальності у старшокласників. До критеріїв вона віднесла: усвідомленість, стійкість соціально-значущих внутрішніх мотивів (самоствердження, самовизначення, самореалізації); міцність знань стосовно соціальної відповідальності людини та місця самої відповідальності у регуляції індивідів та людських спільнот, а також точність соціальних умінь, вчинків і дій особистості. Враховуючи означене В. І. Тернопілька виділила три рівня розвитку соціальної відповідальності старшокласників: високий, середній та низький [6, с. 8].

Значний внесок у розробку означеної проблеми зробила Н. В. Гузенко, яка виявила, обґрунтувала та експериментально перевірила педагогічні умови розвитку соціальної відповідальності молодших підлітків у проектній діяльності [2, с. 4]. У дисертаційному дослідженні авторкою обґрунтована чьотирехкомпонентна структура соціальної відповідальності школярів, що включає: когнітивний, емоційний, мотиваційний та діяльнісний компоненти. Про розвиток соціальної відповідальності на думку Н. В. Гузенко свідчили наступні критерії: усвідомлення соціальних норм та орієнтація на них у процесі прийняття рішення, передбачення результатів власної діяльності/бездіяльності (когнітивний компонент); емоційна чуттєвість до проблем інших, переживання за характер та результат своєї діяльності (емоційний компонент); прагнення приносити користь іншим людям, усвідомлення необхідності своєї діяльності для інших (мотиваційний компонент); соціальна спрямованість діяльності, що виконується, її систематичність, самостійність виконання, завершеність, дотримання

якості та термінів реалізації (діяльнісний компонент). На підставі зазначених критеріїв Н. В. Гузенко умовно виокремила 4 рівня розвитку якості, що вивчалась: високий, ближчий до високого, середній та знижений [2, с. 14].

Розкриваючи критерії, показники та рівні соціальної відповідальності необхідно зазначити дослідження С. Л. Сідоркіної [5, с. 4]. Вчена науково обґрунтувала, розробила та експериментально перевірила програму формування соціальної відповідальності у підлітків за допомогою соціально значущої діяльності, а також виявила психолого-педагогічні умови ефективності формування соціальної відповідальності у підлітків як соціально значущої якості. Російська дослідниця розглядає структуру соціальної відповідальності у єдності трьох компонентів: мотиваційно-ціннісного (розуміння школярами значущості соціально значущої діяльності), змістовно-операційного (оволодіння підлітком: системою знань, широким арсеналом вмінь, соціальною активністю та соціальною ініціативністю, соціальним досвідом, соціальною етикою, персональною відповідальністю за результат діяльності) та емоційно-вольового (позитивне відношення особистості до волонтерських та благодійних проектів, зацікавленість, захопленість, вольове напруження у рішенні соціально значущих проблем) [5, с. 21].

На базі вищих навчальних закладів проводили свої дослідження С. М. Васильєв, А. Ф. Гулевська, Л. В. Крилов, О. А. Шушеріна та інші.

О. А. Шушеріна [7, с. 72] досліджуючи проблему формування відповідальності як професійно значущої якості у студентів вузу та розкриваючи зміст компонентів структури відповідальності студента, виокремила ключові слова, що допомагають розкрити сутність компонентів: інтерналізація вимог, усвідомлення обов'язків, вольові дії, почуття. Науковець виокремила систему ознак відповідальності студента, а саме: особистісно-професійну мотивацію прийняття обов'язків, що покладаються (параметр – спрямованість мотивів); усвідомлення вимог, що висуваються, тобто є розуміння змісту основних обов'язків учнів та фахівців, їх морального аспекту, значення для саморозвитку та професійного розвитку (параметр – усвідомленість вимог); самостійне прийняття відповідального рішення та організація його виконання до отримання результату у відповідності з поставленою метою(параметр – організованість дій); прояв емоційного відношення до виконання обов'язків у навчально-професійній діяльності та отриманому результату(параметр – інтенсивність почуттів). Наведені ознаки конкретизуються у внутрішніх підознаках відповідальності [7, с. 73]

Потребує уваги дослідження процесу формування соціальної відповідальності на базі військового вузу. Так, С. М. Васильєв виявив та

обґрунтував сукупність педагогічних умов ефективності процесу формування соціальної відповідальності у курсантів військового вузу [1, с. 5]. Структура соціальної відповідальності на думку автора включає чотири компонента [с. 14]: когнітивний, який складається з систем засвоєних особистістю знань про сутність прав та обов'язків, про норми та правила поведінки людини в соціумі, про способи регулювання відносин між людьми, з інстанціями та інститутами суспільства, який активно формується у юнацькому віці в процесі викладання навчальних дисциплін, участі у соціальній практиці; мотиваційний, для якого характерна ієрархія мотивів соціально відповідальної поведінки, що складається у суспільно-корисній діяльності, в процесі соціальної взаємодії; вольової, який передбачає систему вчинків та спонукань до свідомого регулювання власної діяльності; діяльнісний, який виражається у готовності людини до здійснення усвідомленого вибору певної лінії поведінки, в його здатності приймати рішення, оцінювати їх наслідки, визначати необхідні обмеження у поведінці, спиратися на сформоване життєве кредо та розвинуту самосвідомість. Науковець виокремив 4 рівні сформованості відповідальності: низький, середній, високий та безвідповідальні.

Значний внесок у розробку проблеми соціальної відповідальності зроблено Л. В. Криловим, який виявляв, обґрунтовував та перевіряв у ході дослідно-експериментальної роботи педагогічні умови ефективності виховання соціальної відповідальності у студентів університету [4, с. 4]. Теоретичне осмислення досліджуваного феномену, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду виховання соціальної відповідальності у учнів різних вікових груп дозволив Л. В. Крилову [4, с. 13] розробити структурно-функціональну модель, в якій, виходячи з розуміння структури, як сукупності стійких зв'язків між множиною компонентів об'єкта, що забезпечує його цілісність та тотожність самому себе, а функцій, як специфічного призначення, ролі, виокремлено компоненти та визначено їх виконання. Розроблена науковцем модель передбачає виконання декількох функцій (інформаційно-аналітичної, прогностичної, регулятивної, колекційної, рефлексивної), спирається на принципи (корпоративності, полі функціональності, позиційності, конструктивності, поетапності, реалістичності) та включає на думку Л. В. Крилова наступні компоненти: цільовий, змістовний, організаційно-діяльнісний, аналітико-результативний [4, с. 14]. Цільовий компонент моделі передбачає формування у студентів соціальної відповідальності через рішення наступних завдань: розвиток ціннісних орієнтацій, формування громадянської позиції, підвищення соціальної компетентності, організацію між рольової взаємодії, розширення досвіду реальних відносин, включення у систему сумісних дій, побудованих на

ідеях поваги прав та свобод особистості, суспільної дисципліни, громадянської активності, культури сумісного життя. Змістовний компонент запропонованої Л. В. Криловим моделі орієнтований на просвіту студентів у питаннях права, моралі, моральності, соціальної та молодіжної політики, на формування у студентів системи наукових та практичних знань та вмінь, що забезпечують відповідальне відношення до себе, власного фізичного, психологічного, соціального здоров'я, до оточуючих людей, середовища існування, професійної діяльності, досвіду позитивної взаємодії у соціумі з різними його інститутами, здатності реагувати на зміни в ситуації, приймати самостійні рішення, усвідомлювати особистісну та суспільну значущість дій, що здійснюються та їх результатів, продуктивно вирішувати моральні та соціальні проблеми. Змістовний компонент реалізується за задумом дослідника у факультативному курсі «Свобода, право та відповідальність». Організаційно-діяльнісний компонент зазначає Л. В. Крилов включає декілька етапів (діагностичний, мотиваційний, особистісно-розвиваючий, проектувальний), що дозволяє послідовно та технологічно вирішувати поставлені завдання, з залученням потенціалів інформаційних, дискусійних, дослідницьких, рефлексивних методів. Останній компонент, а саме аналітико-результативний з точки зору науковця необхідний для наступного удосконалення виховної діяльності з формування у студентів соціальної відповідальності, оскільки передбачає співставлення інформації про об'єкт на початковому, проміжному та підсумковому етапах, визначення ефективності запропонованих змісту, методів, прийомів, форм, засобів та обґрунтування змін та доповнень у змісті та методику виховного процесу для попередження та подолання труднощів. Означений компонент з точки зору Л. В. Крилова включає показники та критерії сформованості у студентів соціокультурних знань, вмінь та навичок, їх зорієнтованості у системі соціальних відносин, особистісне зростання, стійкість до негативного впливу, вміння самостійно діяти.

Близькою до нашого дослідження є робота А. Ф. Гулевської, яка виявила та обґрунтувала педагогічні умови формування соціальної відповідальності студентів економічних спеціальностей [3, с. 4]. Функціональна структура соціальної відповідальності на думку дослідниці має складний та багатоплановий характер, складається з когнітивного, мотиваційного та діяльнісного компонентів. Перший із зазначених компонентів розуміється дослідницею [3, с. 9] як система засвоєних особистістю знань про соціальну відповідальність, сутність прав та обов'язків, про норми та правила поведінки людини в соціумі, способах регулювання відносин між суспільством та індивідом. Основою когнітивного компоненту зазначає А. Ф. Гулевська є науковий світогляд,

який активно формується у студентському віці. Наступний компонент, як зазначає дослідниця [3, с. 9], включає в себе мотиви соціально відповідальної поведінки. У студентському віці відбувається якісний стрибок у розвитку самосвідомості. На перший план виступає усвідомлення власного місця у суспільстві, відповідальності за свою поведінку. Формуються мотиви суспільно значущої діяльності, моральні прагнення до реалізації відповідальних вчинків, спонукання свідомо регулювати свою діяльність у соціально-професійному співтоваристві. Останній, діяльнісний компонент зазначає А. Ф. Гулевська [3, с. 9] реалізується у готовності студента здійснювати усвідомлений вибір лінії поведінки, приймати рішення, оцінювати їх наслідки, визначати певні обмеження у поведінці на основі сформованого світогляду та розвинутої самосвідомості.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження та врахування специфіки професійної діяльності управлінців дозволив визначити соціальну відповідальність як інтегральну якість менеджера, яка визначає його поведінку, діяльність на основі усвідомлення й прийняття норм і цінностей організації, готовність діяти у відповідності до прийнятих норм і цінностей та здатності оцінювати наслідки і результати означених дій. Така якість визначає поведінку в інтересах організації, узгоджених з інтересами суспільства, соціального захисту людей. Ми пропонуємо наступні компоненти соціальної відповідальності майбутніх менеджерів: мотиваційний, морально-орієнтаційний, когнитивно-операційний та емоційно вольовий. Критерієм сформованості мотиваційного компонента виступає відповідальне відношення до професійної діяльності на засадах соціальної відповідальності, а показниками є стійкий інтерес до пізнавальної діяльності, потреба у відповідальному виконанні дорученої справи, настанова на відповідальне відношення до праці, професійних обов'язків. Критеріями сформованості морально-орієнтаційного компонента виступає усвідомлене прийняття норм і цінностей соціальної відповідальності та дотримання етики бізнесу. Його показниками є орієнтація на норми соціальної відповідальності в управлінській діяльності на засадах соціальної відповідальності, ведення соціально відповідального бізнесу, повага до закону, чесність, вірність слову та підписаному договору, надійність та взаємодовіра. Критеріями сформованості когнитивно-операційного компонента виступають знання про сутність соціальної відповідальності, соціально відповідальної поведінки та діяльності менеджера, вміння здійснювати соціально відповідальну діяльність. Показники означеного компоненту: враховування та прогнозування соціальних аспектів впливу ділової активності на працівників, споживачів, місцеві громади, суспільство; вирішення загальних соціальних проблем захисту довкілля,

прав громадян, інтересів споживача, охорони здоров'я та безпеки життєдіяльності; дотримання етики ділового спілкування; реалізація відносин відповідальності за допомогою сукупності етичних, правових та економічних норм у їх взаємозв'язку; несення персональної відповідальності за діяльність співробітників і всієї організації.

Регулювання емоційних психічних станів є критерієм сформованості емоційно-вольового компоненту. Його показниками є підтримання працездатного настрою. Подолання апатії, байдужості, зниження тривожності, невдоволеності собою, створення почуття успіху, задоволеності і радості. Самодіагностика та самооцінка є критерієм сформованості рефлексивно-оціночного компонента. Оволодіння методиками самодіагностики та самооцінювання є його показниками. Подальшу свою роботу ми бачимо в експериментальній перевірці отриманих даних

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Васильев С. Н. Формирование социальной ответственности у курсантов военного вуза: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в общеобразовательной и высшей школе)»/ С. Н. Васильев. – Кострома, 2006. – 22с.

2. Гузенко Н. В. Проэктная деятельность как средство развития социальной ответственности у младших подростков: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»/ Н. В. Гузенко. –Архангельск, 2008. – 23с.

3. Гулевская А. Ф. Педагогические условия формирования социальной ответственности студентов экономических специальностей: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования»/ А. Ф. Гулевская. – Комсомольск-на-Амуре, 2010. – 22с.

4. Крылов Л. В. Педагогические условия воспитания социальной ответственности у студентов университета: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в общеобразовательной и высшей школе)»/ Л. В. Крылов. – Кострома, 2010. – 23с.

5. Сидоркина С. Л. Формирование социальной ответственности у подростков посредством социально значимой деятельности: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»/ С. Л. Сидоркина. – Нижний Новгород, 2010. – 29с.

6. Тернопільська В. І. Формування соціальної відповідальності старшокласників у позанавчальній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.07 – «Теорія і методика виховання»/ В. І. Тернопільська. – Київ, 2003. – 16с.

7. Шушерина О. А. Формирование ответственности как профессионально значимого качества у студентов вуза (на материале технического университета): дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.01/ О. А. Шушерина – Красноярск, 1999. – 238с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вієвська Муза Георгіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціології, педагогіки і психології (Криворізький економічний інститут Криворізького національного університету).

Коло наукових інтересів: фахова підготовка менеджерів, формування соціальної відповідальності у майбутніх управлінців.

КРЕАТИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ілона ВОЛОЩУК (Кривий Ріг)

У статті обгрунтовується виховні можливості креативного середовища в формуванні готовності педагогів до інноваційної діяльності.

В статье обосновываются воспитательные возможности креативной среды в формировании готовности педагогов к инновационной деятельности.

Ключові слова: готовність до інноваційної діяльності, креативне середовище.

Постановка проблеми. Модернізація освітніх систем диктує нові вимоги до підготовки молодого спеціаліста. Зміна пріоритетів педагогічної діяльності яскраво свідчить про недосконалість методичної та методологічної підготовки молодих педагогів. Тенденція особистісного підходу до організації навчально-виховного процесу зумовлює інноваційну спрямованість специфіки роботи молодого спеціаліста. Сучасні соціально-економічні умови буття мають позитивні моменти для розвитку особистості молодого спеціаліста. Щоб сучасний вчитель став свідомим в своїй діяльності, розумів, що йому треба робити і чому треба робити саме так, щоб знати наслідки своєї праці, необхідна розбудова інноваційних педагогічних систем, які передбачають розбудову інноваційного потенціалу.

Аналіз досліджень і публікацій. Підготовка вчителя-професіонала завжди була в центрі уваги українських та зарубіжних дослідників. У працях філософів: А. Анісімова, М. Бердяева, В. Біблера, В. Вернадського, М. Кагана та ін; психологів: Дж. Брунера, Л. Виготського, Г. Костюка, С. Рубінштейна та ін; педагогів: О. Вербицького, З. Васільевой, В. Журавльова, І. Ісаева, Н. Кічук, Н. Кузьміної, А. Щербакова та ін досліджувалися і теоретично обґрунтовувалися різні аспекти педагогічної діяльності, розкривались закономірності, шляхи та способи її реалізації, виявлялися специфіка і вимоги до професіоналізму педагогів, здатних творчо виконувати соціальне замовлення з підготовки підростаючого покоління до життя і самостійної праці.

Окремі питання модернізації педагогічної освіти на засадах особистісно-орієнтованого процесу досліджували І. Бех, У. Гончаренко, І. Зязюн, О. Пехота, С. Подмазин, В. Сериков, С. Сисоєва, І. Якиманська.

Проблема загальної педагогічної інноватики є предметом наукових досліджень Л. Берталанфи, І. Блауберга, П. Драккера, В. Дудченко, І. Жежко, А. Кругликова, В. Лазарева, Н. Лапина, Ю. Неймера, О. Попової, Н. Юсуфбекової.

Незважаючи на значимість наукових робіт, присвячених підготовки спеціалістів до інноваційної діяльності, багато питань цієї складної теми залишаються нез'ясованими.

Мета статті полягає у розкритті можливостей креативного середовища в формуванні готовності педагогів до інноваційної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Методична робота, як важливий фактор залучення молодого вчителя до педагогічної творчості, пошуку нестандартних способів рішення педагогічних проблем, призвана забезпечити таку атмосферу шкільного життя, в якій у кожного педагога розвинулася б потреба у новизні, оригінальності, бажанні відійти від шаблону, трафарету в діях та рішенні педагогічних задач.

Однією з умов формування готовності молодого вчителя до інноваційної діяльності є створення в школі креативного середовища, яке забезпечує атмосферу організації методичної роботи інноваційної спрямованості. Ще С. Шацький відмічав: «Нам потрібні центри педагогічної роботи…центри, які б вивчали те середовище, в якому відбуваються педагогічні явища, що скуплюють та обробляють нові ідеї та керують педагогічною роботою» [4, с. 161].

Креативне середовище забезпечує умови для співпраці та співтворчості починаючих і досвідчених педагогів, стимулюючи їх творчу активність. Креативне середовище шкільної методичної роботи характеризується:

- обміном досвіду на основі розвитку дивергентного мислення;
- педагогічним супроводженням наукових пошуків починаючих педагогів;
- педагогічною підтримкою творчих пошуків молодих педагогів.

Креативне середовище стимулює розвиток всіх структурних компонентів готовності вчителя до інноваційної діяльності: мотиваційно-ціннісного, змістовно-операційного, інтелектуально-креативного, рефлексивно-діяльнісного. Її формуючий потенціал визначається емоційним фоном, на якому організується методична робота. Позитивні емоції стимулюють у учасників методичної роботи пізнавальні інтереси, інтуїцію, фантазію, здогадку, оригінальність, ініціативність, працездатність. Креативне середовище забезпечує гармонізацію інтелектуального та емоційного факторів в методичній роботі. Єдність інтелекту та емоцій виступає основою нестандартної творчої діяльності, яка забезпечується:

- увагою вчителя до незвичайних питань і спірних проблем, що передбачають різноманітність точок зору та підходів до їх вирішення;
- поважним відношенням до будь-якої ідеї, що вимовили учасники методичної роботи;

- демонстрацією значимості та цінності цих ідей;
- надання можливості кожному виявити ініціативу, самостійність, активність у пошуку відповідей на виникаючи проблеми професійного напрямку;
- створенням атмосфери вільного вибору шляхів та способів рішення задач і ситуацій успіху для починаючого вчителя.

Така атмосфера в процесі методичної роботи забезпечує вчителю емоційний захист, психологічний комфорт, підвищує значимість та самодостатність особистості у власних очах, впевненість у своїх можливостях у створенні нового і творчого рішення професійних проблем.

Креативне середовище запобігає виникненню психологічного дискомфорту у учасників методичної роботи, сприяє становленню здорових взаємовідносин у педагогічному колективі, є джерелом захопленості і творчого пошуку молодого вчителя.

Результативність методичної роботи у формуванні готовності педагога до інноваційної діяльності визначається тим, наскільки будуть враховані інтереси, ціннісно-змістовні орієнтири та особистісна позиція кожного вчителя. Організація методичної роботи повинна сприяти тому, щоб кожний вчитель мав можливість, приймаючи в неї участь, знайти необхідну інформацію, використати її для рішення пізнавальних задач, сформулювати проблему, висунути гіпотезу, знайти способи її доказу чи спростування. Саме атмосфера пошуку, можливість проявити природну активність, самостійно прийти до педагогічних відкриттів позитивно впливає на динаміку рівня готовності молодого вчителя до інноваційної діяльності.

Слід враховувати і той факт, що далеко не вся методична робота спроможна позитивно впливати на створення креативного середовища в педагогічному колективі та готувати молодого вчителя до інноваційних дій та педагогічних знахідок.

Формування готовності вчителя до інноваційної діяльності засобами методичної роботі буде ефективним, якщо освітнє середовище буде створювати умови для прояву творчості вчителів.

Творчість вчителя передбачає свободу його дій, опору на особистий досвід і досвід інших педагогів. Навчальна діяльність вчителя з опорою на власний досвід, за думкою В. Сластьоніна, дозволяє перевести його з потенційного стану в актуальну дію, що сприяє насиченню процесу освіти особистісними знаннями, переживаннями молодого педагога, переосмисленню ним наявного досвіду, і на цій основі набуттю нових знань і створенню нововведень. На думку І. Дичківської [1], інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток,

перетворення об'єкта, переведення його в якісно нову, системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на здобуття нових знань, технологій, систем. Це і є характерною особливістю інноваційної діяльності в педагогічній сфері.

Найбільш ґрунтовно досліджувались механізми засвоєння досвіду творчої діяльності А. Ковальовим і В. Просецьким. Як основний механізм передачі вони розглядають процес наслідування. «За своєю суттю наслідування і творчість протилежні: наслідування є відтворенням наявних зразків, а творчість – створення нових і оригінальних суспільно значущих продуктів. Проте ця протилежність не метафізична, а діалектична.» [2, с. 40]. При всій протилежності й навіть полярності по відношенню одне до одного, наслідування та творчість взаємопов'язані між собою. Творча діяльність поступово звільняється від влади наслідування та стає в дійсному розумінні творчою… Простежується закономірна лінія розвитку від копіювання через творче наслідування та наслідувальну творчість до дійсної творчості. «Вихідним і кінцевим пунктами цієї лінії -, зазначає В. Просецький, - є протилежності, граничні полюси, між якими знаходяться проміжні, перехідні форми діяльності, що пов'язують наслідування і творчість» [2, с.41]. Залучення молодих спеціалістів до спільної колективної діяльності значною мірою посилює їх самостійність, забезпечує реалізацію педагогічних умов, завдяки яким налагоджуються суб’єкт-суб'єктні за характером взаємини. Через спільну діяльність молоді фахівці з досвідченими педагогами набувають широкий спектр психолого-педагогічних знань, формується відкритість інноваційному досвіду, виявляється бажання репрезентувати себе в різних рольових функціях. Молоді спеціалісти працюють в групах з досвідченими вчителями, набувають досвід, здійснюється взаємний енерговплив, молодь вчиться будувати моделі уроків, доповнюючи класичні форми і методи елементами творчої інтерпретації. Так спільна робота в ініціативних групах створює умови природного шляху їх розвитку в умовах самоорганізації та досягнення спільної мети. Через колективну співпрацю, набуття діяльнісних функцій-ролей здійснюється через двосторонній процес навчання, коли відбувається не просто обмін інформацією, а набуваються навички методологічного аналізу, систематизація одержаної інформації, що у перспективі стає підґрунтям у створенні індивідуальної педагогічної траєкторії.

Висновок. Чи можна навчити творчості особистість? Це питання торкались велика кількість вчених. Але достатньо чітко відповів Р. Солсо [с.440-441]важко емпірично довести, що генія «можна отримати» лише шляхом навчання, але створити атмосферу творчості, навчити більшій гнучкості мислення, навчити виконувати тести на творчість, більш

«творчо» розв'язувати навчальні проблеми і серед засобів «розширення творчості» наводить розвиток бази знань, створення креативного середовища, створення умов для нестандартного вирішення проблем.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дичківська І. М. Основи педагогічної інноватики: Навчальний посібник/ І. М. Дичківська. – Рівне: Зелент, 2001. – 222с.
2. Просецкий П. А. Психология творчества: Учебное пособие/ П. А. Просецкий, В. А. Семиченко. – М.: Прометей, 1989. – 83с.
3. Солсо Р. Когнитивная психология/ Р. Солсо. – СПб: Питер, 2002. – 592с.
4. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения/ С. Т. Шацкий// В 4-х томах. – М., 1964.- Т. 2. – 161с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Волощук Ілона Аркадіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки ДВНЗ «Криворізький національний університет» педагогічний інститут.

Коло наукових інтересів: проблеми підготовки вчителя до інноваційної педагогічної діяльності в системі методичної роботи закладів освіти.

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІКТ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Ольга ГАВРИЛЕНКО (Кіровоград)

У статті виділені та обґрунтовані ефективні форми організації підготовки майбутніх учителів іноземних мов до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальній діяльності.

В статье выделены и обоснованы эффективные формы организации подготовки будущих учителей иностранных языков к применению информационно-коммуникационных технологий в обучающей деятельности.

Ключові слова: форми організації навчання, підготовка, інформаційно-комунікаційні технології, майбутній учитель.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції розвитку інформаційного суспільства, розширені можливості інформаційно-комунікаційних систем, передбачають широке використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у підготовці майбутнього вчителя. Зазначені технології надають можливості користуватися та обмінюватися інформацією, знаннями, виробляти інформаційні продукти та надавати послуги, повною мірою реалізовуючи свій потенціал, підвищуючи якість життя. Розширення освітнього простору вимагає якісно нових форм організації процесу підготовки майбутніх учителів, зокрема іноземних мов, до застосування ІКТ у навчальній діяльності.

Така діяльність передбачає роботу в Інтернеті та локальних інформаційних мережах, участь у відео конференціях, пошук та використання звукової та друкованої навчальної інформації іноземними мовами, а також роботу у світових науково-освітніх мережах.

Аналіз досліджень та публікацій свідчить про значну увагу з боку науковців до теоретичного та практичного аспектів використання різних форм організації навчання. Групові форми пізнавальної діяльності студентів вивчали М. Артюшина, М. Бондаренко Д. Джонсон, Р. Джонсон, В. Дьяченко, О. Коваленко, С. Кушнірук., Х. Лійметс, Ю. Мальований, Л. Марисова, Г. Молодих, К. Сміт, Р. Славин, С. Френе, Ю. Фурман.

Технологія співробітництва та взаємодії учасників навчально-виховного процесу розглядається у працях О. Болан, Р. Грановської, В. Дьяченко, Я. Колкер, Н. Поліванової, Є. Полат, А. Колесник, А. Ксенофонтової, В. Корнещук.

Невирішені проблеми. На часі не лише необхідність набуття майбутніми вчителями іноземних мов навичок та вмінь застосовувати ІКТ, а й розробка найбільш ефективних форм організації їх підготовки до свідомого, творчого використання ІКТ на практиці.

Аналіз навчального процесу вищих педагогічних навчальних закладів, педагогічної та методичної літератури з проблем навчання іноземних мов, застосування ІКТ у практичній діяльності педагога привели до виявлення невідповідності між можливостями ІКТ, та практикою підготовки до їх застосування, не враховуються психолого-педагогічні та методичні можливості ІКТ у виборі форм організації такого навчання.

Мета статті полягає у виявленні та обґрунтуванні найбільш ефективних форм організації підготовки майбутніх учителів іноземних мов до застосування ІКТ у навчальній діяльності.

*Виклад основного матеріалу***.** У педагогічній літературі ведуться постійні дискусії навколо проблеми форм організації навчального процесу у вищій школі. Це пов’язано з тим, що в педагогічній науці не існує чіткого визначення поняття „форма організації навчання”. Іноді учені просто обмежуються викладенням суті даної категорії [1].

За А. І. Кузьмінським форма організації навчання – це обмежена в часі та просторі взаємозумовлена діяльність педагога й учня, викладача й студента [2, 196]. За О. Л. Кононко форму організації навчання необхідно розуміти як конструкцію відрізків, циклів процесу навчання, які реалізуються в співпаданні діяльності учасників навчального процесу щодо засвоєння певного змісту матеріалу та опрацювання способів діяльності [3, 233]. Сучасна педагогічна наука вирізняє загальні та конкретні форми організації процесу навчання. Загальні форми, до яких належать індивідуальна, парна, групова, колективна, не залежать від конкретних педагогічних завдань та визначаються структурою спілкування між учасниками навчального процесу [4].

Способи взаємодії викладача зі студентами під час їх підготовки до застосування ІКТ виявляються за допомогою різних форм і стилю керування діяльністю, спілкуванням, відносинами. У них реалізується зміст технологій, методи та засоби навчання. Ми поділяємо точку зору М. Й. Варія і під формами організації навчання розуміємо «…певну структурно-організаційну побудову навчального заняття залежно від його дидактичних цілей, змісту й особливостей діяльності суб'єктів та об'єктів навчання» [5, 323]. Провідними формами організації навчальної діяльності у розробленій нами технології формування готовності (ТФГ) до застосування ІКТ у професійній діяльності [6] є лекції, семінари, практичні заняття, самостійна та індивідуальна робота студентів, курсові, дипломні, магістерські роботи, наукові конференції та статті, педагогічна практика.

Визначені форми організації навчання ґрунтуються на принципах науковості, доступності, емоційності, системності, органічності зв'язку між формами навчальної діяльності [7; 8; 5;].

Використання ІКТ у навчанні іноземних мов як форма організації навчання передбачає спрямованість на практичне оволодіння цією технологією, формування операційно-діяльнісних умінь та навичок використання ІКТ у професійній діяльності майбутніми учителями іноземних мов, використанні різноманітності їх можливостей, налаштованість на розвиток творчого їх використання. Розробка інноваційних технологій навчання з використанням ІКТ забезпечує інтерактивність навчання, сприяє формуванню позитивної мотивації, забезпечує особистісне спрямування навчальної діяльності у здобутті теоретичних знань.

Виникнення потреби розгляду, аналізу та синтезу будь-якого явища виходить із необхідності розв'язання певних суперечностей. Встановити причини суперечностей, переосмислити їх зміст, визначити шляхи подолання суперечностей можна за допомогою створених *проблемних ситуацій*. Такий підхід спонукає до самостійного відкриття нових знань, розгляду шляхів вирішення суперечностей за допомогою відомих студентам методик, технологій та порівняння ефективності їх вирішення за допомогою ІКТ. Перед студентами ставиться завдання, вирішення якого повною мірою можливе саме з використанням ІКТ. Саме проблемна ситуація, а точніше, її вирішення, на нашу думку, надасть можливість забезпечити перехід від потреби вирішити методичне чи дидактичне завдання до безпосередніх спроб використання ІКТ. Розгляд проблемних ситуацій може бути здійснено як на лекціях, так і на семінарських чи практичних заняттях. Лекція у вищих навчальних закладах здебільшого будується на основі інформаційно-монологічного методу подачі та пояснення матеріалу і організації пізнавальної

діяльності студентів. Зміна спрямованості лекції на пошукову та дослідницьку діяльність студентів значно активізує навчальний процес. Особливого значення у навчанні застосування ІКТ у професійній діяльності набувають лекція-проблемна ситуація, її ще називають проблемна лекція та лекція-візуалізація. Проблемна лекція характеризується тим, що на першому етапі викладач ставить проблему і демонструє можливі шляхи її вирішення У подальшому здійснюється перехід до частково-пошукових методів, а саме: викладач створює проблемну ситуацію і спонукає студентів до пошуку вирішення. У запропонованій нами технології формування готовності, враховуючи особливості змісту ІКТ, є доцільним поєднання цих типів лекцій. Ми пропонуємо на *лекціях* розглянути питання теоретичної та практичної значимості ІКТ для майбутніх вчителів іноземних мов, показати досвід використання ІКТ педагогами-новаторами.

Для прикладу наведемо фрагмент семінарського заняття на тему: «Організація навчання аудіювання, аудіовізуальний аспект».

Заняття складається з трьох етапів. На першому студентам пропонується підготувати та продемонструвати спеціально організовану програму дій з текстом, що сприймається на слух учнями 11-х класів загальноосвітньої школи згідно вимог навчальної програми. Текст для слухання студенти готують та добирають самостійно. Програма має містити три етапи: формування інструкції, презентація аудіоматеріалу, контроль розуміння прослуханого. У програмі студенти повинні передбачити вправи, що готують учнів до аудіювання тексту та вправи у самому аудіюванні тексту. Студенти повинні продумати підказки-опори у сприйнятті аудіоматеріалу та комунікативні установки до вправ. Майбутнім учителям надається повна самостійність у виборі підходів, способів та технологій у підготовці та проведенні фрагменту заняття. На другому етапі викладач демонструє свій фрагмент навчання аудіювання тексту з використанням ІКТ. На третьому етапі семінарського заняття студенти обговорюють ефективність того чи іншого фрагменту за наступними напрямками: технології, методики, що використовувались, обрані підходи: особистісно-орієнтований, діяльнісний, діалогічний, інтенсивний, диференційований тощо.

Оскільки інтерес – реальна причина діяльності студента, спрямована на задоволення визначених потреб, то необхідною умовою є не тільки теоретичне ознайомлення з можливостями ІКТ, а й діяльність, практична робота майбутнього вчителя з технічною та інформаційною базою ІКТ. Підсилення інтересу можливе за рахунок показу знайомих об’єктів з нової сторони, показ рішень конкретних педагогічних, методичних завдань за допомогою ІКТ.

На *семінарських заняттях* передбачається ознайомлення студентів із програмними продуктами ІКТ, їх можливостями у навчанні мовам. Зокрема, це можна показати у процесі розгляду мультимедійного навчального курсу «Learn To Speak English, version 6. Discs 1, 2, Multimedia Teacher». Пропонуємо суб'єктам навчання запитання для обговорення:

1. Цілі курсу.
2. Підходи, методи, прийоми, що використовуються, структура курсу.
3. Як використовувати курс, на яких етапах навчання.
4. Способи використання та організація роботи з курсом.
5. Аналіз сильних та слабких сторін курсу.

Зручними формами для визначеної однієї із запропонованих нами стратегій, на нашу думку, є *практичні заняття* з пошуку інформації з окресленої проблеми засобами Інтернет, виконання спеціальних завдань з підбору навчальної аудіо та відеоінформації, демонстраційних матеріалів для пояснення мовних та мовленнєвих явищ. Студентам пропонується виконати ряд завдань за допомогою технічних засобів ІКТ та Інтернету.

Завдання І. Знайдіть визначення, що таке ІКТ навчання, в чому полягає особливість їх використання у навчанні іноземних мов, порівняйте отриману інформацію з тією, що ви отримали на лекції, додайте до отриманого своє бачення питання.

Завдання ІІ. Підберіть аудіо та відеоматеріал для навчання діалогічного мовлення або лексики чи граматики (за вибором) та продемонструйте його з вашими коментарями на мультимедійній дошці. Дайте пояснення, з якою метою, коли, на якому етапі ви б використали підготовлений вами матеріал.

Завдання ІІІ. Знайдіть в Інтернеті тестові завдання для перевірки рівня сформованості граматичних навичок володіння (англійською) мовою для 6, 7, 8 класів за вибором, спробуйте завантажити їх на робочі місця лабораторії.

У вказаних прикладах формування цілей передбачає налаштування студента на отримання окремих результатів своєї діяльності з використанням ІКТ. По-перше, для цього необхідно навчити майбутнього вчителя бачити результати своєї діяльності, порівнювати їх з попередніми, отримати навички самоперевірки. По-друге, мати чітку уяву про предмет вивчення, а саме ІКТ, їх складові, функції, призначення у навчанні іноземних мов. На цьому етапі знадобляться знання з окремих предметів (педагогіка, психологія, вікова психологія, ергономіка, методика) для повного та повноцінного включення в багатоаспектність ІКТ як предмета вивчення та використання у професійній діяльності.

Практичні та семінарські заняття, самостійна, індивідуальна робота студентів передбачають чуттєво-предметну, цілеспрямовану діяльність, тому для формування цілей, на нашу думку, визначені форми організації навчання є провідними.

На практичних заняттях передбачається розгляд наступних питань: використання ІКТ у професійній діяльності учителя іноземних мов; цілі, зміст, принципи навчання іноземних мов за допомогою ІКТ, принципи доцільності, зворотнього зв'язку; використання ІКТ у навчанні різних видів мовленнєвої діяльності, теорії та практики; психолого-педагогічні вимоги до застосування ІКТ та комп'ютерних навчальних програм, цілі їх використання, місце у навчальній діяльності; шляхи організації взаємодії ІКТ з іншими інтерактивними технологіями колективно-групового навчання, теорія та практика; особливості використання ІКТ за основними етапами навчального процесу (етапи демонстрації, тренування, активізації, практики та корекції, контролю). Запропонована нами ТФГ передбачає використання таких форм організації навчальної діяльності, які будуть спиратись на завдання, де присутня демонстрація своїх здібностей, особистих вподобань студентів. Безперечною демонстрацією своїх здібностей, вподобань, смаку, особистих якостей майбутнього вчителя є педагогічна практика. В ході педагогічної практики відбувається безпосереднє поєднання і реалізація теоретичних знань, практичних умінь та навичок використання ІКТ, втілення набутих вмінь через призму особистих відчуттів, якостей, завдяки чому професійна діяльність набуває індивідуальності.

Особливе значення надається семінарським та практичним заняттям, де присутня демонстрація фрагментів уроків, підготовлених студентами з використанням ІКТ, з наступним їх обговоренням. Важливо організовувати обговорення, приділяючи увагу проблемним ситуаціям, труднощам, з якими зіштовхнулись студенти у процесі підготовки. Потребують розгляду інтерактивні форми роботи: робота в малих групах, коло ідей, мозковий штурм, case-метод (аналіз ситуації), дискусія. Інтерактивні форми організації навчання дозволяють студентам висловити своє бачення шляхів рішення питання за допомогою ІКТ, здійснити обмін думками, забезпечити стійкий, цілеспрямований, наполегливий, творчий пошук.

У ході педагогічної практики майбутнім учителям іноземних мов пропонується самостійно провести ряд занять із навчання іноземних мов з використанням ІКТ; розробити розгорнутий план-конспект практичного заняття з навчання іноземних мов з використанням ІКТ; підготувати рецензію на проведене навчальне заняття з використанням ІКТ іншого студента-практиканта; взяти участь у засіданні методичного об'єднання, виступити на засіданні з повідомленням, рефератом або

доповіддю за темами, які б включали в себе розгляд різних аспектів використання ІКТ у навчанні іноземних мов; провести педагогічне дослідження по темі курсової, дипломної або наукової роботи з застосування ІКТ у навчанні іноземних мов.

Зміст семінарських занять орієнтовно має бути таким:

– організація та проведення занять з навчання іноземних мов з використанням ІКТ (психолого-педагогічний, методичний аспекти);

– особливості використання ІКТ в залежності від типу уроку (уроки вивчення нового матеріалу, формування та вдосконалення вмінь та навичок, закріплення та застосування знань, умінь та навичок;

– узагальнення та систематизація знань, контроль та корекція навичок та вмінь;

– організація парної, групової, самостійної роботи учнів засобами ІКТ. На практичних заняттях студентам пропонується продемонструвати фрагменти занять з тем, що розглядались на семінарських заняттях з подальшим їх обговоренням.

Під час проведення студентами фрагментів занять на семінарах та під час педагогічної практики ми пропонуємо враховувати:

– доцільність із позицій величини навантаження, впливу на ефективність вирішення освітніх, виховних завдань, поєднання з методами ІКТ;

– відповідність обраних ІКТ до етапу навчання, фізичного і психічного стану учнів;

– доцільність обраного варіанту навчання із застосуванням ІКТ (загалом чи частинами);

– необхідність уміння вчителя своєчасно виявити і виправити помилки за індивідуальним комп’ютерним контролем;

– ефективність підібраних підготовчих технологічних завдань;

– ефективність використання загального методу, стимулювання творчої активності та свідомості учнів;

– необхідність уміння вчителя ставити завдання, які стимулюють інтерес учнів до ІКТ навчання на урокаху;

– відповідність фізичного, психічного і інтелектуального навантаження можливостям учнів;

– співвідношення репродуктивної і творчої навчальної діяльності учнів у використанні мультимедійних опор;

– співвідношення засвоєння навчального матеріалу на уроках і в самостійних позаурочних заняттях; інструктивну спрямованість уроку;

– співвідношення контролю, аналізу й оцінки діяльності учнів з боку майбутнього вчителя і взаємної критичної оцінки, самоконтролю, самоаналізу і самооцінки учнів з використанням.

Запропоновані форми організації підготовки майбутніх учителів іноземних мов до застосування ІКТ у професійній діяльності реалізовувались у розробленому та апробованому нами спецкурсі [6]. Навчання за даним спецкурсом показало високу ефективність як запропонованої ТФГ так і форм організації навчання. Вони надають можливість максимально використовувати психолого-педагогічні, методичні можливості ІКТ, обрані форми стимулюють кмітливість, самостійність, спритність, ініціативу, позитивну мотивацію навчання, свободу вибору у навчальній роботі. Також, виділені форми сприяли розширенню кругозору студента, здатності по новому бачити факти, пояснення, інтерпретації, мати власну думку, давати оцінку результатам навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Халамов И. Ф. Педагогика. – М.: Высш. шк, 1990. – 576с.

2. Педагогіка вищої школи Навчальний посібник / Кузьмінський А. І. - К.: Знання, 2005.- 486 с.

3. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід). – К.: Стилос, 2002. – 336 с.

4. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.

5. Варій М. Й. Основи психології і педагогіки: [навч. пос.] / М. Й. Варій, В. Л. Ортинський – К.: Центр учбової літератури. – 2007. – 375 с.

6. Гавриленко О. М. Технологія формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до використання інформаційно-комунікаційних технологій / О. М. Гавриленко // ISSN 2076-8184. Інформаційні технології і засоби навчання. 2010. № 2 (16): http://www.ime.edu-ua/net/em.htm/.

7. Алексюк А. Н. Общие методы обучения в школе / Алексюк А. Н. – [2-е изд., перераб. и доп.] – К.: Рад. шк., 1981. – 206 с.

8. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: [підручник] / Алексюк А. М. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гавриленко Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри іноземних мов Кіровоградського національного технічного університету.

Коло наукових інтересів: інформаційно-комунікаційні технології навчання іноземних мов.

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ОСВІТНЬОЇ УСТАНОВИ

Ярослав ГАЛЕТА (Кіровоград)

У статті розглянуто зміст понять управлінське рішення та пізнавальна самостійність. Проаналізовано шляхи розвитку пізнавальної самостійності майбутнього керівника.

В статье рассмотрено содержание понятий управленческое решение и познавательная самостоятельность. Проанализированы пути развития познавательной самостоятельности будущего руководителя.

Ключові слова: пізнавальна самостійність, управлінське рішення, активність, управлінські функції, самостійна робота.

В умовах соціально-економічних перетворень, що відбуваються в країні, кардинальної перебудови усієї сукупності суспільних відносин стратегічні завдання державної національної програми “Освіта” (Україна XXI ст.) орієнтують на радикальну зміну управлінського механізму системи освіти на принципах демократизації і гуманізації, реалізації творчого потенціалу особистості.

Сучасна освіта знаходиться на новому етапі розвитку – триває її модернізація. Цьому сприяють як соціальні, так і економічні зміни, які відбуваються в Україні. Сьогодні зростає увага суспільства до підготовки педагогічних кадрів, удосконалення їх професійної компетентності, готовності орієнтуватися в складних проблемах навчання та виховання підростаючого покоління. Удосконалення змісту, ускладнення функцій і умов діяльності сучасного освітнього закладу сприяють значним змінам організаційного аспекту управління.

Управлінська діяльність сьогодні дуже тісно пов’язана з теорією та практикою менеджменту педагогічних організацій. Робота освітніх закладів повністю базується на людському факторі, тому питання управління ними у цьому аспекті стали особливо актуальними. Управління освітнім закладом являє собою цілеспрямовану діяльність, спрямовану на упорядкування навчально-виховного процесу і його вдосконалення.

Це викликає необхідність осмислення нової управлінської парадигми, що забезпечує високу ефективність реалізації висунутих перед освітою навчальних і виховних завдань. Мова йде про принципово новий підхід до підготовки керівників, здатних діяти в економічних і соціальних умовах сьогодення. Таким чином, актуалізувалась потреба в управлінцях нового типу. Керівнику освітнього закладу вкрай необхідні такі уміння і якості, як ділова ініціатива, управлінські уміння, самостійність тощо.

Керівники сучасних шкіл ще й досі необґрунтовано незначну увагу приділяють питанням прогнозування, цілепокладання, педагогічного аналізу, побудові прогностичної моделі школи, які в свою чергу зумовлюють ефективність прийняття управлінського рішення.

Також варто відмітити, що реалізація цих видів роботи пов’язана з уміннями знаходити необхідну інформацію, діагностувати проблему, вирішувати задачу різними способами, застосовувати знання у нестандартних ситуаціях, розробляти план та прогнозувати реалізацію певної задачі.

Саме це дозволяє нам припустити, що сформованість такої якісної характеристики особистості керівника як пізнавальна самостійність є необхідною умовою прийняття самостійного управлінського рішення.

Тепер, для розв’язання сформульованої нами завдання необхідно розглянути сутність поняття управлінське рішення.

У науковій літературі існує велике різноманіття точок зору з питання поняття управлінського рішення. Одні учені (наприклад, С. Янг [14]) ототожнюють поняття ухвалення рішення з поняттям управління, інші [8; 12] вважають, що дане поняття є елементом управління. У літературі, присвяченій математичним проблемам, ухвалення рішень визначається як вибір якнайкращого рішення з безлічі альтернатив [4]. Ми поділяємо думку тих [6; 11], хто розглядає управлінське рішення як елемент управління і визначає його як цілеспрямовану дію на керований об’єкт, здійснюване для вирішення проблеми, що виникла.

Управлінські рішення характеризуються низкою загальних вимог: цільовий характер, обґрунтованість, своєчасність. Суб’єктом будь-якого управлінського рішення є особа, що ухвалює рішення. Це поняття є збірним.

Управлінськими вважаються рішення, пов'язані зі здійсненням управлінських функцій планування, організації, мотивації та контролю. Ухвалення рішення є вибором одного із варіантів в умовах наявності альтернатив вибору, ресурсів і готовності особи, що ухвалює рішення, до його вибору та реалізації.

Ухвалення раціональних рішень припускає наявність у керівника навчального закладу цілого комплексу умінь: уміння працювати із фактами та інформацією, аналізувати, виділяти головне, систематизувати, класифікувати, ранжувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, моделювати, прогнозувати. Перераховані розумові операції складають комплекс загальних умінь – дослідницьких, аналітичних і прогностичних. Змістом спеціальних умінь здійснювати вибір у процесі ухвалення рішення виступають уміння поставити задачу або діагностувати проблему, що виникла, визначити прийнятне коло альтернативних варіантів рішення проблеми (задачі), провести аналіз варіантів з погляду вигод і витрат, обрати оптимальний варіант. Комплекс спеціальних умінь, що становлять основу процедури вибору управлінських рішень, ми називаємо процедурними уміннями.

Таким чином, уміння приймати управлінські рішення включають виділені нами загальні та процедурні уміння, але не вичерпуються ними, оскільки перший етап розробки управлінських рішень, який характеризується наявністю аналітичного дослідження і завершується вибором однієї з альтернатив рішення, є точкою відліку наступного етапу – етапу реалізації ухваленого рішення. Тому структуру умінь прийняття управлінських рішень слід доповнити наступними і важливими складовими – організаторськими та комунікативними уміннями, необхідними для реалізації ухвалених рішень.

Організаторські уміння включають уміння управляти колективом, визначати функціональні обов'язки і делегувати повноваження тощо; комунікативні уміння – розбиратися в психіці людей, домінувати, уміння слухати та говорити, переконувати та доводити, мотивувати персонал тощо.

Тепер повернемось до психолого-педагогічного поняття самостійності, з'ясування змісту якого необхідне нам для визначення сутності умінь самостійно приймати управлінські рішення.

Вітчизняні і зарубіжні учені сутність самостійності розуміють неоднозначно. Самостійність вважають властивістю особистості (Л. С. Виготський), її якістю (С. Л. Рубінштейн), продуктивною активністю і суб'єктним досвідом (О. К. Осницький), внутрішньою енергією (З. Фрейд), «Я» людини (Е. Фромм).

Сучасний словник з педагогіки трактує самостійність як уміння поставити певну мету, наполегливо добиватися її виконання власними силами, відповідально відноситися до своєї діяльності, діяти при цьому свідомо й ініціативно не тільки у знайомій ситуації, але й в нових умовах, що вимагають прийняття нестандартних рішень.

У зарубіжних дослідженнях пріоритет в основному віддається вивченню внутрішніх чинників, механізмів прояву й розвитку цієї властивості людини, а в вітчизняних дослідженнях пошук спрямовано на поєднання внутрішніх і зовнішніх умов, які забезпечують прояв та зростання самостійності особи.

Аналіз публікацій, що торкаються проблем самостійності, дозволяє виділити декілька підходів до її вивчення: з позиції загальної категорії активності, суб’єктності, особистісних властивостей, вікових особливостей, умінь та умов розвитку.

Учені-педагоги представляють самостійність учнів як комплекс операційних та інтелектуальних умінь знаходити необхідну інформацію, діагностувати проблему, вирішувати задачу різними способами, застосовувати знання у нестандартних ситуаціях, розробляти план та прогнозувати реалізацію певної задачі тощо. (О. В. Брушлинський, Л. О. Регуш, Т. І. Шамова та інші). Показниками самостійності дослідники вважають сформованість розумових операцій аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння та абстрагування.

Таким чином, уміння самостійно приймати управлінські рішення є проявом творчого застосування знань у нестандартних умовах за наявності певного рівня дослідницьких, аналітичних та прогностичних умінь.

Наступний крок – аналіз існуючих механізмів формування пізнавальної самостійності.

У сучасній педагогічній науці визначено кілька шляхів формування даної якості особистості. Одним з них є система самостійних робіт.

Велику увагу проблемі формування пізнавальної самостійності через систему самостійних робіт приділяли Б. П. Єсіпов, І. Т. Федоренко, Т. І. Шамова та інші.

Так, Б. П. Єсіповим на початку 70-их років здійснено спробу визначення умов формування самостійності як якості особистості. Вчений зазначає, що "будь-яка якість особистості розвивається в процесі відповідної діяльності. Самостійність може розвиватись в учнів лише в процесі самостійних робіт. … Адже тільки при достатній увазі до організації самостійних робіт учнів є можливість досягнення дійсно свідомого й міцного засвоєння ними знань" [3, с. 7].

Під самостійною роботою учнів, яка включається до процесу навчання, Б. П. Єсіпов розуміє таку роботу, яка виконується без безпосередньої участі вчителя, але за запропонованими ним завданнями в спеціально обраний для цього час; при цьому учні свідомо намагаються досягнути визначеної мети, проявляючи зусилля й виражаючи у тій або іншій формі результати своїх розумових або фізичних (або тих чи інших разом) дій [3, с. 15]. Аналогічну позицію в розумінні сутності самостійної роботи мають Н. Г. Дайрі, Є. Л. Голант, П. І. Підкасистий, Т. І. Шамова. Вони вважають, що зовнішньою характеристикою самостійної роботи завжди є діяльність того, хто навчається, що відбувається без сторонньої допомоги, хоча й під керівництвом викладача. Звертають увагу на те, що при організації самостійної роботи тих, хто навчається, викладач повинен здійснювати: відбір змісту робіт, цільову настанову, контроль за виконанням, визначення часу для виконання роботи й таке інше.

Засобом активізації пізнавальної діяльності самостійну роботу вважають Г. Є. Гнитецька, В. О. Тюріна, Т. І. Шамова. Досліджуючи цю проблему, Т. І. Шамова зазначає, що активізація пізнавальної діяльності відбувається тоді, коли чітко визначена мета роботи; особистість усвідомлює й приймає цю мету; в процесі виконання самостійної роботи той, хто навчається долає інтелектуальні труднощі; в результаті виконання роботи закріплюються або набуваються знання та способи діяльності; в процесі виконання роботи у тих, хто навчається, відбувається інтелектуальний та моральний розвиток [14]. Аналіз роботи Г. Є. Гнітецької [1] дозволяє розширити ряд умов, що були зазначені вище, наступними: планування методів, засобів і форм самостійної роботи з метою прогнозування діяльності того, хто навчається, для досягнення кінцевого результату, його активність, самоконтроль, наявність результатів. На думку В. О. Тюріної, "самостійна робота є засобом активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, якщо на

початку роботи формулюються пізнавальна й перспективна пізнавальна задачі, систематичне застосування яких викликає стійкий пізнавальний мотив. У цьому випадку в учнів з'являється особистісна зацікавленість у виконанні роботи, підвищується значущість її результатів. Таким чином, самостійні роботи можуть бути засобом формування пізнавальної самостійності на базі пізнавальної активності" [10, с. 76].

Необхідно віддати належне здійсненим дослідженням з аналізу можливостей самостійних робіт в отриманні нових знань та формуванні умінь і навичок, що створило необхідне підґрунтя для детальної класифікації самостійних робіт.

Так, досліджуючи проблему формування пізнавальної самостійності особистості, І. Т. Федоренко визначає, які саме види самостійної роботи призводять до виховання цієї якості, акцентує увагу на дидактичних вимогах до самостійних робіт, виконання яких призводить до формування пізнавальної самостійності. Вченим визначені умови виховання даної якості. До них належать такі: систематична індивідуальна навчальна робота, що відповідає темпу виконання самостійної роботи; інтерес до навчання; допитливість; навички самоконтролю.

Всебічний розгляд питання самостійної діяльності тих, кого навчають здійснено П. І. Підкасистим. В результаті тривалого теоретико-експериментального дослідження вчений обґрунтував модель самостійної діяльності того, хто навчається, визначив специфічні особливості формування самостійних дій, розробив класифікацію самостійних робіт (самостійна робота за зразком, реконструктивні самостійні роботи, варіативні самостійні роботи на застосування основних понять науки, творчі самостійні роботи) [5].

Досліджуючи можливості самостійної роботи, вчені звернули увагу на управлінські функції викладача. Зокрема, Б. П. Єсіповим зазначено, що при організації самостійної пізнавальної діяльності необхідно впроваджувати у навчальний процес навчання різних методів та прийомів самостійної роботи, складати завдання з поступовим підвищенням рівня самостійності за рахунок зміни характеру завдань.

Ефективним методом організації самостійної розумової роботи учнів є досліджений Г. І. Ліпкіною метод взаємної критичної оцінки виконаних робіт. На початку заняття учні виконують звичайне навчальне завдання (пишуть твір або іншу письмову роботу), після чого роботи віддають на взаємне рецензування. Потім розпочинається стадія саморецензування: коли учень прочитає і оцінить роботу товариша, він повертається до своєї роботи і сам пише на неї рецензію. На наступній стадії учень отримує рецензію на свою роботу і повинен відповісти на зауваження. Після цього кожен, враховуючи недоліки, виявлені у власній

роботі і зауваження, зроблені товаришем, повинен написати новий її варіант.

Н. С. Коваль розробила способи управління самостійною роботою пошукового характеру: варіативне ускладнення пізнавальних завдань та цілеспрямоване формування дій, що входять до структури, вміння виконувати завдання (розв'язувати задачі) певного типу. Змістом самостійних робіт даного виду є система пізнавальних завдань, що побудована з урахуванням формування прийомів розумової діяльності і стимулює пізнавальну, виховну та розвивальну спрямованість навчання.

Помітним науковим доробком у теорії розвитку самостійності особистості є праці Є. Я. Голанта, в яких визначено три види самостійності учнів: організаційно-технічна самостійність, самостійність у практичній діяльності, самостійність у процесі пізнавальної діяльності. "Пізнавальна самостійність, – зазначає Є. Я. Голант, –має прояв у організації навчальної діяльності, в проведенні спостережень, в узагальнюючій розумовій діяльності, в практичному застосуванні знань та вмінь" [2, с. 37].

Значну увагу цей вчений приділяє дидактичним прийомам, завдяки яким можливе як формування пізнавальної самостійності, так і визначення її наявності. До них належать: порівняння, яке полягає у визначенні подібності або відмінності між процесами за окремими показниками, складання завдань – для закріплення знань стосовно способів розв'язування та вмінь застосовувати їх (знання) в нових умовах. Найбільш ефективне застосування цих прийомів, на думку Є. Я. Голанта, відбувається при постійному ускладненні роботи. Даний висновок не втратив своєї актуальності і в сучасній педагогічній науці, адже розвиток будь-якого об'єкта взагалі характеризується структурним ускладненням наступного стану цього об'єкта порівняно з попереднім його станом і обумовленістю першого другим, визначеними етапами переходу від більш низьких до більш високих структурних рівнів.

Формуванню прийомів розумової діяльності й навчальної роботи як засобу формування пізнавальної самостійності приділяли велику увагу Т. І. Шамова, Н. О. Половнікова, І. С. Якіманська.

Оволодіння навчальними прийомами, – зазначає І. С. Якіманська, – дає можливість учню самостійно вибудовувати власну навчальну діяльність, оцінювати результати, що створює передумови для саморегуляції навчальної діяльності, для можливості її своєчасної корекції не лише тоді, коли результат уже отримано, але й у процесі його досягнення .

Прийоми розумової діяльності Т. І. Шамова визначає як інтелектуальні спеціальні та загальні уміння й навички навчальної праці. "До інтелектуальних вмінь, – зазначає Т. І. Шамова, – ми відносимо

перш за все володіння школярами розумовими операціями й вміннями виокремлювати головне, суттєве в змісті, що вивчається. Саме сформованість таких розумових операцій як порівняння, аналіз, синтез, узагальнення вчитель може визначати за вміннями тих, хто навчається, виокремлювати суттєве. … До складу загальних навчальних умінь ми відносимо вміння планувати наступну роботу, раціонально організовувати її виконання, здійснювати самоконтроль і вміння працювати у визначеному темпі" [14, с. 98-99].

Формування пізнавальної самостійності особистості Н. О. Половнікова здійснює з урахуванням психологічної теорії розумового розвитку С. Л. Рубінштейна та Н. О. Менчинської. Зокрема, дослідженнями Н. О. Менчинської та її співробітників (В. І. Зикової, Д. М. Богоявленського, Є. М. Кабанової-Меллєр, З. І. Калмикової) встановлено, що ефективність розв'язання завдань значно підвищується, якщо учнів навчають прийомів розв'язання задач та загальним прийомів аналізу задач, які розглядаються як прийоми розумової діяльності. На підставі цієї теорії Н. О. Половніковою було розроблено методику формування пізнавальної самостійності, основою якої є навчання методів пізнавальної діяльності. В своїй роботі [7] вчений визначає три взаємопов'язаних етапи навчальної роботи (початковий, основний, вищий). У кожному з етапів нею послідовно представлено розв'язання принципових завдань навчання, здійснення якого необхідне для виведення школярів на відповідний рівень пізнавальної самостійності. "Сукупність цих етапів і складе систему виховання пізнавальної самостійності в навчанні, за допомогою яких теоретичні положення психології розвитку пізнавальної самостійності втілюються в реальні педагогічні вказівки. Виходячи з цих принципових рекомендацій, вчитель здобуває можливість науково обґрунтовано відбирати впливи, що викликають відповідну психічну діяльність тих, хто навчається, впевнено будувати навчальну роботу з урахуванням завдань виховання пізнавальної самостійності за допомогою формування методів пізнавальної діяльності, пов'язувати методику навчання з психічними процесами формування пізнавальної самостійності" [7, с. 29]. Н. О. Половнікова дійшла висновку, що показником ступеня сформованості навчальних прийомів є перенесення. На її думку, даний показник має прояв у здібності виконувати дії в знайомій, схожій та новій ситуаціях, що дозволяє визначити відповідний рівень сформованості пізнавальної самостійності, а саме: копіюючий, вибірково-відтворюючий і творчий.

На важливості оволодіння загальними методами пізнавальної діяльності наголошує Н. Ф. Тализіна. Вона вважає, що це дозволить тим, хто навчається, не лише самостійно аналізувати нові явища, але й

самостійно просуватись у даній галузі знань. Використання узагальнення на початку навчання дозволить, на її думку, досягти значних результатів у формуванні пізнавальної самостійності [9].

Формуванню даної якості на основі засвоєння прийомів навчальної й розумової діяльності присвячено ряд дисертаційних досліджень. Зокрема, Б. І. Кортяєв пропонує об'єднати предметні, інтелектуальні, словесно-логічні операції у формі пізнавальних процедур, що, на його думку, сприятиме формуванню пізнавальної самостійності. Під пізнавальними процедурами вчений розуміє певний порядок виконання пізнавальних дій, у процесі якого вивчається й відтворюється впорядкована система наукових знань, відбувається їх творче й практичне перетворення. Формування пізнавальної самостійності на основі пізнавальних процедур розглядає Р. В. Олєйнік. Вона показала, що оволодіння такими процедурами, як опис, пояснення та перетворення сприяє формуванню даної якості на низькому, середньому та високому рівнях відповідно.

Отже, засвоєння прийомів навчальної роботи й розумової діяльності впливає на формування пізнавальної самостійності, зокрема змістовно-операційного компонента даної якості, оскільки до нього входять вище названі прийоми. Однак Б. П. Єсіпов звертає увагу на необхідність активної участі самої особистості в процесі здобуття знань, що спричинює формування прагнення до самовдосконалення власних знань. Як показали дослідження, розвиток пізнавальної самостійності як риси особистості значною мірою стимулюється використанням у навчальній роботі емоційного фактору, розвитком пізнавальних інтересів особистості.

Отже, з проведеного аналізу шляхів формування досліджуваного феномену та виходячи з структури пізнавальної самостійності, неможливо обмежуватись лише формуванням змістовно-операційного компонента, до якого входять названі прийоми. Необхідно так організувати діяльність тих, хто навчається, щоб засвоєння цих прийомів було не самоціллю, а слугувало засобом досягнення мети – засобом здобуття нових знань. У такому випадку буде відбуватись формування всіх структурних компонентів пізнавальної самостійності в комплексі, що призведе до формування всієї якості в цілому.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гнитецкая Г .Е. Дидактическая эффективности комплексной системы организации самостоятельной работы студентов младших курсов (на материале подготовки специальностей технических вузов): Дис…канд. пед. наук: 13.00.01. – К, 1990. –150 с.

2. Голант Е. Я. О развитии самостоятельности и творческой активности школьников в процессе обучения // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. –Казань, 1969. –С.32-44.

3. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М.: Учпедгиз, 1961, – 239 с.

4. Мельник М. В. Анализ и оценка систем управления на предприятиях. –М.: Финансы и статистика, 1990. – 136 с.

5. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экпериментальное исследование. –М.: Педагогика, 1980. –240 с.

6. Планкетт Л., Хейл Г. Выработка и принятие управленческих решений: Сокр.пер. с англ. – М.: Экономика, 1984. – 168 с.;

7. Половникова Н. А. Система воспитания познавательных сил школьников: Учеб. пособие. – Казань: КГПИ, 1975. –101 с.

8. Сантурова С. М. Менеджмент в образовании: Теория и практика. – М.: 1993. – 212 с.;

9. Талызина Н. Ф. Управление процессами усвоения знаний. –М.:МГУ, 1975. –343 с.

10. Тюрина В.А. Формирование познавательной самостоятельности учащихся общеобразовательной школы: Дис…д-ра пед. наук:13.00.01.–Х., 1994. –498 с.

11. Хоскинг А. Курс предпринимательства: практическое пособие: Пер. с англ. / Общ.ред. и предисл. В. Рыбалкина. – М.: Международные отношения, 1993. – 352 с.

12. Чумаченко Н. Г., Заботина Р. И. Теория управленческих решений. –Киев: Высшая школа, 1981. – 248 с.

13. Шамова Т. И. Активизация учения школьников.–М.: Педагогика, 1982. –208 с.

14. Янг Стэнли. Системное управление организацией. – М.: Советское радио, 1972. – 453 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галета Ярослав Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблема формування пізнавальної самостійності особистості.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ДИНАМІКИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Любов ГАЛУШКО, Вікторія МАЛОВИК (Кіровоград)

У статті проаналізовано динаміку розвитку творчої активності дошкільника. Зазначається, що процес формування особистості дошкільника досягається під час самореалізації її в творчій діяльності. Особлива увага приділена характеристиці етапів розвитку свідомості та творчій взаємодії „дитина – дорослий". Обґрунтовується необхідність створення сприятливих умов щодо творчої активності дошкільника.

В статье проанализирована динамика развития творческой активности дошкольника. Отмечается, что процесс формирования личности дошкольника достигается во время самореализации ее в творческой деятельности. Особое внимание уделено характеристике этапов развития сознания и творческому взаимодействию „ребенок – взрослый". Обосновывается необходимость создания благоприятных условий относительно творческой активности дошкольника.

Ключові слова: предметна дія, творчість, творча дія, творча активність, особистість, дошкільний вік.

Постановка проблеми. Незважаючи на численні емпіричні дослідження науковців, аспекти творчості залишаються в межах продуктивного вивчення окремих механізмів, особливостей творчої активності у різних видах діяльності та вікових категоріях. Творча активність особистості – це складний, багатогранний і багатофункціональний психологічний компонент, окремі аспекти якого

розглядались у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних психологів (Р. Аргейм, І. Бентлі, Дж. Гілфорд, Б. Гіделін, Ж. Гофруа, А. Дрейяр, Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, Д. Б. Богоявленська, О. В. Брушлинський, Л. С. Виготський, С. Д. Максименко, В. О. Моляко, В. А. Роменець та ін.). За своїм змістом і спрямованістю існуючі дослідження творчої активності людини об'єднані у дві групи: концептуальні, які орієнтовані на розробку загальнопсихологічної теорії творчості на основі інтеграції соціально значущих результатів дослідження творчої особи та її активності (Д. Б. Богоявленська, Л. С. Виготський, В. О. Моляко, Я. О. Пономарьов та ін.); генетико-психологічні, що спрямовані на виявлення особливостей розвитку творчої активності дітей та їх здатності до різних видів продуктивної діяльності (Д. М. Завалішина, А. Ю. Козирьова, С. Д. Максименко, В. В. Москвіна, С. І. Науменко та ін.) [4].

Важливість і змістовність перерахованих досліджень, між тим, не знімає актуальності проблеми розвитку творчої активності. Вивчення розвитку творчості потребує конкретизації загальних теоретичних позицій щодо вікових особливостей людини, зокрема дошкільного віку. Враховуючи теоретичне положення Л. І. Анциферової, особистість слід розглядати як таку, що творить, створює себе та „набуває певної форми" [1]. Увага до розвитку творчої активності саме в дошкільному віці є, безперечно, виправданою для психології творчості. Оскільки цей віковий період характеризується як унікальний, переломний етап онтогенезу людини. Перехід дитини в інший соціальний простір життя збільшує у неї відповідальність за себе і за все те, що її оточує. Тому його не можна розглядати тільки як зміну соціальної ситуації розвитку. Найбільш свідомого характеру процес формування особистості досягається під час самореалізації її в творчій діяльності.

Мета статті: проаналізувати динаміку розвитку творчої активності дошкільника.

Виклад основного матеріалу. У праці В. А. Роменця „Психологія творчості" психологічний аналіз предметної дії розглядається з позиції того, що дитина протягом першого року життя є „маленьким дослідником деяких простих і найбільш загальних властивостей предметів" [5, 27]. Перші кроки, які здійснює людина в індивідуальному житті, допомагають їй оволодіти тілом і довколишніми матеріальними предметами – двома сторонами одного і того ж явища – предметної дії. Завдяки змінам, які відбуваються з предметом, дитина змінюється й сама. Така предметна дія виконується нею коли вона розбирає іграшку, ламає її чи будує з кубиків вежу. Це можна розглядати як мету діяльності. Така прив'язаність до речі здається абсолютною для дитини, оскільки вона повністю поглинена річчю, тягнеться до неї, переживає

велике невдоволення, коли ця річ зникає або змінюється. Пристрасна захопленість предметом пояснюється тим, що людина ще не знає себе як суб'єктність. Саме предметна свідомість виявляється єдиною можливою формою свідомості дитини у цей період розвитку. Як зазначає В. А. Роменець, зникнення предмету на якусь мить означає зникнення самої дитини, порожнечу, ніщо [5, 23]. Така захопленість предметом ще не характеризується як глибокий інтерес, оскільки одну річ в цій предметній свідомості легко замінити іншою. Це можна тлумачити як відсутність стійкості пам'яті у цьому віковому періоді.

Другий етап у розвитку свідомості полягає в тому, що дитину починає цікавити певний предмет, у результаті чого перед її поглядом з'являється емоційно забарвлена річ. У цей період виникає стійка пристрасть до певної речі-іграшки, яку вже не можна замінити іншою. Дитина вимагає від дорослого саме того предмета, який був у сприйманні. Такі „немотивовані" потяги не є вередуванням, це перше емоційне визначення людиною якостей предмета. Як зазначає Л. І. Божович, у дітей першого року життя вже немає байдужого ставлення до навколишніх предметів. Вони сприймають лише ті, які мають для них смисл та відповідають їх потребам [2, 232]. Пізніше дитина виділяє в предметі його провідні властивості. Тому на останньому етапі предметної свідомості зникає капризування, оскільки певний предмет, як такий, вже менше цікавить дитину. Вона звертає увагу на співвідношення між предметами і класифікує їх як знаряддя та предмети, на які спрямовано дію. Слід зазначити, що поведінка дитини (в тому числі і розвиток предметної дії) реалізується, згідно позиції Л. С.Виготського, або опосередковано через дорослого, або у співробітництві з ним. Таким чином, дорослий вперше демонструє акти творчості і стимулює „творчість" самої дитини.

Досліджуючи предметну дію у ранньому віці Д. Б. Ельконін прослідкував її динаміку. Так на перших етапах відбувається її розвиток від сумісного з дорослими виконання (дорослий буквально „діє руками дитини") через часткову чи сумісно-розподілену дію до самостійної [5, 263 – 265].

Інша лінія розвитку предметних дій викликана власною інтенцією дитини та є розвитком орієнтацій в системі властивостей об'єкта і дій. Це спонукає дитину до формування функціональних дій (використання предметів, враховуючи фізичні властивості); специфічного вжитку предметів; застосування предметів у неадекватній ситуації. Таку послідовність необхідно розглядати як шлях формування суб'єкта. Згідно позиції Л. І. Божович, дитина в цей період виступає суб'єктом, хоча ще не усвідомлює цього [2, 236].

Необхідно зазначити, що пізнавальна діяльність дитини спрямовується не лише на зовнішній світ, але й на саму себе. Цей процес самопізнання, як вважає Л. І. Божович, ймовірно, починається із пізнання себе як суб'єкта дії [2, 236]. Можна спостерігати як дитина полюбляє безліч разів повторювати один і той же рух, уважно слідкувати за змінами, які він спричиняє (наприклад, відкриває-закриває двері, рухає предмети, навмисне штовхає їх, щоб вони упали). Таке пізнання допомагає дитині відчути себе чимось іншим, на відміну від оточуючих предметів і уможливлює виділити себе у якості особливого предмета (суб'єкта дії).

Завдяки предметній дії у людини виникає певна сукупність власних творчих знахідок. Однак, спочатку ця творчість є спонтанною та ситуативною, оскільки дитина не ставить перед собою спеціальної мети що-небудь створити. Творчий продукт слід розглядати як випадкову знахідку на основі вдалого матеріального поєднання предметів, зміни їх конфігурації. Створений дитиною власними діями продукт відображається її емоційною реакцією на предмет, образ, зокрема і на неї саму. Таким чином, людина стає уважною до продуктів своєї діяльності, до власних рухів, які стали причиною яскравих емоцій. Вона починає надавати особливої уваги діям, від яких отримала задоволення, зокрема від своєї вправності, досконалості, граціозності і, головне, продуктивності.

Науковець А. Валлон звернув увагу на роль пластичних дій у походженні творчих операцій людини. Основне їх значення полягає в тому, що вони є кращою й найбільш доцільною формою емоційної розрядки, наприклад, в танці. Проте, пластична дія, як основа для уяви, обмежена у своїх можливостях. Тому людина знову апелює до зовнішнього предмету, який у конкретизації структури і зв'язків є необмеженим. На шляху від тілесної дії до предметної з'являється новий аспект у феноменології творчості, де дитина зазначає, що її пластика і предметна дія є характеристикою неусвідомлюваних внутрішніх власних переживань. Отже творчість збагачується за рахунок процесу переходу внутрішнього в зовнішнє. Вона характеризується як неповторне та особливе пізнання. Науковці К. Негус та М. Пікерінг наголошують, що творчість передбачає передачу досвіду. Так виразно проявляється роль творчого акту, де здійснюється інтенсифікація самого внутрішнього. Чим яскравіше прояв внутрішнього, тим вагоміше вираз зовнішнього. На цьому етапі діє закон емоцій, які повинні бути виражені та перетворені в дію. Тоді все внутрішнє пізнання, яке сповнене емоціями, повинно бути переведено назовні. Таке звільнення приносить людині полегшення незалежно від того як проявляються ці емоції конструктивно чи деструктивно. Так, на думку В. А. Роменця, вибудовується основа для

категоричної концепції творчості [5, 165-166]. Дитина позначує, що не всі способи і форми розрядки приносять повне задоволення, оскільки деструкції також виражаються через певні мотиви розрядки, однак таке задоволення швидко змінюється нудьгою. Набуваючи саме такого досвіду у дошкільному віці, неконструктивна поведінка закріплюється у наступних періодах життя. Людина ніби спеціально присвячує свої сили деструкції. Маючи таке підґрунтя, вона пізнає ступінь піддатливості навколишнього світу предметів та явищ. Деструкція виражається у конкретних діях і вчинках людини, зокрема: у дитини – ламання іграшки, щоб побачити як хитро її збудовано; у підлітковому віці – жорстокість до тварин та однолітків; в юнацькому – нехтування усталеними нормами світу, щоб створити власний світ, побудований у відповідності до обраного ідеалу. Слід зазначити, що деструктивна діяльність лише в патологічних випадках стає самоціллю. Як пересічне явище вона припиняється разом із задоволенням пізнавальних потреб індивіда. Тому виникає прагнення відтворити те, що було створено природою і зруйновано нею. Це відбувається тоді, коли вона переходить до такого вираження внутрішнього і вдостоюється мотивованої конструктивної форми прояву.

Творчий акт необхідно розглядати як можливість особистості набути та удосконалити навички, які сприятимуть ідентифікації суб'єкта з представленим образом. Він супроводжує боротьбу з умовностями, традиціями, інституційними умовами, завдяки яким будь-який досвід набуває іншого комунікативного тлумачення. Це передбачає перехід від уособленого до загального, від вузьколокального до універсального. Такий погляд усуває акт оцінки та шаблонності.

Психологічний аналіз творчої активності у ранньому дитинстві дає змогу прослідкувати шлях „сходження" дитини до особистісних новоутворень. У цей період, як зазначає Л. І. Божович, відбувається перехід дитини від істоти, яка вже є суб'єктом, до істоти, що усвідомлює себе як суб'єкт [2, 235]. Інакше кажучи, це спонукує до виникнення системного новоутворення за Л. С. Виготським, відкриття дитиною свого внутрішнього та зовнішнього феномену „Я". Тому кульмінацією розвитку предметної дії, як вже зазначалося, є використання дитиною її в неконструктивній ситуації. Дослідник Д. Б. Ельконін зазначає, що завдяки перенесенню дії з одного предмету на інший (функціонально тотожного) і використанню її по ситуації стає можливим відокремлення дії від предмету, ситуації, а також самої себе. Тому дитина порівнює свою дію з діями дорослої людини, впізнає її у власних вчинках, починає ідентифікувати себе з батьком, матір'ю або з навколишніми. Як тільки дитина побачила себе в іншому презентантові, то з'являється феномен „Я – сам". Таке відкриття породжується власною творчістю дитини. Для

пояснення внутрішнього механізму виникнення цього явища необхідно, на думку В. А. Роменця, розглядати творчість як перехід ідеї в об'єкт (живий чи неживий). Суб'єкт-об'єктні відношення – обов'язкова умова творчості [5, 166-167]. Вміння бути над ситуацією дає можливість сприйняти, проаналізувати творчий продукт таким чином, щоб наповнити тим змістом пізнання, до якого респондент буде готовий. Об'єкт може бути втілений у будь-якому зовнішньому предметі і стати доступним для інших людей. Згідно концепції В. В. Давидова, творча активність розглядається як дійсне підґрунтя і критерій особистості. Вона виникає завдяки ключовій потребі людської істоти створювати щось нове [3]. Розвиток особистості і виникнення основних психічних новоутворень розглядаються в цій теорії як наслідок розгортання творчої активності. У цьому контексті виникає потреба і можливість ставити питання про особливості розвитку креативності дошкільника. Залишаючись в межах культурно-історичної теорії розвитку психіки, В. В. Давидов пов'язує закономірності розвитку творчої активності особистості з системою провідної діяльності на даному віковому етапі [3].

Висновки. Отже дошкільний вік – це найбільш сприятливий період життя дитини, коли творчість може стати універсальним і природним способом її буття. Тому ключова психолого-педагогічна задача повинна спрямовуватись на створення сприятливих умов творчої активності дошкільника. Таке стимулювання і спрямування в динаміці розвитку творчої активності дошкільника забезпечить гармонійний розвиток особистості з урахуванням специфічних соціальних, соціокультурних та психологічних чинників взаємин із навколишнім.

Проведений теоретичний аналіз динаміки розвитку творчої активності дошкільника не вичерпує усіх аспектів зазначеної проблематики. Перспективи подальшої наукової роботи вбачаються у методичному збагаченні дослідницької бази у даному напрямку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Анциферова Л. М. К психологии личности как развивающейся системы / Л. М. Анциферова // Психология формирования и развития личности ; под ред. Л. М. Анциферовой. – М: Наука, 1981. – С. 3 – 18.

2. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Психология развития. – СПб. : Питер, 2001. – С.227 – 272.

3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В.Давыдов – М.: ИНТОР, 1996. – 537 с.

4. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посібник [3-є вид.] / В. А. Роменець – К. : Либідь, 2004. – 288 с.

5. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Галушко Любов Ярославівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: пізнання глибинно-психологічних проблем психіки використовуючи психоаналіз казки та монологи протагоніста про власне життя; об'єктні (предметні) моделі, просторові моделі, камені, іграшки, психоаналітичну роботу з неавторськими малюнками, архетип тіста.

Маловик Вікторія Анатоліївна – методист навчального відділу КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: дошкільна педагогіка; початкова освіта, навчання орфографії молодших школярів, організація навчального процесу у ВНЗ.

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНФОРМАТИКИ

Сергій ГАНЖЕЛА (Кіровоград)

У статті розглядається формування дослідницьких умінь учнів у навчанні інформатики з використанням роздаткового матеріалу, що дає змогу учню глибоко засвоїти навчальний матеріал.

В статье рассматривается формирование исследовательских умений учеников в обучении информатике с использованием раздаточного материала, который дает возможность им глубоко усвоить учебный материал.

Ключові слова: сучасні інформаційно-комунікаційні технології, дослідницькі уміння, пошукова діяльність, пошуково-дослідницька діяльність, творча діяльність, роздатковий матеріал.

Одне із головних завдань вчителя – виховувати сучасного громадянина України, який здатен самостійно та швидко приймати рішення у достатньо складних умовах сьогодення. У навчанні необхідно звернути увагу на розвиток особистості учня, на формування навичок творчо підходити не тільки до постановки задач, а й до вирішення складних життєвих ситуацій. Потрібно щоб майбутні випускники школи могли не лише швидко адаптуватися в сучасних умовах нашої держави і складати конкуренцію на ринку праці в ній, а й були здатні самостійно змінювати, перетворювати цей світ, були конкурентоспроможними не тільки в Європі, а й у всьому світі. Цього можна досягти шляхом методично-обґрунтованого, цілеспрямованого використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, формування дослідницьких умінь учнів, що у свою чергу сприяє більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу, формуванню інтересу до пошукової діяльності, розвитку логічного мислення, формуванню вмінь і навичок щодо самостійного пошуку методів розв'язування задач та оцінювання правильності знайденого розв'язку на основі раціонального поєднання сучасних ІКТ і традиційних методик, формування в них здібностей самим регулювати процес засвоєння нових знань і підвищення ефективності навчання, що в комплексі сприяє підвищенню якості знань, вмінь та навичок учнів.

Ефективність навчального процесу залежить від використовуваних методів, засобів, організаційних форм навчання. Забезпечити оволодіння

теоретичними знаннями легше, скориставшись пояснювально-ілюстративним методом навчання. Коли ставиться завдання навчити учнів складати і розв'язувати задачі, то найефективнішим є проблемний метод, який охоплює евристичний і пошуковий методи навчання. Якщо ж треба підготувати учнів до пошуково-дослідницької діяльності, то варто використати дослідницький і евристичний методи.

Формування дослідницьких вмінь передбачає оволодіння людиною, виробленими іншими людьми, способами дій і має такі етапи: усвідомлення завдання і способів його виконання; спроба застосувати одержані пояснення на практиці; утворення стереотипу дій [3]. Зауважимо, що не тільки під час розв'язування задач, а й в процесі введення понять, формулювання проблем і гіпотез творча діяльність може носити пошуково-дослідницький характер. Для забезпечення творчої діяльності учнів потрібно удосконалювати систему їхньої самостійної роботи. Організація діяльності учнів при проблемному навчанні здійснюється так: спочатку вчитель створює проблемну ситуацію, разом з учнями формулює проблему, потім залучає їх до пошуково-дослідницької діяльності для розв'язування задачі. Творчий підхід до вивчення інформатики та математики формується в процесі діяльності поступовим набуванням відповідного досвіду [5].

Проблемі формування різних аспектів дослідницьких умінь учнів присвячено багато робіт таких дослідників, як О. І. Анісімова, Г. І. Артемчук, В. М. Гнєдашев, В. В. Голобородько, А. Ю. Карлащук, С. М. Коршунов, І. А. Кравцова, Л. С. Левченко, В. В. Маскін, Н. Г. Недодатко, В. І. Романчиков, В. М. Сіденко, В. І. Смагін, І. В. Усачова, Г. С. Цехмістрова, Л. С. Шевченко та ін.

Навчально-дослідницькі уміння формуються в процесі відповідної діяльності, яка організовується педагогом в умовах розвивального навчання як цілісної системи. З терміном розвивальне навчання не будемо зв'язувати ніяких конкретних систем розвивального навчання й будемо розуміти його як навчальний процес, у якому, поряд з формуванням конкретних знань, приділяється належна увага процесу інтелектуального розвитку людини та який спрямовано на формування його знань і умінь як цілісної системи [4].

Якщо учневі привити зацікавленість до самостійного відшукання розв'язування задач, то він може відчути дослідницькі нахили. Задача вчителя полягає в тому, щоб виявити власні знахідки учня. Відомо, що деякі положення відповідної науки часто забуваються. В зв'язку з цим слід прагнути не стільки до запам'ятовування, скільки до вироблення в учнів такого запасу навичок і вмінь, завдяки яким вони в змозі самостійно орієнтуватися в своїх знаннях. Це абсолютно не означає, що не потрібно формувати в учнів необхідний запас знань, бо лише маючи

багаж цих знань, умінь і навичок учні зможуть досліджувати завдання, знаходити раціональні розв'язки.

На сьогоднішній день існує велика кількість підручників і навчальних посібників, за допомогою яких можна вирішувати ці надскладні завдання. Не будемо торкатися спеціально змісту окремих посібників, хоча іноді в них можна зустріти навіть антинаукові речі та велику кількість помилок. Досвідчений висококваліфікований учитель, мабуть, усе ж таки зможе знайти щось корисне і в таких посібниках і після відповідного переопрацювання і коригування матеріалу подавати дітям відповідні відомості вже на достатньому науковому і методичному рівні [1, 11], та ще й у зв'язку з тим, що учні старших класів занадто завантажені і готуються до зовнішнього незалежного оцінювання, зможе допомогти їм у засвоєнні знань створенням спеціального роздаткового матеріалу. Такий матеріал може бути створений практично до кожної теми і буде корисний сильним учням, які зможуть самостійно здійснювати власну навчальну діяльність, де вчитель буде лише спрямовувати цю діяльність у потрібне русло, середнім і слабким учням, яким вчитель зможе приділити більше уваги, а дидактичний матеріал допоможе у розв'язуванні задач і утворенні стереотипу дій.

Для прикладу розглянемо тему *"Одновимірні масиви мовою Turbo Delphi"*. На дану тему можна відвести п'ять уроків. При навчанні даного матеріалу доцільно перший урок присвятити вивченню теоретичних основ даної теми і розв'язуванню відповідних задач, а наступні чотири уроки провести в комп'ютерному класі, використовуючи роздатковий матеріал, що наведено нижче.

Тема: Одновимірні масиви

Масив – це сукупність скінченої кількості даних одного типу. Позначається масив одним іменем.

Кожен елемент масиву позначається іменем масиву з індексом.

Кількість елементів масиву фіксується при описі масиву і в процесі виконання програми не змінюється, крім динамічних масивів.

Масив називається *лінійним (одновимірним),* якщо для отримання доступу до його елементів достатньо однієї індексної змінної.

Опис одновимірних масивів мовою Turbo Delphi

ім'я_масиву:array[k..m] of тип_даних;

де k – початковий індекс; m – кінцевий індекс.

Наприклад: A: array[1..6] of integer;

B: array[1..10] of real.

В пам'яті ПК елементи масиву слідують один за одним в спеціально відведеній для цього області, яку ми резервуємо при описі. Розміри цієї області залежать від типу, яким ми описуємо дані масиву (integer, real і т.д.). Чим більший тип, тим більше місця виділяється в пам'яті.

Наприклад, якщо A: array[1..10] of integer, то доступ до кожного елементу масиву буде: A[1], A[2], …, A[10] – масив "A", який містить "10" елементів. A[1]=6, A[2]=4, A[3]=-5, ..., A[10]=3 (див. табл. 1).

Таблиця 1

A	6	4	-5	7	-9	1	8	-8	6	3
Індекси елементів	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Основні дії над елементами масивів

1. Елементи масиву можна увести у пам'ять комп'ютера і вивести на екран за допомогою компоненту *TMemo* – багаторядкове поле у групі *Standart*, який можна розмістити на формі аналогічно як і інші компоненти.

Для компоненту *TMemo* на формі можна встановити такі основні властивості:

– *Name* – задає ім'я даного об'єкта;

– *Text* – задає текст, що буде знаходитися в полі компоненту *TMemo* на формі;

– *Lines* – значення цієї властивості є набір значень, розташованих у рядках цього компонента. Кожний рядок має номер, нумерація рядків починається з 0;

– *Left* – задає відстань зліва до даного об'єкту;

– *Top* – задає відстань зверху до даного об'єкту;

– *Width* – задає ширину даного об'єкту (розмір по горизонталі);

– *Height* – задає висоту даного об'єкту (розмір по вертикалі);

– *Font* – задає параметри шрифту для даного об'єкту;

– *Color* – задає колір даного об'єкту;

– *ScrollBars* – задає наявність смуг прокручування (*ssBoth* – наявність вертикальної і горизонтальної смуги прокручування, *ssVertical* – наявність вертикальної смуги прокручування, *ssHorizontal* – наявність горизонтальної смуги прокручування) або відсутність смуг прокручування – *ssNone*;

– *ReadOnly* – задає можливість редагувати вміст рядків, що знаходяться в полі компоненту *TMemo* (*True* – не можна редагувати, *False* – можна редагувати);

– *Enabled* – задає режим доступності об'єкту для операцій над ним (*True* – об'єкт доступний, *False* – об'єкт недоступний);

– *BorderStyle* – задає стиль рамки об'єкта;

– *Visible* – задає режим видимості об'єкта (*True* – об'єкт видимий, *False* – об'єкт невидимий).

1.1. Уведення масиву цілих чисел з 10 елементів за допомогою компоненту *TMemo*:

```
for i := 1 to 10 do
```

```
a[i]:=StrToInt(Memo1.Lines[i-1]);
```

1.2. Виведення масиву цілих чисел з 10 елементів за допомогою компоненту *TMemo*:

```
for i := 1 to 10 do
Memo2.Lines.Append(IntToStr(a[i]));
```

Процедура *Append* додає до багаторядкового поля новий рядок і виводить у нього значення параметра, вказаного в дужках.

1.3. Очищення багаторядкового поля:

```
Memo1.Lines.Clear;
```

Процедура *Clear* очищає (знищує) всі рядки багаторядкового поля.

2. Пошук елементів масиву за деякою ознакою здійснюється за допомогою оператора **if – then** в режимі перегляду, наприклад, додатні елементи масиву ***A***:

```
for i := 1 to 10 do
begin
if a[i]>0 then …
end;
```

3. Перестановка елементів масиву здійснюється за допомогою додаткової змінної (наприклад, переставимо перший і третій елементи лінійного масиву ***A***):

```
X:=A[3];
A[3]:=A[1];
A[1]:=X;
```

4. Налагодження програм із використанням багаторядкового поля:

1) Виділити багаторядкове поле.

2) "Натиснути" кнопку … рядка *Lines* вікна *Object Inspector*.

3) У вікні *String List Editor*, що з'явиться на екрані (рис. 1), витерти напис *Memo1* і ввести значення 10 елементів у випадку десятиелементного масиву.

4) "Натиснути" кнопку *OK*.

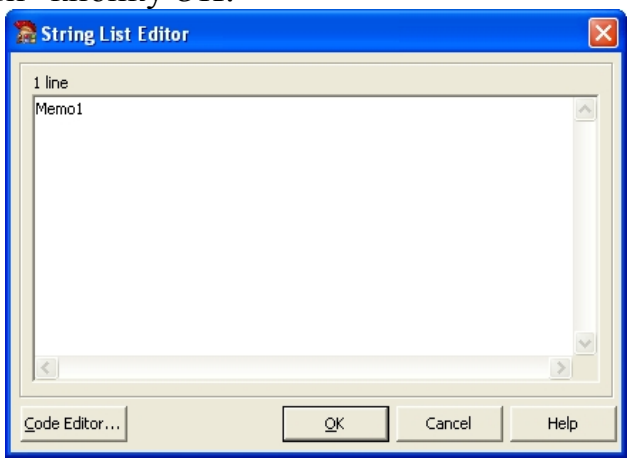

Рис. 1

Приклад

Створити проект, у якому потрібно сформувати масив ***A*** з десяти цілих чисел, що знаходяться в рядках багаторядкового поля, визначити суму додатних елементів, вивести кількість елементів кратних 3 і знайти максимальний елемент даного масиву. Обміняти максимальний елемент з останнім елементом масиву і вивести отриманий масив (рис. 2).

```
procedure TForm1.Button1Click(Sender: TObject);
var a: array[1..10] of integer; s,k,max,nmax,i:integer;
begin
   for i := 1 to 10 do
       a[i]:=StrToInt(Memo1.Lines[i-1]);
   s:=0;
   k:=0;
   max:=a[1];
   nmax:=1;
   for i := 1 to 10 do
    begin
      if a[i]>0 then
         s:=s+a[i];
      if (a[i] mod 3=0) and (a[i]>0) then
         k:=k+1;
      if a[i]>max then
        begin
          max:=a[i];
          nmax:=i;
        end;
    end;
    a[nmax]:=a[10];a[10]:=max;
    Memo2.Lines.Clear;
    for i := 1 to 10 do
       Memo2.Lines.Append(IntToStr(a[i]));
    Label4.Caption:=IntToStr(s)+' - сума елементів';
    Label5.Caption:=IntToStr(k)+' - кількість елементів кратних трьом';
    Label6.Caption:=IntToStr(max)+' - максимальний елемент';
end;
```

Вправи

Створити проекти, у яких виконати наступні завдання:

1. Знайти середнє геометричне значення елементів масиву *B* [1..9] ($S = \sqrt[n]{a_1 \cdot a_2 \cdot \ldots \cdot a_n}$).

2. Знайти середнє арифметичне значення елементів масиву *X* [1..8].

3. Напишіть програму, яка дає відповідь “так” чи “ні” в залежності від того, зустрічається чи ні число 7 в масиві *B* [1..10].

4. Знайти мінімальний і максимальний елементи масиву *A* [1..10] і поміняти їх місцями.

5. Дана таблиця *A* [1..10]. Знайти кількість елементів цієї таблиці, більших за середнє арифметичне всіх її елементів.

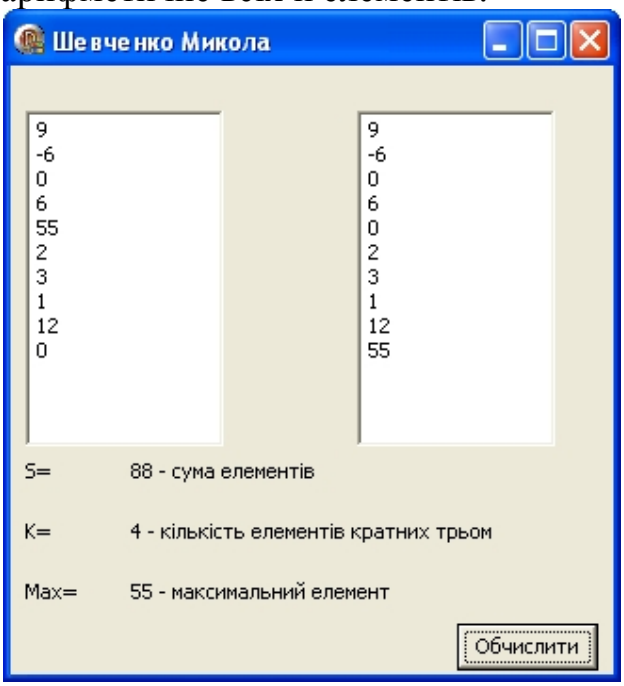

Рис. 2

6. Знайти суму елементів масиву *C* [1..10] кратних 3.

7. Дано масив *A* [1..10]. Визначити, чи є в масиві два нульових члени, розташовані підряд.

8. Написати програму циклічної перестановки елементів таблиці, при якій *A* [i] переміщується в *A* [i+1], а *A* [n] переміщується в *A* [1].

9. Побудувати масив *C*[*n*], де *n*=8, за формулою *C*[*i*]=*cos*(*i*), та знайти суму елементів більших за 0.

10. Побудувати масив *B*[*n*], де *n*=9, за формулою $B[i]=i^2-10$, та знайти добуток елементів менших за 16.

11. Побудувати масив *A*[*n*], де *n*=10, за формулою $A[i]=i^2+i-45$, та вивести номери елементів, які (елементи) більші за -14.

12. Побудувати масив *A*[*n*], де *n*=5, за формулою *A*[*i*]=*i-12*, та вивести кількість елементів, більших за -10.

Виконати задачі 2, 3 наведені у [2, 106-107].

Виконати задачу 6 наведену у [2, 109-110].

Виконати приклад наведений у [2, 110-111].

Виконати практичну роботу № 11 [2, 114].

Таким чином, з огляду на розглянуті у статті проблеми, можна зробити такі висновки:

– цілеспрямоване педагогічно обґрунтоване застосування в процесі навчання інформатики такого роздаткового матеріалу дає змогу учню глибоко засвоїти навчальний матеріал; знаходити, можливо за допомогою підказки вчителя, додаткові джерела відомостей та самостійно використовувати їх; розв'язувати завдання з повним поясненням і обґрунтуванням; розв'язувати нестандартні задачі і вправи, а також задачі, які потребують використання оригінальних та штучних прийомів, тобто здійснювати діяльність, що має дослідницький характер;

– шляхом створення проблемних ситуацій з використанням роздаткового матеріалу реалізується важлива задача прищеплення учням дослідницьких здібностей, вміння самостійно здобувати знання;

– використання роздаткового матеріалу та інформаційних технологій надає можливість спрямувати процес навчання не на засвоєння готових фактів, а на відкриття, синтез нових знань. Для досягнення мети вчитель організовує самостійну пошукову діяльність учня, що привчає школярів до творчості, розвиває вміння та навички дослідницької діяльності. Успіх формування навичок самостійної роботи досягається не епізодичною організацією окремих видів самостійної роботи, а системою самостійних робіт, що дає можливість активізувати пізнавальну діяльність учнів на всіх етапах процесу навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Жалдак М. І. Використання комп'ютера в навчальному процесі має бути педагогічно виваженим і доцільним / М. І. Жалдак // Комп'ютер у школі та сім'ї: науково-метод. журн. – 2011. – № 3(91). – С. 3-12.

2. Інформатика: Підручн. для загальноосвіт. навч. закл.: академ. рівень, профільн. рівень / Й. Я. Ривкінд, Т. І. Лисенко, Л.А. Чернікова, В. В. Шакотько; за заг. ред. М. З. Згуровського. – К.: Генеза, 2011. – 304 с.

3. Козій Г. В. Формування дослідницьких вмінь студентів вищих аграрних навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації / Г. В. Козій, С. В. Виговська // Вісник Прикарпатського університету. Серія Педагогіка, 3 (XL). 2011. С. 103-107. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті:
http://elibrary.nubip.edu.ua/9564/3/G.Kozij_S.Vygovsjka_St_NUBIP.pdf

4. Лиходєєва Г. В. Навчально-дослідницькі уміння та дослідницька діяльність учнів у психолого-педагогічній літературі / Г.В. Лиходєєва // Didactics of mathematics: Problems and Investigations. Issue # 27. 2007. С. 89-94. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті:
http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dmpd/2007_27/_27/89-94%2027_2007.pdf

5. Пути повышения эффективности обучения. Из опыта работы школ. / Сост. канд. пед. наук Г. А. Победоносцев. Под ред. чл.-кор. АПН СССР Н.С. Сунцова. – М., Просвещение, 1973. – 175 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ганжела Сергій Іванович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інформатики Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес, теорія та методика навчання (інформатика).

ФОЛЬКЛОРНІ ДЖЕРЕЛА В БАЯННІЙ ТВОРЧОСТІ ВОЛОДИМИРА ЗУБИЦЬКОГО

Микола ГЕЙЧЕНКО (Кіровоград)

У статті здійснена спроба проаналізувати фольклорні джерела, які лягли в основу баянної творчості Володимира Зубицького.

В статье произведена попытка проанализировать фольклорные источники, использованные в баянном творчестве Владимира Зубицкого.

Ключові слова: фольклорні джерела, композиторське мислення, інтонація, музичний діалект, архаїчний фольклор, засоби виразності.

Постановка проблеми. Серед митців, що визначали найбільш значні перспективи розвитку сучасного українського баянного мистецтва та його шлях до широкого міжнародного визнання, особливе місце займає відомий український композитор, блискучий виконавець-баяніст та талановитий диригент Володимир Зубицький. Заслужений діяч мистецтв України, лауреат премії ім. М. Островського, лауреат премії Польського відділення ЮНЕСКО, лауреат премії ім. М. Лисенка, численних міжнародних композиторських конкурсів («Акко» – 2000, Фінляндія; Премія І. Коць, Україна). В.Зубицький входить до когорти визнаних українських композиторів-баяністів. Його творчість є яскравим утіленням найкращих досягнень сучасної української композиторської та виконавської школи.

Як зазначають українські музикознавці, творчість Володимира Зубицького – неповторний феномен. Його музика характеризується яскравою концертністю, відбиває справжній симфонічний характер мислення композитора та свідчить про збереження глибинних національних традицій, які органічно поєднуються з сучасними техніками письма.

Аналіз досліджень і публікацій. Слід зазначити, що творчість Володимира Зубицького вже неодноразово привертала до себе увагу дослідників. Здебільшого аналізувалися його твори різних жанрів, зокрема, симфонічні (М. Гордійчук, О. Зінькевич, В. Іванченко, Г. Конькова, М. Копиця, Н. Некрасова, А. Скрипник та ін.), хорові (Ю. Чекан, О. Чекан), бандурні (Н. Морозевич).

В останні роки значно активізувався інтерес мистецтвознавців до баянної музики В. Зубицького. Так, крізь призму сучасного академічного баянного виконавства творчість композитора аналізується в роботах Д. Кужелева і В. Князева. Нарис, що характеризує внесок В. Зубицького у розвиток вітчизняної оригінальної літератури для баяна, зроблено в дослідженні А. Сташевського. У контексті вивчення феномену українського «модерн-баяну» твори композитора аналізуються І. Єргієвим.

Мета статті полягає у виявленні національних фольклорних елементів в баянній творчості В. Зубицького.

Виклад основного матеріалу. Духовне багатство національної культури, широкий спектр людських емоцій, виражені музичною мовою відповідно до жанрових, регіональних і взагалі етнічних особливостей, криються у фольклорній традиції. У них акумулюються найсуттєвіші риси, почуття, енергетика нації, яка є об'єднуючим, узагальнюючим, живим фоном душі народу, найчутливішим, найуразливішим виразником людських переживань, реагує на будь-які значні зміни в житті суспільства і є чистим, невичерпним джерелом для вираження власних ідей та почуттів професійного композитора, через які особисте в художніх образах відображує загальне (тобто народне).

Фольклорний мелос має свій неповторний побутовий музичний діалект, животворно впливає на творчих людей. Він не втрачає своєї первинної сутності, звернення до якої породжує нові, оригінальні форми, близькі до академічного мистецтва

Основою творчого методу В. Зубицького є синтез «неактуальних» пластів архаїчного фольклору з «актуальними» новітніми композиційними системами, на основі якого здійснюється розвиток (вглиб і вшир) найрізноманітніших фольклорних пластів різних народів, різних культур та епох, поєднання українського фольклору з тюркським (Соната № 3 «Fatum» для тріо баянів), молдавським (Концерт «Festivo» для оркестру народних інструментів), болгарським (Соната № 2 «Слов'янська» для баяна), болгарського з румунським (Скрипковий концерт), введення фольклорних елементів у джазові твори (Partita concertante № 1 та № 2), взаємовплив фольклорних, джазових чинників, поєднання їх з елементами барочного стилю та сучасною професійною мовою (Симфонія № 2).

У цих творах на фольклорному підґрунті В. Зубицький створив власний індивідуальний стиль, творчо продемонстрував шлях відродження фольклорного мелосу в «новій» музиці, примноживши це віртуозним, багатогранним баянним інструменталізмом.

Музичні твори В. Зубицького сповнені тонким відчуттям фольклору України, а також напруженими ритмами сучасних часів.

У картинному концерті для скрипки та камерного оркестру композитор майстерно «переінтонував» у сучасній музичній мові фольклорні мотиви Гуцульщини та джазові імпровізації.

У мелодичній будові В. Зубицький першим звернувся до архаїчного типу мелодичного утворення, він штучно відтворив такі типи тематизму: мовно-речитативний (неосинкретизм), на рівні мовних відношень (вище – нижче, устій – неустій), квантитативний (імітування рухомих мовних наголосів), застосовуючи фольклорні мовні витоки – каталексії

(відсутність останнього складу у стопі), конкатенації (збіг початку нового такту з останнім сегментом закінчення), ампліфікації (розширення складових структур), які характеризують несиметричність структурних утворень.

«Натургенетичний» тип інтонації-одиниці – стихійність, безпосередність психологічного впливу, засоби інстинктивного, підсвідомого начала людської психіки; іманентно-музичні прояви – вільність, нетемперованість звуковисотного строю та часових відношень, ритмо-тембро-артикуляційні та інші виконавські фактори детермінуються усністю, синкретизмом. На думку В. Москаленка, саме усність спонукає до узагальненості (нецитатності), опосередкованого зв'язку – не від першої особи, а об'єктивно (безособово) вираженого у вигляді семіотичних «знаків» (ладоінтонаційні, ладоритмічні звороти, мовноречитативність, вигуки – кластери, шум, гомін, алеаторні комплекси та ін.), які виявляють виражальні елементи фольклору у найрізноманітніших аспектах. Особлива увага надається «прихованим», другорядним (не з музичної сфери) виражальним засобам, які в автентичних формах побутування лише доповнювали загальну фольклорну картину, але були невід'ємною її складовою.

Семіотичний знак, асимілюючись з авторською стилістикою, утворює органічну оригінальну систему композиторського мислення. Завдяки знаковій формі перетворення фольклору (знак може модулюватися, розшаровуватися, трансформуватися), «збільшується комунікативна загальнодоступність у сприйнятті часом складних симфонічних концепцій».

Танцювальне начало (тропоти – тупіт ногами) відчувається в остинатному русі багатозвучних гармонічних комплексів та кластерів штрихом *Bell. shake* з акцентною нерегулярністю. Бінарність, транспозиційність, діалогічність («ріспонсія», за Ф. Колессою), відтворюють чергування «співомовних приспівок» та «інструментальних перегр». Слід відзначити застосування прийому ладової модуляції – від ладів зі збільшеною секундою до ангемітоніки, від визначеності ладу до конструктивно-сонорного звукоутворення, сміливе поєднання діатоніки і хроматики. У такому складному фонічному синтезі мелодичні утворення грунтуються на фольклорних прототипах.

В. Зубицький у своїй творчості звертається до глибин фольклорної традиції – плачів та голосінь (друга частина Сонати № 2, третя частина джазпартити № 2, – пов'язуючи з нею сучасні засоби виразності. Для відтворення співомовно-речитативних структурних утворень (голосінь, зітхань, вигуків тощо) він підкреслює ладотональну незалежність, автономність кожного співомовного звороту, головний устій якого часто змінюється в межах півтону-тону на тлі алеаторного супроводу. У

художньому втіленні плачів та голосінь, імітуючи людський голос, використовуючи не темперовані глісандо, трелі, вібратор, поштовхи. В. Зубицький відтворює найтонші нюанси, які характеризують емоційно-психологічний стан людини, її розпач. Архаїзмами також можна вважати пентатонічні, мелодичні та гармонічні утворення, характерні для усіх давніх культур. Наявність підвищеного четвертого ступеня характерна як для давніх східних культур, так і для культур західних та південних слов'ян.

Етнофонізм народних інструментів відчувається у відтворенні забутого звучання бурдона, в імпровізаційних переливах сопілки, у відтворенні особливостей строю та прийомів гри народних інструментів (скриаки, цимбалів, закличних інтонацій трембіти, бухала та ін.). Імітуючи їх, зокрема відкриті струни, композитор часто використовує інтервали кварти і квінти у низькому регістрі, модифікує їх у біхордних, трихордних інтонаціях, інтонаціях квартового трихорду тощо, що певним чином повертає нас до фольклорних витоків і складає основу гармонічної мови.

Звертаючись, наприклад, до болгарських фольклорних джерел («Болгарський зошит»), В. Зубицький щедро прикрашає імпровізаційні мелодії мелізмами, трелями, форшлагами, пасажами. Ладові ознаки мають багато спільного зі східними ладами, характерними для інструментальної болгарської музики. Метрична перемінність, ритмічна мальовничість із характерним подовженим звуком, наслідування тембру кларнета нагадують гру болгарських духових народних інструментів. Також є епізоди, позначені рівнометричністю (четверта частина Сонати № 2), вони вражають віртуозністю, інструментальним блиском, схожі на чіткі, швидкі народні танці хоро, коло та ін.

Оригінальним виявилося звернення В. Зубицького до прадавніх фольклорних джерел, пов'язаних із мусульманською традицією (Соната № 3).Для імітації молитовно-речитативних монодійних розспівів культового мусульманського обряду митець використовує ладову модель макам, яка й визначає будову мелодичних імпровізаційних та речитативних утворень, яким властивий короткий («Кирик хава» – коротка мелодія) вузькоамбітусний зворот у вільнометричному русі з характерним оспівуванням устою. Короткі вузькоамбітусні монологічні мотивні структури, які завершуються довгим устоєм, відокремлюються одна від одної невеликими цезурами (диханнями), утворюють довгу мелодію (узун хава). Автор намагається відтворити національний колорит східних народних інструментів та оригінальність традицій музикування – відчуття чвертьтонового строю (великий та малий півтони), нейтральну терцію, імітує спів релігійних братств, поширених у країнах Сходу. Багато спільного у східних ладах із подвійно

гармонічним мінором: макам «мюстер» тотожний подвійно гармонічному мінору, макам «хіджазкяр», за своєю сутністю, є домінантовим ладом (за С. Способіним) до подвійно гармонічного мінору, він же – «арабський звукоряд». Спільні ознаки є з ладом «чаргях» (згідно з класифікацією У.Гаджибекова).

Усі ці лади об'єднує збільшена секунда, її ще називають східним хроматизмом. На основі тотожності чи спільних ознак подвійно гармонічного мінору зі східними ладами можна говорити про вплив східних культур на культуру слов'янських народів.

Поряд з естетикою архаїки В. Зубицький звертається до конструктивно аналітичного типу композиторського мислення. Для його творчості характерне застосування модальних та полі модальних систем, додекафонної та пуантилістичної техніки, прийомів обмеженої алеаторики та сонористики, іноді функціонально-модулюючі мелодичні лінії (тобто, тема стає підголоском, перетворюється на витриманий довгий звук – монофонію або кластер, далі виконуючи функцію супроводу чи фону) утворюють атональну комплементарно-сонорну поліфонію. Фольклористичні прототипи (за В. Москаленком, – «знаки») розшаровуються у новітніх засобах, набуваючи ознак, співзвучних сучасності. Таким чином, прадавній фольклор опиняється в незвичних для нього умовах урбанізованого середовища і зазнає трансформацій своїх первинних функцій.

Цікавим є звернення В. Зубицького до джазових традицій, їх синтезування з національними фольклорними джерелами і сучасною композиторською технікою. Крім звернення до джазу як до фольклорного начала, сама джазова манера висловлювання (рух життєвої енергії, непередбачуваність, свобода мислення, імпровізаційність, оригінальність гармонічної мови) природно співпадає з темпераментом, внутрішнім світом та художньо-естетичними уподобаннями композитора. Захоплюючись стихією джазових імпровізацій, ритмів, джазовою манерою інтонування, оригінальністю гармонічної мови та енергетизмом живих людських емоцій, В. Зубицький у багатьох своїх творах різних жанрів поєднує джазові традиції з національними фольклорними елементами. До джазу він звертається в опері «Чумацький шлях», у балеті «Гей, музики!», у третьому хоровому концерті, у симфонії № 2 «Sinfonia concertante», у другій камерній і, безумовно, у сольних баянних творах, зокрема таких: «Ti Amo Pezaro» («Я люблю тебе, Пезаро»), «Посвята А. П'яццоллі», концерт для баяна, фортепіано, перкусії та струнного оркестру, дві джазпартити 1978 та 1990 років.

Однією з характерних особливостей побудови мелодичних утворень у класичній джазовій традиції є наявність пентатонічних зворотів, до яких і звертається В. Зубицький. Вони також перегукуються з архаїчним

типом мелодичних структур. Якщо розглядати квартовий трихорд як тритоніку пентатонічного ладу, то побачимо в ньому основу «блюзового звукоряду» (*blues scale*) з урахуванням лабільності шлюзових тонів (*blue note*) на третьому та сьомому щаблях, які широко використовує В. Зубицький. У джазпартитах він вдається до специфічних джазових ритмічних структур, таких як *break* (від англ. – ламати, руйнувати, переривати, розмикати), вторинний рег (базується на контрритмі), перехресні ритми – геміольні ритмічні утворення (секвенційна послідовність із двох ланцюгів у тридольному такті), «ломбардський ритм» *scotch snap* (від англ. *scotch* – шотландський, *snap* – момент несподіваності, непередбачуваності). Класичні джазові прийоми у нього тісно пов'язані з ритмом: «*шаутс» (shouts)* і *«холлерс» (hollers)* – омузичені вигуки. Таким вигуком розпочинається перша частина Партити № 1. *Stop time* – несподівана зупинка по всій вертикалі. Іноді автор джазпартит вводить *дубль-stop time,* тобто інтонація, структурно розширюючись, повторюється кілька разів. Крім того, джазова анакруза, мовою музикантів – ап-біт (*up beat*), – це не що інше, як початок музичної фрази, тільки не хронометрично точно, а на мить раніше. Анакруза (від грецького *anacrusis* – початок) може виникати як у середині такту, так і з затактом, залежно від того, як побудовано початок фрази, а також у різних темпах. Однак її рідко можна побачити в нотних текстах. Це передусім прерогатива виконавця. Саме за принципом джазової анакрузи починається тема арії з третьої частини Партити № 1.

Класичні джазові принципи у творах В. Зубицького поєднуються з фольклорними ладовими рисами, зокрема вводиться підвищений четвертий ступінь (лідійська кварта), нетиповий для класичного джазу, але притаманний народно-інструментальним награванням. Крім того, В. Зубицький вводить у джазові твори інтонації плачів та голосінь.

Узагальнюючи вищезазначене *можна зробити висновок,* що звертаючись до фольклору України, Росії, Болгарії, Молдови, а також тюркських народів, до джазових традицій , сміливо синтезуючи їх з алеаторною, сонористичною, пуантилістичною композиторською технікою, В. Зубицький увиразнив нову грань музичної естетики в оригінальній творчості. За словами О. Зінькевич, він змусив народний інструмент заговорити сучасною мовою, руйнуючи ту виключно етнографічну традицію, яка склалась в українській баянній літературі [4, 41].

Музична культура сприймає фольклорні явища крізь реалії свого часу. Оновлення змісту музичного мистецтва, безумовно, впливає на форми його втілення. Змінюється ставлення до фольклору молодих музикантів XXI століття, вони орієнтуються на новизну в музичному мовленні. Саме на фольклорному грунті В. Зубицький виробив

індивідуальний композиторський стиль, творчо продемонстрував шлях відродження фольклорного мелосу в «новій» музиці, розпочав воістину революційні зрушення в баянному репертуарі. Неофольклоризм В. Зубицького сприяє адаптації виконавців-народників до «нової музики», розширюючи сферу їхніх естетичних уподобань і відкриває шляхи для досліджень музикознавцями-теоретиками.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гончаров А. О. Неофольклористичні тенденції у баянній творчості В. Зубицького: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03 / А. О. Гончаров. – К., 2006. – 17 с.

2. Грица С. Фольклор у просторі та часі / С. Грица: вибрані статті. – Тернопіль: Астон, 2000. – 245 с.

3. Давидов М. А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста / М. А. Давидов: навч. Посібник. – К.: Муз. Україна, 1997. – 240 с.

4. Зинькевич О. Огонь молодости / О.Зинькевич // Советская музыка. – № 1. – 1986 – С. 41.

5. Зубицкий В. Д. Диалог о времени и мастерстве / В. Д. Зубицкий. – К.: Acco-opus Publishers, 2003. – 40 с.

6. Сюта Б. О. Музична творчість 1970 – 1990-х років: параметри художньої цілісності / О. Б. Сюта. – К.: Грамота, 2006. – 256 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гейченко Микола Іванович – доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін, заслужений працівник культури України.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутнього вчителя музики, музично-естетичне виховання підростаючого покоління.

ДІАЛОГ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ПРИНЦИП В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ МУЗИЧНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Олена ГОРБЕНКО (Кіровоград)

У статті розкривається сутність діалогового принципу навчання, його значення і специфіка в процесі викладання музично-інструментальних дисциплін.

В статье раскрывается сущность диалогового принципа обучения, его значение и специфика в процессе преподавания музыкально-инструментальных дисциплин.

Ключові слова: діалогове спілкування, художньо-інтерпретаційний процес, музично-інструментальні дисципліни, індивідуально-диференційований підхід.

Актуальність проблеми. У мистецькому навчально-виховному процесі педагогічна діяльність відзначається своєю специфічністю, оскільки в її основі лежить емоційно-художня сфера, що вимагає від учителя особливого творчого підходу, поєднання таланту й натхнення [3, с.91]. Цього навчити неможливо, але навчити творчо працювати, виявляти творчу ініціативу на грунті реалізації «власної системи цінностей» (І. Зязюн), творчо використовувати набуті предметні й міжпредметні компетенції, художньо-інтерпретаційні вміння є головним чинником успіху формування музично-виконавської компетентності

майбутніх учителів музичного мистецтва. Провідне значення у процесі вивчення музично-інструментальних дисциплін надається діалоговому принципу, використання якого зумовлюється специфікою викладання музично-інструментальних дисциплін.

Основний зміст статті. Використання принципу діалогічності у процесі викладання музично-інструментальних дисциплін набуває особливого значення, оскільки зумовлюється специфікою музично-виконавської та музично-педагогічної творчості. Слушною є думка О. Олексюк, яка зазначає, що «діалог у музичній педагогіці – це не просто засіб, метод. Це сутнісна основа музично-освітнього процесу, його методологічний принцип, оскільки сама музика є актом міжособистісного спілкування» [4, с.14].

Принцип діалогічності мистецької освіти науковці [2, с. 265] трактують у таких рівнях:

1) як «її комунікативну спрямованість, утілення ідей «діалогу культур» у процесі навчання і виховання», як особливості процесу художнього пізнання; як уявний (невербальний) діалог з митцем, перетин просторово-часових кордонів і проникнення в «унікальний мікрокосмос». Такий внутрішній діалог потребує здатності до рефлексії, усвідомлення власного ставлення до мистецтва й у такий спосіб через діалогічну художню картину світу – усвідомлення власного «Я»;

2) взаємопроникнення особистісних смислів у системі «студент-педагог», «студент-студент», «студент-аудиторія».

Діалог передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію всіх учасників процесу художнього спілкування, формує емпатійний стиль стосунків, забезпечує духовно-емоційну насиченість процесу художнього спілкування. Соціальний контекст, у якому відбувається обговорення мистецьких творів на індивідуальних та групових заняттях, породжує особливі емоційно-мотиваційні імпульси, котрі допомагають визначити координати власної художньої діяльності.

Діалогова стратегія педагогічної взаємодії ґрунтується на основі взаєморозуміння та взаємоповаги й студенту зумовлюється дидактичним положенням про залежність ефективності навчально-виховного процесу від організації оптимального педагогічного спілкування (О. Леонтьєв), сприяє розвитку творчого потенціалу, забезпеченню «особистісно-формувальної функції» (О. Бодальов).

Використання проблемно-діалогічного принципу навчання дає змогу ефективно розв’язувати поставлені завдання, формувати ціннісно-мотиваційну сферу, викликати активність суб’єкта художньої взаємодії.

Проблемно-діалогічні ситуації в художньо-інтерпретаційній діяльності майбутнього вчителя музики виникають у процесі роботи над художнім образом й пов’язані з необхідністю усвідомити зміст

музичного твору, розкрити художній образ, здійснити аналіз жанрово-стилістичних особливостей, що пов'язані із закономірностями виконання.

Проблемно-діалогічні ситуації виникають також у процесі пошуку методів і способів роботи над музичним образом у процесі розв'язання художнього завдання, обгрунтування й виявлення теоретично-практичних аспектів процесу аналізу-інтерпретації. Теоретичні проблемні ситуації в художньо-інтерпретаційному процесі пов'язані з різними видами музично-теоретичного аналізу (історико-теоретичного, структурного, гармонічного, інтонаційного, технічного, звукового), виявленні інтонаційних зв'язків. Практичні проблемні ситуації виникають у процесі поступового пізнання-осягнення художньо-образного змісту, виконання окремих музичних елементів, знаходження тембрового забарвлення, засвоєння технічних труднощів, використання музично-виконавського досвіду й уміння знаходити нові способи відтворення і розуміння художньо-образного змісту музичного твору. Тому в процесі художньої інтерпретації проблемно-діалогічне спілкування передбачає розв'язування таких проблемних ситуацій, що покликані цілеспрямовано регулювати розвиток самостійності художнього мислення студенів, заохочувати досвід самостійної музично-виконавської діяльності, активізувати асоціативно-образну сферу, стимулювати творчу самостійність у процесі аналізу-інтерпретації, спонукати до творчого пошуку в розв'язанні художніх завдань.

Спільний пошук осмислення та розв'язання художньо-виконавських завдань передбачає розуміння кожного студента як суб'єкта процесу художнього спілкування, вміння оцінити й прийняти його думку, сприяє практичній реалізації його прагнення до саморозвитку, самоствердження й спричиняє, таким чином, використання у процесі формування музично-виконавської компетентності індивідуально-диференційованого підходу. Тому діалогові засади взаємодії педагога й студента передбачають створення нового типу спілкування – діалогу, що грунтується на взаєморозумінні, обміну думками і судженнями, оцінювальними підходами до художньої творчості. Результатом такої спільної діяльності є організація самостійної творчо-пошукової діяльності студентів, пізнання, засвоєння та набуття ними музично-виконавського досвіду, здатності до саморегуляції й самореалізації в художньо-виконавській діяльності.

Індивідуальний та диференційований підходи є такою організацією педагогічного впливу, що передбачає врахування індивідуальних особливостей, діагностику особистісно-типологічних особливостей і здібностей студентів, упровадження інноваційних художньо-педагогічних технологій, сутність яких полягає в оновленні

педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему, використання способів оптимізації навчально-виховного процесу, вдосконалення використовуваних раніше педагогічних технологій різних рівнів і введення нових методів та прийомів, завдань різної складності, що спрямовуються на розкриття творчого потенціалу кожного студента, забезпечення можливостей вибору індивідуальної траєкторії навчання з метою самореалізації студентів у музично-виконавській творчості.

Принцип індивідуалізації, підкреслює Г. Падалка, означає піклування про «виявлення і збереження в учнів індивідуальної емоційно-оцінної реакції, смислових переваг у галузі мистецтва, розвиток здатності до вибору й застосування унікальних, неповторних саме для цієї особистості засобів мистецької творчості» [5, с. 154]. Дійсно, якщо художньо-інтерпретаційна діяльність не є для студента індивідуально-неповторним ставленням до твору, яскраво вираженним власним емоційно-емпатійним співпереживанням у процесі пізнання художнього образу, то створюються передумови уніфікованого творення музичних образів за певними штампами, «антихудожніми кліше». Тому виявлення й розвиток особистісних характеристик та особливостей студентів, актуалізація й збереження їхньої індивідуальної неповторності уможливлює здійснити вплив на формування й розвиток усіх компонентів музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики.

Диференційований підхід дає змогу створити умови для особистісного, художньо-творчого самовираження студентів, реалізації їхнього творчого потенціалу з урахуванням інтересів, нахилів, уподобань та здібностей.

Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики характеризується переважно індивідуальною формою навчання, тому найактивніший вплив на формування художньо-інтерпретаційних компетенцій (предметних та міжпредметних) здійснюється в процесі індивідуальних занять з фаху, на яких, як зазначає О. Олексюк, «застосовуються різні прийоми впливу та активні методи навчання» [4, с. 100].

З огляду на це, «актуалізація індивідуального, опора на індивідуальне начало дає можливість «підтягнути» до вищого рівня розвитку всі компоненти художньої підготовки особистості» [5, с. 158], «сприяти розвитку властивих для кожного студента рис та особливостей, які становлять творчу музичну індивідуальність» [4, с. 100].

Індивідуальний та диференційований підходи зумовлюють використання принципу варіативності форм і методів навчання в процесі формування музично-виконавської компетентності майбутніх фахівців.

Принцип варіативності спрямовує розвиток загальної мистецької освіти в бік різноманітності форм, змісту й педагогічних технологій навчання і виховання й вимагає модернізації з метою створення умов для художньо-творчого самовираження особистості студента, адже в суспільстві як ніколи «актуалізована потреба в ініціативних людях з нестандартним мисленням, здатних до гнучкого реагування на виклик часу, виявляти й повноцінно реалізувати власний творчий потенціал [2, с. 264].

Організація навчального процесу за принципом варіативності передбачає створення стилю суб'єкт-суб'єктних стосунків, діалогової взаємодії педагога зі студентом і створює педагогу свободу вибору технологіх навчання, варіативність методичних прийомів. Варіативність форм навчальної діяльності пов'язана з використанням у навчально-виховному процесі колективних, групових та індивідуальних форм навчання, вибір яких зумовлюється метою, навчальним матеріалом, методами й умовами навчання.

Кожна з форм має свої переваги. Так, колективна й групова діяльність сприяє посиленню творчої мотивації студентів, емоційно-психологічної, професійної адаптації майбутніх учителів музики, формуванню внутрішніх механізмів музично-виконавської компетентності.

Індивідуальна форма навчання є традиційною у сфері музично-педагогічної освіти, пов'язана із обранням методів, способів, прийомів педагогічного впливу відповідно до індивідуально-психологічних особливостей студентів, рівня їхнього художнього розвитку й активності в мистецько-педагогічному спілкуванні.

Важливою педагогічною умовою є забезпечення пріоритету самостійної художньо-практичної діяльності, яка є рушійною силою в процесі формування художньо-інтерпретаційних умінь і набуття музично-виконавського досвіду студентами. Художня практична діяльність має виконуватися систематично, щоденно й підпорядковуватися певній меті й завданням. Структура художньо-практичної діяльності, зокрема музично-виконавської, містить сформованість інтересів, потреб, чітке увлення мети художньо-практичної діяльності, оволодіння способами практичного розв'язання поставленої мети, аналіз результату здійсненої діяльності. Студент повинен бути переконаним, твердо знати й усвідомлювати, що відсутність музично-виконавської практики, художньо-інтерпретаційного досвіду в різних видах музично-виконавської діяльності призводить до знецінювання художньої мети, нівелювання результатів художньо-інтерпретаційної діяльності, неможливості опанувати й осягнути глибинно-неповторні прошарки твору, а отже, й

негативно позначається на рівні оволодіння професійною компетентністю. Тому добір доцільних способів стимулювання потреби у різновидах музично-виконавської діяльності, залучення студентів у різні види музично-виконавської діяльності є запорукою успіху в процесі формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музики.

Визначаємо взаємопов'язаних три етапи формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів: ціннісно-орієнтаційний, творчо-діяльнісний, творчо-репрезентативний.

Перший етап – ціннісно-орієнтаційний спрямовується на формування ціннісних орієнтацій студентів. Ці орієнтації опосередковуються особливостями професійної музично-виконавської діяльності, детермінують ставлення до загальнохудожніх, професійно-педагогічних цінностей – музичного мистецтва та музично-виконавської діяльності як засобу розвитку особистості, усвідомлення їхньої значущості у формуванні внутрішнього світу особистості, стимулюють розвиток інтересу, потреби, індивідуально-ціннісного ставлення студентів до різновидів музично-виконавської творчості,

На цьому етапі формується особистісно-ціннісний компонент музично-виконавської компетентності, що передбачає набуття необхідних знань з теорії та історії музичного виконавства, усвідомлення студентами значення поліхудожнього виховання в професійній діяльності вчителя музики; набуття ними спеціальних знань та художньо-інтерпретаційних умінь з фахових дисциплін. На цьому етапі розкриваються специфічні ознаки різновидів художньої творчості, усвідомлюються особливості музично-виконавської діяльності вчителя музики, важливість володіння різновидами музично-виконавської діяльності, мистецтвом імпровізації, музикування й творення, розуміння доцільності їхнього використання в навчально-виховному процесі. Важливим є усвідомлення соціального значення професії вчителя музики, ролі музичного мистецтва та музично-виконавської діяльності в процесах творення духовності, впливу на внутрішній світ особистості, усвідомлення невичерпних можливостей музично-виконавської діяльності в організації емпатійно-емоційних координат життєтворчості людини [5].

Другий етап – творчо-діяльнісний – є центральним і найбільш вагомим у формуванні музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики. Способи педагогічного впливу спрямовуються на розвиток художньо-інтерпретаційних умінь студентів у процесі самостійної творчо-пошукової й творчо-перетворювальної діяльності. На цьому етапі студентам надається можливість удосконалити рівень оволодіння художньо-інтерпретаційними

операціями: вміння самостійно аналізувати, добирати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки; виробляти здатність до творчого художньо-інтерпретаційного переосмислення, художнього виконання.

Робота спрямовується на розвиток художньо-інтерпретаційних компетенцій (у межах певної дисципліни) під час індивідуального спілкування з музичним твором (аналіз-інтерпретація програмних музичних творів, музичних творів програм загальноосвітньої школи, складання власних музичних композицій, музикування) і передбачає розвиток когнітивно-знаннєвої та емоційно-емпатійної сфери в процесі пізнання-переживання художньо-образного змісту, набуття музично-виконавського досвіду, оволодіння художньою технікою й супроводжується він виконанням творчих завдань, спрямованих на формування вмінь аналізувати гармонічну тканину твору, усвідомлювати інтонаційні зв'язки, принципи формотворення, проникнення в емоційно-образний зміст музичних творів, їхнє переживання, перевтілення й осягнення змістової сутності (метод музично-теоретичного аналізу, метод історизму, метод художніх аналогій (зіставлень, порівнянь і доповнень).

Третій – творчо-репрезентативний – спрямований на виявлення знань та вмінь студентів самостійно здійснювати музично-виконавську діяльність, застосовувати метод проектів у самостійній творчості. Цей етап передбачає підготовку й проведення художньо-творчих проектів в умовах спецкурсу «Основи музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики», презентацію інтегрованих художньо-творчих тем-проектів, що дає змогу дослідити динаміку всіх означених компонентів, критеріїв та показників сформованості досліджуваного нами феномена (ціннісно-мотиваційного, когнітивно-пізнавального, емоційно-емпатійного, сценічно-вольового, художньо-технічного, самостійно-творчого, художньо-проектувального, рефлексивно-оцінювального), їхню кристалізацію і трансформацію в систему музично-виконавських умінь та навичок, рівень сформованості самостійно-творчого компоненту, художньо-проектувальної компетенції, зокрема її самореалізаційний компонента, його регулятивну функцію, що знаходить утілення в структурі музично-виконавської компетентності й передбачає переведення музично-виконавської компетентності з якісної характеристики особистості в дійовий механізм професійної компетентності вчителя музики.

Педагогічні методи та прийоми, що використовуються на цьому етапі, спрямовуються на формування художньо-інтерпретаційних умінь у процесі самостійно-творчої діяльності і ґрунтуються на діалоговому спілкуванні, що передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію всіх учасників

процесу навчального процесу, формує емпатійний стиль стосунків, забезпечує духовно-емоційну насиченість процесу художнього пізнання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: [наук.-метод. посібник] / Зязюн І. А. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

2. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Масол Л. М. – К., 2006. – 432 с.

3. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія / Михайличенко О. В. – Суми: Видавництво «Наука», 2004. – 210 с.

4. Олексюк О. М. Музична педагогіка / Олексюк О. М. – К., 2006. – 188 с.

5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Падалка Г. М. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

6. Щолокова О. П. Проблема якості вищої музично-педагогічної освіти в контексті системного аналізу //Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2008. – №4. – С.16 – 19.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Горбенко Олена Борисівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін.

Коло наукових інтересів: музично-інструментальна підготовка майбутніх учителів музики.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Світлана ГРОЗАН (Кіровоград)

У статті аналізуються завдання реалізації компетентнісного підходу процесі підготовки майбутнього вчителя музики. Висвітлено методичні аспекти формування комунікативної компетенції на прикладі організації роботи в класі музичного інструменту.

В статье анализируются задачи реализации компетентностного подхода в процессе подготовки будущего учителя музыки. Высветлено методические аспекты формирования коммуникативной компетенции на примере работы в классе музыкального инструмента.

Ключові слова: фахова підготовка вчителя музики, компетентнісний підхід, художньо-педагогічне спілкування.

Сучасні реалії розвитку суспільства, орієнтація на його гуманізацію та демократизацію, входження України в європейській культурно-освітянський простір висувають особливі вимоги до працівників сфери освіти. Зокрема, Законом України “Про освіту” (1991 р.), Державною національною програмою “Освіта” (Україна XXI століття) (1994 р.) та Національною доктриною розвитку освіти України (2001 р.) перед учителями поставлено завдання постійного підвищення професійного рівня, педагогічної майстерності і загальної культури.

Велика суспільна увага до відродження національних традицій, спрямованість на актуалізацію та розвиток національного культурного потенціалу надають особливої значущості питанням підготовки

висококваліфікованих педагогів-вчителів предметів художньо-естетичного циклу, зокрема, вчителів музики.

Проблема професійної підготовки вчителів музики зайняла належне місце в дослідженнях науковців. Нею займалися Е. Абдуллін, Л. Арчажнікова, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька та інші. Суттєве місце серед напрямків підготовки майбутніх вчителів музики зайняла інструментально-виконавська підготовка, питання якої досліджували Р. Верхолаз, І. Гринчук, Л. Гусейнова, М. Давидова, С. Дєніжна, С. Єгорова, Є. Йоркіна, Н. Згурська, В. Крицький, Є. Куришев, В. Мішедченко, І. Мостова, В. Муцмахер, Є. Скрипкіна, Т. Юник, Г. Ципін та інші.

Майбутній вчитель музики повинен уміти не тільки адаптуватися до суспільних реалій, але й усвідомити необхідність постійного самовдосконалення, розвитку інтелекту й творчих якостей, підготовки до життя у відкритому суспільстві, самостійної взаємодії з динамічним світом професійної праці, з постійно змінюваною "художньою картиною світу".

Окреслення функцій і принципів мистецької освіти на всіх її рівнях, зокрема, мистецько-педагогічної освіти, опирається на підґрунтя філософських, загально-дидактичних та культуро-мистецтвознавчих підходів, висуваючи домінуючими принципи культуровідповідності, інтегральності, аксіологізму, діалогізму, полікультурності, культуротворчої та професійно зорієнтованої діяльності [7, 67 – 71]. У сучасних наукових дослідженнях з мистецько-педагогічної проблематики (В. Холопова, О. Рудницька, О. Олексюк та інші) співіснують різні інтерпретації питання ієрархії функцій мистецтва, їх загальної кількості та пріоритетності щодо мистецького освітнього процесу.

Узагальнюючи теоретичний матеріал, що віддзеркалює філософську множинність поглядів на функціонування мистецтва в соціумі, можна коротко перелічити такі основні його функції: духовно-творча, естетична, гносеологічна або інформативно-пізнавальна, світоглядно-виховна, аксіологічна, евристична, соціально-орієнтаційна, комунікативна, регулятивна, сугестивна, гедоністична, релаксаційно-терапевтична, компенсаторна, катарсистична та ін.

Серед останніх досліджень з мистецької освіти методологічного спрямування необхідно виділити роботи Л. Масол, у яких, зокрема, підкреслено сукупність основних функцій загальної мистецької освіти, серед них: естетична, виховна, пізнавальна, евристична, комунікативна, аксіологічна, людинотворча, культуротворча (інтеграційна). Саме ці функції найбільшою мірою забезпечують естетичну компетентність, готовність особистості до художньо-творчої самореалізації,

безперервного духовно-естетичного самовдосконалення [4, 98 – 112]. Повертаючись до аналізу реалій мистецько-педагогічної освіти, необхідно підкреслити, що завдання фахової підготовки майбутнього педагога-музиканта накладаються на необхідність глибокого осмислення реалій загальної мистецької освіти, перегляду підходів до трактування цілей освіти, адже традиційно мета мистецької освіти та естетичного виховання визначалася в дусі суто просвітницьких освітніх ідеалів як формування естетичної культури учнів, що передбачало, перед усім, набуття предметних знань і вмінь. Це твердження в сучасних умовах не спростовується, але потребує, на думку провідних педагогів-дослідників та методистів, суттєвого уточнення і доповнення.

Л. М. Масол стверджує, що термін "формування" відбиває односторонній рух від учителя до учнів і не робить акценту на важливих аспектах педагогіки співробітництва (суб'єкт-суб'єктній взаємодії) та синергетики (самоорганізації освітніх систем, саморозвитку учнів) [4, 112 – 126]. У цьому контексті зміст поняття "музична культура" школяра в сучасних умовах набуває іншого трактування: стимулювання не тільки загального естетичного розвитку, а й творчих здібностей та мислення, здатності до художнього самовираження та рефлексії, формування досвіду особистісного емоційно-естетичного ставлення і творчої діяльності учнів. Цільова переорієнтація навчання мистецьких дисциплін торкається базових життєвих компетентностей, які набувають пріоритетного значення, стають інтегральним показником результативності сучасної освіти. З урахуванням внутрішніх (інтегральна особистість), і зовнішніх (єдність художньо-естетичного простору) факторів, спрямованість мистецької освіти, за підходом Л. М. Масол, стає подвійною: з одного боку, вона націлена на естетичну соціалізацію школярів (інкультурацію), з іншого, – на їхню особистісну художньо-творчу самореалізацію (культуротворчість) [3, 13 – 18].

Дослідниця пропонує наступну класифікацію компетентностей школяра: особистісні (загальнокультурні, спеціальні); соціальні (комунікативні, соціально-практичні); функціональні (предметні знання та вміння, міжпредметні (галузеві та міжгалузеві); метапредметні (загальнонавчальні): інформаційно- пізнавальні та саморегуляції [4, 67 – 84].

У рамках статті зупинимося на ролі комунікативної компетенції майбутнього музиканта-педагога як наскрізної якості, що характеризує різні рівні комунікації: суб'єктів навчального процесу; суб'єкта музичного сприймання – з його об'єктом – твором мистецтва; комунікації особистості із світом духовної культури.

Вибір цього аспекту аналізу спричинений значенням комунікативної функції як базової в мистецькій освіті, в професійній діяльності

музиканта-педагога, спрямованій на діалогічну взаємодію педагога та учнів у процесі художньо-педагогічного спілкування (на основі діалогічних обертонів мистецтва). Ця компетентність несе особливе навантаження в контексті домінуючого в сучасній педагогіці співробітництва принципу комунікативної спрямованості, толерантності взаємин і спілкування, згідно з яким впроваджується партнерський, емпатійний тип відносин між учителями та учнями.

Педагогічне спілкування, як стверджують науковці, зокрема, В. Вихрущ, В. Дьяченко, Х. Лійметс, Ю. Мальований, Є. Маргуліс, А. Петровський, Н. Пожар, О. Ярошенко та інші, характеризується поліфункціональністю, що поєднує комунікативну, інтерактивну та перцептивну функції спілкування.

Комунікативний аспект педагогічного спілкування в процесі управління навчальною діяльністю школярів характеризує інформаційно-смисловий бік педагогічної взаємодії, трактуючи комунікативну культуру вчителя як здатність зрозуміло, грамотно, переконливо висловлювати свої думки та почуття, володіти лексичним багатством мови, вербальними і невербальними засобами інформаційного впливу на учнів. Встановленню контакту як "спілкування без перешкод" між учителем та учнівським колективом сприяють серед інших фактории співрозмірковування та емоційно-інтелектуального співпереживання. Таке спілкування створює умови для перетворення учня з об'єкта впливу на суб'єкта ефективної взаємодії та співтворчості.

Одним із найважливіших завдань, які передбачає інтерактивний аспект педагогічного спілкування, є налагодження комунікативно-мовленнєвого зворотного зв'язку в спілкуванні між самими учнями – учасниками колективної навчально-пізнавальної діяльності [7, 112 - 115]. У процесі спільної пізнавальної діяльності учні залучаються до обміну ідеями, думками, заохочується висловлювання несхожих думок, уявлень, ідей щодо проблем, які вивчаються. Водночас, аналіз шкільної практики свідчить про труднощі випускників педагогічних вищих навчальних закладів у забезпеченні міжособистісної взаємодії учнів, їх активного спілкування та співпраці в спільній навчально-пізнавальній діяльності. Ця проблема набирає особливої ваги в контексті загальної мистецької освіти, оскільки продуктивність пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення мистецьких дисциплін не вичерпується засвоєнням теорій, фактів, правил, способів дій, це – багатовимірний феномен, суттю якого є певні зміни духовної сфери суб'єкта пізнання, які набувають індивідуально-особистісного характеру, є результатом великих внутрішніх зусиль.

Важливою особливістю пізнавальної діяльності школярів у процесі засвоєння цих дисциплін є специфічний продукт діяльності: зміцнення та збагачення духовної, інтелектуальної та емоційної сфер учня, засвоєння ним системи загальнолюдських, національних та соціальних цінностей.

Сучасна вітчизняна та зарубіжна педагогіка розглядає управління пізнавальною діяльністю учнів не як передачу інформації, а як фасилітацію усвідомленого учіння. Так, особистісними установками вчителя-фасилітатора вчені вважають: відкритість вчителя як здатність відвертого педагогічного спілкування з учнями; прийняття та довіру як особистісну впевненість вчителя в можливостях і здібностях учнів; емпатійне розуміння як бачення вчителем внутрішнього світу учня начебто з його внутрішньої позиції; психолого-педагогічну орієнтацію як спрямованість на ефективну взаємодію з учнями.

У сучасній психолого-педагогічній науці розроблено ряд класифікацій інтерактивних методів. Так, класифікація О. Пометун та Л. Пироженко передбачає: інтерактивні технології кооперативного навчання (форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою); технології ситуативного моделювання (моделі коллективного навчання в грі); технології коллективного опрацювання дискусійних питань (спільне обговорення окремого спірного питання). Інтерактивні технології зайняли відповідне місце й серед новітніх художньо-педагогічних технологій у практиці загальної мистецької освіти.

Навчальний процес у мистецько-педагогічному закладі повинен спрямовуватися на саморозвиток студента через осмислення особистісних ціннісних стратегій, формування ціннісного ставлення до навколишнього світу, світу мистецтва, до реалій педагогічної дійсності. Результатом такої діяльності повинно стати ціннісне пізнання художньої картини світу через стимулювання багатовимірних осмислень художнього образу, актуалізацію емоційно-ціннісного ставлення, інтерпретування внутрішніх (глибинних) значень зразків мистецтва, через становлення особистісних художніх смислів у процесі полісуб'єктного спілкування, через проектування їх на майбутню професійну діяльність [1, 43 – 44].

Одним із центральних завдань роботи щодо пошуків шляхів удосконалення навчальної діяльності майбутніх музикантів-педагогів, яка проводиться нами в класі основного музичного інструменту постає формування музично-аналітичного мислення, компонентами якого є, зокрема, проблемне бачення, здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей, здатність до пошукової діяльності, до подолання інерції мислення, до міжособистісного спілкування, уміння аналізувати, інтерпретувати та синтезувати мистецьку інформацію.

Слід підкреслити, що в контексті реалізації компетентнісної парадигми сучасної вищої педагогічної освіти, першочерговою постає необхідність осмисленого й творчого використання набутих компетенцій у практичній діяльності [3, 13 – 15]. Тому, зосередимося над висвітленням методичних шляхів підготовки студента до художньо-педагогічної комунікації як ядра його професійної комунікативної компетенції.

Серед ефективних форм роботи щодо розвитку музично-виконавського мислення, формування умінь та досвіду аналітико-інтерпретаційної діяльності, активізації творчо-пошукової та комунікативної діяльності загалом, в класі основного музичного інструменту нами апробовано ряд способів активізації музичного пізнання студентів, вербалізації їх художньо- образних уявлень, відбору необхідної інформації. Індивідуальна робота із студентами доповнюється роботою "малими групами" (студенти класу викладача), колективними формами роботи, серед яких – підготовка та проведення спеціальних колоквіумів, підготовка та проведення науково-практичних конференцій, лекцій-концертів тощо.

Підсумовуючи проведену роботу, можемо констатувати, що ефективність формування комунікативної компетенції майбутнього спеціаліста забезпечується за умов системної організації професійно-орієнтованої взаємодії викладача і студента, в якій поєднуються спрямування студентів до творчо-пошукової діяльності, формування їх науково-теоретичної та музикознавчо-педагогічної компетентності, забезпечення умов для професійного самоусвідомлення та саморозвитку майбутнього вчителя музики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Гринчук І., Горбач О. Виконавська підготовка майбутнього вчителя: аналітико-інтерпретаційний аспект / Ірина Гринчук, Олена Горбач. / Методичні рекомендації – КОГПІ, 2009. – 54 с.

2. Гринчук І., Яременюк О. / Ірина Гринчук, Оксана Яременюк. Активізація навчальної діяльності студентів на заняттях з фортепіано / Методичні рекомендації – ТВУК, 2009. – 24 с.

3. Масол Л. Загальна мистецька освіта: зміст, структура, функції / Людмила Масол // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна. – Випуск XIV. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошак М. І., 2007. – С. 13– 18.

4. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол та ін. – Х.: Веста: Видавництво "Ранок", 2006. – 256 с.

5. Методичні рекомендації до вивчення курсу "Основи музичної інтерпретації" /Укл.: І. П. Гринчук. 2-е вид., доп. – Тернопіль: ТНПУ, 2007. – 36 с.

6. Падалка Г. М. Українська філармонія для дітей та юнацтва: Проблеми модернізації музично-педагогічної освіти / Г. М. Падалка // Мистецтво і освіта. – 1998. – № 1. – С. 7 – 10.

7. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька / О. П. Рудницька. – К.: Вища школа, 2002. – 270 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Грозан Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутнього вчителя музики.

ШЛЯХИ ПОСИЛЕННЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПРАКТИЧНОЇ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Світлана ГУБА (Кіровоград)

Стаття присвячена виокремленню детермінант виховного потенціалу іншомовного синтетичного навчального тексту.

Статья посвящена выделению детерминант воспитательного потенциала иноязычного синтетического учебного текста.

Ключові слова: знаннєвий підхід, моральне виховання особистості, іншомовний навчальний текст, зміст навчального матеріалу.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Освіта в силу її культуровідповідності об'єднує навчання й виховання. Навчання забезпечує оволодіння знаннями, уміннями й навичками в рамках певного навчального предмету; виховання націлене на інтеріоризацію тих соціокультурних цінностей суспільства, які розділяються його членами (норми, правила, традиції, заповіти, моральні кодекси) і ведуть до формування особистісного, суб'єктивного змісту навчального матеріалу. Проте сьогодні функції виховання суттєво трансформувалися. Намагання поставити виховання на службу державі та певній ідеології призвело практично до забуття цієї традиційної функції. Виховання, в тому числі й моральне, почали трактувати як цілеспрямоване формування особистості із заданими властивостями та знаннями.

У практиці сучасного навчання і виховання, знання стали абсолютною цінністю і заступили собою саму людину. У той же одним із стратегічних завдань розвитку сучасної педагогічної освіти є забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутніх педагогів, де стратегічними його напрямками виступають створення необхідних умов для свідомого втілення гуманістичного світогляду у життєтворчості молодої людини» [2].

У зв'язку з вищезазначеним, *актуальність проблеми* зумовлена необхідністю приведення методологічних засад і принципів організації виховного процесу у вищій школі у відповідність із стратегічними завданнями розвитку сучасної педагогічної освіти задля уникнення їх декларативного характеру. Це визначає необхідність забезпечення шляхів перетворення здобутих знань не просто у «засвоєну інформацію», а на глибоко особистий духовний багаж людини, забезпечення головного

– самореалізації особистості, де виховання набуває пріоритету перед навчанням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз філософсько-культурологічної, психолого-педагогічної літератури та сучасної педагогічної практики дає змогу констатувати, що наш час можна назвати часом великих знань і малої культурності. Людські знання збільшились, а культура зменшилась, спостерігається своєрідна девальвація ставлення до неї людини, зростає дефіцит культури і духовності, культ знань замінено культом освіти, існує стійке протиріччя між знаннями, які отримують люди, освітою та їхньою культурою [6].

Ю. Азаров указує на спрямованість вищої школи в бік раціоналізму та сцієнтизму, які утверджують наукове знання як найвищу культурну цінність і достатню умову орієнтації людини в світі. Мета такого навчання дати майбутньому фахівцеві тверду систему знань, умінь і навичок, крім потреби особистості в самореалізації, духовної самосвідомості, емоційної сфери, волі й віри у свій талант [1]. Це призвело до ідеологізації наукового ядра знань та їх академізму, технократичного мислення, ідеології «корисності», в якій немає місця власне особі, оскільки тут перемагає функціональність, схематизм, стереотипізація і немає місця гуманізації» [5, с.80].

На думку М. Г. Чобітько, «марність» виховання педагоги пояснюють тим, що «життя все одно сильніше», що в сучасному тотально дегуманізованому середовищі виховання не має сенсу, що воно нічого істотного не може протиставити таким антицінностям, як влада, гроші, предмети і явища масової культури. Загальний висновок при цьому такий: у суспільстві, що втратило ідеали, моральне підґрунтя якого підірване корупцією, розкраданням, насильством, виховання втрачає сенс. Тож пріоритети треба надавати освіті у вузькому її значенні, тобто передачею знань» [19].

О. В. Тягло у вступі до збірки статей «Ціннісні парадигми освіти» наголошує на тому, що «дати учневі запас знань і навіть навчити його цей запас майстерно поповнювати та використовувати необхідно, але недостатньо. Слід обов'язково прищепити йому певні суспільні цінності, спираючись на які він зможе здобувати знання без завдання шкоди собі та оточуючим, користуватися вченістю без загрози для тих, хто живе у світі зараз або буде жити завтра. В іншому випадку ми ризикуємо виховати досконалого професіонала – циніка або навіть злочинця» [13, с.8].

І. О. Ільїн стверджує, що освіта без виховання є справа хибна і небезпечна. Вона створює найчастіше людей напівосвічених, самозакоханих і хвалькуватих, марнославних сперечальників, настирних

та безсоромних кар'єристів; вона розв'язує і підтримує в людині «вовка» [9, с.143].

Х. Ортега-і-Гассет наголошував на ущербності вузької спеціалізації в умовах масової культури, наслідком якої є нездатність «охопити світ як ціле», нездатність творити справжню культуру і цивілізацію, як це робили енциклопедисти минулих епох, і, як наслідок цього, ... спеціалізація в кожному відтісняє загальну культуру на задній план» [14, с. 118–119].

На думку Л. Ю. Писарчика суспільству, звичайно, потрібні сучасні фахівці й професіонали, що досконально знають свій предмет, свою справу, оскільки кожен з нас у вирішенні своїх повсякденних життєвих проблем воліє мати справу з людиною, що досконало володіє своєю професією й може надати нам максимально якісні послуги. Однак при цьому, згідно вченого, не можна забувати, що вузька спеціалізація все-таки робить людину однобічною, одномірною: «Завдання освіти й духовної культури полягає, звичайно ж, не в тому, щоб перешкодити людині отримати глибокі спеціалізовані навички й знання, а, навпаки, сприяючи поглибленню професійної освіти, разом з тим максимально різнобічно розвити душу людини, розвити «багатство людської природи» [15].

На основі вищевикладеного можна зробити наступний висновок: традиційна «знаннєва (просвітницька) модель» освіти вичерпала себе, вона на сьогоднішній день не відповідає запитам сучасного соціокультурного середовища. Вихід освіти з кризи – в новій парадигмальній політиці, суть якої полягає в пріоритеті виховання перед навчанням.

На думку С. В. Кульнєвіча сучасна організація взаємодії між педагогічною наукою й практикою визначається необхідністю повернення педагогіці статусу науки про виховання. Така ідеологія сприяє подоланню технократичних тенденцій у педагогічному мисленні, які проявляються в однобічній орієнтації педагогів на озброєння учнів знаннями, уміннями, навичками без врахування того, що ж відбувається при цьому з особистістю, її внутрішнім світом, яке мотиваційне ядро, система оцінних суджень формується при цьому. Подолання технократизму в педагогічному мисленні наближає виховання до життя дитини, формує його розуміння як суб'єкта життя, а не засобу досягнення цілей суспільства й держави[10].

Принципово нового розв'язання проблеми єдності виховання та навчання, – стверджують академік І. Д. Бєх та професор В. В. Радул, – можна досягти, змінивши характер організації навчальної діяльності та характер соціальних взаємодій та взаємостосунків між головними учасниками навчально-виховної діяльності – вчителем та учнем.

Важливим у цьому напрямку є відмова від узурпації вчителем свого соціального становища, виняткового права на знання істини, ненасильницьке втручання з позиції цього права в життя учнів, нав'язування своїх норм та уявлень, способу світу й способу думок [3, с. 13].

Стосовно гносеологічної функції іншомовної освіти І. О. Зимняя зазначила, що навчальний процес повинен бути насичений не знаннями, які повинен засвоїти майбутній вчитель іноземної мови, а їх розумінням, що сприяє залученню студентів не просто до отримання систематизованих результатів людського пізнання, а до вироблення навичок аналізувати міжособистісні стосунки та виокремлювати основні принципи життєдіяльності та співвідносити їх із власною системою цінностей і самооцінкою у процесі діалогу культур [8, с.62].

Метою даної статті є аналіз можливих шляхів впровадження виховних методик на заняттях з дисциплін циклу професійної та практичної підготовки. Мова йде про конкретні методи, способи та прийоми виховання майбутнього фахівця у процесі вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах вивчення іноземної мови у педагогічному навчальному закладі діалог культур постає як діалог з текстом.

В дослідженнях феномену тексту аналізується художній та навчальний аспект його функціонування (Н. В. Войтікова, І. Г. Проскурякова, Н. В. Кулібіна та інші). Особливості навчального тексту при вивченні іноземних мов обумовлені перш за все тим, що він обслуговує особливу сферу – навчальну, і виступає засобом навчання. Текст є одночасно повідомленням, джерелом інформації, та, з іншого боку, зразком та скарбничкою мовленнєвих форм. З тексту можна діставати конкретну інформацію, погляди, аргументи тощо, а також одночасно спостерігати, як вони «одягнені» в іноземну мову.

Важливою характеристикою навчального тексту є наявність в ньому освітнього, культурологічного, виховного і розвиваючого потенціалу – текст вміщує навчальну інформацію і є носієм загальних і професійних знань, культури (досвід, традиції, цінності). Він імпліцитно містить в собі способи і методи оволодіння навчальною інформацією та культурними цінностями. Засобами спеціальної організації навчального тексту можна вирішувати педагогічні задачі, а саме, формувати загальну та інформаційну культуру, комунікативну компетенцію студентів – їх здатність і готовність здійснювати іншомовне міжособистісне спілкування на основі діалогу культур через посилення культурознавчого аспекту в змісті навчання і що найголовніше, впливати на розум, почуття, емоції і свідомість студентів.

Проте об'єктивні умови, в яких проходить процес навчання іноземним мовам варто кваліфікувати як достатньо складні. Не можна не погодитися із В. Л. Скалкіним, який відзначає, що навчання іншомовному спілкуванню організовується у певному соціально-етнографічному вакуумі, в якому діючі особи позбавлені індивідуальності, віку, емоцій, реальних потреб, соціальних і родових стосунків [12, с.17]. При цьому явно недостатньо розкриваються ціннісні орієнтири, культурні стандарти та елементи поведінки членів соціуму, мова якого вивчається. Студентам для опрацювання пропонуються тексти інформативного характеру, і вся робота зводиться до з'ясування того, що сталося, за яких обставин тощо.

Р. О. Гришкова в дисертаційному дослідженні «Педагогічні умови реалізації особистісно-орієнтованого навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей вищих закладів освіти» зазначає, що поширеність підходу до викладання у вигляді навчальної дисципліни, де найважливішим визнано знання, коли ігноруються мотивація, емоції, ціннісні орієнтації індивіда, особистісна вибірковість сортування знань, не сприяє підсиленню інтересу ні до навчального предмета, ні до майбутньої професійно діяльності. Звернувшись до традиційного навчального процесу у вищій школі, не важко помітити, що основні його форми продовжують розвивати та вдосконалювати традиції репродуктивного навчання, які фактично заважають розвитку рефлексивних процесів. Вони не забезпечують формування цілісної, динамічної та різнобічної системи поглядів майбутнього спеціаліста на самого себе, на свою професійну діяльність, на світ взагалі [7].

Ми вважаємо, при засвоєнні основних функцій тексту лише в аспекті формування іншомовних мовних механізмів – граматичні, лексичні та фонетичні навички й уміння, не відбувається засвоєння культурних і особистісних значень, які формують світогляд студента і впливають на його мотиваційну сферу. Фактично, початок навчання в педагогічному вузі є продовженням професійно-особистісного самовизначення, пошуку власних смислів професійно-педагогічної діяльності, тому підміна ціннісно-смислового самовизначення студентів 1 – 2-х курсів тільки лише інформаційним насиченням здається нам необґрунтованою. Тому з метою формування культурної самоідентифікації майбутніх учителів іноземної мови як особистісної характеристики спеціаліста та його професійної якості, нами були розглянуті критерії щодо відбору текстового матеріалу.

Під критеріями відбору Н. Ф. Бориско розуміє основні ознаки, за допомогою яких якісно та кількісно оцінюється текстовий матеріал з метою використання його чи невикористання як навчального матеріалу:

культурологічна і країнознавча цінність, автентичність, врахування адресата, інформативність та змістовність і тематичність [4, с.116].

При розгляді питання автентичності іншомовного тексту в методиці навчання іноземних мов існують різні точки зору щодо використання навчальних автентичних чи навчальних синтетичних текстів. Услід за С. К. Фоломкіною під навчальним текстом ми розуміємо будь-який текст, що лежить в основі навчання, незалежно від того, чи є він оригінальним, адаптованим чи складеним авторами навчальних матеріалів[17]. Багато науковців (С. К. Фоломкіна, Є. В. Носонович, R. E. Wicke) вважають, що тексти для читання та аудіювання мають бути автентичними, тобто такими, «які носії мови продукують для носіїв мови, тобто власне оригінальні тексти, які створюються для реальних умов, а не для навчальних ситуацій» [18, с.79], бо навчання живій мові можливе лише за умови використання матеріалів, які запозичені з життя носіїв мови.

Є. В. Носонович вважає, що: 1) «препаровані» навчальні тексти втрачають характерні ознаки тексту, авторську індивідуальність і національну специфіку; 2) автентичні тексти є різноманітними за стилями та тематикою і тому викликають інтерес у тих, хто навчається; 3) вони ілюструють функціонування мови у формі, яка прийнята її носіями; 4) використання штучних, спрощених текстів може призвести в подальшому до труднощів сприйняття текстів з «реального життя» [11, с.11–16].

Разом з тим існує інша точка зору, згідно якої не кожен автентичний текст здатен виконувати навчальну функцію. О. Л. Федорова, говорячи про доцільність включення необроблених автентичних матеріалів на початковому етапі навчання, висловлює побоювання, що вони можуть бути непосильними для студентів [16, с.69]. Ми також дотримуємося думки, що на початковому етапі, коли студенти ще не володіють достатніми знаннями, не будь-який текст може бути використаний ефективно, і в залежності від мети навчання читання/аудіювання ми можемо використовувати як автентичні, так і синтетичні навчальні тексти. У багатьох випадках, особливо на початковому етапі, необхідна адаптація або самостійне створення текстів викладачем з урахуванням національних особливостей мовленнєвих творів з метою максимального досягнення автентичності.

Більшість текстів у вітчизняних підручниках для початкового етапу вивчення іноземної мови у педагогічному ВНЗ є синтетичними. У їх змісті комбінуються різноманітні види навчальної роботи з метою засвоєння мови (фонетики, лексики, граматики). Це зумовлено тим, що навчання іноземної мови на початковому етапі характеризується рецептивно-репродуктивною діяльністю. У рецептивних видах

діяльності текст виступає як об'єкт діяльності студента, результатом якої є смислове відтворення тексту. Параметри оцінки цього результату: ступінь правильності інтерпретації комунікативного наміру автора, адекватність ступеня повноти і точності розуміння тексту до поставленої мети. Фонетичні, граматичні і лексичні навички формуються на основі базового навчального тесту у межах визначеної тематики. Підгонка текстів до необхідного для рівня початківців рівня часто робить їх нецікавими для читання, подальшого обговорення та аналізу – тексти не несуть ні емоційно-смислового, ні виховного навантаження. Разом з тим, найбільш успішним є читання тих текстів, інформація яких має для студентів особистісне значення, тобто відповідає домінуючому внутрішньому мотиву студента – мотиву пізнавального інтересу, що на нашу думку обумовлюється відповідністю тексту критеріальним показникам тематичності, адресності та змістовності.

Під час організації роботи з текстом основою для навчання спілкуванню є зміст навчального матеріалу [8]. Об'єкт навчально-виховної ситуації повинен мати наступні важливі якості: по-перше, він повинен забезпечувати готовність викликати особистісну зацікавленість студента. Інформативність, новизна й відповідність рівню досвіду студентів будуть тими умовами, які забезпечують потребу в навчальній дії. По-друге, об'єкт навчально-виховної ситуації повинен мати певну моральну спрямованість. Ми вважаємо за доцільне виділити функцію тексту, що втілюється у його виховній цінності, тобто у його значущості з точки зору становлення особистості студента (учня), котрій притаманні такі якості як доброта, милосердя, чуйність, відкритість.

Для того, щоб максимально наблизити навчально-методичну роботу на занятті з англійської мови з життям і вибором, перед яким стоять студенти у вирішенні його повсякденних реалій, ми вважаємо за необхідне звернутися до традиційної нормотворчості, котра, залучаючи суспільство до загальнолюдських цінностей моральної культури, проявляється у народних світоглядних настановах на мораль, ідеали, звичаї, традиції, через елементи емоційно-експресивних мовних ресурсів – фразеологізмів, прислів'їв, приказок і прописних істини життєтворчості, закладених у книзі Буття.

Використання ідіоматичних Біблійних виразів, приказок і прислів'їв відіграють велику роль в культурному і моральному вихованні особистості, оскільки зачіпають смислову, особистісно-значиму сферу студентів, тобто емоції, почуття, оціночні судження і спрямовані на розвиток толерантності, самоконтролю, емпатії, фантазії, інтуїції, а також орієнтовані на практичну дію, забезпечуючи розвиток не лише комунікативних та організаційних умінь, але й духовно-моральних якостей.

Наведемо приклад використання ідіоматичних Біблійних виразів у синтетичних навчальних текстах. При створенні тексту «About Myself» для розкриття закономірностей взаємостосунків між людьми нами був використаний інтерпретований Біблійний вислів «Поводься з іншими так, як ти хотів би, щоб поводилися з тобою і стався до людей справедливо».

……Some of my group mates are close friends; others find it difficult to get on well together. That's why, tiffs flare, but life's like that, you know. In the end, we make it up and life goes on. But in any relations, in my opinion, we shouldn't forget one gospel truth: treat people as you want to be treated and treat them white….	*… Дехто з моїх одногрупників добрі друзі, іншим же важко знайти спільну мову. Саме тому виникають непорозуміння, але життя є життя, ти ж знаєш. В решті-решт, ми залагоджуємо непорозуміння і життя продовжується. Але в будь-яких стосунках, на мою думку, ми не повинні забувати одну прописну істину: ставитися до людей так, як би ми хотіли, щоб до нас ставилися і ставитися справедливо.*

Текстові ситуації моральної спрямованості орієнтують на ідеал та закладають основи сімейних стосунків. Наведемо приклади із навчального тексту «Before You Go in Double Harness, Look Well to the Other Horse» (Перш ніж одружитися, треба роздивитися) та «Who's Your Role Model?» (Хто твій взірець для наслідування?)

What can I tell about my parents' relations? They are not perfect – no human relations are …. Accidents will happen in the best regulated families, you know. But not those families are happy who don't quarrel, but those who manage to make it up. My mother's favourite maxim is: "In any relationship you have to be prepared to give and take …	*Що я можу сказати про стосунки своїх батьків? Вони не ідеальні – жодні стосунки не ідеальні … Непорозуміння виникають і в найкращих сім'ях, ви знаєте. Проте не ті сім'ї щасливі, де не сваряться, а ті де уміють залагоджувати непорозуміння. Мама часто говорить, що в будь-яких стосунках треба бути готовим і брати, і віддавати …*
There is a lot of press these days that there are no heroes or great men for us to look up to. My parents haven't	*У засобах масової інформації пишуть, що зараз не існує героїв чи великих людей, які б виступали*

won a Nobel Prize, but if I want an example of the best parents, I don't have to look further than my own parents. They show me that marvelous example of how to "walk with one another" to sort of say. Communication with my parents implies more serious matters than keeping things in order in my room and being more discriminate in my choice of mates. They are tirelessly working to inculcate me with noble virtues. My father once told me: "No person is your enemy, no person is your friend, every person is your TEACHER." What do your parents inculcate in you?	*взірцем для наслідування. Мої батьки не отримували Нобелівської премії, але, якщо б мене попросили описати найкращих батьків у світі, кращого прикладу, ніж мої власні я б не знайшла. Батьки надають мені чудовий приклад як ладити з людьми. Мої з ними відносини включають більш серйозні моменти, ніж дотримання порядку у кімнаті, чи розбірливість у виборі друзів. Вони навчають мене бути людиною. Тато якось сказав: «Ніхто тобі не ворог і не друг, будь-яка людина, яку ти зустрінеш на своєму шляху твій учитель». А чому навчають батьки тебе?*

Мовні кліше (*As you know, To my mind, Needless to say, So,* etc), прямі звернення у формі відкритих питань у кінці текстів типу «*What do your parents inculcate in you?*» – «*А чому навчають батьки тебе?*», «*Nothing can hold a candle to the beauty of the nature. It's a moment of happiness. Do you feel it?» – «Ніщо не може зрівнятися з красою природи. Це – момент щастя. Ти відчуваєш це?»* роблять студентів не просто пасивними спостерігачами, але активно втягують їх в описану в тексті ситуацію і вимагають їхньої реакції.

Висновки. Таким чином, для предмета нашого дослідження виняткового значення набуває герменевтика, тобто «мистецтво розуміння», коментування, пояснення, тлумачення текстів (художніх, релігійних, мистецьких). Під час організації роботи з текстом основою для навчання спілкуванню є зміст навчального матеріалу, що сприяє формуванню мовної особистості, здатної до критичної рефлексії у відношенні до системи власних цінностей, «розмитті» стереотипів і на визнання рівноправності культур та загальнолюдських цінностей [8].

Перспективи. Однак, наявність ситуації моральної спрямованості, органічно вплетеної в сюжет оповіді, є необхідним, але не достатнім виховним елементом. Важливим компонентом у роботі з навчальним текстом є післятекстові завдання, спрямовані не лише на перевірку розуміння навчального тексту, але і вираження власної думки стосовно соціокультурної чи моральної ситуації, описаної в тексті. Звідси виникає необхідність проектування раціональної система вправ, виконуючи які, студенти здійснюють поступовий перехід від безпосереднього розуміння

тексту до його проблемного обговорення та проекцію цих проблем на власну особистість.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Азаров Ю. Студент: возможности личностного роста / Ю. Азаров // Высшее образование в России. –№1.– 2002.– С.50-57.

2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн.2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник. – 344с.

3. Бєх І., Радул В. Педагогічна культура і розвиток соціальної зрілості особистості // Наукові записки. – Вип. 32.4.1. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В. Винниченко. – 2001. – С. 12-17.

4. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранного языка (на материале интенсивного обучения немецкому языку): дис. …докт. пед. наук: 13.00.02. / Н. Ф. Бориско. – К., 2000. – 508с.

5. Герасимов Г. И. Методологические основы реформирования образовательного процесса / Г. И. Герасимов // Система послевузовского и дополнительного образования в современной России: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону. – 1996. – С. 79-84.

6. Гриньова В. М. Засоби реалізації ціннісних парадигм освіти / В. М. Гриньова // Ціннісні парадигми освіти. –Вип. 2(26). – Х.: Видав.гр. «Основа». – 2004. – С.118 – 114.

7. Гришкова Р. О. Педагогічні умови реалізації особистісно-орієнтованого навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей вищих закладів освіти: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04. / Р. О. Гришкова. – Київ, 2000. – 20 с.

8. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Зимняя И. А – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

9. Ильин И. А. О грядущей России: избранные статьи / Под ред. Н. П. Полторацкого. – Москва: Военное изд-во, 1993. – 367 с.

10. Кульневич С. В., Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК и ФПК. – Москва-Ростов-н/Д: Творческий центр "Учитель", 1999. – 560 с. – Доступний з http://uchebauchenyh.narod.ru/books/uchebnik/soderzanie.htm.

11. Носонович Е. В. Методическая аутентичность в обучении иностранным языкам / Е. В. Носонович // Иностр. яз. в шк. – №1. – 2000. –с. 11-16.

12. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке: пособие для учителя / В. Л. Скалкин. – М.: Просвещение, 1983. – 128 с.

13. Тягло О. В. Актуальність ціннісних парадигм освіти. / О. В. Тягло // Ціннісні парадигми освіти. –Вип. 2(26). – Х.: Видав.гр. «Основа». – 2004. – 128 с.

14. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс // Вопросы философии. – №4. – 1989. – С. 118.

15. Писарчик, Л. Ю. Дилемма современной культуры: технократизм или духовность? [Текст] / Л. Ю. Писарчик // Вестник Оренбургского государственного университета. – №10. – 2004. – С. 13. –21.

16. Федорова О. Л. Системная организация текстов как предпосылка интенсификации обучения аудированию в языковом вузе: дис. … канд. пед. Наук: 13.00.02. / О. Л. Федорова. – М., 1987. – 262с.

17. Фоломкина С. К. Текст в обучении иностранным языкам / С. К. Фоломкина // Иностр. яз. в шк. – №3. –1985. – С. 20 –24.

18. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С. К. Фоломкина. – М.: „Высшая школа”, 1987.– 207с.

19. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.04 / М. Г. Чобітько; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Київ, 2007. – 43 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Світлана Губа Анатоліївна – викладач кафедри практики германських мов КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: культурна самоідентифікація майбутніх учителів іноземної мови.

ПЕРЕВІРКА СТАНУ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ СПЕЦІАЛЬНИМ ДИСЦИПЛІНАМ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ НЕВИРОБНИЧОЇ СФЕРИ У ВУЗІВСЬКІЙ ПРАКТИЦІ

Катерина ДЕЛЮКІНА (Кривий Ріг)

В статті розглядається стан моніторингу якості навчання спеціальним дисциплінам майбутніх менеджерів невиробничої сфери у вузівській практиці.

В статье рассматривается состояние мониторинга качества обучения специальным дисциплинам будущих менеджеров непроизводственной сферы в вузовской практике.

Ключові слова: моніторинг, якість навчання, моніторинг якості навчання, спеціальні дисципліни.

Постановка проблемі у загальному вигляді. У системі ВНЗ надається економічна освіта тим, хто зробить підприємництво сферою своєї професійної діяльності. У системі підготовки спеціалістів з економіки та післявузівської підготовки створюються умови для економічної освіти майбутніх менеджерів невиробничої сфери вищої кваліфікації.

Дуже важливо зрозуміти, що економічна освіта здобувається не для престижу, а для практичної економічної діяльності. Перехід до нових економічних відносин потребує не тільки розуміння, а й прискореного розвитку економічного мислення людей. Тривалий час потреба в формуванні економічного мислення була відсутня, тому що за умов адміністративно-командної економіки нічого не треба було вирішувати самому, а людина не почувала себе безпосереднім учасником економічних відносин. Їй не треба було впливати на хід економічних подій, не треба було виявляти творчу активність, здійснювати вибір свого місця в економічній системі. За ринкових відносин людина починає усвідомлювати не тільки цінність свободи вибору, а й відповідальність, що з вибором зв'язана. Приймаючи рішення зайнятися бізнесом чи працювати за наймом, людина вибирає свою долю і долю своїх дітей [1, С.56-57].

Зважаючи на все вище згадане майбутнє нашої країни залежить від якісно підготовлених кадрів, які будуть працювати на користь державі. Якісне навчання залежить від багатьох факторів: педагогічної майстерності викладачів, технічного забезпечення ВНЗ, бажання студентів вчитися та інших факторів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що перевірка стану моніторингу якості навчання невисвітлені в роботах науковців. Але має місце досить широке обгрунтування проблеми підвищення якості навчання. Так, наприклад, проблеми керування процесом забезпечення якості освіти досліджені А. В. Глічевим, І. А. Зимовою, Л. Л. Редько, І. Г. Саловою, А. І. Субетто. Питанню якості управління та керування освіти присвячені праці багатьох вчених (Ю. К. Бабанського, В. П. Беспалько, І. Я. Лернера та інших). Великий вклад внесли А. Г. Бермус, К. В. Бондаревска, А. А. Грекова, В. І. Загв'язинський, В. А. Караковський, Н. К. Сергєєва, В. В. Серікова, І. М. Фомічева, що створили теоретичні передумови реформування освіти в ВНЗ, та пошук шляхів підвищення її якості.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є перевірити та проаналізувати стан моніторингу якості навчання спеціальних дисциплін майбутніх менеджерів невиробничої сфери у вузівській практиці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Починаючи дослідження моніторингу якості навчання спеціальним дисциплінам майбутніх менеджерів невиробничої сфери, відзначимо, що ми намагалися пересвідчитися в правомірності тих теоретичних знань які ми отримали.

З метою діагностики уявлень викладачів ВНЗ та майбутніх менеджерів невиробничої сфери про моніторинг якості навчання було проведено анкетування . У ході анкетування викладачам ВНЗ та майбутнім менеджерам невиробничої сфери необхідно було дати відповіді на наступні питання:

Для викладачів:

1. Дайте визначення поняття моніторинг.

2. Дайте визначення поняття моніторинг якості навчання спеціальним дисциплінам.

3. Чи використовуєте інструментарії моніторингу у своїй роботі?

4. Яким чином поліпшуєте якість знань майбутніх менеджерів невиробничої сфери?

Питання для студентів:

1. Дайте визначення поняття моніторинг.

2. Дайте визначення поняття моніторинг якості навчання спеціальним дисциплінам.

3. Як на вашу думку, отримуєте ви якісні знання?

Як показало анкетування, 57% викладачів вперше дізналися про поняття моніторинг якості навчання спеціальних дисциплін з нашої анкети, 30% викладачів знайомі з цим поняттям але у своїй педагогічній практиці не приділяють йому значення, 13% викладачів знайомі і навіть самотужки намагаються проводити моніторинг якості навчання серед своїх студентів. Серед відповідей майбутніх менеджерів невиробничої

сфери ми виявили, що 17% лише колись чули поняття моніторинг, 3% студентів мають приблизне розуміння і 80% студентів ніколи не чули про моніторинг якості навчання спеціальним дисциплінам.

Виходячи з даних анкетування можна зробити висновки, що не тільки студенти але й більшість викладачів не розуміють поняття моніторингу якості навчання. Тобто проблемою поліпшення якості знань займаються лише 13% викладачів. Можна зробити висновки, викладачі-предметники приділяють дуже мало уваги вдосконаленню свого педагогічної майстерності, не цікавляться новітніми педагогічними технологіями, не аналізують якість навчання в академічних групах, а лише вдосконалюють свої знання з предмету, що викладають.

Вивчення і аналіз навчально-методичного забезпечення, навчального плану та освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів, що мають працювати за професійним спрямуванням 6.030601 "Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності", ми встановили, що в Освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі підготовки 0502 «Менеджмент» у розділі нормативні посилання є посилання на ГСВО МОН засоби діагностики рівня якості освітньо-професійної підготовки бакалавра з напряму «Менеджмент». Для визначення якості підготовки пропонується використати тести об'єктивного контролю рівня якості освітньо-професійної підготовки фахівця. Посилання на моніторинг якості навчання не було знайдено.

Необхідність використання тестових матеріалів для моніторингу якості навчання на різних стадіях навчання не викладає сумніву. Тестові завдання це найбільш об'єктивний, технологічний засіб перевірки знань. Але дуже важливо розуміти як часто, за якими темами, який об'єм матеріалу використати для тесту, на якому етапі. Для продуктивної праці викладачу потрібно систематично проводити атестацію студентів.

Оцінки отримані під час навчання майбутніх менеджерів невиробничої сфери зі спеціальних дисциплін на дійсності не показують якість професійної підготовки. Її показниками є: об'єм знань, структура знань, тип професійного мислення, фактор часу, професійний стиль діяльності, культура мовлення.

Як нам вдалося виявити у ВНЗ не дуже розвинута система взаємовідвідування практичних занять, відкриті заняття. В процесі сумісного аналізу семінарського заняття викладачі можуть виявити прогалини в підготовці студентів і якщо ці проблеми будуть повторюватися то можна відмовитися від неефективних методів викладання, підвищити кваліфікацію викладача, організовувати сумісні практичні заняття з іншими викладачами.

В еру розповсюдження інформаційних технологій використання комп'ютера у процесі навчання сприяє підвищенню інтересу та загальної

мотивації навчання, стимулює та активізує пізнавальну діяльність, сприяє збагаченню студента навчальною інформацією в усіх галузях знань. Застосування нових інформаційних технологій вчить студента самостійно здобувати, аналізувати і застосовувати знання у навчальній і практичній діяльності, готує його до майбутньої професійної діяльності в інформаційному суспільстві. Але як показує практика, більшість студентів при використанні інтернет ресурсів для підготовки до семінарських занять навіть не читають інформацію яку знайшли. Це призводить до того,що знижується якість навчання, об'єм знань. Така сама тенденція спостерігається при написанні курсових, дипломних проектів, рефератів. Майже всі студенти замість відвідувань бібліотек користуються інтернетом для підготовки до семінарських занять.

Якість навчання багато в чому визначається тим, наскільки викладач зуміє направити педагогічний процес на розвиток особистості студента відповідно до його здатностей і можливостей.

Через те що, екзаменаційна оцінка є головною, то більшість майбутніх менеджерів невиробничої сфери не надають особливої уваги поточному контролю знань і вмінь. Пропускають заняття, систематично не готуються до них. Ці фактори відображаються на якісному засвоєнні знань.

Моніторинг якості навчання спеціальних дисциплін майбутніх менеджерів невиробничої сфери не проводиться у ВНЗ. Викладачі не володіють необхідними педагогічними та методичним знаннями.

Висновки з даного дослідження. Аналіз результатів дослідження дає підстави для висновків про те,що:

1. Більшість викладачів ВНЗ не знайомі з поняттям моніторинг якості навчання спеціальних дисциплін майбутніх менеджерів невиробничої сфери и не використовують інструментарії моніторингу на своїх заняттях. Більш того навіть не проводять аналіз якості навчання.

2. В навчально-методичному забезпеченні, навчальному плані та освітньо-професійнії програмі підготовки бакалаврів, що мають працювати за професійним спрямуванням 6.030601 "Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності" ничого не передбачано для моніторингу якості навчання.

3. Викладачі не проводять відкриті заняття та самі не відвідують заняття своїх колег, використовують старі методи навчання.

4. Для підготовки до занять студенти використовують інтернет ресурси, які навіть не читають перед тим, як роздруковувати. Від цього у них губиться інтерес до навчання,не засвоюються якісно знання. Це призводить до того, що майбутні менеджери не можуть аналізувати, синтезувати інформацію.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Аксьонова О. В. Методика викладання економіки: Навч. Посібник / Олена Валентинівна Аксьонова.— К.: КНЕУ, 1998. – 280 с.

2. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе: учебное пособие / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог: КГПУ, 2007. – 318 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Делюкіна Катерина Олександрівна – старший викладач кафедри суспільно-гуманітарних наук (ПВНЗ Інститут ділового адміністрування).

Коло наукових інтересів: дидактичні умови моніторингу якості навчання спеціальних дисциплін майбутніх менеджерів невиробничої сфери.

СТАН АНАЛІЗУ МУЗИЧНИХ ТВОРІВ У МУЗИКОЗНАВЧІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Галина ДІДИЧ (Кіровоград)

У статті йдеться про сучасний стан аналізу музичних творів у музикознавчій літературі та виявлення трьох принципово важливих аспектів підходу до нього: з позицій естетики і музикознавства, з позицій психології сприймання, з позицій педагогіки.

В статье идет речь о современном состоянии анализа музыкальных произведений в музыковедческой литературе и выявлении трех принципиально важных аспектов подхода к нему: с позиций эстетики и музыкознания, с позиций психологии восприятия, с позиций педагогики.

Ключові слова: аналіз, художній твір, інтерпретація, цілісність, сприймання, образ, структура, зміст, музична форма, процес.

Постановка проблеми. Реформування системи освіти, її концептуальних, структурних та організаційних основ у контексті соціально-економічних перетворень, які відбуваються в Україні, не мислиться без виховання і розвитку творчої особистості, здатної спрямовувати свою життєдіяльність у русло гуманістичного розвитку суспільства і саморозвитку на підґрунті засвоєння загальнолюдських цінностей.

Сучасне суспільство створило сприятливі умови для розширення виховного впливу мистецтва, і особливо музики, на формування особистості.

Повноцінне естетичне сприймання вимагає певних знань арсеналу засобів виразності музичної образності. Л. С. Виготський підкреслював, що для появи естетичної реакції необхідно йти « ... від форми художнього твору через функціональний аналіз її елементів і структури до відтворення естетичної реакції до установлення її загальних законів» [5, 41].

Пізнання музики і перетворення її в могутній засіб естетичного формування особистості в значній мірі залежить від методу аналізу музичних творів.

Аналіз твору сприяє не тільки свідомому, але й емоційному сприйманню музики, естетичному переживанню. Однак, ця частина роботи над твором менше всього розроблена.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми. Питання аналізу як методу проникнення в сутність їх образних структур займає значне місце в музикознавстві. Протягом тривалого часу музикознавці детально вивчали структуру, характер, засоби музичної виразності твору. Видатний радянський музикант-піаніст Г. Г. Нейгауз не вважав аналіз чимсь суперечливим живому сприйманню і виконанню музики. У своїй книзі «Об искусстве фортепианной игры» він писав, що «ми шукаємо дедуктивно реального, обґрунтованого в самій матерії музики підтвердження і справжнього пояснення нашого повністю безсумнівного і сильного естетичного переживання. Це не може не вплинути на виконання; коли занурюєшся в своє відчуття прекрасного і стараєшся зрозуміти, звідкіля воно виникло, що було його причиною, тоді тільки пізнаєш безконечні закономірності мистецтва і відчуваєш нову радість від того, що розум по-своєму висвітлює те, що безпосередньо переживаєш у почутті» [12, 99].

Питаннями аналізу займались відомі теоретики музики: Б. В. Асаф'єв, Т. С. Бершадська, В. П. Бобровський, П. Г. Козлов, Л. В. Кулаковський, Л. А. Мазель, В. В. Протопопов, І. Я. Пустильнік, А. А. Пен, І. Я. Рижкін, С. С. Скребков, І. В. Способін, Т. Г. Тер-Мартиросян, Ю. М. Тюлін, В. А. Цуккерман, А. Г. Шнітке та інші.

Не зважаючи на значну кількість опублікованих праць, проблему аналізу не можна вважати достатньо вивченою. Тому, *метою і завданням* статті стало дослідження сучасного стану аналізу музичних творів у музикознавчій літературі та виявлення нових підходів до нього.

*Виклад основного матеріалу***.** Існує три точки зору на художній аналіз музичних творів.

1. Художній твір говорить сам за себе і не потребує інтерпретації. Будь-яка інтерпретація твору – це насилля над особистістю і перекручення сутті художнього твору. Найбільш популярна ця думка серед музикознавців. Активно підтримували цю думку С. Рахманінов і І. Стравінський. Останній вважав, що музичні твори потрібно писати так (ясно) виразно, щоб будь-який слухач зміг зрозуміти їх та засвоїти.

2. Художній твір вимагає глибокого проникнення в його зміст і суб'єктивної інтерпретації видатних виконавців через яку воно і доходить до слухача (М. Римський-Корсаков).

3. Слухача потрібно готовити, вчити і, шляхом наведення на правильне розуміння твору, інтерпретувати останнє (Б. Асаф'єв).

У зв'язку з цим можна виділити три принципово важливі аспекти підходу до аналізу: з позицій естетики і музикознавства, з позицій психології сприймання, з позицій педагогіки.

У першому випадку велике значення набуває поняття цілісного аналізу. Розвиток цілісного аналізу був пов'язаний з тенденціями музикознавства XX століття, що знайшло відображення в концепціях розуміння музики і прагнення об'єднати її елементи навколо ладового тяжіння Б. Яворського, мелодичного руху Е. Курта, інтонації у Б. Асаф'єва. Продовження цих тенденцій зустрічається в працях А. Буцького, Р. Грубера, В. Конен, Х. Кушнарьова, А. Лоренца, Л. Мазеля, Р. Роллана, Ю. Тюліна та ін., у яких питання аналізу музичних творів розглядаються у взаємозв'язку з логікою музичного розвитку, з громадською практикою, з сприйманням.

Відомий радянський музикознавець Л. А. Мазель зауважує, що «добре виконаний аналіз правильно характеризує образно-емоційний стрій твору і засоби його втілення, вказує на послідовні зв'язки твору, на його нові риси, а також – через відповідний стиль – на його суспільно-історичну обумовленість». І далі: «Але подібний аналіз у більшості випадків не виділяє те основне, що забезпечує художній вплив і життєздатність твору, як і те головне, чим воно збагачує музичну культуру, змістові можливості музики, її жанри, форми, мову (а без будь-якої творчої знахідки твір мистецтва – у тому його розумінні, яке притаманне європейській художній культурі останніх століть, – не має права на існування)» [7, 12]. Подібні погляди формувались і в теорії суміжних видів мистецтв, а також і в працях інших музикознавців.

Аналізуючи естетичну цілісність художнього твору Є. В. Волкова пише, що «у художньому творі вже окремі компоненти, окремі образні єдності, «мікроцілісності» утримують в певній мірі, як у зародку, властивості, які потім найбільш повно розкриваються, збагачуються в цілісному творі» [3, 227]. Л. А. Мазель і В. А. Цуккерман підкреслюють, що «теоретичне вивчення музичного твору безплідне, якщо воно йде відірвано від даних і закономірностей безпосереднього сприймання музики, від умов її написання і виконання, відірвано від завдань музичної практики ...» [8, 7-8].

Розглядаючи музичний твір як багаторівневу систему з ієрархічним підпорядкуванням компонентів, автори, як головний з них, виділяють образну структуру змісту. «Її елементи – ті якісно визначені і відносно цілісні стани, наочні зображення і поняття, з яких складається зміст. У музичній формі, як правило, їм відповідають, їх втілюють теми – побудови, які також володіють індивідуальним характером і відносною завершеністю». Вони складають тематичну структуру [13, 219-220].

Як зауважує Л. А. Мазель, в музикознавстві питання про естетичний потенціал засобів виразності ще не ставився і не розроблявся. Підкреслюючи факт існування такого потенціалу, він визначає круг художніх можливостей того чи іншого засобу, в який включає «можливості змістові (виразно-зображальні), комунікативні (частково, формоутворювальні) та естетичні, що тісно пов'язані із змістовими і комунікативними, але набувають відносно самостійний характер. І музично-словесне описання якого-небудь засобу в рамках дослідження того чи іншого стилю або елемента музики повинне враховувати всі три названі типи можливостей» [7, 90].

Однак, в музикознавстві досить рідко можна зустрітися з повним поясненням ідейно-моральних явищ в музиці. Так, наприклад питання про моральні ідеали і класову природу, про те як вони утверджувались в музиці різних епох, залишається не з'ясованим, хоча загальні міркування про те, що втілений Л. В. Бетховеном ідеал – самовідданість, героїзм, величність почуттів, стійкість, внутрішня краса стали вираженням передової моралі, доволі часто зустрічаються в працях, присвячених аналізу творчості Л. В. Бетховена. У творчості О. П. Бородіна звертається увага на творчість, цінність характеру, лукавий гумор, драматизм і ліричність селянства і протиставляється буржуазній вульгарності його епохи, хоча теоретична база для таких стверджень відсутня. Це підводить до висновку про необхідність вивчення і систематизації «морального змісту» музики різних історичних епох [7, 143].

У науковій літературі, відзначаючи значення засобів виразності в розкритті музичного образу, звертається увага на естетичну цінність, якою володіють тон, мелодія, гармонія, тембр. «Так Шопен розкрив не тільки змістово-виражальні можливості, але і особливу звукову чарівність великого домінантнонакорду, яку повністю оцінив і використав Григ, а в музиці Дебюссі досить часто чарують зіставлення таких нонакордів незалежно від того, що насправді вони виражають або зображають у кожному окремому випадку» [7, 89].

Л. А. Мазель пропонує чітко диференціювати при аналізі специфічні засоби музичної виразності (семантику музики) і загальні принципи художнього впливу, характерні різним видам мистецтва. Більш систематично і послідовно проводити відмінність між змістовою і комунікативною (частково, формоутворюючою) функцією музики. Він також вважає, що для теорії музичної мови і аналізу окремих творів необхідна правильна подача про відповідну історично складену систему засобів. Тому що виразні можливості кожного засобу, хоча й спираються на ті чи інші передумови (акустичні, біологічні, психологічні), але суттєвим чином залежать від його ролі і місця в системі музичної мови.

А в різних системах функції і значення тих же, хоча й подібних засобів можуть бути різними.

Радянські музикознавці (В. Асмус, А. Гольденвейзер, В. Городинський, Р. Грубер, Ю. Кремльов, Л. Кулаковський, Д. Локшин, І. Ляшенко, М. Рижкін та ін.) розглядають проблему аналізу музичних творів з позицій образно-емоційної побудови твору. Л. Кулаковський зазначає, що аналіз музичного твору потрібно починати з мелодії як елемента свідомого і критичного засвоєння музичної спадщини. При цьому необхідно враховувати особливості нашого сприймання, рівень розвитку музичної культури, що дозволяє дати об'єктивну оцінку музичному твору [6].

На думку А. Н. Сохора, зміст музичних творів послідовно проходить ряд етапів існування: перший – це авторський, що стає об'єктом пізнання, інтерпретації виконавця. Зміст збагачується особистими якостями і світоглядними установками інтерпретатора і, частково, видозмінене у порівнянні з авторським, переходить у другу стадію – виконавську. Далі здійснюється сприймання змісту образу конкретним слухачем і в залежності від його досвіду, поглядів, уявлень, можливостей розуміння і проникнення в сутність твору вступає в третю стадію – слухацьку. Змінюється у відповідності з цими стадіями і форма твору, яка включає весь арсенал засобів виразності, що найбільш повно проявляються в комунікативній формі громадського побутування музики.

Як правило, для музикознавця об'єктом дослідження вважається сам музичний твір з його основними взаємозв'язками. Автори вважають, що музичний твір являє собою по-перше, – цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів; по-друге, «створює особливу єдність із середовищем (тобто спроможне змінюватися в процесі свого соціального буття). По-третє, як будь-яка система, воно може бути елементом системи вищого порядку (випадки включення самостійного твору в цикл або взагалі в немузичний контекст, наприклад в обряд, ритуал). По-четверте, елементи цієї системи являють собою системи нижчого порядку (наприклад, мелодика, тонально-гармонічна структура, ритмічна організація і т.п.). Наостанок, незалежно від рівня, будь-які зміни елементів тягнуть за собою зміни системи, і навпаки. Це проявляється і у внутрішньому процесі становлення форми музичного твору, і в зовнішніх змінах самого твору під впливом середовища, музичного і немузичного» [15, 110].

Торкаючись питання розуміння музичного твору, видатний музикознавець Б. В. Асаф'єв (І. Глєбов) писав: « ... засвоєння процесу музичного руху і розрізнення його стадій і сили напруження», у цьому «бачу основну і головну мету розвитку сприймання музики в

загальноосвітньому масштабі» [4, 133]. Музика не може розвиватися поза атмосферою думки, що є невід'ємною складовою частиною музичної культури. «Будь яке мислення, в кінці кінців, – вважає Б. В. Асаф'єв, – є проникливе відгадування властивостей матерії і використання їх. Те ж і в музиці. Потенції до росту і організації звукової тканини містяться в матеріалі, яким користується композитор. Його мислення відбирає і з'єднує дані природи. Але саме мислення, звичайно, тісно зв'язане з місцем, часом і об'ємом інтелектуального розвитку оточуючого середовища» [2, 26].

Аналіз музичних творів Б. В. Асаф'єв розглядає як процес. Будь-яку музику він уявляв інтонаційною системою, яка осягається через форму [2, 26].

Розуміння контрасту в музиці у Б. В. Асаф'єва пов'язано з проблемою музичної форми як процесу і питаннями тотожності і контрасту в становленні й класифікації форм. Використання принципу контрасту Б. В. Асаф'єв вважає дуже важливим і дає перелік контрастів у музиці з точки зору більшої чи меншої важкості їх для сприймання. Він стверджує, що «і в кількісному і в якісному відношеннях «принцип контрасту» відкривав і відкриває перед творчою уявою музикантів безмежні можливості» [1, 80].

Розвиваючи звукові навики шляхом розумно поставленого спостереження музичних явищ, Б. В. Асаф'єв приділяє велику увагу музичній формі. Він стверджує, що форма дає повну уяву про музичний твір і як складний процес кристалізації в свідомості з'єднаних звукоелементів, вона є конкретним вираженням композиторського мислення [2, 26].

Психологічний підхід знайшов свій розвиток у працях Є. В. Назайкінського. Велику цікавість викликає поставлена автором проблема цінності життєвого досвіду як «комори життєвих вражень» [11, 381], цілісність, диференційованість сприймання.

Спираючись на теоретичні висновки Б. В. Асаф'єва, Є. М. Назайкінський розкриває роль попереднього досвіду не тільки і не стільки для розуміння конкретно-зображальних епізодів музики, але й для сприймання інтонаційних, ладогармонічних, тембрових та інших її особливостей.

Музично-психологічний підхід поєднується з музично-соціологічним, розглянутих в працях А. Н. Сохора і деяких інших музикознавців.

В. В. Медушевський у сприйманні виділяє дві установки: аксіологічну (ціннісну) і пізнавальну. Перша являє собою ціннісні орієнтації особистості, досвід спілкування з музикою. Пізнавальна установка – це комплекс знань слухача про використану в творі музичної

мови. Дослідник робить спробу моделювання музичних емоцій, які розуміє як компонент музичного змісту, а не реакцію на твір в його цілісності. Почуття, втілені в музиці, відрізняються більшою насиченістю, ніж життєві, але розуміння їх залежить від досвіду музичних і життєвих уявлень слухача, а це, в свою чергу, опосередковано багатством асоціативних зв'язків і музичних вражень. «Інтуїтивний характер сприймання музичних знаків і співвіднесеність їх до світу почуттів обумовлює дію і механізму відображення і механізму навіювання», «зараження»; почуття оцінюються не тільки як відображення чого-небудь, але часто і як «характерне» самому слухачу» [10, 21].

Сприймання музики направляється, як вважає В. В. Медушевський, чітко розрахованим розміщенням матеріалу, продуманими пропорціями, системою орієнтирів, у вигляді нагадувань, передбачень, логічних акцентів, раптових розвантажень сприймання. Дякуючи цьому слухач отримує можливість активно слідкувати за розвитком музичної думки, оцінювати стрункість форми [9, 6]. Ці висновки підкріплюються дослідженнями М. С. Кагана і Л. М. Столович, які вважають, що особливість впливу музики на слухача визначається такими властивостями творів мистецтва, як упорядкованість, гармонічність, логічність, легкість та інші [14, 106]. В. В. Медушевський вбачає, що «в контексті музичного твору значення переплітаються, збагачуються за рахунок впливу цілого. І так народжується художній смисл» [9, 29].

Таким чином, *можна зробити висновок*, що цілісний аналіз музичних творів дозволяє представити систему засобів виразності «не тільки з матеріально-конструктивної сторони, але й зі сторони виконуваних ними художніх функцій» [9, 29].

У музичній педагогіці методом опанування музичних творів признаний аналіз [9, 8], який на об'єктивній науковій основі розкриває зміст в єдності з формою. Під формою розуміється не тільки композиційна структура твору, але й організація всіх музичних засобів, втілених у зміст музики [16, 410]. Аналіз музичних творів спирається на елементи музичної мови (лад, мелодія, темп, метр, ритм, гармонія, поліфонія, тембр, регістри, фактура, динаміка, виконавські штрихи), їх виразних можливостей і формоутворюючої ролі, музичних форм і їх ролі у створенні музичного образу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. Асафьев. – 2-е изд. – Л О. Музыка, 1973. – С. 80.

2. Асафьев Б. Книга о Стравинском / Б. Асафьев. – ЛО.: Музыка, 1977. – С. 26.

3. Волкова Е. В. Произведение искусства – предмет эстетического анализа / Е. В. Волкова / Под ред. проф. М. Ф. Овсянникова. – МГУ, 1976. – С. 227.

4. Вопросы музыки в школе: Сборник / Под ред. Игоря Глебова. – Л.: Брокгауз-Ефрон, 1927. – С. 133.

5. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М.: Искусство, 1968. – С. 41.

6. Кулаковский Л. О. О методологи анализа мелодии / Л. О. Кулаковский // Советская музыка. – 1933. – № 1.

7. Мазель Л. А. Вопросы анализа музыки / Л. А. Мазель. – М.: Советский композитор, 1978. – С. 12, 89, 90, 143.

8. Мазель Л. А. Анализ музыкальных произведений / Л. А. Мазель, В. А. Цуккерман. – М.: Музыка, 1967. – С. 7-8.

9. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – С. 6, 29.

10. Медушевский В. В. К проблеме семантического синтаксиса / В. В. Медушевский // Советская музыка. – 1973. – № 8. – С. 21.

11. Назайкинский Е. Н. О психологии музыкального восприятия / Е. Н. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – С. 381.

12. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – М.: Музгиз, 1958. – С. 199.

13. Сохор А. Вопросы социологии и эстетики музыки / А. Сохор: Сб. статей. – Л.: Советский композитор, ЛО, 1980. – С. 219-220.

14. Столович Л. Н. Природа эстетической ценности / Л. Н. Столович. – М.: Политиздат, 1972. – С. 106.

15. Фомин В. Способ существования музыкального произведения и методология сравнительного анализа / В. Фомин // Музыкальное искусство и наука. Вып.2. /Состав. Е. В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1973. – С. 110.

16. Цуккерман В. А. Музыкально-теоретические очерки и этюды / В. А. Цуккерман. – М.: Советский композитор, 1970. – С. 410.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дідич Галина Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ ім. Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутнього вчителя музики, музично-естетичне виховання підростаючого покоління.

ЧУТТЄВО-ЕМОЦІЙНИЙ АСПЕКТ ДИТЯЧОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ПРОБЛЕМА ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Тетяна ДОВГА (Кіровоград)

В статті проаналізовано праці педагогів-гуманістів XIX-XX століття з питань розвитку окремих аспектів дитячого інтелекту.

В статье проанализированы статьи педагогов-гуманистов XIX-XX века по вопросам развития отдельных аспектов детского интеллекта.

Ключові слова: дитячий інтелект, відчуття, чуттєвий інтелект, емоційний інтелект, педагоги-гуманісти.

Постановка проблеми. Проблема інтелекту викликає серйозні дискусії у наукових колах. Дослідники, що працюють у цій галузі, висловлюють прямо протилежні погляди на сутність інтелекту і шляхи його експериментального вивчення.

В останні роки в системі дошкільної та початкової освіти простежується пріоритетна увага до специфіки розвитку дитячого інтелекту, який у тісній єдності з емоційною сферою може забезпечити успішність будь-яких форм діяльності і особливо – навчальної.

Аналіз досліджень і публікацій. Різноманітні підходи до вирішення питань інтелекту знайшли своє втілення у працях провідних зарубіжних психологів Р. Кеттела, Г. Айзенка, Л. Терстоуна, Ч. Спірмена, Ж. Піаже, Д. Равена, Е. Торренса, Р. Стернберга та ін. У вітчизняній психології XX століття дослідження інтелекту розвивалися в різних напрямах: Б. Теплов, В. Небиліцин, Е. Голубєва, В. Русалов, О. Тихомиров, М. Холодна, Я. Пономарьов. Проблемою розвитку інтелекту дітей займалися Г. Доман, В. Бехтєрєв, А. Зачиняєв, А. Лазурський, А. Нечаєв, І. Сікорський.

Серед західних вчених, які розробляли концепції емоційного інтелекту, були Д. Гоулмен, П. Саловей, Дж. Майер, Д. Карузо, Г. Гарднер, Р. Бар-Он, С. Хейн, Р. Купер, А. Саваф. В Україні теж з'явились дослідження цього феномена та його функцій (Е. Носенко, Г. Березюк, О. Філатова, І. Філіппова).

Метою статті є аналіз праць педагогів-гуманістів XIX-XX століття з питань розвитку окремих аспектів дитячого інтелекту, а саме – чуттєво-емоційного, що слугує плідним підгрунтям для сучасних наукових досліджень у галузі дитячого інтелекту.

Виклад основного матеріалу. Інтелект (від лат. intellectus – пізнання, розуміння, розум) – це суб'єктивна здатність живих істот здійснювати доцільно орієнтовану діяльність, що дає змогу особистості активно діяти в природному і соціальному оточенні.

Існують різноманітні підходи до класифікації інтелекту. Зокрема, індійський філософ Шрі Ауробіндо запропонував свою класифікацію розуму (інтелекту) людей: глобальний – автори релігій та ідеологій; осяяний – люди з мисленням на рівні інсайту; інтуїтивний – люди з високим рівнем передбачення; вищий – філософи, мислителі; звичайний – більшість із нас – звичайні люди.

Дослідник дитячого інтелекту Тоні Бьюзен розрізняє такі його різно види: вербальний (словесний), логічний (числовий), конструктивний (просторовий), чуттєвий, кінестетичний (тілесний), творчий, особистісний, соціальний, духовний [2].

Низка психологічних дослідженнь присвячена аналізу окремих видів дитячого інтелекту, серед яких значне місце посідають дослідження чуттєвого та емоційного інтелекту. Актуальність його вивчення зумовлена тим, що емоційний інтелект є однією з головних складових у досягненні максимального успіху в житті та відчуття щастя. Якщо в XX столітті пріоритетним був логічний інтелект, то в XXI

столітті, коли процес глобалізації охопив усі сфери життя, актуальними стали чуттєвий та емоційний інтелект і пов'язані з ними форми практичного і творчого інтелекту.

Чуттєвий інтелект, на думку Т. Бьюзена, охоплює п'ять основних органів чуття: йдеться про зір, слух, нюх, смак, дотик. (Власне, їх можна розглядати і як п'ять самостійних видів інтелекту). До речі, видатні особистості в історії людства й люди з феноменальною пам'яттю мали чудово розвинене чуттєве мислення, яким уміло користувалися незалежно від сфери своїх інтересів. Вони також були здатні «змішувати» різні відчуття й могли сприймати на «смак» певний колір або «бачити» колір певного звука [2].

Термін «емоційний інтелект» почали використовувати на початку 90-х років XX століття. Американські психологи П. Саловей і Дж. Майєр застосували його для сукупності позначень ступеня розвитку таких людських якостей як самосвідомість, самоконтроль, мотивація, уміння ставити себе на місце інших людей, навички роботи з людьми, вміння налагоджувати взаєморозуміння з іншими. Найактивнішим популяризатором емоційного інтелекту вважається Д. Гоулмен, американський журналіст і психолог, який у книзі „Emotional Inteligence" на матеріалах психологічних досліджень і опитувань довів, що успіх в житті залежить не стільки від логічного інтелекту – IQ, скільки від здібностей управляти своїми емоціями – EQ.

За Д. Гоулменом, емоційний інтелект - це здатність усвідомлювати власні почуття, почуття інших людей, мотивувати самого себе та інших, управляти емоціями як наодинці з самим собою, так і стосовно інших. Емоційний інтелект може допомогти людині в різних сферах життя. Наприклад, маючи розвинутий EQ, можна стати хорошим батьком чи матір'ю, чоловіком чи дружиною, досягти успіху у праці, особливо якщо йдеться про професійну або службову кар'єру [8].

В широкому розумінні *емоційний інтелект* трактується як здатність диференціювати позитивні і негативні почуття, а також знання про те, як змінити свій емоційний стан з негативного на позитивний. Емоційний інтелект – це, з одного боку, здатність розуміти, аналізувати і контролювати власні почуття та емоції, а з іншого – вміти відчувати, розуміти настрої оточення.

Людина може розпочати життя з високим рівнем емоційного інтелекту, але з часом він може знизитися, якщо особистість набуває згубних емоційних звичок у дитинстві в сім'ї, де її ображають і зневажають.

Компонентами емоційного інтелекту є знання й навички, які визначають як розумові здібності (здатність вирішувати задачі), і те, що може бути охарактеризоване як особливості особистості. До них

належать: пізнання власної особистості (розуміння власних емоцій, впевненість у собі, самоповага, самореалізація, незалежність), навички міжособистісного спілкування (міжособистісні взаємовідносини, соціальна відповідальність, співпереживання), здатність до адаптації (вирішення проблем, оцінка реальності, вміння пристосовуватись), управління стресовими ситуаціями (стійкість до стресу, імпульсивність, контроль), переважаючий настрій (щастя, оптимізм) [8].

На важливості розвитку чуттєвої сфери дитини наголошує у своїй праці «Еміль, або Про виховання» видатний французький філософ, мислитель, педагог Жан-Жак Руссо: «Дитина менша від дорослого і не має ні сили його, ні розуму, але бачить і чує вона так само добре, як дорослий, або майже так само. Смак у неї такий же чутливий, хоча і менш тонкий; вона так само добре розрізняє запахи, хоча й не виявляє такої ж чутливості. З усіх здібностей першими формуються й удосконалюються в нас почуття. Їх, виходить, слід перш за все розвивати; а між тим лише їх і забувають, ними й нехтують понад усе

Вправлятись у почуттях – означає не лише користуватись ними: це означає вчитися добре міркувати з їх допомогою, вчитися, так би мовити, відчувати; адже ми вміємо сприймати дотиком, бачити, чути лише так, як навчились» [6, 157 – 158].

Відзначаючи вплив зовнішніх відчуттів на розумову діяльність людини, видатний українсько-російський вчений, педагог К. Д. Ушинський писав: *«Вплив* більшої чи меншої досконалості *зовнішніх відчуттів* на розумовий процес очевидний, так як ці відчуття постачають матеріал свідомості для всіх її розумових робіт. Чим *сильніші*, тобто *розбірливіші*, наші зовнішні відчуття, тобто чим більше здатен зір розрізняти тонкі відтінки кольороів, а слух – тонкі переливи звуків, тим багатший матеріал дадуть вони свідомості. Природжена особливість того чи іншого тілесного органу може, таким чином, здійснити дуже сильний вплив на розумову роботу свідомості, але й, водночас, свідомість, яка працює сильно в сфері відчуттів якогось одного органу чуття, може підсилити його природжену розбірливість» [7, 422].

Видатний педагог і громадський діяч Софія Федорівна Русова звертає увагу на можливості розвитку дитячих почуттів, серед яких пріоритетним, на її думку, є мистецтво. Зокрема, вона пише таке: «В школі дають матеріалу досить задля думки, задля праці розуму, але занадто мало поживи для почуття. Через це нові найкращі педагоги переносять вагу навчання трохи в інший бік, а саме – звертають найбільшу увагу на художні враження – художню літературу, музику, малювання, різбярство, екскурсії в гарні місцевості і т.ін. Вони бачать в мистецтві найкращий засіб розвинути симпатичне уявлення, бо ніщо так, як мистецтво, не дає нам можливості зрозуміти другу людину. У росіян є

страшне прислів'я: чужа душа темна, як ніч, але воно правдиве: ми не знаємо чужої душі, тільки мистецтво дає нам змогу заглянути в чужу живу душу, пережити її горе, її радощі, мистецтво викликає в нас інтерес, зацікавлення до чужої людини і її духовного життя» [5, 147].

Наголошуючи на важливості розвитку інтелектуальної та чуттєвої сфери школяра, вітчизняний педагог В. О. Сухомлинський надавав першорядного значення засобам літературної творчості: «Багаторічний досвід переконав мене, що могутню силу, що стимулює мислення і пам'ять, покращує мозок, містить в собі поетичне слово – слово поезії, художнього твору, казки, народної пісні, легенди, прислів'я. Поетичне слово є, на моє тверде переконання, найбільш тонким і в той же час найбільш сильним дотиком до найтоншої тканини людського мозку – клітини кори півкуль головного мозку [4, 258 – 259].

Педагог і письменник називав поетичне слово еліксиром для дитячого мозку, повітрям для крил думки, був упевнений у тому, що воно не лише знімає втому, але й вливає у мозок дитини нову енергію думки, а поетична творчість здійснює неперевершений вплив на дитяче мислення і пам'ять: «Поетична творчість – тонка, вишукана, ніжна школа емоційного життя, в якому діти оволодівають азбукою почуттів, і якраз та обставина, що найтонші, найніжніші відтінки почуттів входять у дитячу свідомість через слово, живуть у слові, – саме ця обставина, як переконують тисячі спостережень, робить пам'ять дитини гнучкою, рухливою – мозок набуває здатності не лише зберігати, але й «видавати» – видавати «з розбором», з тонким відчуттям найбільш, здавалось би, непомітних відтінків слова, Поетична творчість, на моє тверде переконання, вчить мислити й тому покращує мозок, тим самим облагороджуючи його найніжніші, найчуттєвіші відділи.

Нарешті, поетичне слово і поетична творчість – як на мене, нічим не замінний психологічний засіб формування й розвитку емоційної пам'яті. Для недоумкуватих же та малоздібних дітей запам'ятовування почуттів і душевних станів – це, образно кажучи, ще один корінь, що живить логічну пам'ять» [4, 260].

На підтвердження думки Ж.-Ж. Руссо про те, що у дитини є лише два ясно окреслених душевних рухи – радість і печаль: вона сміється або плаче; середніх ланок для неї не існує; вона безупинно переходить від одного руху до іншого [6, 283], Василь Олександрович пропонує дітям оповідання, в якому він проникливо описує саме ці дві протилежні якості.

Відлітають лебеді

Осінній вечір. Сіло за гору сонечко. Навколо тихо-тихо. Коли це з-за лісу лунає тривожний крик: курли, курли... Високо в небі летить табун лебедів. Чого кричать так тривожно?

Здається, вони щось забирають із рідної землі. Пригадалась мені казка, що її розповідала бабуся: коли відлітають лебеді, вони своїми крильми сідють на землі печаль. Я вдивляюся в табун, що летить. На тонких лебединих крилах грають пурпурові відблиски вечірньої заграви. Хіба печаль пурпурова? Вона ж лазурова, бузкова, як високі могили в степу.

– А коли повертаються лебеді, що вони сіють крильми?

– Радість!

(*В.Сухомлинський*)

У В. О. Сухомлинського склалась спеціальна хрестоматія для впливу на емоційний світ недоумкуватих та малоздібних дітей. Це оповідання про горе й радощі, щастя спілкування й самотність, мужність та непримиренність до зла, людську гідність і право на недоторканість особистого духовного світу.

Вважаючи, що з інтелектуальною обмеженістю дитини завжди поєднується і злиденність емоційного життя сім'ї, педагог присвятив частину творів для дітей саме стосункам дитини з рідними, батьківській та материнській любові, наприклад:

Як їжачиха приголубила своїх дітей

У їжачихи було двоє їжачат. Мов клубочки кругленькі, з маленькими голочками. Одного разу покотилися клубочки поживи шукати. Котяться садом, котяться городом, аж бачать – зайчик. Їсть солодку морквинку. І їжаченятам захотілося моркви покуштувати. Ледве висунули маленькі голівки, а зайчик як крикне:

– Геть звідси, гидкі, колючі!

Прикотилися клубочки до матусі, плачуть.

– Чого ви плачете, дітки? – питає мати.

– Зайчик он каже, що ми гидкі, колючі, – плачуть їжаченята.

Їжачиха пригорнула маленьких, приголубила:

– Та хіба ж ви колючі, дітки мої ріднесенькі? – заспокоює вона. – Волоссячко у вас м'яке, як льон. Та ви ж пухкенькі, мов подушечки...

(*В.Сухомлинський*)

З В. О. Сухомлинським погоджується грузинський педагог Ш. О. Амонашвілі, який зазначає: «Кожен вірш, кожне оповідання – це згущення емоцій, переживання думок, закликів, попереджень. В це треба зануритись, треба перейнятися цим, а не розмірковувати, якої форми чи якого об'єму той чи інший витвір мистецтва, з чого він складається. Тепер я твердо дотримуюсь тієї думки, що духовний світ дитини може збагачуватись лише у тому випадку, якщо він поглине це багатство через дверцята своїх емоцій, через почуття переживання, співрадості, гордості, через пізнавальний інтерес» [1, 65].

Думка В. О. Сухомлинського про те, що «...одним з дуже важливих психологічних засобів покращення мозку є покращення здатності відчувати людину. Чим ближче приймає дитина до серця душевні стани іншої людини, тим більше розвивається його пам'ять і здатність згадувати те, що збереглось у пам'яті» [4, 261], знайшла своє продовження в педагогічних роздумах Шалви Олександровича Амонашвілі: «Отже як навчити людину – дитину, школяра – відчувати людину? Мені важко вказати на будь-який прийом, спосіб, метод, який допоможе вихователю вирішити це завдання. І взагалі я переконаний, що всілякий метод, спрямований на виховання глибинних особистісних рис, може ожити лише в строго визначеній формі спілкування. Схильний навіть говорити про закон взаємності, тобто стверджувати, що дар чуттєвості людини може народитись і розвиватись у дитині в міру того, як дорослі відчувають його самого, як живуть самі, постійно виявляючи співчуття, співпереживання, співрадість, прагнення допомагати один одному» [1, 63].

Чуттєво-емоційний аспект інтелекту сприяє пристосуваннню людини до оточуючого середовища, забезпечує розвиток орієнтувальних потреб особистості. Сучасний російський психолог Грімак Л. П, досліджуючи структуру орієнтувальних потреб, вважає, що «Орієнтування людини в суспільному, соціальному середовищі будується не лише на чисто інтелектуальній оцінці оточення; воно обов'язково включає емоційне ставлення до дійсності, в тому числі і емоційний відгук на стан іншої людини. Цікаво, що ця психічна якість може бути гарно розвинена навіть у людей зі зниженими розумовими здібностями і бути повністю відсутньою у видатних інтелектуалів. Саме вона допомагає зрозуміти, відчути стан іншої людини і тим самим полегшує виконання спільних дій. Таким чином, потреба в емоційному контакті з іншими людьми є важливою частиною орієнтувальних потреб. Вона не лише полегшує орієнтування в соціальному середовищі, але й дозволяє більш ефективно планувати й реалізувати повсякденну поведінку людини в суспільстві» [3, 157 - 158].

Висновки. Таким чином, праці педагогів-гуманістів XIX-XX століття та сучасних психологів слугують підгрунтям для подальших наукових досліджень дитячого інтелекту та переконують нас у необхідності розвитку його окремих аспектів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя/ Ш. А. Амонашвили// К.: «Освита», 1991. – 111с.

2. Бьюзен Тони. Умные родители – гениальный ребенок/Тони Бьюзен; [пер. с англ. С.Э.Борич]. – [3-е изд.]. – Минск: Попурри, 2009. – 472с.

3. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. – М.: Политиздат, 1987. – 286 с.

4. «Обережно: дитина!»: В. О. Сухомлинський про важких дітей: тематич. Зб. / упоряд. Т. В. Філімонова; за наук. ред. проф. О. В. Сухомлинської. – Луганськ: Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2008. – 264 с.

5. Русова С. Дошкільне виховання / Софія Русова // В кн.:Вибрані педагогічні твори. – К.: Освіта,1996. – С.34-184.

6. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // В кн.: Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1988 – С. 194-296.

7. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / В кн. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 5/ Сост. С. Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1990. – 528с.

8. Філіппова І. Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації / І. Філіппова // Вопросы психологии. – 2007. – №4. – С. 68-79.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Довга Тетяна Яківна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: педагогічна майстерність, етика педагогічного спілкування, педагогічна іміджологія, педагогічний менеджмент.

ВИХОВАНЦІ СОЦІАЛЬНОГО ГУРТОЖИТКУ ЯК ОБ'ЄКТ ДОСЛІДЖЕННЯ

Марія ДОННІК (Кіровоград)

У статті подається детальна характеристика комплексу методик, спрямованих на визначення соціально-психологічних особливостей вихованців соціального гуртожитку; розглядається дослідження групових явищ у межах соціального середовища мешканців установи; звертається увага на специфіку діяльності закладу, яка визначає психологічний стан представників соціального гуртожитку.

В статье дается детальная характеристика комплекса методик, направленных на определение социально-психологических особенностей воспитанников социального общежития; рассматривается исследование групповых явлений в социальной среде жителей заведения; обращается внимание на специфику деятельности организации, которая определяет психологическое состояние представителей социального общежития.

Ключові слова: соціальний гуртожиток, соціально-психологічні особливості вихованців, психологічний клімат колективу, спостереження, метод аналізу документів.

Успішний розвиток і благоустрій кожної держави залежить від політичної та економічної стабільності життя, рівня морального розвитку представників владних структур та населення, від того, наскільки влада переймається проблемами суспільства чи вдала соціальна політика ведеться на території держави. Достатньо серйозним кроком у сфері реалізації соціальної політики, одним із завдань якої виступає здійснення соціально-педагогічної допомоги населенню, що опинилося в складних життєвих обставинах, було створення мережі спеціалізованих закладів – соціальних установ і служб соціального захисту. Цей крок розширив сферу діяльності Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, яке у 2010 році почало здійснювати організаційно-методичне

керівництво багатьма спеціалізованими закладами, в тому числі і соціальними гуртожитками (до 2010 року заклади соціального спрямування підпорядковувалися Міністерству у справах сім'ї, молоді та спорту).

Створення соціальних гуртожитків обумовлюється постійним зростанням кількості біологічних та соціальних сиріт, що не мають власної сім'ї і, у зв'язку з цим, вимушені перебувати в інтернатних закладах. Призначення соціального гуртожитку визначається забезпеченням випускників шкіл-інтернатів тимчасовим житлом, а також здійсненням успішного процесу їх соціалізації шляхом формування активної життєвої позиції та навичок самостійного життя, необхідних за межами закладу. Слід зазначити, що для вихованців інтернатних установ діяльність соціального гуртожитку набуває своєї актуальності у період завершення школи-інтернату та під час переходу до самостійного життя. Визначальним критерієм на цьому етапі виступає комплекс сформованих якостей, так званий адаптаційний потенціал особистості, що сприяє успішному входженню індивіда у нове соціальне середовище. Тому актуальності набуває вивчення соціальних, педагогічних та психологічних характеристик вихованців соціального гуртожитку як об'єктів соціально-педагогічної діяльності.

Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних вчених щодо соціально-психологічних проблем осіб-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування, дає можливість стверджувати, що цьому блоку досліджень в свій час приділялася велика увага. Зокрема, цю проблему розглядали: О. Антонова-Турченко, М. Аралова, Л. Артюшкіна, Р. Бернс, Л. Виговська, Л. Волинець, В. Галкін, Я. Гошовський, І. Дубровіна, В. Захарченко, І. Іванова, Н. Івченко, О. Ігнатова, М. Ілляш, Л. Канішевська, Б. Кобзар, Л. Кузьменко, Й. Лангмейер, М. Лісіна, З. Матейчек, В. Мухіна, Л. Осьмак, І. Пєша, А. Поляничко, А. Прихожан, Н. Репіна, Ф. Сидоришин, Т. Тележенко, Є. Тимошенко, Н. Толстих, В. Юнацький, В. Яковенко, які одностайно стверджували, що умови проживання дітей-сиріт в інтернатних закладах надзвичайно негативно впливають на загальний розвиток вихованців і детермінують появу специфічних соціально-психологічних особливостей мешканців соціального гуртожитку.

Процес соціалізації представників інтернатних закладів відбувається в умовах закритої системи, яка накладає суттєвий відбиток на психічну, фізичну, соціальну, моральну та інші сфери життя особистості. Комплекс сформованих проблем не зникає, а навпаки ускладнюється із настанням дорослого життя, коли непристосовані до умов навколишнього середовища вихованці, потрапляють до чергового закладу інтернатного типу − соціального гуртожитку, покликаного здійснити успішний процес

їх соціалізації. Споживацька психологія у стосунках; явища психічної, соціальної, сенсорної, емоційної, фізичної, економічної та інших видів деривації; низький рівень соціального інтелекту, слабко розвинуте почуття відповідальності, невміння спілкуватися з людьми поза закладом інтернатного типу, труднощі у встановленні контактів, несформованість життєвих планів, низький рівень соціальної активності, схильність до адиктивної поведінки − ось той перелік проблем, який потребує негайного вирішення та з яким регулярно стикаються фахівці гуртожитку. Саме тому, необхідно домогтися, щоб соціально-педагогічна діяльність спеціалістів щодо виявлення соціально-психологічних проблем вихованців гуртожитку визначалася детальним вивченням розвитку кожної особистості протягом всього періоду перебування в умовах інтернатних закладів та поза ними; а також характеризувалася врахуванням індивідуального підходу у відповідності із визначеними соціально-психологічними особливостями мешканців гуртожитку.

У відповідності з цим, вивчення основних показників пропонуємо здійснювати за допомогою методу аналізу документів, куди увійде особова справа, а саме облікова картка клієнта, де нас мають цікавити такі особові дані: місце навчання або роботи, сімейний стан, довідка про підтвердження статусу, термін перебування у гуртожитку, план індивідуальної роботи з врахуванням особистих психологічних, педагогічних, матеріальних проблем та облік отриманих соціальних послуг. Особлива увага при цьому має надаватися наявності психосоматичних, психічних, хронічних захворювань, динаміці їх розвитку, повинні враховуватися заходи щодо вирішення конкретних проблем, а також результати соціально-педагогічної діяльності.

Вивчення соціально-психологічних особливостей вихованців соціального гуртожитку має здійснюватися також шляхом спостереження за проявами їх поведінки у невимушених та спеціально створених умовах. З метою виявлення соціально-психологічних характеристик за допомогою спостереження, а також з метою налагодження психологічного контакту між фахівцями закладу та мешканцями, пропонуємо провести ряд зустрічей за межами соціального гуртожитку (походи, екскурсії, спартакіада, виїзд за місто), під час яких будуть проведені “неофіційні” бесіди індивідуального та групового характеру. Як показує практика, на перших зустрічах, що відбуваються у невимушених умовах, значно швидше спостерігається зняття комунікативних бар’єрів, побудова конструктивних взаємостосунків із особами закладу та природній вияв їх характеру, поведінки та переконань. Крім того, такі “неофіційні зустрічі” сприяють побудові конструктивних взаємовідносин із працівниками соціальної сфери, посиленню авторитету фахівців установи, згуртуванню колективу,

створенню сприятливого психологічного клімату всередині групи, і, найголовніше, − дозволяють сформулювати максимально об'єктивні висновки спостереження. Проводити такі зустрічі за межами гуртожитку необхідно систематично, бажано із тематичною спрямованістю.

Дослідження соціальних, педагогічних та психологічних характеристик також пропонуємо реалізувати шляхом залучення діагностичного інструментарію, спрямованого на виявлення двох аспектів. Перший – має містити ряд психологічних методик, підібраних для визначення соціально-психологічних особливостей вихованців (психічного та інтелектуального розвитку, мотиваційно-потребової та емоційно-вольової сфери, характерологічних особливостей та проявів самосвідомості), другий – спрямовуватися на дослідження групових явищ у межах соціального середовища мешканців (характеру взаємостосунків у групі, соціально-психологічного клімату колективу, вияв лідера та аутсайдера групи). Робота за двома напрямами повинна відбуватися у формі індивідуальних та групових зустрічей, під час яких фахівці мають проводити бесіди, застосовувати психологічні методики, виявляти різноманітні прояви поведінки мешканців, та визначати ставлення до вихованців закладу вцілому тощо. Значної уваги вимагають обставини, за яких повинно проводитися обстеження, що визначаються обов'язковою наявністю окремої кімнати, тишею та спокоєм, відсутністю зайвого шуму та сторонніх осіб. Крім того, окремою умовою виступає присутність кваліфікованого спеціаліста – провідного психолога, призначення якого − якісне проведення обстеження та надання об'єктивних результатів. Визначальним у діагностичному етапі вважаємо раціональний підбір соціально-психологічних методик, що допомагатимуть змалювати об'єктивний образ кожного вихованця закладу та створити адекватну картину взаємостосунків у групі. Зауважимо також, що до методичного інструментарію психологічних діагностик необхідно вносити деякі зміни (переважно у формулювання тверджень або постановку запитань), з метою їхньої адаптації до особливостей мешканців соціального гуртожитку.

Перейдемо до характеристики основного переліку психологічних методик, спрямованих на визначення соціально-психологічних особливостей вихованців, а саме психічного та інтелектуального розвитку, мотиваційно-потребової та емоційно-вольової сфери, характерологічних особливостей та проявів самосвідомості. При чому детально розглядати кожну методику ми не будемо, тому що їх сутність та особливості подано у відповідній літературі, а лише зупинимося на основних показниках, які будуть отримані в результаті обстеження, розуміючи, що загальну картину соціально-психологічного розвитку

особистості отримаємо лише після проведення всього комплексу запропонованих нами методик.

1. Визначенню особливостей психічного розвитку особистості допомагає проективна методика "Будинок – Дерево – Людина" Дж. Бука [3], що має на меті аналіз малюнку мешканця гуртожитку. Результати методики дадуть уявлення про ставлення особистості до себе, до оточуючих, про адаптивні можливості, психічний стан, комунікативні якості, рівень конфліктності, самовладання, наполегливості, ізольованості від інших, ворожості, депресивних станів, агресії, тривожності, суїцидальних схильностей тощо. Наступна методика "Незавершені речення" Сакса і Леви [10, 117-121], має доповнювати попередню та допомагати соціальному педагогу та психологу, на основі закінчених вихованцями речень, отримати уявлення про рівень ставлення особистості до себе, до протилежної статі, до товаришів та майбутнього, а також виявити нереалізовані можливості, побоювання і страхи мешканців закладу.

2. Наступною сферою дослідження має виступати інтелектуальний розвиток особистості, виявленню якого сприяє тест Д. Векслера версія AWISC [5, 102-110, 147-175] спрощеного характеру. Пропонуємо використати окремі субтести "Загальна обізнаність", "Загальна зрозумілість", "Знаходження схожості", які допоможуть отримати об'єктивні дані щодо рівня розвитку пам'яті, мислення, логічного мислення, здатності до абстрагування та самостійного формулювання суджень вихованців закладу.

3. Продовжуючи дослідження соціально-психологічних особливостей мешканців, необхідно також зупинитися на виявленні мотиваційно-потребової сфери індивіда, залучивши методику "Ціннісні орієнтації" М. Рокича [10, 637-641] та методику "Лінія життя" [9]. Експериментальне завдання "Ціннісні орієнтації" засноване на прямому ранжуванні списку цінностей, за результатами якого визначається основа життєвої концепції, мотивація життєвої активності та "філософія життя" мешканців соціального гуртожитку. Проективна методика "Лінія життя" має проводитися у формі стандартизованої бесіди та вивчати суб'єктивну картину життєвого шляху і психологічного часу особистості. У сукупності зазначені методики створюють об'єктивне уявлення мотиваційно-потребової сфери вихованця інтернатного закладу.

4. Подальша діагностика соціально-психологічних особливостей особистості повинна стосуватися емоційно-вольового аспекту і визначатися методикою діагностики типу емоційної реакції на вплив стимулів оточуючого середовища В. Бойко [10, 184-192] та опитувальником по визначенню сили волі [11]. Виявлення емоційної сфери має реалізуватися використанням методики тестового характеру

В. Бойко, що дозволяє встановити позитивний, амбівалентний та негативний тип стимулів, а також, як наслідок відповідності цим стимулам, – певних реакцій, спрямованих назовні (на соціальне середовище) або всередину (викликають ворожість, стабільну депресію, затяжні переживання тощо). Рівень вольової регуляції мешканців гуртожитку можна виявити опитувальником по визначенню сили волі, результати якого сформують уявлення про високий, середній та низький рівень сили волі та пов'язаною з цим наполегливістю вихованців у реалізації конкретної мети.

5. Наступний показник соціально-психологічних особливостей осіб має торкатися характерологічних проявів вихованців гуртожитку та формуватися за допомогою методики визначення типу характеру за К. Юнгом [10, 34-35], відповіді на питання якої дозволятимуть встановити екстравертований, інтравертований та амбівалентний тип особистості і на цій основі допоможуть спроектувати тип характеру та темпераменту.

6. Останній показник, що допомагатиме сформувати цілісну картину соціально-психологічних особливостей мешканців, повинен стосуватися проявів самосвідомості та визначатися за допомогою методики вивчення самооцінки деяких якостей особистості по відношенню її до ідеалу (за С. Будассі) [9, 85] та використанням тесту "Здібність до самоуправління" [8, 339-347]. Запропоновані методики, на основі ранжування якостей, визначають рівень самооцінки (адекватної, завищеної або заниженої) та дозволяють встановити вміння особистості до самопізнання, самоаналізу, самокритики, самовладання, саморегуляції та самокорекції.

Другий аспект діагностичного етапу повинен стосуватися вивчення міжособистісних взаємостосунків вихованців соціального гуртожитку. Для детального визначення групових явищ в межах функціонування соціального середовища мешканців ми пропонуємо залучити психологічні методики, основне призначення яких полягає у виявленні:

1. Соціально-психологічного клімату групи. (Методика "Соціально-психологічна самоатестація групи як колективу", що надає комплексну оцінку рівня розвитку семи видів групових відносин: групової відповідальності, колективізму, згуртованості, контактності, відкритості, організованості та поінформованості) [6, 389-407].

2. Характеру взаємостосунків у мікросередовищі. (Соціометрична методика, що відображає реальний статус кожного досліджуваного у системі міжособистісних відносин на основі всього двох відповідей. Крім того, соціограма та соціоматриця, що будуються в процесі обробки результатів, унаочнюють отримані дані та встановлюють наявність лідера та аутсайдера групи) [4].

3. Рівня розвитку у виявлених лідерів колективу персональних психологічних якостей, що дозволяють оцінити спроможність особистості керувати колективом та впливати на формування загальної думки. (Можна запропонувати лідерам мікросередовища, виявленим за допомогою "Соціометрії" додаткову психологічну методику "Лідер") [6, 512-517].

Запропонований ряд психодіагностичних методик у сукупності складає достатньо поінформовану діагностичну технологію та дозволяє сформувати цілісну картину психологічних та соціальних проявів мешканців гуртожитку, їх психічного й інтелектуального розвитку, мотиваційно-потребової та емоційно-вольової сфери, характерологічних особливостей і проявів самосвідомості, а також типу взаємостосунків у мікросередовищі, включаючи виявлення лідера групи.

Під час реалізації запропонованих методик щодо виявлення соціально-психологічних особливостей вихованців та групових явищ у соціальному середовищі гуртожитку необхідно звернути увагу на показники, що визначають психологічний стан мешканців.

По-перше, це різновіковий склад вихованців соціального гуртожитку, що представлений діапазоном 15−23 років, який вимагає детального психолого-педагогічного вивчення вікових особливостей та індивідуальних якостей представників соціального гуртожитку. Соціальні педагоги повинні пам'ятати, що вікові межі 15−16 років визначаються "суперечливою єдністю дитинства і дорослості" [2], труднощами у взаємостосунках з оточенням, звичкою жити за вказівками дорослих, безпорадністю та несформованістю життєвих планів. Вихованці інтернатних закладів 17−19 річного віку характеризуються низькою соціальною активністю, майже нерозвиненим почуттям відповідальності, цілеспрямованості, впевненості в собі. Особам 20−23 річного віку притаманний низькій рівень соціального інтелекту, порушення у сфері розвитку співчуття, співпереживання, відособленість, споживацька психологія, схильність до адиктивної поведінки, незадоволеність своїм життям та собою тощо [7, 60-80].

По-друге, постійна зміна контингенту вихованців закладу, що ускладнює психологічну адаптацію новоприбульця до вже існуючого соціального середовища та представників середовища до новачка. Врахування цієї особливості передбачає завчасне попередження та підготовку мешканців до можливих змін складу колективу, а також роботу соціального педагога по створенню сприятливих умов входження новачка у створене середовище закладу.

По-третє, особливості взаємостосунків мешканців соціального гуртожитку, що включають ставлення вихованців один до одного, характер комунікації, самоусвідомлення та самоконтроль, мотивацію до

взаємодії тощо. З метою дослідження цих стосунків пропонуємо реалізацію тривалого спілкування осіб закладу, організацію приватних зустрічей та бесід із членами соціального середовища, визначення лідера та аутсайдера в групі і, на цій основі, формування подальшої програми впливу на вихованців закладу. Соціальному педагогу треба пам'ятати, що від характеру взаємовідносин, що складуться між представниками мікросередовища залежить ефективність подальшого впливу самого середовища на процес соціалізації кожного мешканця гуртожитку. Саме тому фахівець повинен домагатися теплих, довірливих стосунків між вихованцями всередині групи та спрямовувати свою діяльність на формування безконфліктних відносин між спеціалістами та створеним соціальним середовищем. За цієї умови соціальне середовище дасть змогу особистості самовизначитися, самоствердитися, виявити свої здібності, талант, тобто якості суто індивідуального характеру. Вихованець соціального гуртожитку зможе порівнювати свої дії та вчинки, можливості з поведінкою інших у процесі спільної діяльності і на цій основі удосконалювати свої індивідуальні якості, засвоюючи елементи життєвого та соціального досвіду [1, 53].

Тож, вивчення соціально-психологічної характеристики представників соціального гуртожитку залежить від багатьох факторів, провідними з яких виступають раціональний підбір комплексних методик, адаптованих відповідно до вихованців закладу та врахування специфіки діяльності установи.

У подальшому плануємо більш детально зупинитися на специфіці діяльності соціального педагога гуртожитку, заснованій на результатах діагностики соціально-психологічних особливостей вихованців закладу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навч. посіб. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища школа, 2005. – 343 с.

2. Кон И. С. Психология ранней юности : [книга для учителя] / Кон И. С. – М. : Просвещение, 1989. – 310 с.

3. Максимова Н. Ю. Основи дитячої патопсихології : навч. посібник / Максимова Н. Ю., Мілютіна К. Л., Піскун В. М. – К. : Перун, 1996. – 464 с.

4. Методические материалы к лабораторным занятиям по общей психологии для студентов педагогических институтов / [сост. Т. Ф. Цыгульская]. − Кировоград : КГПИ, 1988.

5. Мозг на 100%. Интеллект. Память. Креатив. Интуиция. Интенсив-тренинг по развитию суперспособностей / [Кинякина О., Захарова Т., Лем П. и др.]. – [2-е изд., улучш. и доп.] – М. : Эксмо, 2009. – 848 с.

6. Немов Р. С. Психология : учеб. [для студ. высш. пед. учеб. завед.] / Немов Р. С. – [4-е изд.]. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 640 с. − (в 3 кн., кн. 3 "Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики").

7. Олиференко Л. Я. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособ. для студ. высш. пед. завед. / Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьєва И. Ф. − М. : "Академия", – 2002. – 256 с.

8. Основы психологии : практикум / [ред.-сост. Л. Д. Столяренко]. − [изд. 4-е., доп. и переработ.]. – Ростов-на-Дону: "Феникс", 2003. – 704 с.

9. Психологія розвитку : навч.-метод. посібн. / [Калашникова Л. В., Гурова О. М., Зубченко В. Г., Уличний І. Л.]. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 1999. – 332 с.

10. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / Райгородский Д. Я. – Самара : "БАХРАХ-М", 2002. – 672 с.

11. Щекин Г. В. Практическая психология менеджмента : Как делать карьеру. Как строить организацию : научно-практическое пособие / Щекин Г. В. – К. : Украина, 1994. – 399 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Доннік Марія Сергіївна − викладач кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: соціалізація молоді, позбавленої батьківського піклування, в умовах соціального гуртожитку.

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ СТУДЕНТА У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВНЗ

Микола ДУБІНКА (Кіровоград)

У статті автор розкриває специфіку студентського віку, виокремлює характерні риси, протиріччя та труднощі щодо становлення особистості у процесі навчально-виховної діяльності ВНЗ

В статье автор раскрывает специфику студенческого возраста, выделяет характерные черты, противоречия и трудности относительно становления личности в процессе учебно-воспитательной деятельности ВУЗа

Ключові слова: студент, викладач, студентський вік, навчально-виховний процес, становлення, вищий навчальний заклад.

*Постановка проблеми***.** У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що освіта має стати найважливішим чинником гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості. Вимоги принципу гуманізації мають реалізовуватися на всіх ділянках освітнього середовища ВНЗ, де однією з головних постатей навчання і виховання є студент, а основою гуманізації є широкий спектр взаємодій у системі «викладач-студент», «студент-студент».

У наш час у науковій літературі ще немає вичерпного визначення поняття «студентство», як і відсутня одностайність щодо тлумачення характеру і специфіки праці власне студента. Проте є значний інтерес до цієї соціальної групи, який, передусім, пояснюється необхідністю підвищення якості підготовки фахівців на сучасному етапі розвитку освітньої галузі. Саме цим і обумовлюється актуальність окресленої проблеми.

Звідси, *метою статті* є розкриття особливостей студентської аудиторії, виокремлення протиріч та труднощів становлення особистості студента у процесі навчально-виховної діяльності ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. У науковій психолого-педагогічній літературі існують різні трактування сутності окресленого поняття. У буквальному розумінні «студент» з латинської мови означає «той, що

сумлінно працює» чи «той, хто бажає знання». Студентство – це мобільне об'єднання, метою існування якого є організована за певною програмою підготовка до виконання професійних і соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві, якому властиві свої права та обов'язки, визначені Законом України «Про освіту» та Положенням про вищий навчальний заклад.

Ми погоджуємося з позицією А. С. Власенко, яка зазначає, що «студентство – це особлива соціальна група, яка формується з різних соціальних утворень суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною поведінкою і психологією, для якої набуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи у суспільному виробництві, науці і культурі є головним і здебільшого єдиним заняттям» [2, 54].

Для нас є цінною думка Б. Г. Анан'єва, який зробив великий внесок у вивчення студентства: «Перетворення мотивації, всієї системи ціннісних орієнтацій, з одного боку, інтенсивне формування спеціальних здібностей у зв'язку з професіоналізацією, з іншого – виділяють цей вік як центральний період формування характеру та інтелекту» [6, 7].

Як частина соціуму, вказують Б. Рубін і Ю. Колесніков (і ми підтримуємо цю позицію), студентство є соціальною групою, що функціонує в системі вищої освіти, виступає як об'єкт виробництва, предметом якого є не річ, а сама людина, особистість. Звідси головною формою виробництва є навчально-виховна діяльність.

Отже, сучасні студенти – це, перш за все, молоді люди у віці 17-23 років. Цей вік визначається як пізня юність (старший юнацький вік) або рання зрілість, виділений як спеціальний об'єкт педагогічних досліджень порівняно недавно (у 70-ті роки XX століття). Відсутність єдиного терміну вже говорить про складність, неоднозначність психологічних характеристик зазначеного періоду життя. При цьому студентський вік, як і будь-яка інша стадія життєвого циклу людини, має свою неповторну специфіку. Дуже важливо мати на увазі, що людина безперервно еволюціонує як єдине ціле, так що жодну сторону її життя не можна вивчати у відриві від інших сторін, від багатогранної системи взаємодій, стосунків.

У цілому сам спосіб існування особистості є прагненням вийти за межі самої себе, є здатністю до зростання і розвитку, напрям яких педагог-вихователь не може передбачити наперед, і він не має права ухвалювати будь-які відповідальні рішення за вихованця, якими б правильними ці рішення не здавалися йому. Найголовніший прийом виховання – це сприйняття людини такою, якою вона є, без прямих оцінок і повчань [3]. Тільки у такому випадку зберігатиметься у вихователя контакт з вихованцем, що є єдиною умовою плідної взаємодії

обох учасників навчально-виховного процесу. При цьому головним завданням вихователя є розкрити перед вихованцем широке поле виборів, яке часто не відкривається власне особистістю через брак її життєвого досвіду, недостатності знань і незвіданості всього багатства культури [1].

Для нас є важливою позиція Ю. А. Самаріна, який виділив ряд характерних рис, що мають місце у розвитку студентської молоді. В цей період людина визначає свій майбутній життєвий шлях, оволодіває професією і починає випробовувати себе в різноманітних галузях життя; самостійно планує свою діяльність і поведінку, активно відстоює самостійність суджень і дій. У цьому віці складається світогляд, етичні і естетичні погляди на основі синтезу багатьох знань, життєвого досвіду, самостійного розуміння і практичних дій.

Це особистісне формування молодої людини відбувається досить складно, воно супроводжується рядом суперечностей та труднощів, які необхідно враховувати в навчально-виховному процесі [7, 353]. Суперечності мають соціально-психологічний характер: з одного боку, розвиток інтелектуальних, фізичних сил студента, а з іншого – обмеженість часу, економічних можливостей для задоволення потреб тощо. На відміну від школярів інтереси студентів переходять у площину майбутньої професії. Самостійність дій у студентському віці набирає практичного характеру. Це пов’язано з проживанням у гуртожитку, розподілом власного бюджету, раціональним використанням вільного часу. Навчання, побут, відпочинок студентів значною мірою залежать від кола спілкування, тобто студентських колективів, їх організованість, ціннісні орієнтації, моральні норми, неформальні лідери помітно впливають на ефективність усієї системи виховної роботи у вищому навчальному закладі [5, 338]; [8, 32-33]. Саме тому важливою є проблема гармонізації стосунків та взаємодії з однокурсниками.

На основі цих загальних суперечностей можна визначити протиріччя, притаманні сучасному студентству (Ю. А. Самарін):

– між розвитком інтелектуальних і фізичних сил студента і жорстким лімітом часу та економічних можливостей для задоволення потреб, що постійно зростають (соціально-психологічні);

– між прагненням до самостійності у здобутті знань і досить чіткими формами і методами підготовки спеціаліста певного профілю (дидактичні);

– між великою кількістю інформації, що надходить різними каналами, розширює знання студентів, і відсутністю часу, а іноді небажання розумової переробки, що призводить до поверховості у знаннях і мисленні та вимагає спеціальної роботи викладачів щодо поглиблення знань і вмінь студентів загалом (психолого-педагогічні).

Соціолог В. Шубкін називає вік від 17 до 25 років доленосним періодом у житті людини. Інтенсивні пошуки поклику, вибір пріоритету, перехід від книжних романтичних уявлень до зіткнення з реальними інститутами, професійне самовизначення, працевлаштування, створення сім'ї, – усе це пов'язане з такою гостротою емоційних переживань, з такою кількістю рішень, які необхідно прийняти в найкоротший період і які, певним чином, визначають долю людини, тому:

– це період найбільш інтенсивного дозрівання особистості; саме на нього припадає досягнення стабільності більшості психічних функцій;

– це вік переоцінки цінностей і мотивації поведінки, посилення свідомих мотивів поведінки; проте спеціалісти в галузі вікової психології і фізіології відзначають, що здатність до свідомої саморегуляції своєї поведінки розвинена у студентів не повною мірою (невмотивований ризик, невміння передбачити наслідки своїх учинків, в основі яких можуть бути не завжди гідні мотиви);

– водночас – це вік безкорисливих жертв і самовіддачі;

– це центральний період формування якостей характеру та інтелекту; саме на нього припадає досягнення стабільності та піку більшості психічних функцій (пік розвитку уваги 22-24 роки, в подальшому в 27-29 років – спад; пік розвитку пам'яті 23, 24, 29 років; пік розвитку мислення від 20-22 до 25 років) [7, 354].

Отже, студентство – це особлива складова суспільства, яка має як типові для сучасної молоді риси, так і специфічні особливості. Зокрема, для України портрет сучасного молодого покоління, створений за даними соціологічних досліджень, має певні типові риси. Молодь:

– стала більш прагматичною і самостійною у своїх діях. Вона більше покладається на власні сили та можливості, а не на державу чи будь-кого іншого у вирішенні власних проблем;

– має в цілому досить низький рівень соціальної активності, участі в діяльності політичних партій і громадських організацій. Цей процес відбувається на тлі значної активності невеликих груп молоді, зорієнтованих на політичну діяльність;

– у цілому має бажання вчитися, набувати вищої освіти, що дає можливість більш упевнено почуватися в житті, саморозвиватися та самореалізовуватися;

– вирізняється зниженням культурних запитів, нехтуванням ціннісних орієнтацій, певною кризою ідеалів, втратою духовних орієнтирів [1, 235].

Загальновідомо, що студентська група, як кожна соціальна група, створює свої закони, правила поведінки, яких повинні дотримуватись всі її учасники. Тобто перед особистістю студента постає вибір: підпорядковуватись груповим вимогам і стати конформним (від лат.

Conformo – робити подібним, відповідним, пристосовуватися, погоджуватися) чи намагатись зберегти свої погляди і власну позицію [7, 416].

Оптимальним варіантом взаємодії між студентським колективом та його членами є варіант гармонізації взаємовідносин [4]. Позитивними особливостями цього варіанту є можливість індивідуального творчого розвитку в колективі кожної молодої людини і можливість її самовизначення – вибіркового відношення до колективних впливів, які можуть сприйматися чи відторгатися нею в залежності від відповідності її поглядам та переконанням, ціннісним орієнтаціям.

Основними напрямками гармонізації особистісно-середовищних стосунків студента можна визначити: 1) створення в освітньому середовищі ВНЗ сприятливих психолого-педагогічних умов для соціальної адаптації та інтеграції (особистої залученості) студентів у навчально-виховний процес; 2) забезпечення психологічної підтримки членів студентської групи та сприятливого психологічного клімату; 3) організація координаційно-посередницької допомоги студентам у взаєминах з іншими суб'єктами освітнього процесу ВНЗ; 4) уникнення авторитаризму та формалізму у стосунках викладачів і студентів; 5) створення умов для творчої самореалізації кожного студента в доступних йому сферах життєдіяльності [7, 420].

У цілому студент є об'єктом педагогічної діяльності. Продукти діяльності педагога матеріалізуються у психічному образі іншої людини – у її знаннях, вміннях, навичках, у рисах характеру. Своєрідність даного об'єкту полягає в тому, що він одночасно є суб'єктом діяльності, проте не педагогічної, а іншої навчальної, ігрової, дослідницької, комунікативної. Об'єктом діяльності студента є наукова, теоретична і практична інформація, якою він має оволодіти [4]. Отже, у студента як суб'єкта діяльності є своя мета, свій об'єкт, свої способи досягнення мети, свої можливості.

Одне із завдань викладача на всіх етапах становлення студента – допомогти йому знайти себе. Якщо людина отримує завдання, що не відповідає її нахилам, вона ніколи не пізнає якою цікавою може бути праця. При організації викладачем впливу на об'єкт (студента) потрібно враховувати те, що останній ніколи не розвивається у прямій залежності від педагогічного впливу на нього, а за своїми законами, властивими його психіці – особливостями сприймання, розуміння, запам'ятовування, становлення волі, характеру, формування загальних і специфічних здібностей [1]. Студент не народжується суб'єктом діяльності, а стає ним під впливом навчання і виховання. І саме викладачі мають допомогти студентові стати суб'єктом діяльності, в

основі якої лежить самовизначення, саморух, самоутвердження, самореалізація, самовдосконалення.

У студентські роки формуються характер, і світогляд молодої людини. Саме у цей період відбувається формування самосвідомості, здібності до прийняття відповідальних рішень, потреби емоційної близькості, коли цінності дружби і кохання стають визначальними. Тому викладачеві при організації взаємодії зі студентською аудиторією важливо враховувати, що в особистості цього вікового періоду відбувається формування:

– самосвідомості, як цілісного уявлення про себе, емоційного ставлення до власного «Я», самооцінки своєї зовнішності, поведінки, розумових, вольових, моральних якостей, усвідомлення своїх позитивних і негативних рис, на основі чого виникають мотиви вдосконалення особистості і самовиховання;

– світогляду, як системи поглядів, знань, переконань, власної життєвої філософії, що спирається на засвоєну раніше систему знань і здатність до абстрактно-теоретичного мислення;

– індивідуальності, що знаходить прояв у створенні власних теорій сенсу життя, кохання, щастя тощо [7, 355]. При цьому важливим є нагадати слова Б.Г. Анан'єва, що індивідуальність – це і предмет виховання, і його умова, а найбільше його продукт; це унікальне явище, оскільки воно має власний внутрішній світ, самосвідомість і саморегуляцією, що є діючим організатором поведінки – «Я» [6]. Індивідуальність – це своєрідність психіки особистості індивіда, її неповторність, що має прояв у рисах темпераменту і характеру, в емоційній і вольовій сферах, в інтересах, потребах і здібностях людини.

Важливо врахувати, що у студентському віці становлення самосвідомості, світогляду та самоствердження індивідуальності відбувається за наступними напрямами:

1. Рефлексії, самоаналізу внутрішнього світу, виникнення почуття власної неповторності, індивідуальності, несхожості на інших, у результаті чого можлива поява почуття «самітності», нерозуміння зі сторони оточуючих.

2. Усвідомлення неповторності часу, розуміння необхідності завершення свого існування, що спонукає до роздумів над проблемами життя і смерті, життєвими перспективами, цілями і сенсом земного буття.

3. Формування цілісного уявлення про самого себе, ставлення до себе. Не випадково, що для майбутнього фахівця важливим є рівень самооцінки, що стосується фізичних можливостей, розумових здібностей, вчинків, мотивів поведінки, моральних якостей тощо.

Самооцінка розпочинається з аналізу зовнішності (н-д, привабливість), а потім відбувається оцінка моральних, інтелектуальних, вольових якостей. Слід зазначити, що у юнацькому віці самооцінка часто буває досить суперечливою. На основі співставлення думок інших людей, самоспостереження, самоаналізу своїх якостей і здібностей у молодої людини формується узагальнене ставлення до себе. За рівнем самооцінка може бути високою, середньою і низькою. З погляду адекватності (відповідності фактичним даним особистості), вона буває неадекватно високою (завищеною), неадекватно низькою (заниженою). Така невідповідність часто призводить до психологічних зривів, внутрішніх і зовнішніх конфліктів особистості. Студенти із завищеною самооцінкою (надмірно самовпевнені, некритичні, продовжують наполягати на власній точці зору, навіть якщо вона вочевидь неприйнятна) часто недооцінюють інших людей, а із заниженою (підвищено чутливі і ранимі, болісно реагують на критику, осудження, потребують до себе особливо тактовного відношення) – переоцінюють їх [8, 36-37]. А притаманні максималізм і категоричність в оцінюванні може породжувати негативне ставлення до думок викладачів, несприйняття їх порад, а це, у свою чергу, призводить до непорозумінь, конфліктних ситуацій тощо.

4. Усвідомлення сексуальної чуттєвості. Особам цього віку притаманне почуття любові, яке позначається на всьому їхньому житті і діяльності. Захопленість робить людину благороднішою, мрійливою, чуйною, спонукає до самовдосконалення. У цей період певна частина молоді створює сім'ї, що зумовлює появу різних побутових проблем. Однак розпорядок дня таких студентів стає організованішим і впорядкованішим [8, 34]. Саме тому розв'язання цього питання потребує добору таких методів статевого виховання, які б могли допомогти молодій людині створити міцну сім'ю, орієнтували на здоровий спосіб життя, сприяли уникненню ризику зараження хворобами, які передаються статевим шляхом тощо.

Характерними рисами юнацького віку є максималізм суджень, своєрідний егоцентризм: висуваючи свої теорії, молода людина досить часто поводить себе так, ніби оточуючі повинні підпорядковуватись її теоріям, а не теорії – об'єктивній дійсності. Прагнення довести свою незалежність і самобутність можуть супроводжуватися типовими поведінковими реакціями, зокрема зневажливим ставленням до порад батьків чи викладачів, недовірою і критиканством стосовно старших поколінь, іноді відвертою немотивованою протидією. І в той же час для юнацтва характерними є сугестивність і конформізм відносно впливу ровесників, що обумовлює спорідненість інтересів, смаків, стилів поведінки (жаргон, музика, мода тощо). Серед молоді можуть мати

прояви групового екстремізму (наближення чогось до крайньої межі, до екстремуму), на що слід звертати увагу, організовуючи виховну роботу серед студентства [7, 355-356].

Молоді люди, вступивши до вищого навчального закладу, стикаються з багатьма труднощами: дидактичними (новизна у процесі навчання, нові методи і організація навчання, відсутність навичок самостійної роботи тощо); соціально-психологічними (зумовлені входженням індивіда в нове середовище (умови життя, оточення, норми поведінки, незвичний режим діяльності, неналагодженість стосунків у групі, на курсі, на факультеті, незнайоме місто); особливості самостійного життя, розподіл кишенькових грошей і подолання можливих матеріальних труднощів тощо; професійними (невміння зорієнтуватися у професійній спрямованості процесу навчання; необхідність вчитися працювати з людьми; складність у формуванні організаторських вмінь і навичок тощо). Ці труднощі студенти долають протягом місяців, поступово пристосовуються до нових умов і спрямовують свої сили на здобуття знань [5, 338-339]; [8, 33].

Подоланню означених труднощів сприяє спеціально організована робота вищого навчального закладу з адаптації, тобто активного і творчого пристосування студентів нового набору до умов вищої школи, в процесі якого формується тимчасовий колектив, особисті навички і вміння раціональної організації розумової діяльності, а також покликання до обраної професії, вибудовується система професійної самоосвіти і самовиховання професійно значущих якостей особистості тощо. Не випадково, одним із завдань вищого навчального закладу буде створення атмосфери уваги до особистості, справедливої вимогливості, тактовності, чуйності. Все це сприятиме процесу подальшої (після сім'ї та школи) соціалізації, формуванню у молодих людей морально-духовних якостей взагалі і гуманізму зокрема [7, 415].

При цьому варто враховувати, що одним з визначальних етапів соціалізації молодої людини є адаптація до нової ситуації – навчання на першому курсі, яка має характерні фази її здійснення:

– психічна реакція організму на нові умови вищого навчального закладу у студентів має різну тривалість, але переважно закінчується в середині першого семестру;

– включає перебудову пристосовницьких механізмів, динамічного стереотипу, психічних процесів і завершується приблизно до середини другого семестру;

– період усталеної адаптації, коли завершується формування динамічного стереотипу і пристосовницьких реакцій. У 70% студентів він завершується до кінця першого курсу [5, 339]; [8, 33-34].

Тому досить важливим є цілеспрямована робота ВНЗ по створенню оптимальних умов для адаптації першокурсників. Адже незаперечним є факт, що багато першокурсників важко адаптуються до навчання у ВНЗ. Вони переживають так звані інформаційні стреси. Ці стани типові, особливо, для випускників сільських шкіл, які не мають навичок роботи у великій бібліотеці: їм важко відшукати потрібну літературу, або виділити ті книги, які є найбільш необхідними.

Недостатня сформованість загальнонавчальних навичок заважає швидко конспектувати, опрацьовувати лекційний матеріал. Як наслідок, у студентів виникає невпевненість, незадоволення собою, панічно-тривожний стан, надмірне переживання, що може супроводжуватись головним болем, безсонням, іншими психосоматичними станами [7, 415-416].

Важливими завданнями на шляху реалізації окресленої проблеми є забезпечення кваліфікованої допомоги в організації й плануванні самостійної навчальної роботи; озброєння студентів першого курсу знаннями про інноваційну культуру навчальної праці, освоєння сучасних освітніх технологій; ознайомлення їх з особливостями методики самостійної роботи з кожної навчальної дисципліни; активізація розумової діяльності студентів на заняттях; забезпечення розуміння змісту навчальних занять як умови логічного аналізу отриманої інформації; консультації (групові й індивідуальні) з інноваційної культури сучасної навчальної праці; формування потреби до самовдосконалення; забезпечення контактності викладачів і студентів [9, 34]. При цьому важливим є прагнення молодої людини до самостійності, що сприятливо впливає на організацію самоосвіти і самовиховання в цілому.

Ще однією соціально значущою рисою студентства є також цілеспрямований пошук сенсу життя, прагнення до нових ідей. Проте в силу недостатності життєвого досвіду, поверховості в оцінюванні явищ життя деякі студенти від справедливої критики переходять до критицизму і навіть до нігілізму. Але все важливим є питання формування морально-психологічного ідеалу людини, який регулює навчання і поведінку. Лише незначна частина студентів першого курсу, як переконує М. М. Фіцула, має чітке уявлення про ідеал і прагне до самовдосконалення відповідно до цього ідеалу; переважна більшість студентів не замислюється над своїм ідеалом і конкретного уявлення про нього не має або він ще нестійкий.

Важливим також є врахування того, що внаслідок набуття нового соціального статусу (студент ВНЗ) формується почуття відповідальності за свою поведінку, навчання і громадську роботу. Вступивши до ВНЗ, обравши шлях самостійного життя, молоді люди переймаються

питаннями майбутнього. Надії переважно оптимістичні, але багато залежить від того, чи вдало обрана професія. Це значною мірою впливає на ставлення майбутніх фахівців до здобуття нових знань [8, 34-35] та визначення здатності (як зазначалося вище) рівня самостійності цього процесу. При цьому активізації пізнавальної діяльності студентів, їх вдосконаленню сприяє оптимізм, який має вияв у почутті бадьорості і життєрадісному настрої, упевненості в собі, своїх можливостях, впевненості в тому, що мрії збудуться.

Ми переконані, що при цьому найважливішою здатністю, якою повинен оволодіти студент у ВНЗ, – це, власне, здатність учитися, яка є однією з визначальних у його професійному становленні, бо визначає можливості подальшого вдосконалення як фахівця. Навчитися вчитися важливіше, ніж засвоїти конкретну сукупність знань, при цьому незамінним є вміння самостійно здобувати знання, засновані на творчому мисленні.

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців важливо враховувати їх професійні плани, які засвідчують здатність до самовдосконалення. Показниками характеру і дієвості життєвої програми особистості є система інтересів, бажань і устремлінь; комплекс ділових якостей: єдність слова і діяльності, самостійність, ініціативність, відповідальність, працездатність, уміння доводити розпочату справу до кінця тощо [9, 38].

У контексті розкриття окресленого питання слушним буде розглянути одну з наявних типологій сучасного студентства, розроблену Б. Г. Ананьєвим, критеріями визначення якої є ставлення до навчання, наукова і громадська активність, загальна культура і відчуття колективізму. До неї входять шість типів студентів:

1. Відмінно навчається з профілюючих, загальнотеоретичних, суспільних дисциплін. Займається науково-дослідною роботою. Має високу культуру. Бере активну участь у громадській роботі. З колективом пов’язаний різнобічними інтересами.

2. Добре навчається. Здобуття спеціальності вважає єдиною метою навчання у вищому навчальному закладі. Суспільними дисциплінами цікавиться у межах програми. Пов’язаний з колективом навчальними і професійними інтересами. Бере активну участь у громадській роботі. Викладачі та товариші вважають його хорошим студентом.

3. Відмінно встигає у навчанні, розглядає науку як основну сферу інтересів і діяльності. Виявляє інтерес до суспільних наук як засобу пояснення дійсності і власної поведінки. Має високу загальну культуру. Активний у громадській діяльності, з колективом пов’язаний широкими науковими інтересами. Студент цього типу – майбутній учений. Деякі студенти цього типу займаються лише наукою, всі інші заняття

вважають марною тратою часу. Саме про них кажуть «раціональність XXI століття».

4. Добре навчається, цікавиться суспільними науками; науково-дослідною роботою, як правило, не займається. Загальна культура обмежена професійними інтересами. Активний у громадській роботі і в житті колективу, інтереси якого розглядає як власні. Активний громадський діяч. Його поважають за чесність, принциповість, єдність слова і справи.

5. Встигає у навчанні з усіх дисциплін. Науково-дослідною роботою не займається. Розглядає спеціальність і культуру як основну сферу своїх інтересів і діяльності. У суспільному, громадському житті не бере активної участі. З колективом його поєднують культурні та розважальні інтереси. Серед студентів він – визнаний ерудит, знавець сучасного мистецтва.

6. Має низьку успішність. Науково-дослідною роботою не займається. Пасивний у громадському житті. Відпочинок і розваги розглядає як головну сферу своєї діяльності. З колективом пов'язаний головним чином інтересами відпочинку. Вважає себе «оригіналом», іноді морально нестійкий. До ВНЗ вступив тому, що це «модно». До своєї професії байдужий і вважає її лише джерелом існування. Навчається з мінімальним зусиллям; де є можливість, використовує шпаргалку [6, 23-24].

До якої б класифікаційної групи не належав студент, за час навчання у ВНЗ він має навчитися поведінки, яка відповідає загальноприйнятим нормам і правилам моралі і права, а також виховати в собі за час навчання, як ми вже зазначали, здатність учитися. А викладач ВНЗ (разом з куратором та представниками органів студентського самоврядування) мають допомогти студенту у виробленні індивідуального стилю життя, індивідуального стилю діяльності та спілкування. Для розв'язання такого завдання викладачеві необхідно володіти деякими навиками і методиками психодіагностики, а також озброїти студентів прийомами самопізнання [3, 57]. Найважливіше значення має знання психологічних і психофізіологічних особливостей студентів, що обумовлені їх соціальним статусом, віком і характером основної діяльності.

Висновки. Узагальнюючи вищезазначене, підкреслюємо, що студентство є складовою частиною молоді, її специфічною групою, характеризується особливими умовами життя, побуту і праці, суспільною поведінкою і психологією, системою ціннісних орієнтацій. Звідси, студентство треба розглядати як соціальну групу в системі вищого навчального закладу, яка має свою мету, свої специфічні особливості і яка готується до виконання соціальних ролей і функцій

інтелігенції. А постійне вивчення рівня розвитку і вихованості кожного студента та колективу академічної групи дає змогу ефективно вибудовувати навчально-виховний процес у ВНЗ із урахуванням тих змін, яких зазнає студентський колектив загалом і кожен його учасник зокрема, коригувати зміст і методику цього процесу. При цьому важливим завданням кожного викладача є допомогти студентові в процесі становлення його не тільки як майбутнього спеціаліста, але й як особистості, сприяти створенню атмосфери свободи, самоповаги та творчості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Балакирова О. М., Яременко О. О. Проблеми соціального розвитку молоді на сучасному етапі // Молодь: стан, проблеми, шляхи розв'язання. – К.: АЛД, 1996. – Вип. 5. – С. 231-256.

2. Власенко А. С. Некоторые вопросы воспитания советского студенчества на современном этапе: Ученые записки. – Моск. обл. пед. инст. – М., 1971. – С. 54.

3. Власенко Л. В. Концепція соціально-психологічного супроводу студентів вищих навчальних закладів // Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Т. IV. – Ч. 2. – К., 2001.– С. 54-61.

4. Кобильченко В. В. Формування особистості як психолого-педагогічна проблема // Нові технології навчання. – 2001. – Вип.. 31. – С. 3-12.

5. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник (для студ. вищих навч. закл.) / В. Л. Ортинський – К.: Центр учбової літератури, 2009. – С. 337-352.

6. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы / Под ред. Б. Г. Ананьева, Н. В. Кузьминой. – Ленинград, 1974. – С. 5-98.

7. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: Навчальний пособник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Туркот. – К.: Кондор, 2011. – С. 350-427.

8. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / М. М. Фіцула. – К.: «Академвидав», 2006. – С. 32-45.

9. Чорний Г. М., Ястреб М. П. Організація навчально-виховного процесу у ВНЗ. Навчальний посібник / Г. М. Чорний, М. П. Ястреб. – К.: НУБіП України, 2008. – С. 28-41.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дубінка Микола Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: самовизначення особистості майбутнього педагога; педагогіка вищої школи; вивчення педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського.

НАПРАВЛЕННОСТЬ КОРЕКЦИОННОГО ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Николай ЕФИМЕНКО (Одесса)

В статті розглянуто історичну трансформацію спрямованості рухової реабілітації від суто медичних засобів реабілітування до сучасних глобальних педагогічних систем, що застосовують відновлення ортофункції дитині з порушеннями опорно-рухового апарату для її загального особистісного розвитку та успішної інтеграції в суспільство.

В статье рассмотрено историческую трансформацию направленности двигательной реабилитации от сугубо медицинских реабилитационных подходов до современных глабальных педагогических систем, которые используют восстановление ортофункции ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата для его общего личностного развития и успешной интеграции в общество.

Ключові слова: спрямованість, рухова реабілітація, корекційне фізичне виховання.

Современный этап становления украинской специальной педагогики характерен поиском концептуальных подходов к решению глобальных проблем интеграции в общество различных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья. Одну из самых распространенных групп традиционно составляют дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА). К сожалению, в Украине до сих пор отсутствует единая государственная программа по коррекционному физическому воспитанию детей дошкольного возраста, страдающих ДЦП и имеющих другие нарушения ОДА. В этой связи актуальным представляется рассмотрение понятия «направленности двигательной реабилитации», ее исторической трансформации и современной содержательной роли, что и выступает целью статьи.

Вопросам коррекционного физического воспитания детей с различными двигательными нарушениями в отечественной и зарубежной науке уделяется много внимания (Шевцов А. Г., Васильева Л. Ф., А. Пете и его школа, Малофеев Н. Н., Мастюкова Е. М., А. Финк, Ефименко Н. Н.).

Обзор данной проблемы за последние десятилетия показал, что системы реабилитации детей с нарушениями ОДА претерпевали последовательные эволюционные трансформации: от сугубо медицинских реабилитационных техник к общепедагогическим и далее – к социальным. В соответствие с трехмерной моделью по А. Г. Шевцову [7] имеет смысл рассматривать и варианты направленности двигательной реабилитации.

Под *направленностью двигательной реабилитации* в нашем случае подразумевается приоритетность в использовании медицинских технологий и(или) педагогического методического потенциала, а также их взаимное сочетание, с целью достижения максимального восстановления ортофункций у детей с нарушениями ОДА, что позволит им успешно интегрироваться в современное общество. Понятие «направленность» является стратегическим во всем процессе двигательной реабилитации от рождения ребенка с ДЦП (или имеющем другие нарушения ОДА) до его взрослого становления. Следуя исторической закономерности становления двигательной реабилитации, а также внутренней логике течения самого заболевании имеет смысл

выделить три основных варианта направленности в лечебно-педагогическом процессе детей указанного контингента:

1. *Лечебная двигательная реабилитация* – является первичной в раннем возрасте, а также при тяжелой степени двигательных нарушений. Данный лечебный блок курируют медицинские работники, а ведущими здесь являются такие медицинские мероприятия, как хирургические операции (ахиллопластика, надсечение спастических мышечных волокон по методике Ульзебад), кранио-сакральные техники (окципитальный релиз, сепарационные техники, люмбосакральная декомпрессия, техники наслаивания, поперечные виды техник, тракции, техника «укачивания ребенка» и др.), ортопедические мероприятия (лечение положением, поэтапное гипсование голеностопов, ношение различных ортезов, ортпедической обуви), физиотерапевтические процедуры (электрофорез спазмолитиков по Ратнеру, техники теплолечения, специальные релаксационные ванны, электростимуляция паретичных мышц, магнитотерапия, бальнеолечение, криотерапия и т.д.). К медицинскому блоку также следует отнести различные виды массажа, мануальную терапию, рефлексотерапию, иглоукалывание. В общей системе двигательной реабилитации медицинские техники в хронологическом смысле являются первичными по отношению к вторичным педагогическим технологиям. Это видно из самой модели двигательного развития ребенка, в основе которой расположен блок «Физическое развитие» (рис. 1). Как известно, в понятие «физическое развитие» входят такие показатели как длина тела, масса тела, соотношение массы тела с длиной тела, антропометрия головы, грудной клетки, конечностей, состояние костей, суставов, связок, фасций, тонус мышц, осанка, состояние отделов стопы, естественная сила мышц и др. Таким образом, первичность лечебной двигательной реабилитации определяется, с одной стороны, возможно более ранним началом соответствующих процедур, а, во-вторых, необходимостью создания определенного морфо-функционального фундамента для дальнейших педагогических коррекционных мероприятий.

2. *Восстанавливающая направленность* процесса двигательной реабилитации определяется нацеленностью на преодоление имеющихся в морфо-функциональном статусе ребенка нарушений и создание предпосылок для дальнейшего раскрытия его биологического двигательного потенциала уже в образовательном пространстве (дома, в дошкольном учреждении, школе-интернате, общеобразовательной школе). В данном варианте направленности медицинские техники сочетаются с появившимися педагогическими возможностями, и это достаточно эффективно представлено в лечебной физической культуре (ЛФК). Это тот самый условный стык между медициной и педагогикой,

между специфическими медицинскими техниками, имеющими несколько локализованную направленность (на конкретные мышцы или суставы) и более общими, направленными на развитие всего организма и личности в целом, возможностями педагогических технологий. Именно на этом стыке в последние десятилетия и формируется новое направление, именуемое специальной педагогикой, в определенной степени – «медицинской педагогикой» (по А. Е. Штеренгерцу).

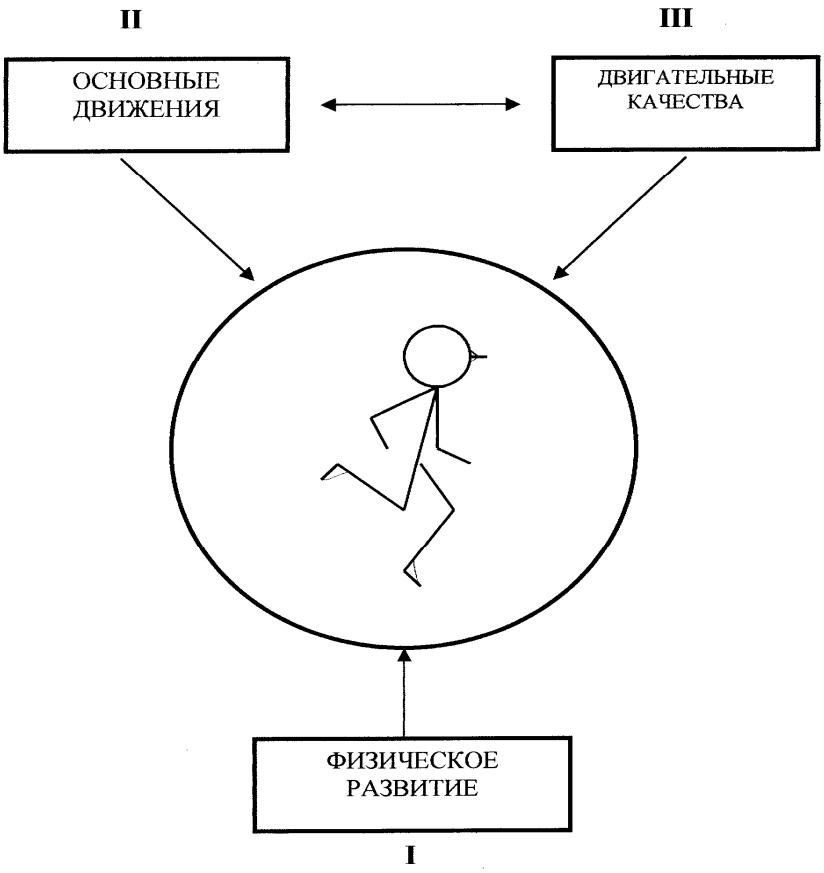

Рис. 1 Модель двигательного развития ребенка

3. *Коррекционно-развивающая (адаптивная) направленность* двигательной реабилитации детей с нарушениями ОДА должна быть представлена специально организованной системой физического воспитания с целью преодоления имеющихся двигательных нарушений, формирования доступных основных движений и создания предпосылок для успешной бытовой, учебной, трудовой и социальной адаптации данного контингента детей. В этом варианте направленности двигательной реабилитации ведущим являются методический потенциал коррекционного физического воспитания детей, что позволяет в более успешной форме осуществлять их социальную адаптацию. При этом некоторые медицинские техники не теряют своей актуальности, хотя и

имеют теперь в определенной степени второстепенное значение (массаж, физиопроцедуры, мануальная терапия).

Резюмируя сказанное выше, следует заметить, что каждому из перечисленных вариантов направленности двигательной реабилитации будет соответствовать адекватная форма реабилитации движением:

– лечебной двигательной реабилитацией будет заниматься *прикладная кинезиология;*

– восстанавливающую направленность двигательной реабилитации будет курировать *ЛФК*;

– коррекционно-развивающее направление двигательной реабилитации будет реализовываться посредством *коррекционного физического воспитания*.

В идеале, когда удастся практически полностью преодолеть имеющиеся двигательные нарушения у детей, доминирующим становится *адаптивное физическое воспитание*, приближенное к таковому у здоровых сверстников, но учитывающее некоторые особенности последствий перенесенного заболевания или травмы. Вершиной двигательной реабилитации детей с нарушениями ОДА является полное преодоление имеющихся у них двигательных нарушений и выход на уровень *физического воспитания здоровых сверстников* без каких-либо ограничений. Конечно, в реальности с каждым конкретным ребенком или группой детей удается подняться на доступную для него (них) ступень двигательной реабилитации, что, в конечном итоге, и определяет выбор направленности двигательной реабилитации и соответствующую ее форму. К факторам, определяющим направленность двигательной реабилитации и выбор соответствующих ее форм, можно отнести:

– форму заболевания (церебральный паралич, спинальные парезы; прочие варианты);

– степень тяжести двигательных нарушений (легкая, средняя, тяжелая);

– сохранность интеллекта;

– возраст ребенка;

– сопутствующие отклонения в развитии («вторичные дефекты»);

– динамику преодоления двигательных нарушений.

Таким образом, двигательная реабилитация детей с нарушениями ОДА видится целостным непрерывным процессом, в котором последовательно или одновременно присутствует перечисленная выше направленность. Имеет смысл придерживаться подобной трехмерной модели при формулировании в проекте программы разделов задач двигательной реабилитации детей, страдающих ДЦП и имеющих другие нарушения ОДА. Это может выглядеть следующим образом:

1. Двигательные лечебно-восстановительные задачи (медицинский, частично педагогический блок).

2. Двигательные коррекционные задачи (педагогический, частично медицинский блок).

3. Адаптивные двигательные задачи (педагогический и социальный блоки).

Далее имеет смысл обозначить концептуальные подходы в двигательной реабилитации, сформировавшиеся в последние два десятилетия, в соответствие с вышеприведенной условной классификацией. Итак, лечебная направленность двигательной терапии наглядно представлена в *кинезиотерапии*, столь популярной за рубежом и становящейся реальностью на постсоветском пространстве, в том числе и в Украине. Первый семинар по кинезиологии для украинских специалистов был проведен осенью 2011 года в Ялте. Ведущим специалистом в этой области в СНГ является профессор Васильева Л. Ф. Уже в своих первых работах по данному направлению она стала предлагать рассматритвать тело человека как единое целое и призывала заменить локальный подход к исследованию мышц и суставов более комплексной визуальной оценкой патобиомеханики *на уровне регионов позвоночника и конечностей, а также опорно-двигательного аппарата в целом* (выделено мной. – Н. Н.) [1, с.3]. Л. Ф. Васильева призывает не только оценивать место локализации боли в мышцах, но при этом не упускать, как пациент стоит и как он двигается: «Особенностью этих жалоб является то, что боль локализуется в том регионе, мышце, суставе, которые участвуют в поддержании статики или реализации конкретного движения, выполняя несвойственную им нагрузку, компенсируя несостоятельность ранее возникших дисфункций мышечно-скелетной системы» [1, с. 6]. В этих подходах также заметно неизбежное эволюционное сближение медицинского диагностирования с педагогическим тестированием – условно это направление можно назвать *педагогической диагностикой*. Автор настоящей статьи (Н. Н.) также осуществил интеграцию физкультурных тестов с неврологической диагностикой – в 2001 г. вышла монография «Методика игрового тестирования двигательного развития и здоровья детей в норме и при патологии». В последние годы нарабатывался опыт так называемой *диагностики движением,* когда даже дистанционное наблюдение за особенностями статики и двигательной активности ребенка могут дать важную информацию о состоянии его скелета в целом и имеющихся патологических моторных паттернах.

Особую значимость в русле данного исследования представляют разработки в области мануальной терапии с основами прикладной кинезиологии в педиатрии и геронтологии. Л. Ф. Васильевой с коллегами

[2] был разработан алгоритм диагностики недостаточной или патологической активности примитивных рефлексов структурного, химического и эмоционального генеза. Подобную диагностическую позицию мы находим в нейрогенетическом подходе к структуре двигательного дефекта при церебральном параличе, сформулированном в 1985 г. Е. М. Мастюковой [5]. Анализируя кинезиологические принципы школы Л. Ф. Васильевой, обращает на себя внимание интересный подход в общей схеме лечения дисфункций, предполагающий следующее [1, с.68-69]:

1. *Коррекцию структурных нарушений* (кранио-сакральная терапия, деторзия твердой мозговой оболочки, устранение функциональных блоков позвоночника и таза; нормализация физиологической мобильности висцеральных органов, а также релаксация диафрагмы).

2. *Коррекция химических нарушений* (устранение причин интоксикации и появления свободных радикалов).

3. *Коррекция эмоциональных нарушений* – активация нейрососудистых точек желудка и точек начала-конца меридианов на лице (массаж, эфирные масла, эссенции Баха, гелий-неоновый лазер) и др.

С одной стороны, нам импонирует комплексный подход, предполагающий поиск проблем в двигательной сфере на структурном, химическом и психическом уровнях. Однако, все эти направления в кинезиологии решаются только клиническими методами, при этом теряется столь значимая в коррекции педагогическая составляющая. И хотя прикладная кинезиология сегодня является официально медицинской наукой, дальнейшее повышение эффективности двигательной реабилитации детей с различными нарушениями ОДА представляется как раз *в ее педагогизации, т.е. сближении с коррекционным физическим воспитанием***.**

Теперь обозначим концептуальные тенденции, характерные для постепенного перехода от медицинских средств двигательной реабилитации больных к общепедагогическим подходам в развитии личности. В этой связи остановимся подробней на кондуктивной педагогике А.Пете, как современной системе, в которой наглядным образом воплощена эта естественная трансформация. Ниже будут представлены ее основные методологические положения:

– Пете не считал, что диагноз «нарушение опорно-двигательной системы» не оставляет больному никакой надежды и что у него есть лишь один выход – свыкнуться со своим дефектом. Напротив, он обозначил его сущность как *общее нарушение познавательных способностей* (выделено мной.– Н.Н.), которое отрицательно повлияло на моторику и развитие личности в целом [6, с.29]. По мнению Hári M. и

коллег, неопытность, незнание, неумелость здорового ребенка не считается болезнью, в то время как неспособность, необученность, недостаточный опыт ребенка с функциональными расстройствами принимают за болезнь, которая требует излечения. Во главу угла в подобных случаях ставят *не обучение, а скорее лечение* (выделено мной.- Н.Н.) [8, с. 118].

– Для того, чтобы активизировать затормозившееся развитие личности, следует не лечить «нарушение опорно-двигательной системы», а по возможности *развивать с помощью специальных поддерживающих мероприятий лежащие в основе нарушенные познавательные процессы* (выделено мной. – Н. Н.). В этом смысле ситема Пете произвела революцию в существовавших ранее подходах [6, с. 29]. В этом плане характерен афоризм самого Пете: «Отвлекитесь, наконец, от парализованных мышц и займитесь личностью в ее целостности!».

– Предыдущее высказывание выражает принципиальную позицию создателя кондуктивной педагогики о *неразделимости тела, сознания и души* ребенка (выделено мной. – Н. Н.).

– Целью кондуктивной педагогики является гармоническое, целостное и взаимосвязанное развитие моторики, познавательных способностей, эмоциональности и социальных навыков детей на бытовом и интеллектуальном уровне. Целостность метода отражает и круг обязанностей педагога-кондуктолога, который создает возможность для *обучения детей*. Будучи убежденным, что каждый ребенок, даже с серьезными нарушениями способен развиваться, «кондуктолог не считает ребенка неспособным, наоборот, предполагает, что до сих пор он был лишен возможности нормально учиться. *Он ищет способности, заложенные в ребенке*» (выделено мной. – Н. Н.) [9, с. 1011]. Конечно, такая позитивная установка открывает родителям, привыкшим к методам лечения, в которых делается упор лишь на дефицитарность ребенка и симптомы болезни, обнадеживающую альтернативу [6, с. 29]. Кондуктивные меры воспитания определяются главной целью – интегрировать ребенка в общество, подтянуть его до уровня соответствующих возрастных групп и учебно-воспитательных учреждений, преодолев имеющуюся дисфункцию и восстановив ортофункцию. Под ортофункцией понимается *не просто восстановление моторики* (выделено мной. – Н. Н.), а способность ребенка включаться в пожизненный процесс обучения и выполнять стоящие перед ним задачи, брать на себя «активную роль в процессе собственного развития» [6, с. 121], адаптироваться к своему окружению и по возможности выполнять его требования [6, с.59]. *«Ортофункциональный* (выделено мной. – Н. Н.) человек успешно справляется со своими задачами, но если

человек страдает дисфункцией, опыт неудач и фрустраций еще сильней затормаживает его развитие. Здесь-то и начинается воспитательное действие кондуктивной педагогики. Кондуктолог выступает в роли социального партнера, выбирает те цели развития, которых ребенок может достигнуть, мобилизует его волю на выполнение поставленных задач, учит его самостоятельно ставить перед собой цель [6, с.14].

Таким образом, становится понятным, что только медицинскими средствами решить проблему успешной социализации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата невозможно. Именно педагогические возможности, система коррекционного физического воспитания данного контингента детей способна создать необходимые предпосылки для их успешной интеграции в общество.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Васильева Л. Ф. Визуальная диагностика нарушений статики и динамики опорно-двигательного аппарата человека. – Иваново: МИК, 1996. – 112 с.

2. Васильева Л. Ф., Зотов И. Д., Крашенинников В. Л.. Мануальная терапия с основами прикладной кинезиологии в педиатрии и геронтологии. – М.: ИД «Роликс», 2007. – 120 с.

3. Ефименко Н. Н. Театр коррекционного физического воспитания дошкольников в норме и при патологии [игровой метод] (Методические рекомендации для инструкторов по физической культуре, методистов ЛФК, воспитателей, психологов, учителей, дефектологов, слушателей ФПК, студентов и родителей). – Любашевка, 1991. – 22 с.

4. Малофеев Н. Н., Маркович М. М., Шматко Н. Д. Совместное воспитание и обучение – закономерный этап развития системы образования //Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2010. – №6 – С. 8-23.

5. Мастюкова Е. М. Нейрогенетический подход к структуре двигательного дефекта при церебральном параличе. // Дефектология, 1985. – №1. – С.23-29.

6. Финк А. Кондуктивная педагогика А. Пете: Развитие детей с нарушениями опорно-двигательного апарата / Предисл. О. Шпека; пер. с нем. Т. Е. Браудо, Б. А. Максимова, А. А. Михлина; Науч. ред. рус. текста Н. М. Назарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 136 с.

7. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології: [монографія] / Андрій Гаррійович Шевцов. – К.: «МП Леся», 2009. – 483 с. – Бібліогр.: С. 461-481.

8. Háry, M. et al. Das Pető-Sistem. Prinzipien und Praxis der konduktiven Erziehung. – Budapest, 1992.

9. Tatlow, A. Konduktive Bewegungspädagogik (Pető-System) fű zerebral-paretische Kinder. Krankengymnastik, 1990, 9, 1001-1002.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Єфименко Микола Миколайович – кандидат педагогічних наук, керівник авторського педагогічного Центру (АПЦ-ЦРД), м. Одеса.

Коло наукових інтересів: нові методичні підходи до фізичного виховання й оздоровлення дітей та дорослих; корекційне фізичне виховання дітей з різними руховими порушеннями.

К. ДЕНЕК ПРО НОВІ ФОРМИ І ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СВІТОВОГО ТУРИЗМУ

Оксана ЗАХАРОВА (Кіровоград)

Глобалізація економіки, інтенсивний розвиток техніки впливають на форми сучасного туризму і рекреації. У статті розглядаються форми туризму, які розвиваються впродовж останніх років.

Глобализация экономики, интенсивное развитие техники влияют на формы современного туризма и рекреации. В статье рассматриваются формы туризма, развивающиеся на протяжении последних лет.

Ключові слова: рекреація, нові форми туризму.

Постановка проблеми. Видатний сучасний польський вчений-педагог Казимир Денек (Kazimierz Denek), професор Університету ім. Адама Міцкевича у Познані (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), та Вищої Школи педагогіки і управління ім. Мешка I у Познані (Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I w Poznaniu), є організатором і незмінним головуючим щорічного Татранського наукового симпозіуму «Освіта майбутнього» (XVII Tatrzańskiego Sympozjum Naukowego «Edukacja Jutra») – форуму, який збирає цвіт польської (і не тільки) педагогічної науки.

Організатори симпозіуму ставлять собі за мету розгляд на засадах міждисциплінарного підходу (за висловом проф. К. Денека – «від проблем дошкільного закладу до проблематики вищої школи») проблем освіти, в аспекті викликів сучасності і майбутнього. На почесному місці серед матеріалів симпозіуму завжди – краєзнавчий туризм, відомим і невтомним аніматором якого у Польщі є проф. К. Денек.

Постановка завдання. Метою нашої статті є ознайомлення українського читача з виступом К. Денека на минулорічному (2011 р.) XVII Татранському науковому симпозіумі, учасницею якого довелося бути авторці.

Виклад основного матеріалу. Нові види туризму у Польщі і світі (сюжетний і промисловий туризм). XXI століття характеризується безперервним зростанням можливостей вибору у більшості сфер життя. І ця тенденція утримуватиметься. Ця тенденція не оминула також туризму. Необхідним чином відбувається відхід від конвенційних, трохи «зрутинізованих» пропозицій до інноваційних, привабливіших пропозицій, які враховують індивідуальні потреби клієнтів. Виникають нові види туризму. Людство завжди було цікаво долати бар'єри і межі. Наслідки цього можна спостерегти і в туризмі. Виникають і стають все популярнішими нові види екстремального туризму, пов'язані з безперервним прагненням людини до відкриття нових, збудливих форм активності, якими є :

– сандскіінг і сандбординг (sandskiing, sandboarding), тобто лижварство і ковзання на дошці не традиційно по снігу, а на піску – зі схилу дюни за допомогою звичайних лиж або сноубордової дошки. Цей вид екстремального туризму особливо популярний у Німеччині, де спеціально для «сандлижників» споруджена Монте Каоліно (Monte Kaolino) – понад стометрового розміру дюна, разом зі станцією. Популярними місцями є також Алжир, Єгипет, американський штат Орегон, де впродовж року діє лижний центр «Sand Master Park»;

– роллінг (rolling) – спеціальні бігові лижі, які дають можливість займатися лижварством влітку, на асфальті, а також, після деяких модифікацій – у природному середовищі. За конструкцією нагадують металеві планки з двома кульками, до яких прилаштовані кріплення, застосовувані у бігових лижах. Цей вид спорту виник у Скандинавії;

– стрітладж (streetluge) – літнє ковзання на санках, з тією різницею, що санки мають не полози, а невеликі кульки, котрі дають змогу розвивати запаморочливу швидкість навіть 160 км/год. Ковзання відбувається так само, як і в зимовому виді: учасники змагання з'їжджають лежачи, змагаючись в групі, на час, виборюють очки. Цей спорт вимагає значної фізичної сили і відповідного спорядження. Окрім санок, до обладнання входять кевларовий костюм, мотоциклетний шолом і рукавиці з металевими вставками. Існує багато об'єднань шанувальників цього спорту, зокрема, асоціація «Extreme Downhill International» (EDI), заснована 1995 року. EDI діє по всьому світу і організовує великі заходи (Gravrty Games, X Games, Australian X Games тощо);

– сноукаякінг (snowkayaking) – ковзання на байдарці (каякові) засніженими схилами. Називають також сніговим байдарковим спортом або «каясанками». Цей екстремальний спорт вельми популярний в Австрії, Німеччині і Чехії. На змагання до цих країн щороку прибувають тисячі любителів неконвенційного спорту;

– сноукітінг, кітскіінг, кітбординг (snowkiting, kiteskiing, kiteboarding) – спорт, котрий набуває популярності головним чином у скандинавських та альпійських країнах. Це різновид кітсерфінгу (kitesurfing), з тією різницею, що серфінгову дошку замінюють лижі або сноубордова дошка, натомість так зване крило (вітрило) залишається таке ж. Для сноукітінгу достатньо засніженого поля чи замерзлого озера;

– лендкітінг (landkiting) – це іще одна варіація руху за допомогою вітрила, цього разу на дошці з кульками. Для заняття цим видом не потрібні ні гірський схил, ні будь-яка слизька поверхня як у разі сноукітінгу;

– спідскіінг (speedskiing) – вид спорту, що полягає в змаганні на максимальну швидкість з'їзду на лижах. Лижник одягнений в

спеціальний комбінезон, котрий зменшує тертя повітря, шолом і черевики обтічної форми. Змагання в цьому виді організовуються найчастіше у французьких Альпах. Найкращі результати становлять близько 250 км/г;

– геліскіінг (heliskiing) – лижварство поза підготовленими трасами (так званий фрірайд (freeride)); привабливим, унікальним елементом є переліт гелікоптером до пункту старту. У Європі в організації геліскіінгу спеціалізуються швейцарці. На відстані 5-15 хвилин польоту з певних центрів знаходяться точно визначені пункти, зазвичай по 3 або 4, в яких може безпечно приземлитися гелікоптер. З міркувань безпеки геліскіінг організовується завжди під наглядом провідника, який досконало знає територію та підтримує зв'язок з центром. В разі нещасного випадку гелікоптер забирає постраждалого. Послуги провідника і страхування входять до ціни екскурсії. У Швейцарії потрібно пройти підготовку (це коштує 500-600 злотих, в Австрії – 300 злотих) [6].

– пірнання під льодом (пірнання в ополонку). Підльодне пірнання – один з найпривабливіших способів пірнання (взимку видимість під водою найкраща, може доходити навіть до 20 м), і водночас найскладніший, оскільки вимагає докладного планування, починаючи від збирання групи, підготовки учасників, устаткування, обрання місця пірнання і приготування ополонки, і закінчуючи правильним переведенні пірнання [4];

– зимове ковзання на гумових плотах, тобто сніговий рафтінг (rafting), в якому можна себе випробувати в італійському центрі «Ну Limits» в Коріна д'Ампреццо (Corina d'Ampezzo), а також в інших частинах світу.

У зв'язку зі зростанням кількості вільного часу та розвитком дорожної інфраструктури дуже швидко розвивається кемпінговий туризм, зокрема так званий «караванінг» (caravaning). На думку туристів, котрі використовують цю форму проведення вільного часу, найбільшою перевагою такого подорожування є свобода. Це спосіб, який дає повну свободу вибору маршруту подорожі, зупинку, де забажається: на узліссі, пляжі, в центрі чудового міста [4]. Сучасні «кампери» («кемпінгові причепи») забезпечують туристові всілякі вигоди: мають місця сидіння під час подорожі, для спання, прийому їжі та відпочинку, обладнані ванною з душем, хімічним туалетом, кухнею з холодильником, мийкою і плитою.

Все більше туристів наважуються на придбання власного «кампера», а тому сектор «караванінгового туризму» (caravaning) набирає все більшого значення на ринку туристичних послуг. За Робертом Бемацьким (Robert Biernacki), менеджером фірми «2N-Everpol», що займається продажем і позичкою транспортних засобів і

аксесуарів, необхідних для караванінгу, «цей вид туризму розвивається в Польщі динамічно і стрімко, що спричинене насамперед зростанням зарплатні і зміцненням сектору туризму, а також тим фактом, що туристи, знуджені звичними формами «організованого відпочинку», шукають альтернативи, яку дає їм саме караванінг» [3].

Із зростанням заможності туристів, особливо із західних країн, «кампери» стають все розкішнішими та ексклюзивними. У Майамі (США) виникла фірма, котра виготовляє «кампери» дуже високого стандарту. Кожна модель відповідає індивідуальним побажанням клієнта, що стосуються вигляду і функціональності автомобіля, очевидно з врахуванням вимог безпеки. Незважаючи на те, що ціна цих ексклюзивних «камперів» дуже висока, охочих не бракує, і фірма «Newell Coach» має замовлення до кінця 2015 року [4].

Неконвенційні форми туризму. Наступною, новою і разом з тим відмінною від конвенційних формою туризму є туризм космічний (орбітальний). Це результат пошуку нашими сучасниками нетипових, «неконвенційних» форм пригод, випробування своїх можливостей.

«Звичайний» відпочинок на Землі поступово перестає задовольняти вишукані потреби туристів. Космос, донедавна зарезервований для невеликої купки науковців, астронавтів, котрі вирушали в космічний простір з дослідницькою метою, поступово перетворюється на розвагу для пересічної людини

Перші кроки в розвитку космічного туризму зробив Деніс Тіто (Denis Tito), американський бізнесмен і колишній науковець, який 28 квітня 2001 року став першим космічним туристом з оплаченим «квитком» – відвідав Міжнародну Космічну Станцію і залишався на ній протягом семи днів. Його слідами пішли інші, і попит на такі подорожі постійно зростає. Як подає «International Herald Tribune», згідно очікуванням фірми ринкових досліджень «Futron», вже 14 тис. туристів літатиме в космос у 2021 році, приносячи операторам понад 700 млн доларів доходу [5].

Сам по собі політ в космос і перебування в стані невагомості, на думку експертів, може незабаром вже не задовольняти примхливі смаки сучасних туристів. Тому пропозиції для космічних туристів, урізноманітнюються, збагачуються численними розвагами, хоча б такими як:

– параболічні польоти;
– низькоорбітальні польоти з вертикальним стартом;
– орбітальні польоти тривалістю до трьох днів;
– перебування в орбітальному готелі тривалістю до тижня;
– перебування у місячному готелі «Lunatic» [5].

Планується побудова орбітального готелю. За проектом фірми «Shimizu Corporation» він матиме форму конструкції з труб на висоті близько 450 км над Землею; конструкція з метою підтримання штучної гравітації обертатиметься навколо власної осі. Вміщуватиме близько 600 гостей, забезпечуючи їм такий самий високий стандарт, як в готелях на Землі.

Планується, що перебування в такому готелі триватиме 6 днів. Туристична пропозиція включатиме дводенну програму тренінгу. Третього дня туристи вилетять на орбіту, де планується два нічліги. П'ятого дня після полудня планується повернення на Землю. Шостого дня після інструктажу екскурсія закінчується. Вже тепер пропонується можливість орбітального польоту на борту спеціального літака фірми «Zero Gravity Corporation».

В процесі орбітального польоту пасажири переживатимуть 10 – 15 моментів стану невагомості. Ефект невагомості викликається «акробатичними вправами» літака, який то піднімається, то опускається. Вартість такої екскурсії складатиме 3500 дол [6].

Наступною неконвенційною формою туризму, котра розвивається впродовж останніх кількох років, є «глампінг» (glamping), – новий, ексклюзивний тип кемпінгу, стандарт якого порівняний з п'ятизірковим готелем. Його назва виникла з поєднання двох слів: «гламур» (з англ. «розкіш») та «кемпінг». Використовуються просторі багатокімнатні намети колоніальних часів. У них знаходяться стилізовані меблі, перед зручними кріслами лежать шкіри диких тварин. Цей вид туризму пропонує контакт з дикою природою без необхідності долання незручностей, які зазвичай супроводжують такого типу експедиції. Розкішне обладнання охоплює зокрема, величезні ложа з подушками з качиного пуху, простирадла з єгипетського льону, ванну, а також в окремих наметах сауну, джакузі також салон масажу.

На території кемпінгу знаходиться також ресторан, в якому страви готує знаменитий шеф-кухар, а кожен з гостей має у своєму розпорядженні, окрім покоївок, котрі дбають про намети, ще й особистого лакея.

Поза самою приємністю перебування в такому розкішному кемпінгу, на туристів чекають численні розваги: поля для гольфу, тенісні корти, сафарі тощо. Найпопулярнішими серед глемперів є Африка, Таїланд і Австралія, де знаходиться найбільше кемпінгів цього типу.

Наступним, як цікавим, так і суперечливим видом туризму, є слам-туризм (slum tourism, – з англ. slum – трущоби). Екскурсії до злиденних кварталів, насамперед в Індії, – це нова розвага, для все численнішої юрби прихильників. У Бомбеї пропозиція цього типу відома є вже від

2005 року, натомість в Нью Делі екскурсії до трущоб організовуються від січня 2008 року.

Крішна Пуджарі (Krishna Pudjari), власник одного з бюро подорожей у Бомбеї, вважає, що «поки на світі існуватимуть злидні, будуть також люди, які захочуть відхилитися з уторованих шляхів, щоб побачити тих, до кого доля виявилася менше прихильною» [4]. Завжди також знайдуться такі, які захочуть на цьому заробити. Оглядання станків, де спітнілі мешканці миють бочки від машинного масла, щоб використати їх іще раз, ріжуть картонні коробки і палять пластикові пляшки, є, мабуть, розвагою, порівнянною з відвідуванням Ейфелевої вежі в Парижі. Групи відвідувачів налічують максимально 10 осіб. Під час оглядання не можна робити зйомок. Організатори запевняють, що маршрут добре відомий і всі мешканці, які оглядаються туристами, висловили на те згоду [6].

Також туристи, відвідуючі Йоганнесбург, не уявляють собі, щоб могли не відвідати трущоб Соуето (Soweto), а подорожуючий до Мексики платять за рейд уздовж кордону зі Сполученими Штатами, щоб побувати в ситуації нелегальних іммігрантів.

Незважаючи на сумніви моральної природи, якв будить слам-туризм, він стає все популярнішим видом туризму, і його прихильники твердять, що краще відвідувати бідні країни, ніж увесь час жити в неуцтві, мешкаючи в замкнутій спільноті.

Новим видом туризму, що стрімко розвивається, є індустріальний (промисловий) туризм. Це альтернатива для туристів, які не люблять лежати на пляжі і відвідувати модні об’єкти.

Батьківщиною індустріального туризму вважається Велика Британія, де свого часу почалася промислова революція. Британці першими почали боротися з проблемою її реліктів. Його обриси окреслилися в 50-60-х роках XX ст. разом зі смертю «старої» промисловості. Замість нищити, держава інвестувала в охорону і відновлення покинутих підприємств і площ. Так звана промислова археологія швидко перенеслася поза Острови, в т.ч. до США і Німеччини.

Зацікавлені оглядають, наприклад, вивантаження судна, що перевозить автомобілі в порту Роттердама, димарі перегінного заводу на Скальді біля входу до порту Антверпена, або відвідують австралійські шахти, щоб на власні очі побачити, як видобувається вугілля.

Промисловий (індустріальний) туризм у Польщі – явище відносно нове, не вписане іще до каталогів туристичних пропозицій. Тимчасом, використовуючи пам’ятники техніки і промисловості, можна створити дуже привабливу самобутню туристичну пропозицію або збагатити вже існуючу.

Найбільше постіндустріальних об'єктів, придатних для туристичних розваг, є у Сілезії[3]. Індустріальний туризм – це безсумнівно цікава форма туристичної активності, котра дає чудові можливості слабкорозвиненим районам. Шансом розвитку промислового туризму для Польщі є факт, що країна має багато пам'яток техніки і промисловості, у зв'язку з цим нема потреби у побудові нової туристичної інфраструктури. Додатковою перевагою є «всесезонність» [1].

Туризм як джерело контроверсії. У зв'язку з безперервно зростаючими потребами туристів постійно виникають нові форми туризму, цікаві, але також нерідко контроверсійні. Це, зокрема:

– курильний туризм (smoke tourism) – туризм, який розвинувся у зв'язку з впроваджуваною у все більшій кількості країн забороною паління тютюну;

– «сміттєвий туризм» (litter tourism) – Україна пропонує туристичні екскурсії, під час яких можна без обмежень смітити;

– «похоронний туризм» полягає у виїздах до Чехії, Голландії та Польщі у пошуках дешевих крематоріїв, кладовищ і урн для праху;

– «розлучний туризм» – Лас-Вегас став центр розлучного туризму в зв'язку з тамтешніми положеннями, які дозволяють розірвання шлюбу так само швидко, як і його укладання;

– «хірургічний туризм» – туристичний рух, пов'язаний з операціями, (наприклад, пластичними), зосереджується зокрема, в Стамбулі, де можна зробити дешевшу корекцію зору, а також в Китаї, де варто зробити операцію носа;

– «пологовий туризм» – його учасниками є жінки на останніх місяцях вагітності; прямують до країн, що мають пологові будинки кращої якості, а також, – що інколи істотніше, – дешевші, щоб там народити дитину;

– «абортивний туризм» – це подорожі з країн, де заборонені аборти до країн, де закони щодо цього м'якші, з метою виконання аборту;

– «запліднювальний туризм» полягає у виїздах, головним чином до Індії, з метою штучного запліднення, наприклад методом in vitro, без необхідості чекання в черзі (особливо модний серед британок);

– самогубний туризм – самогубці найчастіше стрибають з хмарочоса «Empire State Building» в Нью-Йорку; тяжкохворі натомість вирушають до Швейцарії, де дозволена евтаназія;

– «катастрофічний туризм» – відвідування місць, де відбулася трагедія, що поглинула сотні жертв, стало постійним пунктом програми багатьох екскурсій. Прикладом може бути «Ground Zero» в Нью-Йорку;

[3] Три південні воєводства Польщі – Нижньосілезьке, Опольське і Сілезьке (Гірська Сілезія).

– «закупівельний туризм» – все більше фірм пропонують виїзди за кордон на закупи, забезпечують цілоденний транспорт з гідом, який водить туристів торгівельними центрами найбільших світових метрополій;

– підводний туризм – можливість спілкування з морською фауною і флорою приваблює все більше туристів. У зв'язку з цим виникли підводні готелі в Дубаї і на Багамах, а також підводні ресторації;

– «кулінарний туризм» – нова форма культурного туризму, в якому нові культури і райони світу пізнаються через знайомство з їх кухнею, відвідування виноградників тощо.

К. Денек, підбиваючи підсумок, наголосив, що згадані вище нові види і форми туризму – лише невелика частина того, що відбувається на ринку туристичних послуг. Суб'єкт туризму – турист – вирішує, які пропозиції з'являться на ринку. Для знуджених комфортним проживанням створено, наприклад, «Ice Hotel» в Канаді, де гості сплять на ліжках, витесаних з блоків криги. Туристи, які не бояться висоти, можуть скористатися проживанням в хатинках, побудованих на гілках дерев на висоті понад 25 метрів над землею, пропонованих «Greek Magie» та «Naturę Resort» в Індії, а на спраглих вражень, а не спокійного сну, чекає ніч у кабіні справжнього, діючого портового підіймача, пропонована голландською фірмою «Hariigen» [2].

Неможливо передбачити, якими шляхами розвиватиметься далі туризм. Оглядаючи сучасні тенденції його розвитку, вже тепер можна констатувати, що вони не будуть ні конвенційні, ні нудні.

БІБЛІОГРАФІЯ.

1. Koncepcja promocji i rozwoju markowego produktu turystycznego w obiektach poprzemysłowych i turystyki industrialnej w Pobce, Polska Organizacja Turystyczna, Warszawa 2003, s. 3.

2. C. Marcinkiewicz, Stan i perspektywy turystyki światowej na przełomie XXI wieku, Biuletyn Wyższej Szkoły Hotelarstwa i Turystyki 2003, nr 9-10, s. 27-28.

3. D. Nowak, Kierunki rozwoju caravaningu w Polsce, «Polski Caravaning» 2007, nr 6 (14) listopad - grudzień, s. 64.

4. http://www.newellcoach.com

5. http://www.turinfo.pl/ak_id.20364 loty w kosmos, turyści galactic, turystyka.html

6. http.//www.dziennikpl/nauka/article30294/Stephen_Hawkmg_porzuca_grawitacje.htm

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Захарова Оксана Віталіївна – викладач кафедри фізичної і психофізіологічної підготовки Державної льотної академії України**.**

Коло наукових інтересів: краєзнавчо-туристична діяльність в педагогічній системі К. Денека.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО-РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ

Оксана ІВАЩЕНКО (Черкаси)

Стаття присвячена проблемі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби. У статті представлена структурно-функціональна модель формування психолого-педагогічної компетентності, а також розкриті її складові. Увага акцентується на необхідності врахування педагогічних умов формування психолого-педагогічної компетентності. У статті окреслено етапи формування і позначено компоненти психолого-педагогічної компетентності.

Статья посвящена проблеме формирования психолого-педагогической компетентности будущих специалистов пожарно-спасательной службы. В статье представлена структурно-функциональная модель формирования психолого-педагогической компетентности, а также раскрыты ее составляющие. Внимание акцентируется на необходимости учета педагогических условий формирования психолого-педагогической компетентности. В статье очерчены этапы формирования и обозначены компоненты психолого-педагогической компетентности.

Ключові слова: психолого-педагогічна компетентність, педагогічні умови, модель, компоненти психолого-педагогічної компетентності.

Постановка проблеми. Розбудова державності України, побудова нового гуманного, демократичного суспільства висуває на передній план проблеми, пов'язані з підготовкою компетентного фахівця, здатного адекватно сприймати зміни в суспільному житті, проявляти свідому активність, спрямовану на приведення власних внутрішніх резервів у відповідність до зовнішніх, іноді складних умов життя. Аналіз стану проблеми формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби в теоретичному та практичному аспекті зумовлює необхідність розробки моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх пожежників-рятувальників.

Метою статті є розкриття особливостей впровадження структурно-функціональної моделі формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби у навчальний процес ВНЗ.

*Аналіз наукових досліджень***.** Поняття моделі розглядалося у дослідженнях К. Плиско [4], В. Штофа [5] та ін. В. Штоф називає моделлю «будь-яку систему, яка є уявною або реально існує, та знаходиться у взаємозв'язку з іншою системою» [5]. К. Плиско стверджує, що «моделювання дає змогу уявити об'єкт, проникнути в його глибину, розпізнати складові елементи й описати важливі теоретичні питання досліджуваної проблеми» [4]. Моделювання ефективно використовується в різних галузях науки, зокрема і в педагогіці, де відображає реальний педагогічний процес або явище.

Слово «модель» походить від латинського слова «modus, modulus», що означає: міра, образ, спосіб і т. п. У філософському словнику «модель» (лат. modulus – міра, зразок) – об'єкт-замісник, який в певних умовах може замінювати об'єкт-оригінал, відтворюючи його властивості і характеристики. Відтворення здійснюється як в наочній (макет, пристрій, зразок), так і в знаковій формах (графік, схема, програма, теорія) [2, с. 54]. У великому психологічному словнику модель окреслено як «спрощений уявний або знаковий образ об'єкту або системи об'єктів, що використовується як їх "заступник"» [1, с. 76]. В оксфордському тлумачному словнику «модель» окреслено як «ідеал, стандарт, приклад, встановлений як гідний імітації або копіювання» [3, с. 76]. У тлумачному словнику російської мови термін «модель» має таке визначення: «зразковий екземпляр, з якого знімається копія, зразок для виготовлення чого-небудь; відтворення або схема чого-небудь, зазвичай в зменшеному вигляді; допоміжний об'єкт (або система), замінюючий об'єкт, що вивчається, представлений в найбільш загальному вигляді». Існує ряд загальних вимог до моделей: адекватність – досить точне відображення властивостей об'єкту; повнота – надання одержувачеві всієї необхідної інформації про об'єкт; гнучкість – можливість відтворення різних ситуацій у всьому діапазоні зміни умов і параметрів; трудомісткість розробки має бути прийнятною для наявного часу і програмних засобів. Моделювання – це процес побудови моделі об'єкту і дослідження його властивостей шляхом дослідження моделі. Моделювання передбачає два основних етапи: розробка моделі, її дослідження та висновки.

Метою створення представленої нами моделі є формування у майбутніх пожежників-рятувальників психолого-педагогічної компетентності шляхом надання теоретичних знань, умінь та навичок, які сприяють їх професійному становленню. Аналізуючи досліджувану проблему, виділяємо такі педагогічні умови, що дозволяють ефективно досягти поставленої мети (основні з них): збагачення змісту навчальних програм, методичних дисциплін та психолого-педагогічної літератури мотиваційними компонентами, що передують формуванню психолого-педагогічної компетентності; створення викладачами освітнього простору з орієнтацією на формування психолого-педагогічної компетентності; стимулювання студентів до оволодіння психолого-педагогічною компетентністю засобами інтерактивних методів; робота викладачів над усвідомленням студентами ролі отриманих знань, цінностей, перспектив майбутньої професії; актуалізація викладачами позитивного емоційного фону по відношенню до професійного зростання; стимулювання інтелектуальних, пізнавальних процесів студентів, їх прагнення до саморозвитку, самовиховання; залучення студентів до комунікативної активності (більш детально представлено в

рис. 1. Модель реалізації системи формування психолого-педагогічної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби).

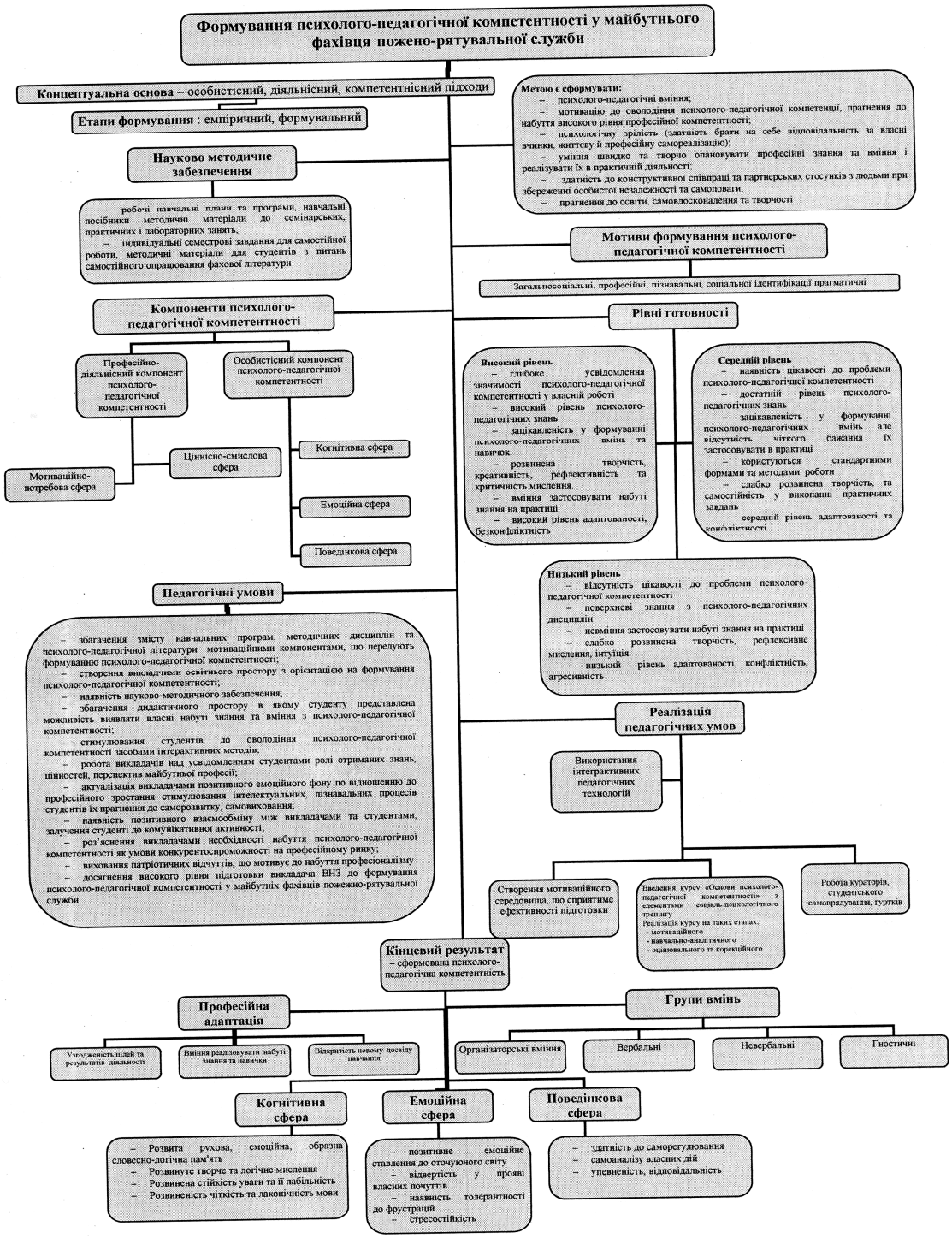

Рис. 1. Модель реалізації системи формування психолого-педагогічної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби

Розглянемо рис. 1. Модель реалізації системи формування психолого-педагогічної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби. Реалізація педагогічних умов здійснюється шляхом створення мотиваційного середовища, що сприятиме ефективності підготовки студентів; введення курсу «Основи психолого-педагогічної компетентності», метою якого є формування психолого-педагогічної компетентності у майбутніх пожежників-рятувальників; роботи кураторів, психологів, студентського самоврядування, гуртків тощо. Концептуальною основою формування психолого-педагогічної компетентності у майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби є особистісний, діяльнісний та компетентнісний підходи. Цінним у контексті формування психолого-педагогічної компетентності є особистісний підхід, який передбачає індивідуальний підхід до кожного студента.

Впровадження особистісного підходу у навчальний процес сприяє формуванню у студентів таких якостей: прийняття світу та інших людей такими, якими вони є; відчуття потреб та можливостей інших людей, безоцінність, безконфліктність у спілкуванні з оточуючими; здатність децентрувати увагу і наближатися до інтересів інших; формування системи гуманістичних цінностей, яка не суперечить індивідуальній неповторності оточуючих людей та сприяє творчій реалізації у соціумі; сформована рефлексія, прагнення до самовдосконалення, відкритість до освоєння нового досвіду тощо; вміння опановувати професійні знання в їх цілісності; комфортне відчуття в ситуаціях спілкування [4, с. 45].

Формування психолого-педагогічної компетентності передбачає освоєння студентами ряду психолого-педагогічних дисциплін. Важливою ланкою у формуванні психолого-педагогічної компетентності є знання основ педагогіки, що передбачають окреслення предмету та задач педагогіки, категоріального апарату, методичних досліджень в педагогіці, методів та логіки дослідження педагогічних явищ, принципів педагогічних досліджень, методологічної культури педагога, культурологічних принципів в організації педагогічного процесу, гуманістичного підходу в організації навчання, інноваційної політики, видів педагогічної діяльності, видів виховання. Для формування психолого-педагогічної компетентності у майбутнього фахівця пожено-рятувальної служби необхідні психологічні знання, що передбачають наявність знань у галузі психології діяльності в особливих умовах, соціальної, педагогічної, інженерної психології.

Педагогічні умови розвитку психолого-педагогічної компетентності враховують види діяльності майбутніх фахівців пожено-рятувальної служби, як то: командна, виховна, адміністративно-господарська. Метою нашого дослідження було виокремлення у кожному виді діяльності

педагогічного компоненту, який необхідно розвинути. Так, командна діяльність актуалізується під час бойових дій, ліквідації пожеж, наслідків стихійних лих тощо. Спробуємо виокремити педагогічні компоненти у діяльності пожежників-рятувальників: проведення заходів з дотримання правил безпеки праці, протипожежної охорони, із захисту оточуючого середовища у освітніх закладах, планування навчально-виховних заходів, навчання та виховання підлеглих, проведення заходів зі згуртованості колективу та зміцнення дисципліни.

Професійно-діяльнісний компонент готовності майбутніх фахівців пожежників-рятувальників до реалізації психолого-педагогічної компетентності розглядається як процес, де професіонал здатен реалізувати набуті психолого-педагогічні знання. Даний компонент формується в процесі навчання майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби. Професійно-діяльнісний компонент психолого-педагогічної компетентності охоплює систему важливих професійних знань та вмінь: здійснювати аналіз педагогічної ситуації; здійснювати аналіз компетентності учнів з проблеми психолого-педагогічної компетентності; вміння перетворювати теоретичний матеріал у навчальний; здійснювати психолого-педагогічний відбір теоретичного матеріалу та педагогічних технологій у плануванні навчально-виховних заходів, створювати програми для проведення заходів зі згуртованості колективу та зміцнення дисципліни; вміння створити умови для особистісного розвитку навчальної групи, розвивати здатність до прогнозування розвитку навчальної ситуації на основі проведеного аналізу.

Формування вищевказаного компоненту відбувається під час навчальної та виховної діяльності, де перш за все актуалізується мотиваційно-потребова та ціннісно-смислова сфери особистості. Мотиваційно-потребова сфера зумовлює особу до дії та викликає активність суб'єкта з певною метою. Набуття психолого-педагогічної компетентності залежить від інтересів, емоцій, психологічної спрямованості студента, що слугують мотивацією до пізнання. Тому завдання викладачів та командирів підрозділів актуалізувати інтерес до педагогічного та психологічного аспекту професійної діяльності пожежників-рятувальників, під час якого й відбувається формування необхідних вмінь та якостей. Знання педагогом ціннісно-смислової сфери особистості, яка актуалізується під час навчання, дозволяє регулювати ставлення особистості до професійної діяльності. Важливим є врахування ціннісних орієнтацій, спрямованості особистості, соціальних стереотипів, що сприяє підвищенню професійності майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби.

Розглянемо особистісний компонент формування готовності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до психолого-педагогічної компетентності. У процесі нашого дослідження з'ясовано, що до особистісних якостей пожежника-рятувальника відносяться: розвинений соціальний інтелект (здатність до розуміння власної поведінки та поведінки оточуючих), фасилітивність (використання "підтримуючого" стилю соціальних відносин), комунікативна компетентність, спостережливість, швидка орієнтація, дисциплінованість, самоконтроль, витривалість,відповідальність, емпатія, рефлексія, прагнення підвищення професійної компетентності, організаторські здібності, високий рівень адаптивності. Отже, компоненти психолого-педагогічної компетентності поєднанні між собою та є взаємообумовленими.

Необхідність визначення сформованості психолого-педагогічної компетентності спонукала окреслити комплекс критеріїв, серед яких: розвинена здатність до долання труднощів в надзвичайній ситуації; рефлексивне мислення; розвинена пізнавальна, інтелектуальна, самоактуалізуюча активність; розвинута комунікабельність, емпатія, інтелектуальні якості. Необхідним є вміння провести педагогічні заходи та мотивувати слухача (розробити та провести заходи по упередженню наслідків дії в екстремальних ситуаціях серед колег, надавати інформацію з безпеки життєдіяльності серед цивільного населення тощо); знання психолого-педагогічних методів впливу на суб'єкт тощо. Звертається увага на рівень засвоєння студентами навчального матеріалу, вмотивованість до набуття професіоналізму, сформованість психолого-педагогічних знань, умінь та навиків, особистісний розвиток.

Навчання необхідно вибудовувати з урахуванням формування у майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби конкретних психолого-педагогічних умінь для виконання певних видів педагогічної діяльності. Виокремлено такі вміння: організаторські (вміння організувати навчальний процес; вміння здійснювати управління оперативними підрозділами, караулом, проводити інспекційну роботу); вербальні (використовувати багатство мови у професійній роботі для проведення бесід, просвітницьких заходів; володіння технікою активного слухання; використання мовленнєвого етикету); невербальні (вміння невербально передавати інформацію під час навчального процесу; вміння декодувати невербальну інформацію, що надходить від оточуючих); гностичні (вміння збирати, аналізувати отриману інформацію)

Кінцевим результатом і показником формування психолого-педагогічної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби є професійна адаптація. Під адаптаційними можливостями ми розуміємо готовність та здатність майбутнього фахівця пожежно-рятувальної

служби до конструктивної, спонтанної поведінки. Необхідним для майбутнього фахівця пожежника-рятувальника є сформована лабільність поведінки, рефлексивність, відчуття внутрішньої гармонії, що сприяє адаптації особистості до існуючих у суспільстві вимог та критеріїв оцінок. Оволодіння майбутнім фахівцем психолого-педагогічною компетентністю передбачає розвиток його адаптаційних можливостей, адже, як стверджувалось вище, психолого-педагогічні вміння у роботі пожежника-рятувальника вимагають виконання різноманітних видів діяльності. Нижче подана розгалужена схема критеріїв професійної адаптації майбутніх пожежників-рятувальників (рис. 2. Критерії професійної адаптації майбутніх пожежників-рятувальників).

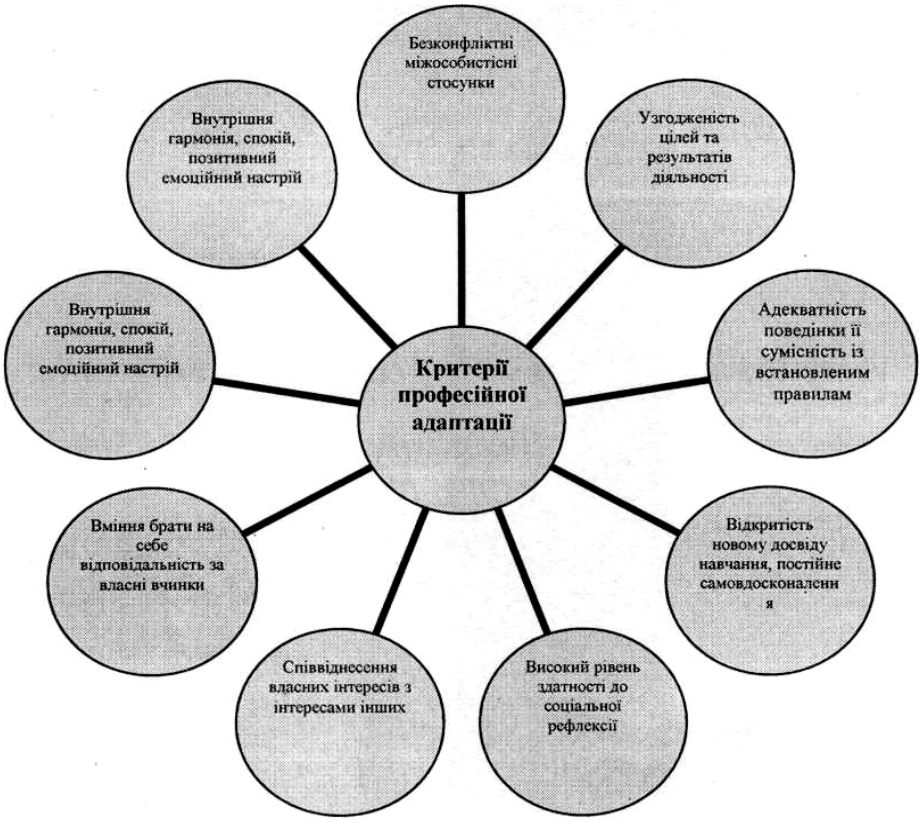

Рис. 2. Критерії професійної адаптації майбутніх пожежників-рятувальників

У моделі (рис. 1. Модель реалізації системи формування психолого-педагогічної компетентності фахівців пожежно-рятувальної служби) професійна адаптація представлена як кінцевий результат, до якого майбутній фахівець рухається протягом усього навчання. Важливим для професійної адаптації є вміння майбутніх спеціалістів налагоджувати безконфліктні міжособистісні стосунки. Такі стосунки сприяють кар'єрному зростанню, адже позитивний емоційних клімат в колективі є запорукою продуктивної роботи.

Вміння реалізовувати набуті знання та навички формується протягом навчання у ВНЗ та є необхідною умовою професійного становлення спеціаліста. Вміння реалізовувати професійні психолого-педагогічні вміння є показником як професійної адаптації, так і професіоналізму спеціаліста. Так, вміння реалізовувати набутті знання виявляється у цілеспрямованості, узгодженості цілей та результатів діяльності. Останнє залежить від вміння спеціаліста чітко поставити мету роботи, сформулювати завдання та скласти план виконання поставленої мети. Також одним із вагомих критеріїв професійної адаптації є адекватність поведінки та сумісність із встановленими правилами, відкритість новому досвіду, навчання, постійне самовдосконалення. Спеціаліст, що прагне до самовдосконалення, підвищення професійного рівня, повинен мати розвинені навички саморефлексії. Такі навички спеціаліст набуває під час проходження психолого-педагогічних занять, де основним є навчання його вміння співвідносити власні інтереси з інтересами інших, брати на себе відповідальність за власні вчинки, набуття внутрішньої гармонії, спокою, позитивного емоційного настрою.

Отже, професійна адаптація включає в себе наявність у майбутнього професіонала відчуття відповідальності за власні вчинки, відкритість новому досвіду навчання, соціальну рефлексію, патріотичні відчуття тощо. Формування у студентів вищевказаних критеріїв відбувається за рахунок мотивування їх викладачами до набуття професіоналізму, ціннісних орієнтирів, що в кінцевому результаті й дозволяє сформувати професійно адаптованого спеціаліста.

Кінцевим етапом формування психолого-педагогічної компетентності є розвиток когнітивної, емоційної поведінкової сфери у фахівця пожежно-рятувальної служби. Так, когнітивна сфера включає професійну компетентність, рефлексивність, децентрацію мислення; емоційна сфера передбачає високу чутливість і тактовність, позитивне емоційне ставлення до іншої людини та її почуттів, відвертість у прояві власних почуттів, наявність толерантності до фрустрацій, стресостійкість; поведінкова сфера включає здатність до саморегулювання, коригування власних дій, упевненість, відповідальність за власні вчинки.

Висновки. Таким чином, у статті представлено структурно-функціональну модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби. Окреслено етапи формування психолого-педагогічної компетентності, педагогічні умови організації освітнього процесу. Визначено компоненти психолого-педагогічної компетентності: професійно-діяльнісний та особистісний. З’ясовано, що психолого-педагогічна компетентність має

стати для студента не лише засобом професійного становлення, кар'єрного зростання, а й основою збагачення особистісного досвіду. Знання, отриманні студентами під час навчання, повинні бути ґрунтовними та знайти реалізацію у практичній педагогічній діяльності навчання, виховання тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Большой психологический словарь / [сост. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зінченко]. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
2. Новейший философский словарь / [сост. А. А. Грицанов]. – Мн.: Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.
3. Оксфордский толковый словарь по психологи / [ред. А. Ребера]. - 2002. – 588 с.
4. Плиско К. М. Принципи, методи й форми навчання української мови: теоретичний аспект / К. М. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.
5. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 218 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Іващенко Оксана Алімівна – доцент кафедри іноземних мов та технічного перекладу Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля.

Коло наукових інтересів: проблеми формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби.

АДАПТАЦІЯ ДО НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Альона КАЛАШНІКОВА (Кіровоград)

У статті розглядаються підходи до дослідження феномену адаптації. Розкрито сутність поняття адаптації до навчально-пізнавальної діяльності студентів. Проаналізовано співвідношення між дидактичною та адаптацією до навчально-пізнавальної діяльності першокурсників.

В статье рассматриваются подходы к исследованию феномена адаптации. Расскрыто сущность понятия адаптации к учебно-познавательной деятельности. Проанализировано соотношение между дидактической и адаптацией к учебно-познавательной деятельностью первокурсников.

Ключові слова: адаптація, адаптаційні процеси, дидактична адаптація, адаптація до навчально-пізнавальної діяльності, зовнішні та внутрішні складові процесу адаптації до навчально-пізнавальної діяльності, структурні елементи загального адаптаційого процесу.

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення в Україні зумовлюють необхідність удосконалення професійної підготовки спеціалістів, які мають працювати в системі «людина-техніка».

В умовах суспільних трансформацій та входження України до європейського освітнього простору адаптація курсантів – майбутніх диспетчерів до навчально-пізнавальної діяльності в процесі професійної підготовки має ґрунтуватися на особистісно-орієнтованому підході [1]. Як засвідчує життя, зміст вищої освіти в Україні орієнтується на зростання ролі особистості студента, розвиток його професійних,

особистісних та соціальних якостей, підвищення активності, створення умов адаптації до навчально-пізнавальної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій показав існування теоретичних передумов для успішного обґрунтування системи педагогічних умов, що сприятимуть адаптації майбутніх диспетчерів до навчально-пізнавальної діяльності у вищому навчальному закладі.

Поняття «адаптація» – одне з ключових у дослідженні живого організму, оскільки саме механізми адаптації, вироблені внаслідок тривалої еволюції, забезпечують можливість існування організму в мінливих умовах середовища.

Термін «адаптація» (від лат. adaptatio – пристосовую) відноситься до загальнонаукових понять. Він виник у XIX столітті й продовжує бути одним із центральних понять біології. Поступово ним стали користуватися в контексті вивчення особистості та її діяльності.

На сучасному етапі поняття адаптація широко використовується не тільки в медицині й природніх, але і в суспільних науках та в педагогіці й психології. Пояснюється цей факт тим, що адаптаційні процеси торкаються всіх рівнів організму: від молекулярної до психічної організації особистості та регуляції її діяльності.

Детальний аналіз еволюції визначень адаптації [7] дозволяє констатувати значну варіативність і навіть суперечливість у поясненні науковцями сутності цього феномену. Ймовірно, цей факт пояснюється використанням терміну в різних галузях дослідження (соціальна, біологічна, психофізіологічна адаптація тощо), специфікою задач досліджень та різноманітністю підходів.

Розуміння сутності адаптації змінювалося під впливом тенденцій розвитку науки та актуальних проблем, що хвилювали людство в різні історичні періоди.

Аналіз літературних джерел дозволяє виділити декілька підходів до дослідження адаптації. Перший пов'язаний з медико-психологічними компонентами адаптації в різноманітних стресових умовах, де на перший план виходять внутрішньоособистісні процеси. Адаптація в рамках цього підходу вивчається поза контекстом конкретної предметної та професійної діяльності, на якій відображаються несприятливі впливи стресогенної ситуації.

Другий напрямок досліджень феномену адаптації пов'язаний з психофізіологічним описом функціонування окремих органів (систем органів) і психічних процесів, які вони забезпечують, за умови змін в оточуючому соціально-професійному середовищі (високе навантаження, шумовий фон під час реалізації професійної діяльності тощо). В рамках цього підходу адаптація виступає як процес рівноваги, перебудови

різних психофізіологічних систем організму, спрямований на досягнення й підтримку внутрішнього гомеостазу.

До третього напрямку відносяться роботи по комплексному вивченню психічних та функціональних станів людини в трудовій діяльності. Адаптація розглядається як взаємодія "субсистемних" і "метасистемних" суперечностей, що існують як поза, так і всередині людини (Б. Ф. Ломов).

Поруч із вивченням адаптації в контексті її зв'язку з діяльністю, можна виділити роботи, які присвячені проблемі загальної «адаптації до життя» (Л. І. Анциферова, К. А. Абульханова-Славська, А. А. Кронік). Найбільш дослідженою є проблема «шкільної адаптації» (Т. В. Азарова, І. І. Бойко, І. В. Дубровіна, Н. М. Захарова, Н. Г. Лусканова, І. І. Цимбал та інші), яка розглядається в контексті шкільної дезадаптації (І. В. Крук, Л. П. Пономаренко).

Поруч із «шкільною адаптацією» науковців цікавить проблема входження особистості до професійної діяльності на етапі її засвоєння. У цьому ракурсі найчастіше розглядаються дослідження особливостей професійно-педагогічної адаптації (В. М. Дугінець, Л. В. Зданевич, Н. А. Ісаєва, С. Т. Крягжде, Г. І. Насирова, І. А. Сазонова, В. І. Слободчиков, Л. С. Шубіна). Зокрема, Л. Ф. Бенедиктовою вивчається проблема взаємозв'язку адаптації особистості студента до вищого навчального закладу та його педагогічної діяльності в школі. З. Ф. Есарева висвітлює значення відповідного рівня стосунків викладачів та студентів у процесі адаптації.

Заслуговують на увагу роботи, у котрих йдеться про адаптацію випускників вищих навчальних закладів до умов праці в школі (О. Г. Мороз, С. В. Овдей, М. І. Педаяс, В. А. Семиченко, В. О. Сластьонін, Л. С. Шубіна) та професійну адаптацію молодих учителів (Я. В. Абсалямова, О. Г. Солодухова, Л. П. Хахула, Н. О. Чайкіна). Цими вченими доведено, що адаптація не тільки передбачає активність самої особистості, але й супроводжується відповідними особистісними змінами. Тому позитивний досвід адаптації, якого набувають студенти під час навчання у педагогічному закладі, сприяє більш оптимальному вирішенню особистісних проблем і допомагає в майбутній самостійній професійній діяльності.

У науковій педагогічній та психологічній літературі представлені праці з питань адаптації до умов навчання у вищих навчальних закладах. Д. А. Андреєвою, Л. П. Буєвою, В. В.Васильєвим, О. Б. Плотниковою, П. О. Просецьким, С. І. Селіверстовим, Г. І. Царегородцевим, В. С. Штифураком визначено теоретичні основи процесу адаптації особистості, виявлено його характеристики, встановлено залежність між процесами адаптації та розвитком особистості.

Основна мета статті полягає в розкритті сутності поняття адаптації до навчально-пізнавальної діяльності та її співвідношення з дидактичною адаптацією.

*Виклад основного матеріалу дослідження***.** Вступ до вищого навчального закладу – складний етап у процесі становлення особистості. Це пояснюється кардинальними змінами, що спостерігаються в режимі навчання особистості, соціальному оточенні, набутті нею нового соціального статусу, пошуку референтної групи, збільшенні обсягу самостійної роботи тощо.

Навчальний процес у вищому навчальному закладі – це складна система, у якій взаємодіють багато чинників. Головні з них – зміст навчання, освітня діяльність учених-педагогів та навчально-пізнавальна діяльність студентів. Успішність навчання студентів-першокурсників, на нашу думку, багато в чому, визначається швидкістю і ефективністю їх адаптації.

Аналіз академічної успішності першокурсників – майбутніх диспетчерів, які навчаються в Державній Льотній Академії України, засвідчив, що протягом вересня-жовтня у цієї категорії курсантів спостерігається низький рівень успішності та високий рівень тривожності й напруженості. Подібний стан речей курсанти пов’язують із навантаженнями; необхідністю швидко та успішно пристосовуватися до нового соціального середовища, окресленого межами єдиної професійної орієнтації; з руйнуванням сформованих установок, навичок, звичок, стереотипів, ціннісних орієнтацій; з недостатнім рівнем розвитку саморегуляції, а також специфічними вузівськими особливостями навчальної діяльності.

Якщо психологічні аспекти процесу адаптації достатньо висвітлені в науковій літературі (П. К. Анохін, П. О. Афанасьєв, Л. С. Виготський, І. С. Кон, О. М. Леонтьєв, А. В. Петровський, С. Л. Рубінштейн), то педагогічний аспект цієї проблеми в ракурсі підготовки майбутніх диспетчерів досліджений недостатньо. Відсутність у педагогіці й психології єдиної теорії адаптації ускладнює цілеспрямоване управління цим процесом і вимагає обґрунтування теоретичних основ та розробки системи педагогічних умов адаптації курсантів до навчально-пізнавальної діяльності. Важливість вивчення педагогічного аспекту адаптації пояснюється ще й тим, що адаптуватися до нових умов існування першокурсник може тільки за умови цілеспрямованого керівництва викладачами вищих навчальних закладів, які повинні по-новому будувати навчально-виховний процес, впроваджувати комплекс організаційно-педагогічних заходів з прискорення адаптації першокурсників до нових умов навчання. Проблема корекції та

педагогічної підтримки адаптації розкрита М. Р. Битановою, О. І. Золотовою.

Серед видів адаптації найбільш ґрунтовно вивчена соціальна адаптація студентів-першокурсників (Г. П. Левківська, В. Є. Сорочинська, Л. В. Штефан, В. С. Штифурак). Питання педагогічного її забезпечення досліджують М. П. Лукашевич, І. М. Мельникова, А. Г. Мороз.

Проблема ж адаптації до навчально-пізнавальної діяльності студентів розглядається епізодично. Аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що досить часто вона ототожнюється з дидактичною, що й обумовило більш детальний аналіз останньої.

Найбільш грунтовно дидактична адаптація студентів першого курсу досліджена О. Б. Плотніковою, яка розглядає її складним динамічним процесом входження студента в новий освітньо-дидактичний простір вищого навчального закладу, який зумовлюється як загальними особливостями вузівського навчання, так і специфікою вивчення певної навчальної дисципліни [5, 150]. Подібне бачення цього процесу демонструють російські вчені Д. О. Ловцов і В. В. Богорєв, які під дидактичною адаптацією розуміють "цілеспрямований процес узгодженої взаємодії суб'єктів навчання з урахуванням їхніх можливостей і дидактичного середовища, що регулюється за допомогою спеціальних дидактичних засобів і методів окремих дидактик" [3, 26]. При цьому під дидактичним середовищем вони розуміють сукупність умов існування і розвитку суб'єктів освіти, що включають цілі, зміст, форми, методи, засоби навчання.

Українські дослідники І. Ляхова та О. Учитель дидактичну адаптацію розуміють як пристосування студентів до нової для них системи навчання [4].

Поруч із цим, існує думка В. В. Перетятько, згідно якої однією із складових дидактичної адаптації є рівень інтелектуального розвитку студентів-першокурсників [6]. Подібні припущення грунтуються на основних положеннях теорії інтелектуального розвитку Ж. Піаже. За цією теорією, найбільш досконалою з психічних адаптацій вважається інтелект, що є найнеобхіднішим і найефективнішим засобом взаємодії суб'єкта з оточуючим світом, яка не обмежується безпосередніми і одномоментними контактами для досягнення завчасно визначених і стійких відносин. Розглядаючи інтелект з точки зору його адаптивної природи, Ж. Піаже визначає адаптацію як єдність протилежно спрямованих процесів: асиміляції та акомодації. Асиміляція розуміється як включення нових об'єктів в існуючі схеми поведінки людини, а акомодація – пристосування цих схем до визначеної ситуації. Процеси

асиміляції та акомодації пов'язані між собою, проте в кожному конкретному випадку відбувається домінування якого-небудь із них.

На поєднання понять інтелекту та адаптації вказує О. Б. Плотнікова, О. І. Суіменко, які навіть використовують термін "інтелектуальна адаптація", під якою розуміють процес формування у студента нового стилю пізнавально-репродуктивного мислення, яке зумовлюється фактором новизни і складності предметів, що вивчаються. Таке розуміння інтелектуальної адаптації дозволяє пояснити сутність ефективного процесу навчання студентів, що можливе лише за умови організованої системи знань, які має отримувати студент під час навчання у вищому навчальному закладі. Нові знання мають включатися в існуючу когнітивну систему особистості і допомагати їй свідомо адаптуватися до нових умов. Безсумнівно, процес засвоєння знань залежить від педагогічної майстерності викладачів.

Як бачимо, серед ряду аспектів дидактичної адаптації на перше місце виходить "оволодіння формами і методами навчання у вузі, вміннями й навичками самостійної розумової праці, вироблення навичок самоосвіти і самоконтролю" [2, 6]. Тобто, мова йде про домінування зовнішньої складової дидактичної адаптації.

Адаптація ж до навчально-пізнавальної діяльності першокурсників, хоча й передбачає взаємодію зовнішніх та внутрішніх складових, однак її результативність у першу чергу залежить від особистості першокурсника. До зовнішньої складової входять дидактичні засоби, принципи, методи та прийоми пояснення навчального матеріалу. Внутрішня ж складова пов'язана з домінуючими мотивами та рівнем інтелектуального розвитку особистості, її професійною ідентичністю, подоланням стереотипів навчання в школі, з умінням самоорганізуватися та самостійно працювати, з прагненням доводити розпочату справу до кінця та зайняти бажане статусне положення в групі. У результаті відбувається самоусвідомлення та саморозвиток особистості.

Досліджуючи адаптацію до навчально-пізнавальної діяльності студентів, ми виходимо з розуміння її як структурного елемента загального адаптаційного процесу, що зумовлюється специфікою пристосування студентів до навчально-виховної системи вищого навчального закладу і залежить від особливостей фахової підготовки.

Адаптацію до навчально-пізнавальної діяльності слід розглядати динамічним процесом, який характеризується біологічними, психологічними, соціальними та дидактиними аспектами, єдність яких набуває особливого значення в перші місяці навчання у вищому навчальному закладі.

Висновки та перспективи подальших пошуків. Таким чином, адаптація – комплексний динамічний процес, який набуває суттєвого

значення в початковий період навчання в вищих навчальних закладах. Дидактична та адаптація до навчально-пізнавальної діяльності студентів здійснюється через взаємний вплив зовнішніх та внутрішніх складових. Дидактична адаптація передбачає домінування зовнішніх складників. Мова йде про своєрідність дидактичної системи вищої освіти. Адаптація ж до навчально-пізнавальної діяльності студентів-першокурсників грунтується на домінуванні внутрішніх складників, які в результаті сприяють саморозвитку та самовдосконаленню особистості.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці системи педагогічних умов, що сприятимуть адаптації майбутній диспетчерів до навчально-пізнавальної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Виховання особистост / Іван Дмитрович Бех. – К., Либідь, 2003. – 280с.

2. Делікатний К. Г. Становлення студента: Питання адаптації випускника школи у вузі / Делікатний К. Г. – К.: Т-во «Знання» УРСР, 1983. – 48 с. (Серія «Педагогічна»; №6).

3. Ловцов Д. А. Адаптивная система индивидуального обучения / Д. А. Ловцов, В. В. Богорев // Педагогика. – 2001. - №6. – С.24-28.

4. Ляхова І. Використання системного аналізу процесу адаптації студентів-першокурсників / Ірина Ляхова, Олександр Учитель // Рідна школа. – 2001. - №1. – С.61-63.

5. Плотнікова О. Б. Дидактична адаптація студентів першого курсу вищого педагогічного закладу (на матеріалі вивчення іноземної мови): дис. … кандидата пед. наук: 13.00.09/ Плотнікова Олена Борисівна. – К., 2001. – 152с.

6. Перетятько В. В. Рівень інтелектуального розвитку як складова дидактичної адаптації студента-першокурсника університету /Перетятько Володимир Володимирович // Вісник Запорізького національного університету. -2010.- №2(13). – С.223-226

7. Реан А. А. Психология адаптации личности / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 479, [1] с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Калашнікова Альона Валентинівна – аспірантка Державної Льотної Академії України.

Коло наукових інтересів: адоптація до навчально-пізнавальної діяльності у курсантів-авіодиспетчирів.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.

Людмила КАЛАШНИКОВА (Кіровоград)

У статті формування просоціальної поведінки розглядається як керована соціалізація особистості, проаналізовані передумови розгляду питання щодо стадіальності становлення просоціальної поведінки в онтогенезі. Обґрунтовані та систематизовані психолого-педагогічні умови, що прискорюють процес формування суспільно корисної поведінки в молодшому шкільному віці.

В статье формирования просоциального поведения рассматривается как управляемая социализация личности, проанализированы предпосылки рассмотрения вопроса о стадиальности становления просоциального поведения в онтогенезе. Обоснованы и систематизированы психолого-педагогические условия,

которые могут ускорить процес формирования общественно полезного поведения в младшем школьном возрасте.

Ключові слова: просоціальна поведінка, керована соціалізація, ціннісне ставлення до інших, суб'єкт-суб'єктна позиція, двоцентричність у системі міжособистісних стосунків, саморегуляція.

Постановка проблеми та її зв'язок із важливими завданнями сьогодення. Актуальність проблеми формування суспільно корисної поведінки пояснюється необхідністю утвердження демократичних засад суспільного життя в Україні, що передбачає становлення у кожного громадянина ціннісного ставлення до інших людей та до себе.

Проблема можливості гармонійного існування особистого та соціального, прагматичного та духовного була предметом роздумів теологів, філософів та психологів (Ю. Б. Рюриков, Е. Фром, А. Швейцер та інші). І вирішувалася вона неоднозначно.

В історії нашої країни був період, коли культивувався альтруїзм і кожного закликали покласти на алтар суспільної користі всього себе, свої сили, прагнення й, навіть, життя. Саме за мірою самозречення суспільство, як „вища інстанція", визначало цінність кожного окремого громадянина. Відсутність почуття цінності власного життя, стомленість від нього – все це симптоми „екзістенціального вакууму" („химери буття").

На сучасному етапі розвитку української державності питання про співвідношення суспільного та особистісного в житті громадянина розв'язується інакше. Мова йде про створення сприятливих умов для виникнення у кожного соціальної адаптації щодо очікувань оточуючих, яка виникає в результаті узгодженості індивідуального та суспільного, егоїстичного та альтруїстичного. Така узгодженість дозволяє сприймати однаково цінними як життя інших („не-Я") так і власне життя ("Я") суб'єкта поведінки.

Аналіз основних наукових праць. Більшість вітчизняних та зарубіжних психологів, підтримують думку, згідно якої просоціальна поведінка має суспільне походження. За словами Д. Й. Фельдштейна, „суспільно корисна діяльність… не виникає стихійно, а цілеспрямовано формується у відповідності до завдань виховання" [3, 45].

Становлення просоціальності як „якості" поведінки індивіда нерозривно пов'язане з його психічним і соціальним розвитком й здійснюється у більш широкому контексті загального процесу соціалізації. Тому, аналогічно соціалізації, формування суспільно корисної поведінки є цілісним поступальним процесом, який має своєрідні стадії, етапи, рівні, кожен із яких передбачає наявність особливого поєднання когнітивного, мотиваційного та емоційно-вольового компонентів.

Передумовами розгляду питання стадіальності становлення просоціальної поведінки служать, перш за все, результати досліджень Ж. Піаже, Л. Колберга та К. Гілліган, які виявили стійкий зв'язок між рівнем морального розвитку свідомості та віком особистості, з одного боку, й інтелектом, з іншого. Б. С. Братусь і Н. Е. Ейзенберг за основу стадіальності формування такої поведінки поклали особливості її спрямованості. О. В. Лішин і Н. М. Румянцева визначали сформованість суспільно корисної поведінки за типом керівництва та рівнем сформованості мотиваційного компоненту.

Враховуючи обізнаність наукового загалу із вказаними дослідженнями, не будемо вдаватися до їх детального аналізу, а лише зазначимо, що саме ці науковці виявили :

– інваріативну послідовність розвитку, згідно якої нижчі стадії завжди передують вищим; у процесі генезису не можна ні пропустити жодної стадії, ні повернутися до попередньої;

– синхронію, яка означає, що на кожній стадії існує відповідність між моральними судженнями та поведінковими ознаками особистості;

– поступальність переходу від егоцентричного мислення до мислення, орієнтованого на соціальні норми й моральні принципи;

– перехід від регулятивного до саморегулятивного способів здійснення вчинків, корисних оточенню.

Основна мета статті полягає в обмежені найважливіших психолого-педагогічних умов, які здатні прискорити процес формування просоціальної поведінки в молодшому шкільному віці.

Виклад основного матеріалу статті з обґрунтуванням отриманих результатів дослідження. Формування просоціальної поведінки дитини ми розглядаємо як керовану соціалізацію, контрольований дорослими процес входження дитини в соціум, при якому, на підставі засвоєного соціального досвіду індивідуум обирає та спрямовує свій особистий розвиток у соціально бажаному напрямку.

Аналіз експериментальних досліджень, які присвячені феномену просоціальної поведінки засвідчує, що поруч із ґрунтовно вивченими особливостями сформованості суспільно корисної поведінки в дошкільному (В. В. Абраменкова, М. В. Воробйова, І. А. Княжева, Я. З. Неверович, О. О. Смірнова, Є. В. Субботський, В. М. Холмогорова), підлітковому (О. В. Лішин, Н. М. Румянцева, Д. Й. Фельдштейн) та юнацькому віці (В. Е. Кім, О. Е. Насиновська, О. В. Овчиннікова, Я. Рейковський, З. Скорни) спостерігається недостатня розробленість цієї проблеми стосовно молодшого шкільного віку, хоча саме цей етап онтогенетичного розвитку особистості, на нашу думку, виступає сензитивним, продуктивним для формування просоціальної поведінки. Подібне переконання ґрунтується на тому, що разом із прийняттям нової

соціальної ролі школяра, у дітей на цьому етапі онтогенезу спостерігається бажання засвоювати правила та норми просуспільної поведінки та керуватися ними в повсякденному житті, готовність відповідати очікуванням інших, здатність будувати власну поведінку відповідно до зразків, окреслення кола особистісних цінностей і поступове включення до їх складу ціннісного ставлення до оточення (І. Д. Бех, О. С. Богданова, М. Т. Дригус, Ю. О. Приходько, О. О. Ставицький, Н. О. Шевченко, В. П. Філіпова). Крім цього, саме в молодшому шкільному віці відбувається активне становлення ідентифікації, емпатії та рефлексії як психологічних механізмів саморегуляції поведінки дитини.

Розглянемо основні психолого-педагогічні умови, які здатні прискорити процес формування просоціальної поведінки молодших школярів. Перш за все, мова йде про існування певної "форми"– зразка, еталона, мети, до якої соціум прагне наблизити вихованців. У ролі такої форми виступає ціннісне ставлення суб'єкта як до інших, так і до себе.

Формування просоціальної поведінки потребує активної, суб'єкт-суб'єктної позиції як вихователя так і вихованця. Активна позиція першого передбачає реалізацію особливих функцій, серед яких ми виділяємо декларувальну, оцінювальну, стимулюючу та розвивальну. Декларуюча полягає у фіксації уваги дітей на зразках поведінки, декларації ціннісного ставлення до оточення і до просоціальних імперативів; демонстрації бажаних поведінкових актів самими референтними дорослими. Оцінювальна функція передбачає об'єктивне та коректне оцінювання вчинків, які здійснені дитиною або тільки плануються. Обидві функції взаємопов'язані: ефективність оцінки зростає за умови усвідомлення вихованцем норм просуспільної поведінки, вимог значущих дорослих та зразків, які декларуються в повсякденному житті. Втілення стимулюючої функції виявляється в ініціюванні дитини до здійснення вчинків, корисних оточенню, а також у гальмуванні її поведінкових тенденцій, що мають асоціальну спрямованість. Йдеться не тільки про різні способи схвалення намагань вихованців здійснити просоціальний вчинок, але й про моделювання ситуацій вільної взаємодії, у яких стосунки з дітьми будуються на засадах поваги до них і врахування їх права „бути особистістю". Суттєвою особливістю таких ситуацій є те, що вони активізують психологічні механізми формування суспільно корисної поведінки і тим самим сприяють реалізації конструктивних способів вирішення моральних колізій. Як правило, оцінювальна та стимулювальна функції знаходяться в діалектичній єдності: кожний стимулюючий вплив містить оцінку, і кожна оцінка – стимулює. Розвивальна функція впливу дорослого полягає у забезпеченні умов поступового переходу від нижчих

до вищих рівнів просоціальної поведінки, утворення нових якісних особливостей дитини як суб'єкта, здатного свідомо обирати просоціальну стратегію поведінки.

Реалізуючи названі функції, дорослий створює умови особистісно зорієнтованого виховання, яке ґрунтується на визнанні самоцінності особистості вихованця, забезпеченні свободи його самовираження і саморозвитку.

Активна позиція вихованця передбачає сприйняття виховних впливів, усвідомлення значення просоціальних імперативів, перетворення їх у внутрішні регулятори власної поведінки та втілення їх у реальні вчинки. Розуміння сутності цього процесу ґрунтується на принципі детермінації С.Л.Рубінштейна, згідно з яким зовнішні причини діють через внутрішні умови [2].

Наступним принципом формування суспільно корисної поведінки, на нашу думку, є визнання „двоцентричності" в системі міжособистісних взаємин, де полюс „Я" включає прагнення до забезпечення власних потреб, піклування про себе та інші „Я" - центричні потреби; а полюс „Інші" – прагнення зрозуміти стан іншого, допомогти та піклуватися про нього. Максимальна перевага на користь лише однієї домінуючої позиції не забезпечує адекватних умов становлення особистості та формування просоціальної поведінки. Тільки гармонія – рівновага між полюсами „Я" та „Інші" - сприяє створенню рівноправних суб'єкт - суб'єктних взаємин, рівнозначних позицій, які передбачають взаємопроникнення та прийняття одне одного, ставлення до іншої людини як до цінності. Такий „баланс" відносин лежить в основі людяності та гуманності, адже якщо до інших особистість ставиться як до себе, а до їх почуттів та переживань як до власних, то вона не зможе вчинити асоціально, нехтуючи інтересами оточуючих людей.

Г. С. Костюк, І. Д. Бех, С. Г. Якобсон та інші науковці зазначають, що формування просоціальної (моральної) поведінки необхідно передбачає поступовий перехід від зовнішньої регуляції до саморегуляції у здійсненні особистістю вчинків. При першому способі регулятивні інстанції знаходяться в основному поза суб'єктом й пред'являються іншими та соціумом (дорослими); при другому – є внутрішньо локалізованими, хоча опосередкований вплив зовнішнього підкріплення залишається достатньо дієвим. Обидва способи регуляції передбачають вплив зовнішніх та внутрішніх чинників, які складають діалектичну єдність, але міра представленості їх у регулятивному акті різна.

Необхідність саморегуляції актуалізується за умови включення особистості до моральної колізії, коли треба самостійно прийняти рішення діяти певним чином, знайти способи для реалізації поставленої мети та оцінити результати власних вчинків.

С. Г. Якобсон, аналізуючи добровільне дотримання норм у ситуації морального вибору, наголошує, що знання їх змісту, розуміння значущості та потреби в них, а також існування моральних понять виступають необхідними, але недостатніми передумовами саморегуляції моральної поведінки. „У психологічному плані безпосередньо пов'язана з моральною поведінкою моральна самосвідомість, моральне усвідомлення себе, своєї особистості" [5, 138]. Звісно, саморегуляція як компонент самосвідомості передбачає функціонування рефлексивних механізмів. Особливістю рефлексії у просоціальній саморегуляції поведінки є відображення та усвідомлення себе як носія соціальних норм, вимог, правил тощо. Рефлексія забезпечує формування образу "Я" через призму знання і ставлення до просоціальних імперативів та моделей поведінки.

Ґрунтуючись на тезі про існування зв'язку між інтелектуальними, емоційними та поведінковими компонентами вихідної цілісності психічних актів, І. Д. Бех у статті „Особливості емоційного механізму морального розвитку особистості" обґрунтовує тезу про необхідність розглядати емоційні утворення як вихідну клітину моральної свідомості особистості. Автор статті відстоює позицію про існування внутрішньої детермінації діяльності та поведінки, яка здійснюється за допомогою особливого психологічного процесу регулювання – емоційної корекції поведінки [1]. Емоційна корекція поведінки виявляється в першу чергу в здатності емоційних переживань впливати на мотиваційну сферу особистості. Мова йде про співчуття та співпереживання. Таким чином, можна стверджувати, що емпатійні переживання виступають механізмом, який спонукає суб'єкта до поведінки, спрямованої на допомогу об'єкту співчуття.

На думку багатьох дослідників емоційне передбачення здійснюється за допомогою емоційної уяви, яка дозволяє суб'єктові не тільки „програти" в уявному плані різні варіанти виходу із ситуації, що склалася, відчути наслідки вчинків, які плануються, для оточуючих і для себе, але й проникнути в стан іншої людини, мислено відтворити її почуття та думки. Йдеться про ідентифікацію як складову моральної саморегуляції особистості. І хоча її найчастіше називають механізмом спілкування індивідів, однак роль ідентифікації у процесі саморегуляції просоціальної поведінки ніхто з науковців не заперечує.

Узагальнюючи дію розглянутих психолого-педагогічних умов формування просоціальної поведінки зазначимо, що позитивний результат можна чекати за умови цілеспрямованого впливу референтного оточення на когнітивну, мотиваційну, емоційно-вольову та поведінкову сфери молодших школярів. Забезпечується формування просоціальної поведінки механізмами рефлексії, емпатії та ідентифікації.

Висновки і перспактиви подальших пошуків напрямку дослідження. Формування просоціальної поведінки в молодшому шкільному віці відбувається в процесі керованої соціалізації, яка спрямована на становлення саморегуляції суспільно корисної поведінки через вплив на когнітивну сферу молодших школярів, формування у них ціннісного ставлення до "Я" та "не-Я" та активізацію ідентифікації, емпатії й рефлексії. Психолого-педагогічними умовами, які здатні сприяти цьому процесові виступають: існування певної «форми» – зразка, в ролі якої виступає ціннісне ставлення суб'єкта поведінки до іншох та до себе, активна суб'єкт-суб'єктна позиція вихователя і вихованця, визнання «двоцентричності» в системі міжособистісних стосунків

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в розробці розвивального тренінгу для батьків та вчителів початкових класів із метою залучення їх до процесу формування суспільно корисної поведінки в молодшому шкільному віці.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бех І. Д. Особистісно-орієнтований виховний процес – сходження до людяності / Бех Іван Дмитрович // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Частина 1. – Харків: «ОВС», 2002 . – С.69 – 83.

2. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / Рубінштейн Сергій Леонідович – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1957.- 328 с.

3. Фельдштейн Д. И. Особенности развития деятельности ребенка в онтогенезе / Фельдштейн Давид Йосифович // Вопросы психологии. – 1981. - № 6. – С. 36 – 46.

4. Хухлаева О. В. Тропинка к своему Я : Программа формирования психологического здоровья у младших школьников /Хухлаева Ольга Владимирівна – М. : Генезис, 2001. – 280 с.

5. Якобсон С. Г. Психологические проблемы этического развития детей. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Калашникова Людмила Володимирівна – старший викладач кафедри практичної психології, Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем вікової та педагогічної психології, становлення особистості, "важкі" діти, психологія обдарованості.

РОЗВИТОК КЛЮЧОВИХ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ-МУЗИКАНТІВ ТА ВЧИТЕЛІВ-ПОЧАТКІВЦІВ

Оксана КАЛЮЖНА (Кіровоград)

У статті досліджується вплив вищої школи на розвиток предметних компетентностей студентів-музикантів та педагогів-початківців, на вироблення власної педагогічної техніки у сфері музичного мистецтва.

В статье исследуется влияние высшей школы на развитие предметных компетентностей студентов-музыкантов и начинающих учителей, на выработку собственной педагогической техники в сфере музикального искусства.

Ключові слова: предметна компетентність, студенти-музиканти, вчителі-початківці, музична освіта, естетичне виховання.

*Постановка проблеми***.** Мистецтво, будучи найстарішою формою соціалізації, найпершим інструментом переведення підсвідомих образів у форми, зрозумілі іншим людям, є джерелом духовної культури особистості, її творчих здібностей перетворювального відношення до себе, оскільки зміст мистецтва є проявом внутрішнього світу людини [1, с. 41].

Становлення творчої індивідуальності фахівця вважається однією з глобальних проблем, яку намагається вирішити вища школа. Отже, на сучасному етапі перебудови вищої школи актуалізується проблема професійно-педагогічної підготовки вчителів предметів естетичного циклу, зокрема музики, на музично-педагогічних та мистецьких факультетах педагогічних університетів [2, с. 9-11].

Для повноцінного засвоєння і плідного практичного використання система знань, умінь та навичок, які засвоює студент-музикант під час навчання у вищому навчальному закладі, має спиратися на принципи безперевності освіти, системності і послідовності засвоєння знань, міжпредметних зв'язків, активності та самостійної діяльності, створення особистісно значущих виховних ситуацій.

Вчитель музики повинен не тільки добре знати свій предмет, йому необхідно засвоїти певну суму філософських, естетичних, соціальних, психолого-педагогічних знань і вміти їх застосовувати в своїй роботі. Соціально-культурний досвід у застосуванні до музично-педагогічної освіти означає професійну компетентність і методичну оснащеність [3, с.78].

Знання, вміння і навички, які студент отримує у вищому навчальному закладі, не в повному обсязі відображають специфіку майбутньої професії. Не завжди вчитель розуміє свою спеціальність комплексно, тобто виражає себе у одній області музично-педагогічної діяльності (виконавець, диригент тощо). Якщо при цьому педагогічні якості відсутні, то розвиток музичних здібностей відбувається сам по собі. Такий підхід вважається не тільки обмеженим, а й зовсім не відповідає уявленню про особистість вчителя сучасності [5, с. 33].

Яким же чином можливо вдосконалити набуті професійні та особистісні якості майбутнього вчителя музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін та зорієнтувати не зовсім досвідченого студента як найефективніше пройти всі стадії складного, багаторівневого, комплексного процесу професійного становлення – від студента, студента-практиканта, педагога-початківця до фахівця, професіонала, соціально зрілого вчителя, керівника гуртка, студії, народного чи зразкового колективу?

Проблема професійного становлення особистості фахівця, саморозвитку її художньо-педагогічної культури поєднує у собі формування світоглядних позицій засобами мистецтва і визначення та усвідомлення його ролі у розвитку художньо-естетичної культури особистості, інтеграції фахової мистецької та психолого-педагогічної професійної підготовки, організації неперервної освіти та самовдосконалення, праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність майбутнього фахівця. Названі складові детермінують розвиток професійної культури і забезпечують професійне становлення, яке інтегрує в собі мистецьку та педагогічну освіту. [4, с. 260].

Досягти певного рівня особистісної і професійної спрямованості з моменту усвідомлення себе, своїх здібностей, можливостей в тій чи іншій галузі людської діяльності можливо за умови поєднання впливу зовнішніх факторів і системи внутрішніх особистісних перетворень. Саме особистісна спрямованість на пізнання художньо-естетичних явищ, поведінкова гнучкість, професійна компетентність як базові характеристики вчителів мистецьких дисциплін дозволяють реалізувати ціннісні еталони їхньої професійної діяльності.

Вихідним моментом у виникненні потреби людини в самоосвіті є її самооцінка рівня власних знань, що будучи співвіднесена з існуючою у особистості ідеальною моделлю професіонала й особистості в цілому, породжує протиріччя і потребу в його усуненні, тобто в самоосвіті.

Під музично-естетичною потребою особистості педагога розуміємо стійку особистісну освіту, що детермінує музично-естетичну діяльність людини.

Аналіз досліджень і публікацій. З огляду на дану проблему нами здійснено її теоретичне осмислення і з'ясовано, що видатні науковці минулого і сьогодення концентрували свою увагу на успішній професійній діяльності особистості в залежності від її природних нахилів, здібностей і вмінь (Я. А. Коменський, А. Д. Дістервег, Г. С. Сковорода, О. В. Духнович); оволодінні педагогічними вміннями та технікою (Й. Ф. Гербарт, І. Г. Песталоцці, А. С. Макаренко); поєднанні педагогічних здібностей, професіоналізму і педагогічній майстерності (К. Д. Ушинський, С. В. Шацький, В. О. Сухомлинський).

Огляд педагогічної літератури свідчить про постійний інтерес науковців до проблем підвищення предметної компетентності молодого вчителя в аспектах: професійної підготовки та діяльності вчителя (А. М. Алексюк, Н. Ф. Андрієвська, О. А. Апраксіна, Н. Г. Ничкало, О. М. Пєхота, Т. І. Сущенко та інші); теоретичних основ формування особистості вчителя в процесі професійної підготовки (Ф. П. Гоноболін, М. В. Кухарев, Н. В. Кузьміна та інші); формування особистості вчителя (С. О. Сисоєва, В. А. Сластьонін, О. І. Щербаков та інші); шляхів

удосконалення навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах (Г. Ф. Пономарьова, В. О. Тюріна та інші).

У дослідженнях Ю. В. Бекетової, Б. А. Бриліна, В. А. Кузьмічової, Л. Й. Проців, Т. А. Смирнової розкриваються окремі аспекти підготовки вітчизняних фахівців до музично-педагогічної діяльності. Особливе місце у виховному процесі, розвиткові спеціальних і творчих здібностей школярів посідає урок музики. Питання якості підготовки вчителів до професійно-педагогічної діяльності на уроках музики розглядаються у працях Ю. І. Мальованого, Н. Л. Савченко. Педагоги-музиканти обговорюють питання щодо найбільш продуктивних методів, прийомів виховання особистості учня засобами естетичного, морального й духовного в музичному мистецтві (Е. Б. Абдуллін, Ю. Б. Алієв, О. П. Рудницька,); висвітлюються питання методики музичного виховання в окремих видах музичної діяльності школярів, в організації шкільного хорового колективу (О. А. Апраксіна, В. К. Бєлобородова, О. Я. Ростовський,), специфіки підготовки до професійної діяльності вчителя музики у зв'язку з організацією певних видів музичної діяльності учнів (Л. Г. Арчажникова, М. П. Лещенко, М. А. Моісєєва та ін.).

Ґрунтуючись на аналізі науково-педагогічних джерел, предметна компетентність вчителя трактується як інтегративна якість, яка характеризується сукупністю знань, вмінь, навичок та особистісних якостей, якими володіє майбутній вчитель при забезпеченні методичної функції своєї професійної діяльності. Предметна компетентність це мобільність знань (постійне відновлення знань для успішного рішення завдань в певних умовах), гнучкість методу (застосування того або іншого методу в залежності від умов), критичність мислення (творче, нестандартне мислення), відповідальність за дії [6].

Метою статті є з'ясування можливостей вищої школи у напрямку підвищення предметної компетентності педагогів-музикантів (студентів-музикантів та педагогів-початківців) та орієнтація на вироблення власної педагогічної техніки у сфері музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Педагогічна професія ставить дуже високі вимоги до особистості вчителя (його педагогічних здібностей, педагогічної техніки, педагогічного іміджу, педагогічної етики, педагогічного здоров'я), адже саме він є взірцем для дитини, саме він повинен позитивно впливати на розвиток його творчого й інтелектуального потенціалу.

Професійна адаптація студентів-музикантів (під час педагогічної практики) та молодих вчителів (особливо у перші роки роботи) характеризується високою емоційною напругою, яка виникає у результаті допущених помилок та недостатньо високої оцінки діяльності

членами педагогічного колективу. Проте стимулом для продовження діяльності, творчого пошуку, подолання труднощів адаптації дає радість від перших успіхів.

Педагогічна техніка – це система добре відпрацьованих професійних навичок і вмінь: інтелектуальних, поведінкових і комунікативних, завдяки яким педагогічна діяльність здійснюється максимально результативно і з мінімальною витратою часу і зусиль. Доповнивши особистими якостями студенти-музиканти та вчителі-початківці повинні виробити власну педагогічну техніку, яка з часом перетвориться на істинне педагогічне мистецтво.

Розвиток ключових предметних компетентностей студентів-музикантів та вчителів-початківців та процес їх становлення – це процес наближення до вершин майстерності у педагогічній професії та творчій самореалізації.

Педагогічна компетентність молодого учителя – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності. Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності.

Одним з ключових компонентів професійної компетентності є предметна компетентність, до змісту якої входить володіння певними засобами навчання у сфері навчального процесу (спеціальність). Це сукупність умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому. До неї входять уміння вибирати правильний стиль і тон у спілкуванні, управляти увагою учнів, темпом діяльності.

Психолого-педагогічні і спеціальні (з предмета) знання є необхідною, але недостатньою умовою професійної компетентності. Практичне розв'язання педагогічних завдань забезпечують уміння і навички, передумовою яких є теоретико-практичні і методичні знання.

Професійно обумовлені вимоги до вчителя в педагогіці виражаються термінами „професійна придатність” і „професійна готовність”. Під професійною придатністю розуміють сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, які необхідні для досягнення успіху в обраній професії. Під професійною готовністю – психологічну, психофізіологічну, фізичну готовність (тобто професійну придатність) та науково-теоретичну і практичну підготовку педагога.

Для успішної реалізації потенційних можливостей студентів-музикантів та вчителів-початківців а також з метою їх ефективної соціальної адаптації бажано опиратись на ряд методичних рекомендацій,

що ґрунтуються на узагальненні теоретичного базису та практичного досвіду:

– перманентне підвищення рівня IQ (інтелектуальної компетентності) та EQ (емоційної компетентності) студентів-музикантів та педагогів-початківців;

– усвідомлення студентами-музикантами та педагогами-початківцями змісту музичної освіти, особливостей процесу естетичного виховання у школі та позашкільному навчальному закладі;

– вивчення та врахування індивідуальних особливостей сучасних учнів та вихованців, їх інтересів та потреб;

– налагодження міжособистіних взаємин та створення ціннісно-орієнтаційної єдності в дитячому та педагогічному колективах з метою пропаганди музичного мистецтва;

– розвиток естетичного світогляду вихованців, спонукання до обміну досвідом між однолітками, до участі в культурно-масових заходах (святах, концертах, музичних вечорах), до системної самоосвіти із використанням Internet-ресурсів.

Для відповідного емоційного налаштування учнів та вихованців на заняття пропонуємо скласти репертуарні списки вокальних творів, використання яких дозволить пережити різноманітні емоційні стани під час індивідуальних занять. Це сприятиме позитивним змінам у вокально-технічному втіленні (тембрі, динаміці, звуковеденні) виконуваного твору. Наприклад, радісному емоційному стану відповідає укр. нар. пісня «Добрий вечір, дівчино», спокійному – укр. нар. пісня «Подоляночка», жартівливому – твір О. Гурільова на слова Н. Грекова «Сарафанчик», сумному – «Така її доля», грізному – укр. нар. пісня «Ой, кряче, кряче».

Підвищення предметної компетентності молодих вчителів музики, на нашу думку, передбачає використання методики музичної освіти та естетичного виховання учнів, вихованців (вона може бути авторською, адаптованою до дитячого колективу та матеріальних можливостей навчального закладу), яка включає вирішення наступних завдань:

– привертання уваги школярів та членів гуртків (студій та інших колективів) до мистецтва взагалі та музики зокрема;

– формування інтересу до музичного мистецтва, класичної та сучасної музики;

– пробудження бажання займатися музикою;

– мотивація учнів та вихованців на підвищення рівня своїх знань у сфері музичного мистецтва;

– розвиток вокальних даних та виконавської майстерності, спонукання до самостійної роботи;

– вироблення спеціальних вмінь, спрямованих на оволодіння музичним інструментом чи робота над вдосконаленням виконавської майстерності;

Підтримання постійного інтересу в учнів та вихованців до занять музикою доцільно здійснювати через реалізацію принципів активності, самостійної діяльності учнів та вихованців, створення особистісно значущих виховних ситуації також шляхом застосування інноваційних форм та методів навчання: заняття-взаємонавчання, заняття-заохочення, заняття за сценарієм популярного музичного шоу, запрошення місцевого популярного виконавця чи успішного випускника даного навчального закладу, заняття–візуалізація «Я – зірка», заняття-фантазія «Я – педагог» (проведення заняття учнями чи вихованцями за власним конспектом заняття).

Для оптимізації навчально-виховного процесу та підвищення рівня зацікавленості предметом під час проведення заняття (наприклад, індивідуального заняття з постановки голосу), де між вчителем і учнем виникають суб'єкт-суб'єктні відносини, метою яких є засвоєння знань з предмету та формування виконавських навичок, одним з головних завдань педагога є застосування комплексу власних здібностей: педагогічних, музичних (вокальних) та комунікативних. Застосування останніх сприятиме ефективному донесенню до учня ідейного змісту твору. Володіння вокальними навичками на високому рівні дозволить педагогу активно використовувати метод показу, який є одним з найефективніших під час проведення індивідуального заняття, особливо на початковому етапі.

Факторами, що позитивно впливатимуть на підвищення рейтингу молодого вчителя у дитячому та педагогічному колективах є: знання предмета діяльності, прагнення до самоосвіти, любов до дітей, педагогічний такт, вміння контролювати свою діяльність і поведінку, вміння користуватися голосом, мімікою, жестом.

Виробленню власної педагогічної техніки, удосконаленню педагогічних компетентностей та поповненню портфоліо студентів-музикантів та педагогів-початківців сприятиме відвідання семінарів, відкритих занять, майстер-класів, індивідуальних консультацій досвідчених педагогів. Методичні заняття для педагогів-початківців повинні включати: моделювання навчального процесу; обговорення конспектів занять, сценаріїв масових заходів; складання характеристик та аналіз результатів навчання учнів та вихованців; підготовку до роботи з батьками.

Особливої уваги, на нашу думку, слід приділити визначенню основних завдань, форм і методів взаємодії педагогів-музикантів і батьків з метою підвищення ефективності навчального процесу; надання

батькам інформації про фактори впливу сімейного середовища на дітей та підлітків, про роль психологічного клімату в сім'ї на розвиток творчих нахилів підростаючого покоління.

Робота з батьками може здійснюватись під час батьківських зборів чи індивідуальних консультацій у вигляді презентації авторських виховних методик, запрошенні батьків до участі у плануванні навчально-виховної діяльності учнів та вихованців під час індивідуальних занять, з урахуванням вікових їх особливостей.

Молодий вчитель може розраховувати на підтримку більш досвідчених колег, класних керівників, заступника директора з виховної роботи, практичного психолога.

Висновки. Отже, сучасні начальні заклади, беручи на роботу молодих спеціалістів, розраховують на високий рівень підготовки висококваліфікованих фахівців, які в найкоротші терміни повинні адаптуватися й показати результати своїх творчих пошуків. Даною статтею ми намагалися вказати на шляхи успішної реалізації творчих можливостей студентів-практикантів та молодих педагогів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Растригіна А. М. Самореалізація на уроках музики як засіб становлення внутрішньої свободи особистості школяра [Текст] / А. М. Растригіна // Наукові записки Ніжинського держ. педагогічного ун-ту. –№2. – 2005. – С.41-43.

2. Локарєва Ю. В. Професійне становлення особистості майбутнього вчителя музики у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін [Текст] / Ю. В. Локарєва // Наук. записки Ніжинського держ. педагогічного ун-ту. –№2. – 2005. – С.9-11.

3. Костина Л. М. Эстетическое воспитание будущего учителя музики через восприятие музыкальных образов [Текст] / Л. М. Костина // Вісн. Міжнародного Слов'янського ун-ту. Серія „Мистецтвознавство", т. 4. – №1. – С.77-81. Библиогр.: с. 81. – 500 прим. – ISSN 1562-9961.

4. Костіна Л. М. Зміст професійної діяльності вчителя музики [Текст] / Л. М. Костіна // С. Рахманінов: на зламі століть (вип. 5): Збірка матеріалів Міжнародного симпозіуму „С. Рахманінов: на зламі століть" – Харків, СПДФО, 2008. – 496с. ISBN 978-966-372-220-7.

5. Моисеенко Р. Н. Индивидуальная работа как средство формирования личности будущего учителя [Текст] / Р. Н. Моисеенко // Сб. наук. тр. – Кр. Рог., 1995. – 135с.

6. Професійна освіта : слов. / укл. С. У. Гончаренко : за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.

7. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За загальною редакцією І. А. Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Калюжна Оксана Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: предметна компетентність, студенти-музиканти, професійна освіта.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНІМИ ЗАСУДЖЕНИМИ В УКРАЇНІ

Олена КАРАМАН (Луганськ)

У статті розкриваються сутність і зміст системного підходу як методологічного напряму дослідження соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими; обґрунтовуються основні ознаки системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в Україні: цілісність, емерджентність, цілеспрямованість, доцільність, структурність, ієрархічність, динамічність, відкритість, рівновага, стійкість, надійність, синергетичність, життєздатність, концептуальність.

В статье раскрываются сущность и содержание системного подхода как методологического направления исследования социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными; обосновываются основные признаки системы социально-педагогической работы с несовершеннолетними осужденными в Украине: целостность, эмерджентность, целенаправленность, целесообразность, структурность, иерархичность, динамичность, открытость, равновесие, стойкость, надежность, синергетичность, жизнеспособность, концептуальность.

Ключові слова: системний підхід, соціально-педагогічна робота, неповнолітні засуджені, ознаки системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, загальна теорія систем

Дослідження будь-якого об’єкту або явища як системи вимагає від дослідника використання системного підходу, що є способом відбиття загальної теорії систем у досліджуваному феномені, методологічним напрямом його дослідження. Тому метою нашою статті є виокремити з однієї з найбільш потужної й універсальної на сьогодні загальної теорії систем ті її «фрагменти», за допомогою яких стане можливим найбільш повно й точно описати систему соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в Україні для подальшого її проектування й упровадження.

Передусім треба зауважити, що перший варіант загальної теорії систем був запропонований ще у 1912 р. О. Богдановим (псевдонім, справжнє прізвище Маліновський) у вигляді вчення про тектології. Його тектологічні міркування передбачили сучасні теорії самоорганізації і загальних систем. Основна ідея тектології полягає в тотожності організації систем різних рівнів: від мікросвіту – до біологічних і соціальних систем. Другий варіант загальної теорії систем був запропонований Людвигом фон Берталанфі в 30-ті роки XX ст. Ідея наявності загальних закономірностей при взаємодії великої, але не безмежної кількості фізичних, біологічних і соціальних об’єктів вперше була виказана ним ще в 1937 році на семінарі по філософії в Чиказькому університеті. Однак, уперше його публікації на цю тему з’явилися тільки після другої світової війни. Основною ідеєю Загальної теорії систем, запропонованої Берталанфі, є визнання ізоморфізму законів, які

управляють функціонуванням системних об'єктів. Л. фон Берталанфі також ввів поняття й дослідив відкриті системи – системи, які постійно обмінюються речовиною й енергією із зовнішнім середовищем, що є дуже цінним для нашого дослідження [1; 5].

Після Берталанфі протягом XX ст. було запропоновано ряд нових підходів до побудови Загальної теорії систем такими науковцями, як А. Авер'янов, Р. Акофф, П. Анохін, В. Афанасьєв, С. Бір, І. Блауберг, К. Боулдінг, Н. Вінер, В. Воронов, В. Глушков, Д. Дагціг, В. Загвязинський, Л. Заде, Т. А. Ільїна, М. Каган, Р. Калман, Дж. Клір, В. Краєвський, Е. Ласло, Е. Лоренц, Н. Луман, Г. Мельников, М. Месарович, Т. Парсонс, І. Пригожин, В. Сагатовський, В. Садовський, А. Тюрінг, А. Уйомов, Ю. Урманцев, Д. Форрестер, Г. Щедровицький, Е. Юдін та ін. Усі вони – представники різних галузей знань – біології, хімії, математики, інформатики, кібернетики, економіки, педагогіки, соціології, філософії тощо. Загальною рисою пропонованих підходів є розробка логіко-концептуального і математичного апарату системних досліджень.

Саме тому сьогодні *Загальна теорія систем* (General System Theory) визначається як спеціально-наукова й логіко-методологічна концепція, метою якої є розробка апаратів понять, що дозволяють аналізувати об'єкти як системи [8]; міждисциплінарна галузь наукових досліджень, до завдань якої належать: 1) розробка узагальнених моделей систем, 2) побудова логіко-методологічного апарату опису функціонування й поведінки системних об'єктів; напрям науки, пов'язаний з розробкою та вивченням сукупності філософських, методологічних, прикладних проблем аналізу і синтезу складних систем будь-якої природи. Основою для вивчення є ізоморфізм (аналогії) процесів, що протікають в системах різних типів [4].

Незважаючи на досить поширене поняття «система», до теперішнього часу не існує загальноприйнятого його визначення. Зокрема, за В. Сагатовським [6], система – це скінченна множина функціональних елементів й відношень між ними, виокремлена з середовища відповідно до певної мети в межах визначеного часового інтервалу. Згідно з І. Черняком [9], система – це відображення у свідомості суб'єкта (дослідника, спостерігача) властивостей об'єктів та їх відношень у вирішенні завдання дослідження, пізнання. Відома також велика кількість інших визначень поняття «система» [3], що використовуються залежно від контексту, галузі знань та цілей дослідження.

У нашому дослідженні під *системою* (від дав.-гр. *σύστημα* – сполучення; ціле, складене з частин) будемо розуміти *множину*

взаємопов'язаних і взаємодіючих елементів, яка відокремлена від середовища і, водночас, взаємодіє з ним, як ціле [5].

Системний підхід (від англ. Systems thinking – системне мислення) будемо трактувати як *напрям методології досліджень, який полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини елементів в сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи* [2; 7; 8; 10].

Будучи універсальним, системний підхід використовує інші підходи, виступаючи в нашому дослідженні в якості основного компоненту парадигми взаємозалежних наукових підходів – історичного, логічного, синергетичного, біхевіористського (поведінкового), кібернетичного, інституціонального, структурного, функціонального, комплексного та ін., утворюючи різні методологічні механізми для вивчення системних об'єктів. Названі підходи зародилися й продовжують розвиватися разом із теорією систем в межах різних наукових течій: біхевіористських теорій (Д. Уотсон, М. Мейер, К. Лешли, У. Хантер, Э. Толмен, К. Халл, Б. Скиннер, К. Арджіріс, Р. Лайкерт, Д. Мак-Грегор, Ф. Герцберг); кібернетичних теорій (Л. Берталанфі, Н. Вінер, У. Ешбі); концепцій самоорганізації (І. Пригожин, Г. Хакен, Г. фон Ферстер, Х. Матурана, У. Ешбі, В. Бех, В. Воронкова та ін.) та ін.

Так, дослідження соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими як системи передбачає обов'язковість застосування наступних аспектів системного підходу:

– *системно-елементного* або *системно-комплексного*, який полягає у виявленні елементів – складових даної системи;

– *системно-структурного*, який полягає у з'ясуванні внутрішніх зв'язків і залежностей між елементами даної системи, що дозволяє отримати уявлення про внутрішню організацію (будову) досліджуваної системи;

– *системно-функціонального*, який потребує виявлення функцій як окремих елементів всередині системи, так і системи в цілому;

– *системно-цільового*, який означає необхідність наукового визначення цілей та підцілей системи, їх взаємних зв'язків між собою;

– *системно-ресурсного*, який полягає в ретельному виявленні ресурсів, потрібних для функціонування системи, для вирішення системою тієї або іншої проблеми;

– *системно-інтеграційного*, який полягає у визначенні сукупності якісних властивостей системи, що забезпечують її цілісність та особливість;

– *системно-комунікаційного*, який означає необхідність виявлення зовнішніх зв'язків даної системи з іншими, тобто, її зв'язків з навколишнім середовищем;

– *системно-синергетичного*, який дозволяє розглядати досліджувану систему як таку, що самоорганізується, особливо в її кризових, нестабільних станах;

– *системно-історичного*, який дозволяє з'ясувати умови в часі, які вплинули на виникнення досліджуваної системи, пройдені нею етапи, сучасний стан, а також можливі перспективи розвитку;

– *системно-біхевіористського*, який акцентує увагу на дослідженні й інтерпретації даної системи з позицій домінуючого значення її поведінкових характеристик, тобто процесів взаємодії з навколишнім середовищем, зокрема, зміни своїх станів в залежності від зовнішнього впливу і, навпаки, зміни зовнішнього середовища відповідно до закономірностей свого розвитку;

– *системно-кібернетичного*, який визначає принципи і методи керування внутрішньою і зовнішньою організацією системи;

– *системно-інституціонального*, що орієнтований на вивчення сталих форм організації і регулювання соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, що досліджується в тісному зв'язку з існуючою системою соціальних інститутів і нормативів. Кожний соціальний інститут входить у певну соціальну структуру, організується для виконання тих або інших цілей і функцій соціально-педагогічної роботи тощо [3; 5].

Досліджуючи багаточисленні класифікації систем за різними ознаками (С. Бір, К. Боулдінг, У. Ешбі, Г. Поваров, І. Родіонов, В. Сагатовський, Ю. Черняк, В. Флейшман, та ін.), ми дійшли висновку, що система соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими є різновидом матеріальних живих *соціальних систем*, що уявляють собою сукупність різних елементів (окремих людей, груп, прошарків, громад, соціальних спільнот, соціальних інститутів тощо), які перебувають в певних відносинах і зв'язках та створюють певну цілісність.

Ще більш звужуючи й конкретизуючи типологію системного явища, що вивчається, соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми засудженими ми відносимо до змішаного типу соціальних систем – *соціально-педагогічної системи* (поряд із соціально-економічною, соціально-політичною, соціально-правовою тощо), де умовно виділяються соціальна й педагогічна складові.

Системні явища, що належать до соціальної педагогіки, украй складні. Об'єктами їхнього дослідження є дитина і соціум – це матеріальні, що розвиваються, і динамічні системи. Саме тому при

дослідженні таких систем на допомогу дослідникам приходить системний аналіз або системний підхід.

Використання системного підходу дозволяє нам розглядати систему соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими на різних рівнях (підсистемах) та їх ієрархічних зв'язках: макрорівні – держави в цілому, мезорівні – регіону, до якого належить конкретна виховна колонія, мікрорівні – виховної колонії, особистості неповнолітнього; а також в межах підсистем, що виконують ті ж самі функції на різних рівнях системи й уявляють собою функціональні зв'язки – суб'єкт, об'єкт, мета завдання, принципи, функції, зміст, форми, методи, технологія, результат тощо. Крім того, системний підхід дозволяє розглядати соціально-педагогічну роботу як організаційно-управлінську систему – сукупність елементів, що забезпечують організацію, координацію й керівництво дій, спрямованих на нормальне функціонування та досягнення поставлених цілей системи.

На підставі викладеного вище визначимо основні *ознаки* (властивості) системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах Україні, що будуть покладені в основу її розробки.

1. *Цілісність.* Дозволяє розглядати систему соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими одночасно і як єдине ціле, і як підсистему інших систем більш високих рівнів. При цьому цілісність характеризується не механічною сумою елементів, а їх функціональною єдністю, коли зміна одного елементу веде до зміни інших і системи в цілому.

2. *Емерджентність.* Властивості елементів, що складають систему не зводяться до властивостей системи в цілому. Система соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими може набувати нових властивостей і якостей, не притаманних окремим її елементам.

3. *Цілеспрямованість і доцільність.* Цілеспрямованість означає наявність об'єктивних (заданих ззовні) і суб'єктивних (поставлених дослідником) цілей прогнозованої системи; доцільність – наявність у системі власних цілей і джерел перетворення. Важливо, щоб вони не суперечили одне одному. Для цього, по-перше, необхідне отримання достовірних даних про стан (сукупність значень параметрів (властивостей) у певний момент часу) існуючої системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в Україні, по-друге, ретельна й виважена побудова системи цілей експериментальної діяльності для зміни її поведінки (переходу з одного стану до іншого).

4. *Структурність.* Дозволяє аналізувати елементи системи та їх взаємозв'язки в рамках конкретної організаційної структури. У нашому випадку структурою системи будуть виступати як окремі елементи

(найпростіші складові частини, які умовно розглядаються як неподільні, наприклад, певна якість особистості неповнолітнього засудженого, яку необхідно виправити), так і підсистеми (що складаються з елементів, наприклад, мотиваційно-потребнісна сфера особистості неповнолітнього засудженого) та їхні взаємозв'язки (взаємозалежність і певна обмеженість вільності компонентів системи). Зв'язки між цими компонентами (елементами та підсистемами) можуть мати *вертикальну* (ієрархічну) структуру, коли розглядаються компоненти різних рівнів (наприклад, система соціально-педагогічної роботи на рівні держави, регіону, окремої виховної колонії) та *горизонтальну,* коли елементи чи підсистеми виконують ті ж самі функції на різних рівнях системи (так, структура соціально-педагогічної роботи і на рівні держави, і на рівні регіону, і на рівні виховної колонії, є однаковою – суб'єкт, об'єкт, мета, завдання, принципи, функції, зміст, форми, методи, засоби, технологія, результат).

5. *Ієрархічність.* Наявність у системі множини елементів, які розташовані на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня. Принаймні на кожному рівні нашої системи передбачається взаємодія мінімум двох підсистем: керуючої і керованої. Способом регулювання багаторівневої ієрархії, забезпечення зв'язку між різними рівнями є управління. Сама ж досліджувана система також вплітається в ієрархічні зв'язки з іншими соціальними системами більш високого рівня. Тож в подальшому ми будемо користуватися спеціальною термінологією: надсистема, система, підсистема.

6. *Динамічність.* Система соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими має динамічну природу, тобто їй властиві процеси виникнення, становлення, розвитку, зміни та припинення існування.

7. *Відкритість.* Важливість цієї ознаки полягає в тому, що в результаті розробки й впровадження системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими на різних рівнях, пенітенціарна система повинна стати відкритою й потім постійно перебувати в стані взаємодії (обміну) з навколишнім середовищем. Відкрита система – протилежність закритої (ізольованої), яка до недавнього часу існувала в пенітенціарній практиці і зовсім не обмінювалася енергією чи інформацією з оточуючим середовищем.

8. *Рівновага.* Здатність системи за відсутності «революційних» зовнішніх впливів зберігати свою поведінку як завгодно довго.

9. *Стійкість.* Під стійкістю стану системи соціально-педагогічної роботи будемо розуміти ситуації, коли малим змінам зовнішніх впливів відповідають малі зміни вихідних параметрів системи чи її властивостей.

10. *Надійність.* Здатність прогнозованої системи функціонувати при виході з ладу однієї з її компонентів, збереженість проектних значень параметрів системи протягом запланованого періоду.

11. *Синергетичність.* Прогнозована система належить до розряду складних систем, що мають здатність до самоорганізації – виходити на новий рівень розвитку, зокрема, проявляти властивості протистояти небажаним процесам та розвиватися, адаптуватися до мінливих умов, перетворюючи, якщо необхідно, свою структуру та зберігаючи певну стійкість.

12. *Життєздатність.* Система соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими має бути організована таким чином, щоб задовольняти вимогам виживання в умовах змінного середовища. Одна з основних особливостей життєздатної системи в тому, що вона може адаптуватися до мінливих умов навколишнього середовища.

13. *Концептуальність.* Наявність логічно обґрунтованої системи поглядів на цілі, сутність та способи досягнення цілей досліджуваного об'єкту.

Таким чином, використання системного підходу в межах нашого дослідження є методологічним прийомом для можливості повного й адекватного опису соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими як певної цілісності, з одного боку, та як структури за функціональними ознаками її компонентів, з іншого. При цьому основними ознаками системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України повинні стати: цілісність, емерджентність, цілеспрямованість, доцільність, структурність, ієрархічність, динамічність, відкритість, рівновага, стійкість, надійність, синергетичність, життєздатність, концептуальність.

Розглядаючи в даній статті сутність системного підходу та шляхи його використання у дослідженні соціально-педагогічної роботи, ми наблизилися до наступного кроку нашого дослідження – наукового обгрунтування та розробки системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими на основі використання методів проектування й моделювання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Берталанфи Л. Общая теория систем – критический обзор / Л. Берталанфи // Исследование по общей теории систем : сборник. – М. : Прогресс, 1969. – С. 23 – 82.

2. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного похода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 269 с.

3. Волкова В. Н. Теория систем : учебное пособие / В. Н. Волкова, А. А. Денисов. – М. : «Высшая школа», 2006. – 511 с.

4. Основи теорії систем, поняття системи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://buklib.net/component/option,com_jbook/task,view/Itemid> – Загол. з екрану. – Мова укр.

5. Перегудов Ф. П., Тарасенко Ф. П. Введение в системный аналіз : учеб. пособ. для вузов / Ф. П. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. – М. : Высшая школа, 1989. – 320 с.

6. Сагатовский В. Н. Основы систематизации всеобщих философских категорій / В. Н. Сагатовский. – Томск : Издательство Томского ун-та, 1973. – 678 с.

7. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уемов. – М. : Мысль, 1978. – 272 с.

8. Философский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.

9. Черняк Ю. И. Анализ и синтез систем в экономике / Ю. И. Черняк. – М. : Экономика, 1970. – 151 с.

10. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 391 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Караман Олена Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Коло наукових інтересів: соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими.

СУТНІСТЬ, ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ДО СТВОРЕННЯ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО СЕРЕДРВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Маргарита КЛИМОВИЧ (Берислав)

Стаття розкриває поняття готовності студентів педагогічного коледжу до створення науково-методичного середовища в початковій школі, визначає його основні характеристики.

Статья раскрывает понятие готовности студентов педагогического колледжа к созданию научно-методической среды в начальной школе, определяет ее основные характеристики.

Ключові слова: «готовність» як педагогічна категорія, науково-методичне середовище, педагогічне середовище, психологічна готовність, дослідницька діяльність, педагогічна діяльність.

Результативність професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи багато в чому залежить не тільки від його професійної компетентності, а й достатнього рівня готовності до створення науково-методичного середовища в навчальному закладі. Достатній рівень готовності є важливою характеристикою його професіоналізму і розвитку здатності створювати необхідні умови для творчого вирішення науково-методичних проблем у самостійній професійно-педагогічної діяльності.

У науковій літературі існує різноманіття підходів до розгляду цього складного особистісного утворення. Більшість авторів досліджують її психологічний аспект, ототожнюючи з психічним станом особистості. За психологічним словником *готовність* – це активно дійовий стан особистості, установка на певну поведінку, змобілізованість сил для виконання задачі. Для готовності до діяльності необхідні знання, уміння, навички, настрій і рішучість виконувати ці дії. При цьому під психічним

станом розуміється цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу [5, с.25].

Ф. Званецькі, Г. Оллпорт, У.Томас визначають поняття готовності як деяку психофізіологічну форму особистості, якою визначається своєрідність її поведінки, діяльності, яку розглядають у відношенні до соціального світу і в зв'язку з соціальними цінностями стан психологічної готовності, що склався на основі досвіду і має направляючий та динамічний вплив на реакції індивіда щодо всіх об'єктів та ситуацій, з яким він зв'язаний.

Представники функціонального підходу (О. Ковальова, А. Прангішвілі, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе), розглядаючи готовність до діяльності як психологічний стан особистості, його пов'язують з феноменом «установки», яка визначається як готовність до активності у певному напрямку, що виникає на основі взаємодії потреб та середовища і впливає на людину в даний момент. Досліджуючи феномен установки як стан суб'єкта, Д. Узнадзе вважав, що – це універсальне стан готовності особистості до активної діяльності.

Б. Ананьєв, М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Крутецький, С. Максименко, В. Моляко, В. Пономаренко розглядають готовність як багаторівневу структуру рис, властивостей і станів особистості, які в сукупності дозволяють їй успішно здійснювати професійну діяльність.

Розвиваючи ідеї Д. Узнадзе, М. Дьяченко і Л. Кандибович вводять поняття «психологічна готовність». Сутність її вони трактують як складну діалектичну структуру, яка є якістю особистості, що характеризується сукупністю інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових особливостей психіки людини у їх співвідношенні із зовнішніми умовами та майбутніми задачами. Психологічна готовність, яка функціонує як усталена характеристика особистості, діє постійно.

Інший підхід у визначенні сутності поняття «готовність» пропонує В. Мясищев. Згідно його концепції установка розглядається з поняттям «ставлення», в якому «психологічні відносини людини у розвинутому вигляді являють цілісну систему індивідуальних, свідомих зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності. Ця система виражає його особистий досвід і внутрішньо визначає її дії, її переживання». Він виражає готовність, як мобілізацію середовища внутрішніх сил індивіда на здійснення діяльності, на її активність.

Поряд з функціональним підходом до визначення сутності готовності має місце особистісний підхід, представники якого готовність розглядають як комплекс здібностей, що включають у свою структуру різні властивості та якості особистості. При цьому здатність виступає як більш загальна категорія відносно цих властивостей і якостей.

Деякі автори готовність до діяльності трактують як освітню компетенцію, тобто «Сукупність взаємопов'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня, необхідну для здійснення особистісної і соціально значущої продуктивної діяльності по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності» [7, с. 143].

З позицій діяльнісного підходу готовність розглядається як особливий механізм регуляції та саморегуляції поведінки людини (Т. Воронова, З. Левчук, О. Ковалев).

Готовність до дослідницької діяльності теоретично обґрунтовує у своїх роботах Е. Тітов. За його твердженням, готовність до дослідницької діяльності – це здатність розпізнати проблемну ситуацію і вирішити будь-яку ситуацію з будь-яким, довільно виділеним об'єктом, добуваючи для цього емпіричні та теоретичні знання з усіх доступних джерел, що містять інформацію про цей об'єкт [6, с. 41].

Комплексно до трактовки сутності готовності до педагогічної діяльності підходить у своїх роботах В. Сластьонін. Він трактує поняття суті готовності до педагогічної діяльності не лише як сукупність окремих рис і характеристик особистості, а як єдине цілісне психологічне утворення, підґрунтям якого є мотиваційна сфера, яка і визначає комунікативну, професійно-педагогічну і пізнавальну спрямованість .

Поділяючи погляди В. Сластеніна, Л. Кондрашова вважає найсуттєвішою ознакою готовності до педагогічної діяльності морально-психологічну сутність особистості. [4, с. 9].

У роботах Л. Кондрашової і В. Сластьоніна обґрунтовується комплексний підхід до трактування готовності як важливого показника професіоналізму вчителя і необхідної умови, яка обумовлює результативність його професійної діяльності.

Аналіз різних підходів дозволяє говорити про те, що будь-який вид готовності і ступінь її сформованості визначається тими умовами, в яких протікає підготовка майбутніх фахівців педагогічної сфери. Ці умови не виникають стихійно і не створюються автоматично. Тому важливою стороною цього складного особистісного утворення є готовність майбутнього вчителя до створення умов, що забезпечують результативність його професійної праці.

*Постановка проблеми***.** У змісті вчительської праці важливу роль виконує методична робота, мета якої полягає в систематичному і цілеспрямованому впливі на динаміку рівня педагогічного професіоналізму в позитивну сторону. Процес оволодіння методичними основами вчительської праці досить складний, суперечливий і динамічний. В умовах педагогічного коледжу студент отримує лише основи методичних знань, елементарні вміння та навички в організації

навчально-виховного процесу та створення його методичного забезпечення, оволодіває необхідними технологіями, що використовуються в практиці початкової школи.

Сьогодні потрібна різнопланова методична підготовка майбутніх учителів, що забезпечує швидку їхню адаптацію до атмосфери школи, її психологічного клімату, до виконання функцій вчительської праці в умовах постійно мінливих вимог і шкільних стандартів.

Незважаючи на серйозні теоретичні напрацювання в різних аспектах проблеми готовності до педагогічної діяльності на жаль, такий її аспект, як готовність вчителя до створення науково-методичного середовища в освітніх закладах, у тому числі і в початковій школі, не отримав достатньо всебічного висвітлення.

Метою нашої публікації є визначення сутності та основних характеристик готовності студентів педагогічного коледжу до створення науково-методичного середовища в початковій школі.

У дослідженні за вихідні положення в обґрунтуванні сутності, змісту, структури та рівнів сформованості готовності вчителя до створення науково-методичного середовища в початковій школі взяті ідеї Л. Кондрашової і В. Сластенина, оскільки вони розглядали готовність як комплексну характеристику професіоналізму сучасного вчителя, яка виступає складним механізмом, що оптимізує результативність усіх сторін педагогічної дійсності, в тому числі і науково-методичного середовища в практиці сучасної початкової школи.

Розглядаючи «готовність» як педагогічну категорію, ми визначаємо її сутність, виходячи із змісту одного з аспектів професійно-педагогічної діяльності, зокрема, науково-обґрунтованого бачення та розробки засобів створення науково-педагогічного середовища, що забезпечує результативність професійної діяльності в різних видах.

Готовність в загальному вигляді: а) виступає як кінцевий продукт до певного виду професійної діяльності; б) розглядається як стан людини як фахівця і як умова включення його в педагогічну діяльність; в) вона властива випускнику педагогічного коледжу і забезпечує швидкість адаптації його до умов початкової школи.

Важливо в процесі навчання в педагогічному коледжі забезпечити такі умови, щоб студент у практичних ситуаціях «не виявився безпорадним, не втратив творчого підходу до організації навчального процесу, придбав вміння приймати обґрунтовані рішення, навчився сприймати нове, гнучко реагувати на постійні зміни в роботі школи» [1, с. 60].

Теоретичними основами методичної роботи студенти опановують у процесі вивчення методик навчальних предметів, виховної роботи та в ході різних видів педагогічної практики, знайомлячись з системою

шкільної роботи та методичними інноваціями вчителів-практиків. Методична діяльність передбачає не лише засвоєння методичних відомостей, рекомендацій, вказівок, а й оволодіння практичними вміннями та навичками їх реалізації в навчально-виховному процесі. У ході теоретичних занять студенти опановують уміння моделювати навчальний процес, реалізувати його в процесі програвання рольових та ігрових ситуацій на заняттях з фахових дисциплін. Методичні знання повинні здобуватися в контексті методичної діяльності. Тому основою навчально-виховного процесу в педагогічному коледжі повинно бути не тільки моделювання предметного і соціального змісту, але й поступове включення студентів у педагогічну реальність, тобто занурення їх у педагогічну практику.

Потрібна, за словами А. Карпова, «інтегрована система навчання, спеціально організоване освітнє оточення і матеріально-технічні ресурси» [3, с. 23]. Освітнє оточення методичної роботи є психосоціальним наповненням атмосфери і реалій сучасного навчального закладу, включених в інтегровану освітню систему, представлену науково-орієнтованим навчанням, науково-дослідною роботою та навчально-інноваційним середовищем. В основі цієї системи особлива спрямованість освітньої діяльності, що дозволяє втілювати теоретичні знання та навчальні навички в практично значиму для особистості професійну активність, зв'язати навчальний процес з такими видами діяльності, як дослідження, розробка та впровадження.

Мета науково-дослідної роботи в педагогічному коледжі полягає в тому, щоб сприяти формуванню творчої особистості вчителя. Важливим показником результативності науково-дослідної діяльності студентів є вміння і навички застосування досвіду наукового дослідження у педагогічній практиці вчителя. Важливо тримати в полі зору і процес формування у студентів прагнень, потреб, творчого підходу до своєї праці. Науково-дослідна робота є важливим фактором формування готовності вчителя до творчої педагогічної праці, нестандартного та креативного виконання ним професійних функцій.

Готовність майбутнього вчителя до створення науково-методичного середовища початкової школи – це складне особистісне утворення, що об'єднує в собі науково-методичні компетенції вчителя, позитивну мотивацію і установку його на методичне забезпечення педагогічного процесу і включення в наукове обґрунтування, прогнозування, розробку авторських програм, творчих проектів, експериментальну апробацію науково-методичних рішень в ситуації психологічного комфорту, творчого успіху та інноваційного пошуку.

Готовність до створення науково-методичного середовища в початковій школі має складну структуру. У розробці її змісту та

характеристиці структури ми спиралися на напрацювання А. Тарнавської, Л. Кондрашової, Г. Балла, Е. Титова, Б. Пальчевского,

Аналіз сутності, змісту і структурних компонентів готовності дозволяє говорити про те, що в працях авторів не приділено потрібної уваги науково-методичному середовищу як важливому фактору успішності педагогічної діяльності.

Як видно з аналізу наукових праць структурні компоненти готовності до створення науково-методичного середовища у початковій школі ще не були предметом досліджень українських і зарубіжних вчених. Тому, погоджуючись з попередніми дослідниками вважаємо за доцільне в структурі готовності до створення науково-методичного середовища початкової школи виділити наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовно-процесуальний, інтелектуально-креативний і оціночно-рефлексивний.

Процес формування готовності майбутнього вчителя до створення науково-методичного середовища в початковій школі будемо розглядати в двох аспектах: як інтегровані особистісні якості вчителя і як процес його формування в умовах професійної педагогічної діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності до створення науково-методичного середовища є важливим в структурі цього складного особистісного утворення і об'єднує у своєму змісті мотиви і ціннісні прагнення особистості: відповідальне відношення до діяльності, потреби у саморозвитку, самостійному прийнятті рішення, вільному виборі, проектуванні інноваційних прагнень, бажань, інтересів і орієнтацій молодого вчителя.

Важливим структурним компонентом готовності до створення науково-методичного середовища у початковій школі є *змістово-процесуальний*. Розглядаючи його ми виходимо із того, що науково-методичне середовище є ефективною системою управління, яка побудована на співпраці, взаємодії, здібностях учнів і учителя до взаємодії, взаємної мотивації, коли ставляться перед ними нові завдання, стимулюється і направляється їхня діяльність, що веде до успіху.

Змістово-процесуальний компонент містить знання, які розкривають теоретичні основи науково-методичної діяльності вчителя, вміння та навички, якими повинен він володіти, щоб активно включатися в процес створення науково-методичного середовища як важливого фактору успішності цієї діяльності.

Змістово-процесуальний компонент готовності повинен бути зорієнтований не стільки на обсяг знань і повноту конкретного знання, скільки на здатність самостійно поповнювати свій інтелектуальній багаж, ставити й вирішувати різноманітні професійні завдання, висувати альтернативні рішення, виробляти критерії відбору найефективніших.

Майбутній учитель повинен чітко уявляти структуру дослідної діяльності для того, щоб виробити у себе вміння творчого підходу до її здійснення. Потрібно навчати студентів не знань і дисциплін, а розумової діяльності. У цьому полягає сутність інноваційної освіти, яка звертається не до минулого, що вже досягнуто людством, а орієнтується на майбутнє.

Змістовно-процесуальний компонент готовності до створення науково-методичного середовища у початковій школі передбачає проектування вчителем нового знання і авторських програм на основі передового педагогічного досвіду. Знання виступають не тільки методичною інформацією, яку вчителю необхідно запам'ятати і використовувати у особистісній практиці, але і механізмом перетворення їх в цінності, особистісний смисл, засоби оздоровлення психологічного клімату та гуманізації обставин. Оволодіваючи методичними знаннями майбутній учитель повинен усвідомити їх роль у науково-методичному середовищі, зрозуміти самого себе як інноватора педагогічних ідей, реалізувати свої можливості і здібності у створенні цього середовища. Поряд зі знаннями важливо усвідомити процес оволодіння ними, механізм перетворення знань в інструмент практичних дій. Важливо виділити головне, стрижневі проблеми, бачити їх протиріччя, самостійно оцінювати глибину протиріч і намітити шляхи їх подолання у шкільній практиці.

Процесуальна сторона змістовно-процесуального компоненту передбачає технологічний характер розв'язання практичних задач з оздоровлення педагогічного середовища. Головними його складовими є: постановка цілей і їх максимальне уточнення; формулювання науково-методичних цілей з орієнтацією на досягнення результатів (найважливіша складова науково-методичного проектування); підготовка методичних матеріалів і організація всього ходу науково-методичної діяльності відповідно до означених цілей; оцінка поточних результатів; корекція атмосфери та обставин, у яких протікає науково-методична діяльність, спрямованої на досягнення поставлених цілей, заключна оцінка прогнозованих результатів.

Серед вмінь виділяють вміння вчителем розв'язувати безперервний цикл педагогічних задач.

Серед умінь, які забезпечують готовність учителів до створення науково-методичного середовища в педагогічному процесі початковій школі, виділяють:

– вміння критично оцінювати обставини, психологічний клімат, умови притаманні середовищу;

– вміння узагальнювати, виділяти головні факти;

– вміння бачити протиріччя у професійних ситуаціях і педагогічній практиці;

– вміння самостійно вирішувати педагогічні проблеми, що виникають у науково-методичному середовищі;

– вміння використовувати нестандартні методи оздоровлення середовища;

– вміння реалізувати діалогічний підхід до створення науково-методичного середовища;

– вміння педагогічної підтримки та ситуації успіху учасників науково-методичної діяльності;

– уміння рефлексії та управління взаємодією суб'єктів науково-методичного середовища.

Оволодіння студентами вищезазначеними вміннями забезпечує їм можливість застосування нестандартних дій у проблемних ситуаціях науково-методичної діяльності.

Не менш значущим структурним компонентом готовності до створення науково-методичного середовища є інтелектуально-креативний компонент. Його основу складають інтелектуальні і креативні здібності особистості, які тісно пов'язані з результативністю професійної діяльності вчителя.

Готовність майбутнього вчителя до створення науково-методичного середовища в початковій школі визначається перш за все якостями, які характеризують інтелект і творчу особистість, об'єднують в сукупності: захопленість, спостережливість, образне мислення, працездатність, здатність зосередитися, здатність чітко і логічно формулювати свої думки, завдання, висновки, гіпотези; здатність просто думати про складні речі, висока інтенсивність генерування ідей; ретельний їх відбір та фільтрування; здатність критично оцінювати результати досліджень, особливо власних; широкий науковий кругозір, знайомство з науковими результатами в суміжних галузях, висока культура.

У науковій літературі більшість науковців поряд з творчими здібностями, які становлять основу інтелектуального аспекту компонента готовності, виділяють креативність.

У системі готовності до створення науково-методичного середовища в початковій школі значне місце займає *рефлексивно-оцінний компонент.* Рефлексія характеризує увагу людини до себе, до своєї діяльності. Рефлексія вчителя – це процес пізнання ним самого себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок, переживань, зв'язку зі своєю професійною діяльністю, роздуми про самого себе як особистості, усвідомлення того, як його сприймають і оцінюють учні, колеги, інші люди.

Важливу роль у формуванні готовності до створення науково-методичного середовища відіграє рефлексивні можливості вчителя. Рефлексія виступає у якості механізму науково-методичного пошуку. А значить, успіх у орієнтації на науково-методичну діяльність залежить від гармонії, єдності пошуково-методичних і рефлексивних можливостей майбутніх учителів.

Готовність майбутніх учителів до створення науково-методичного середовища в початковій школі необхідно розглядати як взаємодію мотиваційно-ціннісного, змістовно-процесуального, інтелектуально-креативного та рефлексивно-оцінного компонентів, кожний з яких характеризується проявом конкретних показників, вираженість цих показників дозволяє судити про рівні сформованості кожного структурного компонента і в цілому цього складного особистісного утворення.

Навчальний процес педагогічного коледжу повинен бути направлений на формування готовності майбутнього вчителя до створення науково-методичного середовища в початковій школі, розвиток комунікативного, творчого потенціалу вчителя, який починає самостійну педагогічну діяльність.

Сьогодні в педагогічній освіті України інноваційні процеси стали ознакою майже кожного загальноосвітнього закладу, що є причиною виникнення соціального попиту на вчителів, які являються спроможними до створення науково-методичного середовища, яке стимулює творчу діяльність педагогічного колективу. Але як засвідчує практика не завжди повністю враховуються можливості підготовки студентів педагогічного коледжу до створення науково-методичного середовища в початковій школі.

Готовність до створення науково-методичного середовища в початковій школі – складне особистісне утворення, яке виступає показником професіоналізму сучасного вчителя, все ще не являється об'єктом підготовки студентів педагогічного коледжу.

У своєму дослідженні ми спробували вивчити досвід, накопичений педагогічними коледжами з організації підготовки студентів до створення науково-педагогічного середовища в початковій школі, проаналізували завдання, зміст, технологію і наявність його забезпечення.

Перспективи пошуку в цьому плані полягають у визначенні конкретних шляхів і педагогічних умов, які активізують процес формування готовності майбутнього вчителя до створення науково-методичного середовища в початковій школі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Боровский Т. А. Методическая подготовка учителя в педвузе / Т. А. Боровский// Педагогика. – 2008. - № 7. – С. 59-65

2. Дьяченко М. И. Психология высшей школы/ М. И. Дьяченко, Л. И. Кандыбович. – М.: Просвещение, 1982. – 384с.

3. Карпов А. О. Научное образование в контексте новой парадигмы образования/ А. О. Карпов// Педагогика. – 2004. - № 2. – С. 20-27

4. Кондрашова Л. В. Формирование творческой деятельности будущего учителя/ Л. В. Кондрашова// Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Херсон.- 2000. – С.8-14

5. Никишна И. В. Инновационная деятельность современного педагога в системе общешкольной методической работы / И. В. Никишина. -_Волгоград : Учитель, 2007. - 93с.

6. Титов Е. В. Формирование готовности старшеклассников к исследовательской деятельности в сфере экологии / Е. В. Титов// Педагогика. – 2003. -№ 9. – С.39-45

7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе: Сб. науч. трудов/ под ред. Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – М., 2002. –273 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Климович Маргарита Володимирівна – директор комунального вищого навчального закладу «Бериславський педагогічний коледж» Херсонської обласної ради, спеціаліст вищої категорії, викладач-методист.

Коло наукових інтересів: готовність студентів педагогічного коледжу до створення науково-методичного середовища в початковій школі.

ФОРМИ ПРОХОДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Лілія КЛОЧЕК (Кіровоград)

У статті розглядаються форми проходження соціалізації в студентському віці – адаптація та інтеріоризація. Представлені результати теоретичного та емпіричного дослідження.

В статье рассматриваются формы прохождения социализации в студенческом возрасте – адаптация и интериоризация. Представлены результаты теоретического и эмпирического исследования.

Ключові слова: соціалізація, соціальні настанови, форми проходження соціалізації, адаптація, інтеріоризація.

Постановка проблеми. Останнім часом явище соціалізації виступає об’єктом дослідження спеціалістів різних наук – філософів, педагогів, психологів, соціологів. Дослідження процесу соціалізації студентської молоді у психолого-педагогічному розрізі обумовлюється специфікою ситуації розвитку у даний віковий період, коли провідною діяльністю юнаків є навчально-професійна, яка цілеспрямовано здійснюється в умовах освітнього закладу, де здобуває професійну освіту молода людина. Студентська пора – відповідальний і важливий етап у житті, тому що у процесі професіоналізації розкриваються потенційні можливості юнака, потужно розвивається інтелект, під впливом соціальних інституцій відбувається становлення системи цінностей, формування соціально необхідних якостей. У сучасних умовах постійних змін молода людина має бути адаптивною, готовою до самостійного

прийняття відповідальних рішень, здатною творчо діяти у нестандартних життєвих ситуаціях.

Якщо у дитинстві та у періоди отроцтва, ранньої юності соціалізація проходила під опікою дорослих, то у студентському віці відбувається через систему освіти і самостійне опанування й відтворення соціального досвіду в діяльності та спілкуванні. Зважаючи на те, що у студентські роки коригуються плани на майбутнє, уявлення про подальший самостійний професійний і життєвий шлях, закладаються передумови подальшої соціалізації зрілої особистості, вивчення соціально-психологічних особливостей перебігу процесу соціалізації у період юності набуває актуальності.

Виходячи з означеного вище, здійснимо *аналіз досліджень,* присвячених проблемі соціалізації особистості.

Біля витоків теорії соціального розвитку стояли вчені Г. Тард, Т. Парсонс, Т. Шибутані, Е. Еріксон, суть поглядів яких зводилася до розуміння соціалізації як акумулювання індивідом соціальних ролей, норм, вартостей суспільства, до якого належить людина.

Т. Шибутані акцентував увагу на соціальних факторах розвитку особистості. Вчений зазначав, що люди розвивають свої почуття, мислення, здатність засвоювати і виконувати соціальні ролі в процесі соціальної взаємодії, а не в результаті біологічного дозрівання. Саме цей фактор є визначальним у процесі перетворення людини із безпомічної істоти, якою вона народжується, в незалежного індивіда, що прагне до певних цінностей у своєму оточенні [12, с. 397].

Схожих поглядів дотримувався вчений Ж. Годфруа, який вважав, що не можна зрозуміти розвиток людини у відірваності від сім'ї, соціальної групи і культури, до яких вона належить. Дослідник розглядає соціалізацію як процес, в основі якого лежать зв'язки між індивідами та освоєння соціальних навичок. Вона визначається тим досвідом, який людина отримує впродовж життя [2, с. 41].

Автори концепції соціального научіння Н. Міллер та Дж. Доллард акцентували увагу на значенні соціальних інститутів у розвитку людини. Розглянуті підходи до проблеми соціалізації наголошували на пріоритетній ролі соціальних умов у процесі розвитку особистості. Сам індивід розглядався в основному як пасивна істота, яка лише відображає вплив на нього соціуму.

Радянські психологи, пояснюючи явище соціалізації, значну роль відводили суб'єкту як діяльнісній істоті, яка активно засвоює суспільний досвід. Так, Л. С. Виготському належить думка, що середовище сприяє активізації розвитку пам'яті, мислення, уяви людини, а вона сама виступає як глибока, мисляча, творча особистість [1]. Б. Д. Паригін розглядав соціалізацію індивіда як входження його в соціальне

середовище, пристосування до нього [4]. А. В. Петровський визначає соціалізацію як процес і як результат засвоєння і відтворення людиною соціального досвіду, який здійснюється в діяльності та в спілкуванні [6].

Згадані вище погляди на проблему соціалізації розглядали дане явище в окремих аспектах. Д. І. Фельдштейн синтезував попередні наукові підходи і запропонував визначати соціалізацію як складний структурований процес, який передбачає діяльнісну сутність суб'єкта, характер, рівні, ступінь його індивідуалізації [9]. Схожої думки дотримується К. В. Рубчевський. Вчений зазначає, що в процесі соціалізації відбувається запозичення із зовнішнього середовища певних даних, інформації та їх засвоєння в якості знань, умінь, норм, зразків поведінки, вартостей. Дані погляди автор визначає терміном "інтеріоризація", яку розглядає як одну із форм проходження соціалізації особистості. Ще однією формою соціалізації, на думку К. В. Рубчевського, є соціальна адаптація [8].

Для нас близькими є погляди учених, які розробляли свої ідеї у рамках означеного вище підходу. Ми схильні вважати, що соціалізація як складний структурований процес може протікати у двох взаємопов'язаних формах – адаптації та інтеріоризації – у будь-який період життя людини.

Формування цілей статті. У контексті розгляду форм соціалізації у студентському віці проблеми адаптації та інтеріоризації набувають особливої актуальності, тому що, як відомо, починаючи з першого курсу навчання у вузі, існування юнака суттєво змінюється, і необхідні час, внутрішні зусилля для того, щоб прийняти нові соціальні настанови і відповідати вимогам, які ставить перед студентом навчання і соціальне життя. З огляду на це, ми поставили за мету розглянути, у чому полягає зміст явищ адаптації та інтеріоризації та які особливості їх вияву у студентському віці. Для цього представимо результати проведеного нами теоретичного та емпіричного *дослідження.*

Термін "адаптація" у перекладі з латинської означає пристосовувати, влаштовувати, приєднувати. Г. Айзенк визначає адаптацію, з однієї сторони, як стан, коли потреби індивіда відповідають вимогам середовища. Відбуваються зміни в його потребнісно-мотиваційній сфері, і тоді адаптація сприяє досягненню людиною гармонізації її стосунків з навколишнім світом. З іншої сторони, адаптація визначається дослідником як процес, який забезпечує даний гармонійний стан.

Ж. Піаже зазначав, що адаптація є одним із головних процесів інтелектуального розвитку, який спрямований на те, щоб ефективно діяти в умовах оточення. А поняття соціалізації вчений зводив до процесу адаптації особистості до соціального середовища, коли вона

здатна співіснувати і співробітничати з іншими на основі сформованого вміння аналізувати і співставляти власну точку зору з позиціями інших людей [5].

Л. Філіпс, розробляючи проблему адаптації, дійшов до висновку, що існує два види адаптації – ефективна та складна. Такий поділ зумовлюється внутрішньопсихічними індивідуальними факторами людини і загальними соціальними. Т. Шибутані перший розглянутий різновид адаптації схильний називати пристосуванням, другий – власне адаптацією [12]. На думку вченого, кожній особистості, незалежно від віку, статі, сфери діяльності, властива комбінація різновидів адаптації, коли просте пристосування існує поряд з адаптацією в умовах виникнення проблемної ситуації та необхідності її вирішення.

Ми схиляємося до думки, що адаптацію як форму протікання соціалізації потрібно розглядати в двох аспектах: соціальному і психологічному. Соціальний аспект явища адаптації демонструє вид і характер стосунків особистості з соціальним середовищем, коли у взаємодію вступають вимоги соціуму, з одного боку, і домагання й можливості суб'єкта задовольнити ці вимоги, з іншого. Психологічний аспект адаптації передбачає єдність взаємовпливу середовища та особистості: середовище впливає на особистість, яка у відповідності до своєї внутрішньої природи переробляє ці впливи і активно впливає на середовище.

Виходячи з розуміння соціальної адаптації Г. С. Москвичова, проаналізуємо, як феномен адаптації визначає ефективну взаємодію студента у мікросоціумі. Факт спільного співіснування, коли студенти навчаються в одній академічній групі впродовж тривалого часу, зобов’язує їх бути толерантними, допомагати один одному, мирно співіснувати. Згідно поглядів ученого, існують три механізми пристосування до мікросоціуму, а саме: прийняття через процес ідентифікації норм, правил, зразків поведінки, які властиві даній контактній групі; пристосування найближчого оточення і підкорення його своїй владі; взаємодія і взаємовплив на основі відповідальності, зворотного зв’язку, афіліації [3, с. 109].

Перший механізм передбачає необхідність усвідомлення студентом того, що він для налагодження конструктивних стосунків з іншими має прийняти норми спільноти та діяти відповідно до них. Тому необхідними є моменти ідентифікації з групою, певна соціальна установка, свідоме прийняття зразків групи. Це супроводжується такими проявами, як підкорення лідеру, виконання відведеної або визначеної соціальної ролі, готовність нести колективну відповідальність. Проте слід зауважити, що це не повинно призводити до нівелювання власного “Я” студента. Дія

розглянутого механізму має відбуватися до тих пір, поки особистість буде відчувати, що її ідентичності нічого не загрожує.

Другим механізмом адаптації є пристосування інших до себе. Це властиво переважно поведінці лідера групи. Його особливістю є виникнення асоціацій ієрархічного підпорядкування в групі, маніпулювання. Якщо зважати на те, що лідер, який є взірцем для інших членів групи, здатний дивитися далі, ніж інші, є ініціативним, творчим, то цілком природнім і виправданим є виявлення у нього такої тенденції, як прагнення пристосувати найближче оточення до себе. Окрім того, коли мова йде про членів студентської групи, які на роль лідерства не претендують, прагнення підпорядкувати інших може виявлятися внаслідок спроби реалізації бажання бути значущим в очах навколишніх.

Третій механізм – взаємодія і взаємовплив на основі відповідальності та афіліації – спрацьовує за рахунок факту присутності в житті студента оточуючих, а їх поведінка є стимулом, який спонукає до тих чи інших дій. Має місце інтеракція, суб'єкт-суб'єктні відносини. Відбувається соціально-психологічний контроль, коли члени студентської групи добровільно і свідомо виступають як у ролі суб'єкта, так і в ролі об'єкта одночасно. Це є одним із важливих механізмів саморегуляції поведінки в контактній групі. В її основі відбувається пристосування партнерів, які сприймаються один одним як рівнозначні.

Здійснивши такий розгляд соціальної адаптації студентів у контактній (академічній) групі, маємо підстави стверджувати, що адаптація як явище, яке має соціальну природу, демонструє особливості взаємовідносин особистості з соціальним середовищем. Вона означає пристосування індивіда до соціальних умов, рольових функцій, соціальних норм, які складаються і стають вимогами для суб'єкта та умовами його життєдіяльності.

Психологічна адаптація пов'язана з внутрішньою налаштованістю студента до постійних змін, усвідомленням соціальних ролей, соціальними позиціями, які ними продиктовані.

К. Роджерс та Р. Даймонд, характеризуючи явище психологічної адаптації, схилялися до думки, що вона впливає на поведінкові прояви особистості та формування у неї певних рис. Зокрема, К. Роджерсу належить думка, що психологічна адаптація має місце тоді, коли існує відповідність між "Я"-структурою особистості та власним досвідом. Адаптивна людина прагне до реалістичного сприймання себе і своїх стосунків із навколишнім світом. З'являється бажання неупереджено, максимально об'єктивно бачити і тлумачити все, що відбувається навколо неї [10, с. 560-561].

Якщо у студента є чітке уявлення про власне «Я» – реальне та – ідеальне, то вони стають стрижнем його самодостатньої позиції щодо

власного соціального і майбутнього професійного життя. «Я»-концеція юнака у період навчання у вузі набуває нових конструктів, які пов'язані з соціальною роллю студента – «Я-студент», «Я-майбутній професіонал» тощо. Це відбувається у процесі професійно-рольової ідентифікації, яка зумовлюється соціальними настановами, що продукуються у суспільстві.

Фактором психологічної адаптації є висока або адекватна самооцінка (Д. Майєрс). Вона блокує появу сумнівів студента у власних здібностях, зумовлює виникнення думки щодо правильності вибору професії, дає впевненість у своїх силах, почуття власної гідності. У контексті цього можна використати запропонований психологом термін самоефективність, який означає використання молодою людиною можливості не піддаватися впливу неприємних ситуацій і бути наполегливим на шляху досягнення мети, не зважаючи на сумніви, які гальмують даний процес. Коли студент вірить у свої позитивні можливості, йому не властиві надмірна вразливість та переживання депресії. Це збільшує його шанси досягти успіху у навчанні, у соціальній взаємодії в стінах освітнього закладу та в оволодінні професією.

Психологічна адаптація, на нашу думку, означає єдність взаємовпливу середовища та особистості. Психологічна сторона адаптації студентів представлена активністю суб'єкта, яка спрямована на конкретно визначений предмет, а саме на задоволення вимог, висунутих суспільством.

У процесі соціалізації, поряд із адаптацією, не менш важливе місце відводиться інтеріоризації – процесу закономірного переходу із зовнішнього середовища певних зразків, цінностей, норм, інформації у систему переконань, яка спонукає людину діяти відповідно до своїх поглядів, принципів, світогляду. Інтеріоризовані соціальні зразки, норми, вартості стають спонукальною силою поведінки суб'єкта. В. Т. Циба називає цей процес трансформацією зовнішніх імперативів у внутрішні [11, с 189.]. Зовнішні (суспільні) санкції стають внутрішнім контролем особистості.

В онтогенетичному плані інтеріоризація з'являється, коли дитина, орієнтуючись на накази дорослих, починає згідно них діяти і висуває такі ж санкції як по відношенню до себе, так і до інших. У кожний наступний віковий період зовнішні соціальні настанови інтеріоризуються в умовах соціальних інститутів, які є середовищем і певним щаблем розвитку особистості.

У студентський період таким соціальним інститутом є навчальний заклад, де здобуває професійну освіту молода людина. Студент осмислено програмує свій життєвий шлях, на перспективу формує світоглядні соціальні настанови. Цьому передує орієнтування юнака на зовнішні цілі, які ставить перед ним родина, вуз, суспільство у цілому.

Як правило, дані цілі полягають у звичних для кожного формулюваннях: сповідувати загальнолюдську мораль, діяти у відповідності до неї; стати хорошим професіоналом, сім'янином; віднайти своє місце у житті й реалізуватися; приносити користь як найближчому оточенню, так і суспільству в цілому тощо. Початковим ступенем реалізації перерахованого вище є позитивне сприймання вказаних настанов, яке включає емоційний компонент. Наступним етапом є їх усвідомлення, осмислення соціогенних потреб. Врешті їх приймання і перетворення на спонукальні сили свідчить про трансформацію зовнішніх регламентів у власні соціальні настанови особистості. Все це складає соціальну характеристику особистості.

У порівнянні з попередніми періодами життя, коли соціальні норми цілеспрямовано закладалися у свідомість зростаючої особистості представниками соціальних інституцій (батьками, учителями, значущими людьми), то у студентські роки започаткування і програмування соціальних орієнтирів на перспективу відбувається майже самостійно, повністю осмислено і відповідально. Інтеріоризація як форма соціалізації студентської молоді за своєю природою є суто внутрішньоособистісним явищем, виникнення якого має виражені зовнішні спонуки.

Інтеріоризація та адаптація особистості представляють дві сторони єдиного процесу соціалізації. Внутрішні переконання, соціальні за своєю природою, виникають не тільки за наявності певних знань, норм, вартостей як таких, що існують у суспільстві, а й за умови існування можливості, бажання, готовності суб'єкта їх засвоїти чи діяти при вирішенні певної проблемної ситуації. Це виявляється в адаптивності чи неадаптивності людини. Адаптивна поведінка визначає успішне прийняття рішень, ініціативу суб'єкта, окреслення ним орієнтирів своєї поведінки.

Виходячи із викладеного вище, ми поставили перед собою мету виявити, як представлена у юнаків така якість, як "адаптивність". Для цього скористалися результатами "Методики соціально-психологічної адаптації" К. Роджерса і М. Даймонда [7], яка була проведена зі студентами Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Всього у дослідженні було задіяно 132 студенти. Респондентам пропонувалося відповісти на запитання опитувальника, визначаючи, як представлені висловлювання про спосіб життя співвідносяться з їхнім бачення власної особистості.

Обробка отриманих даних дозволила констатувати, що у переважної більшості досліджуваних представлена така риса, як адаптивність. Проте її вираженість була різною.

Проведений кількісний і якісний аналіз отриманих результатів дозволив нам встановити, що у 5,3 % респондентів недостатньою мірою представлена адаптивність. Такі досліджувані здатні пристосовуватися лише до обставин, які не вимагають максимальної внутрішньої мобілізації. Вони можуть долати проблемні ситуації, вирішення яких наперед задане чи відоме. Навіть незначне ускладнення суспільних вимог змушує дану категорію респондентів пасувати перед проблемами. Для цих студентів характерні відсутність або слабкість інтересу до певних соціальних обставин, небажання вступати в соціальні контакти. Проведені бесіди та власні спостереження дають можливість стверджувати, що вони існують у суспільстві або ізольовано, або обмежені невеликим колом спілкування, яке звужує можливість активізувати особистісні резерви соціального спрямування.

У 46,2 % досліджуваних достатньою мірою виражена адаптивність. Вони з легкістю пристосовуються до соціальних змін, особливо коли перед ними стоять зрозумілі цілі. Окрім того, за умови виникнення проблемної ситуації соціального характеру студенти цієї категорії у змозі активізувати свої внутрішні резерви і успішно подолати обставини, що виникли. Такі досліджувані, як показує досвід, добре навчаються, відкриті у спілкуванні, щирі у виявленні своїх емоцій і почуттів. Однак їм не вистачає яскраво вираженої активності та цілеспрямованості. Прагнення і готовність долати труднощі мають місце, але перевага віддається більш приземленим речам: хочеться комфортного, іноді навіть безпроблемного існування і в моральному, і в матеріальному планах.

Відрадно, що майже половина респондентів (48,5%) відрізняються здатністю швидко і легко пристосовуватися до нових обставин життя, до змін і нових людей. У 6,2 % з них адаптивність виражена на 100%. Респонденти даних двох категорій комунікабельні, легко вступають у соціальні контакти, мають достатньо високу навчальну успішність в опануванні певної діяльності. Проведені бесіди виявили, що за складних життєвих обставин такі студенти можуть оволодіти новими соціальними умовами і дійти до злагоди з новим середовищем, від чого відчувають емоційний комфорт. Їм властиві прагнення і готовність долати життєві перешкоди. Вони активні, цілеспрямовані, впевнені у власних силах. Відрізняються ініціативністю та організованістю. Входження у навчально-виховний процес університету у них відбувалося без труднощів, супроводжувалося бажанням переживати нові емоції та почуття.

Проведені бесіди та використання методу спостереження дозволили виявити, що в основному досліджувані, які мають високий і середній рівні адаптивності (на відміну від категорії з низьким рівнем), своїми вчинками, ставленням до інших людей демонструють, яким чином

відбувається інтеріоризація зразків, норм, вартостей, що задані соціумом. Середовище ставить перед студентами свої вимоги, до яких вони спочатку адаптуються через зовнішню предметно-практичну діяльність, яка поступово переходить у внутрішню. Вона полягає у вибудові власного відношення до соціальних вимог і завершується формуванням системи переконань, які становлять світогляд людини гармонійної, що живе у злагоді з обставинами, з іншими людьми, із самою собою.

Проведене дослідження проблеми соціалізації студентської молоді дозволяє зробити наступні *висновки.*

Соціалізація є складним структурованим процесом входження людини в соціальне середовище, в якому проявляється діяльнісна сутність суб'єкта, ступінь його індивідуалізації. Соціалізація особистості протікає у двох формах: адаптації до суспільних вимог, що постійно змінюються, та інтеріоризації соціальних норм, зразків, вартостей, які стають спонукальною силою поведінки людини. Під час навчання у вузі важливо, щоб у юнака сформувалися соціально необхідні якості, завдяки яким він зможе конструктивно існувати у дорослому житті. Риси адаптивності та вміння інтеріоризувати соціальні норми у студентів виявляються у їх здатності пристосовуватися до необхідних нових соціальних вимог, усвідомлювати їх та трансформувати у власні переконання. Це дає можливість конструктивно функціонувати в суспільному житті, що є необхідною умовою педагогічної діяльності.

Наступні дослідження соціалізації студентської молоді можуть бути присвячені проблемі підготовки юнаків до активного включення як суб'єктів у соціальні інституції суспільства.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Выготский Л. С. Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО – Пресс, 2000.- 1008 с.

2. Годфруа Ж. Что такое психология: Пер. с франц. / Под ред. Г. Г. Аракелова.- М.: Мир, 1992.- Т.2.- 376 с.

3. Москвичев С. Г. Мотивация, деятельность и управление.– Киев – Сан-Франциско, 2003.– 492 с.

4. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – 348 с.

5. Пиаже Ж. Избранные труды.– М., 1994.

6. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности.- Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996.- 512 с.

7. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты.– Самара: Издательский дом "БАХРАХ – М", 2002.– 672 с.

8. Рубчевский К. В. Формы прохождения социализации личности // Психологическая наука и образование.– 2002.– №2.– С.86-92.

9. Фельдштейн Д. И. Социализация и индивидуализация – содержание процесса социального взросления // Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия / Сост. и науч. ред. В. С. Мухина, А. А. Хвостов.– М.: Издательский центр "Академия", 1999.– С.188-192.

10. Холл С. Кэлвин, Линдсей Гарднер. Теории личности.– М.: "КСП +", 1997.– 720 с.

11. Циба В. Т. Системна соціальна психологія.– К. : Центр навчальної літератури, 2006.– 328 с.

12. Шибутани Т. Социальная психология / Пер. с англ. – Ростов-на-Дону: Изд-во “Феникс”, 1998.– 544 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Клочек Лілія Валентинівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: розвиток процесу самосвідомості у підлітковому та раньому юнацькому віці, у період пізньої юності.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНИХ РОБІТ В 5 – 6 КЛАСАХ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Сергій КОНОНЕНКО (Кіровоград)

У статті запропонована методика викладання електротехнічних робіт для учнів 5-6 класів при вивченні курсу «Технології» у відповідності до діючої нової редакції навчальної програми.

В статье предложена методика изложения электротехнических работ для учеников 5-6 классов при изучении курса «Технологии» в соответствии к действующей новой редакции учебной программы.

Ключові слова: методика, електротехнічні роботи, технології, трудове навчання.

Постановка проблеми. У відповідності до змісту варіативної частини нової редакції шкільної навчальної програми з трудового навчання запропоновано вивчення електротехнічних робіт за двома варіантами у 5-6 та 7-9 класах [2,52-54]. Це пов’язано з тим, що процес вивчення електротехнічних робіт має певні особливості.

Електротехнічні роботи займають важливе місце в системі загально-технічної підготовки учнів, бо в процесі їх вивчення створюються сприятливі умови для виконання основних завдань трудового навчання. Створюється можливість успішно проводити профорієнтаційну роботу, організовуючи бесіди про професії людей, що пов'язані з електрикою. Оскільки електрична енергія знайшла широке застосування в народному господарстві то пов'язані з нею професії є масовими. До них відносяться, наприклад, професії електромонтера та слюсаря-електромонтажника. Розповідь про ці професії органічно вписується в зміст навчального матеріалу.

Поняття «електрична енергія», «електричне обладнання» символізують сучасне виробництво, становлять його суттєві ознаки. Тому через знайомство з цими можна створювати уявлення про основи сучасного виробництва в цілому, тобто здійснювати політехнічну освіту.

У процесі виконання учнями електротехнічних робіт можна проводити велику виховну роботу. Почуття патріотизму на основі тих успіхів, що має наша країна у цій галузі успішно піддаються

формуванню, якщо вчитель приділяє цьому достатню увагу. Значні можливості створюються і для економічного виховання на основі формування уявлень про економію електроенергії та ін. [1, 195-208]

Сказане пояснює, чому вивчення електротехнічних робіт передбачено для варіативних модулів навчальних програм у 5-6 класах. Час на це відводиться незначний, а обсяг знань і вмінь досить великий. У зв'язку з цим має бути особливий підхід щодо змісту навчання і розробки проведення занять. Вирішуючи ці питання, вчителю слід враховувати, що електротехнічні роботи випереджають вивчення електрики з курсу фізики. Тому учні не мають відповідних теоретичних знань і спрямованість занять має бути суто практичною. Не слід підмінювати курс фізики. Тут має місце випадок, коли трудове навчання формує в учнів практичний досвід, теоретичне усвідомлення якого відбудеться пізніше при вивчені фізики.

Метою статті є розробка сучасної методики навчання учнів електротехнічним роботам з урахуванням тих методичних особливостей які було викладено вище.

Виклад основного матеріалу. За змістом у розділі «Електротехнічні роботи» виділяють наступні питання: електрична енергія в господарстві держави, облік та планування заходів щодо економного використання електроенергії, джерела та споживачі електричної енергії, провідники та ізолятори, проводи та їх види, електромонтажні інструменти та порядок роботи з ними, електричне коло, побутова електроарматура та запобіжники, побутові електроприлади; електробезпека, ознайомлення з професією електрика. Розглядаючи методику навчання електротехнічним роботам, доцільно говорити окремо про кожну з них, бо тут є певні особливості. Разом з тим слід мати на увазі, що методика навчання електротехнічним роботам в цілому також має свої особливості порівняно з іншими розділами навчальної програми.

Електрична енергія в господарстві держави, облік та планування заходів щодо економного використання електроенергії, джерела та споживачі електричної енергії,

Відповідно до діючої програми начальної дисципліни «Технології» вивчення розділу «Електротехнічні роботи» розпочинається вивченням таких фізичних понять як «електрична енергія», «електричне коло», «електричний струм» тощо, ще в п'ятому класі, а діюча програма з фізики передбачає вивчення електрики лише аж в дев'ятому класі, коли вивчення розділу «Електротехнічні роботи» практично закінчується.

Проводячи аналіз сучасних підручників з трудового навчання [3, 52-72], [4, 69-76] можна зробити висновок, що авторами зроблена спроба пояснити учням поняття «електричного струму» спираючись на те, що учні ще з четвертого класу ознайомленні з тим, що всі тіла складаються з

молекул, але такий підхід унеможливлює розуміння цього поняття, так як учні не знають поняття «електричний заряд».

Тому доцільно пояснити фізичні поняття які використовуються в дисципліні «Технології» спираючись саме на «явищний підхід». Для вивчення цих понять доцільно використати можливість тлумачення учням фізичних понять з точки зору перетворення енергії. Тоді саме поняття електричної енергії учням слід пояснювати *як здатність виконувати роботу*, а під «електричним струмом» слід розуміти *явище перенесення електричної енергії від джерела до споживача*. Крім того бажано продемонструвати способи отримання електричної енергії, а саме перетворення сонячної, хімічної, механічної енергій. Для цього доцільно продемонструвати наступні досліди: а) перетворення сонячної енергії в електричну; б) принцип дії гальванічного елементу; в) принцип дії електрогенератора; г) принцип дії термопари.

Поряд з цим доцільно спираючись на життєвий досвід п'ятикласників навести приклади використання електричної енергії в побуті (калькулятор з сонячними батареями, батарейка від кишенькового ліхтарика, динамомашина від велосипеда, п'єзозапальничка).

Далі звертають увагу на умови протікання електричного струму. Учням пояснюють що найкраще електричний струм від джерела до споживача проходить через метали, деякі рідини та гази. Проте на практиці зручніше передавати електричну енергію за допомогою металевих дротів. Крім того слід звернути увагу учнів на те, що електричний струм має напрям руху. Умовно прийнято вважати що струм тече від «позитивного» полюса до «негативного» тобто від «+» до «-» На завершення слід показати учням, що електричний струм прийнято позначати літерою «І» і вимірювати в одиницях – амперах «А».

Провідники та ізолятори.

При вивчені технічних відомостей про провідники та ізоляційні матеріали, учні засвоюють цей матеріал успішно, якщо вчитель на уроці, використовуючи спеціально виготовлений стенд, досліджує які матеріали проводять електричний струм, а які ні, та робить спільно з учнями відповідні висновки. Стенд являє собою щит, на якому розміщено найпростіше електричне коло, що складається із джерела струму, лампочки, провідників та двох клем, замість вимикача, рознесених на відстань приблизно 150 мм.

Замикаючи клеми наперед заготовленими матеріалами (мідними та алюмінієвими провідниками, ножем, шматками шерсті, фанери, гуми, і пластмаси та ін.), учні встановлюють, які з них є провідниками, а які не проводять електричний струм. На основі досвіду вчитель підводить до висновку, то всі метали є провідниками, а неметали (гума, деревина, пластмаси) ізоляторами. Тут учитель проводить такий дослід. Шматок

деревини опускають у водний розчин кухонної солі, а потім підключають до клем стенда. Лампочка загоряється. Спільно з учителем учні приходять до висновку що лише суха деревина є ізолятором.

Звертається увага учнів і на те, що різні матеріали проводять електричний струм по-різному. Для підтвердження цього проводиться дослід. Однакові за розмірами провідники з міді та ніхрому (спіралі електроплитки) підключають до клем стенда. Учні бачать, що при замкненні клем мідним провідником лампочка загоряється яскраво, а провідником із спіралі – тьмяно.

Учням говорять, що в електротехніці частіше використовують мідні та алюмінієві провідники, які, як видно з досвіду, добре проводять струм. Провід для електричних ланцюгів покривають ізоляцією. Показують, що ізольований провід має струмопровідну жилу та ізоляційну оболонку. Питання «З якою метою монтажний провід вкривають ізоляцією?» – не є для учнів складним, проте воно активізує їхню увагу.

Проводи та їх види.

Учнів знайомлять з різними типами проводів – одножильними та багатожильними, ізольованими та неізольованими, розповідають про застосування провідників у різних умовах. Щоб забезпечити наочність, краще використати не окремі провідники, а спеціально виготовлений стенд, на якому закріплені основні типи проводів, що використовуються в електротехніці. Слід також виготовити таблицю, в якій містилися б дані про провідники, що застосовуються при виконаній електротехнічних робіт.

Для монтажу проводки насамперед необхідно вибрати проводи, що відповідають відповідним вимогам. Деякі з них необхідно з учнями обговорити, звертаючи увагу на такі, наприклад, характеристики, як надійність з погляду безпечності експлуатації, протипожежну безпеку, естетичність.

Щоб обрані проводи відповідали зазначеним вимогам, треба виходити з їх характеристики, яка наводиться у довідниках електромонтера. Учням показують як користуватися довідниками.

Електромонтажні інструменти та порядок роботи з ними.

Маючи відомості про проводи, учні можуть переходити до з'єднання їх, проте цьому передує знайомство з електромонтажним інструментом.

Ознайомлення з електромонтажним інструментом учитель проводить методом бесіди. З набору бере бокові кусачки та пропонує учням знайти цей інструмент у своїх наборах. Звертає їх увагу на загостреність різальних кромок кусачок, розповідає, що цей інструмент служить для перерізування (відкушування) проводів та зняття з них ізоляції. Показує прийоми користування кусачками. Подібним чином

знайомить учнів з круглогубцями, пасатижами, щипцями та іншими інструментами, необхідними для монтажу,

Під час бесіди вчитель звертає увагу учнів на те, що ручки всіх інструментів вкриті ізоляцією. А потім запитує, чим це викликано.

Нарешті починається підготовка проводів до монтажу.

Виконання такої практичної роботи пов'язане з певними труднощами. Учням треба не лише розповісти та показати, як готують проводи для монтажу електричного ланцюга (зачистити кінці, зростити їх між собою, зробити розгалуження та ін.), а й сформувати вміння правильно користуватися монтажним інструментом, застосовувати його за призначенням, акуратно ставитися до роботи, оскільки від підготовки проводів багато в чому залежить якість зібраного ланцюга.

Електричне коло.

Для пояснення принципу дії найпростішого електричного ланцюга слід по-перше: звернути увагу на те, що однією з умов перенесення електричної енергії від джерела електричного струму до споживача є наявність провідників, по-друге, для припинення протікання електричного струму треба розривати провідник, це здійснюють за допомогою спеціального пристрою який називають вимикачем. По-третє: у зв'язку з тим , що струм має певний напрям руху, очевидно, що він витікає з одного полюса джерела струму і стікає в другий. Тобто ще однією умовою протікання електричного струму є *замкненість системи* яка являє собою електричний ланцюг з послідовно з'єднаних елементів: джерело струму, провідник, вимикач, споживач струму, провідник .

Учитель повинен підвести учнів до розуміння поняття електрична схема. Це досягається різними шляхами: можна використати досвід та знання учнів, набутті в молодших класах; навести, наприклад, аналогію з географічною картою, але головне що повинні засвоїти учні це основні компоненти електричного кола – джерело струму, споживач струму, провідники та прилади керування це можна здійснити за допомогою структурної схеми.

Після того, як учні відчують потребу у знаннях про електричну схему, вчитель приступає до її розгляду за таким планом :

1) умовні позначення елементів електричного ланцюга (електроарматури, джерел та споживачів струму);
2) складання схеми нерозгалуженого електричного кола.

Спочатку учні повинні засвоїти умовні позначення основних елементів кола. З метою полегшення цього завдання доцільно виготовити стенд, на якому записано назви елементів ланцюга, а поруч закріплені вони самі та їх позначення. Щоб учні дотримувалися розмірів умовних позначень елементів ланцюга при накресленні схеми, на стенд можна нанести клітинки на зразок зошита. Стенд закріплюють поруч з

дошкою і не знімають протягом 2-3 занять (про що повідомляють учням).

Далі приступають до формування поняття «електрична схема». При цьому знову використовується стенд електричного кола. Його розміщують на лівій частині дошки, а на правій креслять схему ланцюга, використовуючи вже відомі умовні позначення. Звертають увагу на послідовність зображення елементів схеми: джерело струму, лампочки, вимикач, а потім всі елементи з'єднують лініями, що відповідають провідникам кола.

Після того, як учні накреслять електричну схему, доцільно дати визначення поняття «електрична схема». Наприклад: графічне зображення електричного ланцюга за допомогою умовних позначень називається електричною схемою.

Щоб учні переконалися, що електрична схема не є копією кола, а лише передає її принцип, необхідно зображену на дошці схему перекреслити, змінивши розміщення її елементів, та довести, що на всіх схемах зображено те саме електричне коло.

Побутова електроарматура та запобіжники.

Розгляд основних питань цього навчального матеріалу можна провести за таким планом :

1) арматура, що використовується в освітлювальних приладах;
2) ламповий патрона;
3) вимикач;
4) штепсельна вилка і розетка,
5) запобіжники.

З будовою електричної лампочки учні вже знайомі, бо неодноразово користувалися нею в побуті, бачили у роботі. Конструктивно електрична лампочка проста, її прозора колба дозволяє бачити розташування скляної лопатки з електродів та нитки розжарювання.

Вивченню принципу дії лампи необхідно приділити особливу увагу. Використовуючи лампи розжарювання, підлітки не замислюються над явищами, що супроводжують її свічення. Тому перш ніж розповідати про свічення нагрітої вольфрамової нитки лампи, треба переконати учнів в тому, що при проходженні електричного струму через провідник, останній нагрівається та світиться. З цією метою можна провести дослід на спеціально підготовленій установці.

На штативі закріплюється електрична лампа (150 - 200 В), до цоколя та центрального контакту якої припаяні проводи. До кінців проводів приєднано регульоване джерело струму (автотрансформатор ЛАТР). При повільному підвищенні напруги спіраль лампи починає нагріватися та набуває спочатку червоного, а потім більш світлого кольору. Нарешті спіраль розжарюється до білого кольору – лампа світиться. Учням

говорять, що спіраль ламп виготовлена з тугоплавкого металу – вольфраму. При свіченні вона нагрівається до температури приблизно 3000 °С.

У ході досліду виникає питання: з якою метою спіраль лампи вміщують у скляну колбу? Учні з досвіду знають, що спіраль електричної лампи без колб відразу перегоряє, але не можуть відповісти чому. Вчитель пояснює, що це результат активної взаємодії нагрітої спіралі з повітрям. Саме цьому запобігає колба, з якої видалено повітря. Колби потужних ламп заповнюють інертним газами (наприклад, криптоном), які витискають з неї повітря, а самі і взаємодіють із спіраллю.

Слід зауважити, що лампи розжарювання неекономічні. Лише 2—3 % вжиті електроенергії йде на випромінювання, а решта перетворюється у тепло. Необхідно також ознайомити учнів із зазначеними на лампах номіналами. При цьому не слід вдаватися до роз'яснення понять «потужність» та «напруга). Учням лише показують, де розміщені написи номіналів, які характеризую лампу, та як ними користуватися. Так, їм повідомляють, що чим більш потужність лампи, тим більш яскраво вона світить. Напруга, вказана на лампі повинна відповідати напрузі джерела струму, мережі.

Вивчення електроарматури, що використовується в освітлювальних пристроях, починають з визначення. Електроарматурою називають прилади, які служать для вмикання споживача в ланцюг та для керування його роботою. В освітлювальній мережі до електроарматури відносять ламповий патрон, вмикач та штепсельну вилку з розеткою.

Більш детально з будовою електроарматури учні ознайомлюються під час виконання практичних робіт.

Побутові електроприлади.

Електронагрівальні прилади знаходять дуже широке застосування в побуті. Як правильно кожний учень має про них певні відомості. Тому ознайомлення з будовою електронагрівальних приладів слід розпочати з бесіди. На пропозицію вчителя учні розповідають, які вони знають електронагрівальні побутові прилади; чому електронагрівальні прилади мають широке застосування; чи відомі їм електронагрівальні прилади, де вони знаходять таке широке застосування в народному господарстві та ін.

Учні не вивчають ще фізики, тому їм не можна пояснити на науковій основі принцип дії електронагрівальних приладів, проте слід пояснити, що нагрівання відбувається в наслідок проходження через нагрівальний елемент електричного струму і послатись на те, що з курсу фізики вони дізнаються про це.

Як було вже зазначено, електронагрівальних приладів є дуже багато. Розглянути будову всіх приладів практично неможливо. Але навчальний матеріал треба викладати так, щоб учні зрозуміли не лише будову і принцип дії тих приладів, які розглядатимуться на заняттях у майстернях, а будову і принцип дії нагрівальних приладів взагалі. Незважаючи на зовнішню відмінність, зазначені електронагрівальні прилади мають багато спільного. Вони складаються з трьох основних частин: нагрівального елемента, теплоізоляційної основи і корпусу. Ці три основні частини можна виготовляти з різних матеріалів залежно від призначення; ці частини можуть мати різну конструктивну форму, проте вони завжди є в приладі. Наприклад, нагрівальні елементи виготовляють з нікеліну, ніхрому, фехралі вони можуть бути у вигляді спіралі, пластини, прутка – все це не змінює їх призначення та суті.

Коли учні ознайомлюються з будовою електронагрівальних приладів, вони, крім загальних правил безпеки, повинні засвоїти правила експлуатації цих приладів. Наприклад, вмикаючи і вимикаючи штепсельну вилку, треба тримати її за пластмасовий корпус, а не за провід; перед увімкненням приладу треба перевірити, на яку напругу він розрахований і чи відповідає ця напруга напрузі в мережі.

Вивчення теплової дії електричного струму закінчується екскурсією, під час якої учнів слід ознайомити з застосуванням електронагрівальних приладів в умовах виробиш. Об'єктом екскурсії може бути їдальня, пральня, ця напруга термічної обробки металів, інкубаторна станція та ін.

Програмою спеціально обумовлюється необхідність ознайомлення учнів зі будовою світильників. За такою настановою вчитель приступає до розглядів будови світильника. Спочатку дає визначення світильника як світлового приладу. Потім повідомляє, що світильник складається з освітлювальної арматури, однієї або кількох електричних ламп і проводів. Оскільки у побуті використовуються світильники різних типів, вчителю слід разом з учнями обговорити особливості конструкції їх основних деталей. Особливу увагу при цьому слід приділити відбивачам та розсіювачам світла (абажурам).

Закінчується виклад відомостей про світильники ознайомленням учнів з правилами безпечного використання їх. Учитель підкреслює, що не можна користуватися світильником, в якого оголені проводи або несправна електрична апаратура. Не можна торкатися до струмопровідних деталей увімкненого світильника.

Проводити ремонт світильника або заміну його електричної лампи, протирати та мити деталі слід лише після вимкнення його з електромережі. Вмикати та вимикати світильник потрібно сухими руками.

Електробезпека.

Учні працюють із безпечною напругою електричного струму. Проте слід мати на увазі, що вміння та ставлення до справи, яких набувають учні, зберігаються в них і тоді, коли їм доведеться мати справу з напругою 220В, саме тому вчителі приділяють правилам безпеки особливу увагу. Так, при виконанні електромонтажних робіт слід добиватися того, щоб учні керувалися такими вказівками:

1) при виконанні електромонтажних робіт користуйтеся лише справним інструментом;

2) шари ізоляції з проводів знімайте ножем, переміщуючи його від себе; а ще краще при наявності використовуйте спеціальні кліщі;

3) при складанні електричного ланцюга користуйтеся проводами з непошкодженою ізоляцією, не псуйте її самі;

4) з'єднання проводів виконуйте надійно; місця з'єднань добре ізолюйте;

5) перевіряйте надійність електроарматури;

6) не торкайтеся оголених проводів і струмопровідних деталей електричного ланцюга при включенні джерела струму;

7) несправність ланцюга усувайте при відключеному джерелі струму.

Практикум з електромонтажних робіт.

Як особливість вивчення розділу «Електротехнічні роботи», заслуговує на увагу організація навчального практикуму учнів. Як правило, не в усіх майстернях є спеціальне відділення для виконання електромонтажних робіт. Крім того, не завжди є в достатній кількості інструменти та матеріали для здійснення фронтального навчання. Тому доцільно проводити практичні роботи у виді навчального практикуму. Після засвоєння учнями елементарних знань з електротехніки, вони виконують практичні роботи відповідно до графіка, за яким учні навчаються електротехнічним роботам, виходячи з матеріальної оснащеності конкретних шкільних майстерень. При цьому слід зазначити, що кожна з запропонованих робіт носить свій індивідуальний характер, тобто може виконуватись незалежно від інших. А саме нами було запропоновано наступний перелік робіт електротехнічного практикуму.

Практичні роботи.

№1. Розрахунок вартості спожитої електричної енергії. *№2.* Вивчення будови електричних проводів. *№3.* Прийоми роботи електромонтажними інструментами. *Окінцювання проводів. №4.* Прийоми роботи електромонтажними інструментами. *Зрощування проводів. №5.* Прийоми роботи електромонтажними інструментами. *Відгалуження проводів. №6.* Вивчення будови штепсельної вилки.

*№7***.** Вивчення будови лампового патрона. *№8***.** Вивчення будови розетки. *№9***.** Вивчення будови вимикача. *№10***.** Складання простого електричного кола.

Висновки. Запропонована методика вивчення електротехнічних робіт учнями 5-6 класів включає в себе як традиційні підходи до вивчення навчального матеріалу так і нові. Головною відмінністю є те що матеріал вивчається без використання фундаментальних фізичних знань учнів з основ наук які вивчаються в школі. Спираючись на життєвий досвід учнів та методичні розробки з'являється можливість вивчення вказаного матеріалу учнями 5 класу, яка в повній мірі задовольняє усі вимоги щодо вивчення електротехнічних робіт.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Тхоржевський Д. О. Методика трудового і професійного навчання та викладання загально технічних дисциплін: Навч. посібник. – 3- те вид., перероб. і допов. – К.: Вища шк., 1992. – 334 с.: іл.

2. Навчальна програма Трудове навчання. 5-9 класи нова редакція. За загальною редакцією В. М. Мадзігона .- К.: Ірпінь. – 212 с.

3. Терещук Б. М. Трудове навчання. Техн. види праці. Підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закладів / К.: «Видавництво «Арка», 2005. – 208 с.: іл.

4. Терещук Б. М. Трудове навчання. Техн. види праці. Підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закладів / К.: «Навч. книга», 2006. – 208 с.: іл.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Кононенко Сергій Олексійович – доцент, кандидат педагогічних наук, завідувач кафедрою загальнотехнічних дисциплін та методики трудового навчання КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: розробка та створення навчального обладнання.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Тетяна КРАВЦОВА (Кіровоград)

У статті розглядаються умови формування професіоналізму майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної практичної підготовки. Автор акцентує увагу на удосконаленні практичної підготовки, як однієї із умов формування професіоналізму майбутнього соціального педагога.

В статье рассматриваются условия формирования профессионализма будущих социальных педагогов в процессе профессиональной практической підготовки. Автор акцентирует внимание на совершенствовании практической подготовки, как одного из условий формирования профессионализма будущего социального педагога.

Ключові слова: професіоналізм, практична підготовка, професійна діяльність.

Реформування українського суспільства закономірно супроводжується принциповим оновленням усіх соціальних інститутів, у тому числі й системи соціально-педагогічної допомоги та захисту

населення. Саме соціальні педагоги допомагають відновлювати взаємовигідну взаємодію між особистістю і суспільством для поліпшення життя кожної людини. Саме тому ефективне функціонування всіх державних та суспільних соціально-педагогічних установ, значною мірою залежить від рівня фахової підготовки, а дієвість і ефективність соціально-педагогічної роботи здебільшого визначається професіоналізмом, розвитком її як професійного виду діяльності, адекватного потребам сучасного суспільства і тенденціям соціального розвитку.

У цих умовах забезпечення якості й ефективності професійної освіти є однією з пріоритетних вимог держави та суспільства, що зумовлює значні вимоги до рівня професійної підготовки майбутнього соціального педагога як носія гуманістичних педагогічних цінностей, сутнісних характеристик нової освітньої парадигми, високих зразків професійно-педагогічної культури.

Аналіз досліджень свідчить, що проблема професійної підготовки майбутніх фахівців є предметом вивчення психологів, соціологів, педагогів. Значна кількість досліджень присвячена питанню формування та розвитку особистості фахівця у процесі навчання у ВНЗ (А. Алексюк, Г. Балл, А. Дьомін, І. Зязюн, І. Звєрєва, В. Беспалько, А. Капська, В. Майборода, В. Моляко, Л. Міщик, О. Щербаков, Р. Хмелюк).

Проблеми становлення професіоналізму розглянуті в наукових працях Є. Барбіної, І. Беха, С. Вершловського, І. Зязюна, М. Гуслякова, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, Є. І. Рогова, А. Маркової, Л. Пуховської та ін. Проблеми практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів розглядалися у працях О. Безпалько, В. Оржеховської, Ю. Поліщук, Є. Павлютенкова та інших. Разом з тим, недостатньо розкритим залишаються питання розвитку професіоналізму майбутніх соціальних педагогів у процесі практичної підготовки.

Тому метою нашої статті є спроба розглянути особливості формування професіоналізму майбутнього соціального педагога у процесі практичної підготовки.

Для з'ясування змісту категорії «професіоналізм майбутнього соціального педагого» звернімося до аналізу базових понять. Зауважимо, що Н. Гузій, яка дійшла висновку, що професіоналізм працівника освітньо-виховної сфери як соціально-педагогічне явище відображає суспільно значущі орієнтири професійної культури педагогічної спільноти, що за допомогою логічного ряду понять "професія (педагогічна професія)" – "спеціальність (фах)" – "педагогічна спеціальність" – "спеціалізація (педагогічна спеціалізація)" розкривають різноманітні види педагогічної праці та їх особливості, а за допомогою понять "рівень педагогічної освіти" – "педагогічний досвід (стаж)" –

“педагогічна категорія (звання, посада, ступінь)” та ін. – їх кваліфікаційні характеристики й параметри [3, с. 16].

Розглядаючи особливості формування професіоналізму майбутнього соціального педагога слід враховувати думку Н. Шмєльової, М. Фірсова і Є. Студьонова, які вважають, що професіоналом є соціальний працівник, який:

– відповідає вимогам професії (особистісний і професійний потенціали), вносить певний внесок в соціальну політику і соціальну практику, здійснюючи свою діяльність із соціальної адаптації, допомоги, корекції, реабілітації окремої людини і різних категорій населення;

– особистісно налаштований на професію, має особистісно-мотиваційну готовність, професійно необхідні якості, компетентність, а також позитивне ставлення до себе як до професіонала, як спрямованого на результативність своєї праці;

– досягає бажаних для суспільства результатів із соціальної допомоги, підтримки, адаптації і реабілітації людей;

– використовує сучасні, оптимально ефективні методи, прийоми, технології з метою соціального захисту людини;

– виконує норми, стандарти, еталони професії, усвідомлює її значимість у суспільстві;

– привносить у професійну діяльність індивідуально-творчий, новаторський компонент, усвідомлено розвиваючи свою особистісну і професійну індивідуальність;

– усвідомлює перспективу і зону своєї найближчої професійної освіти, підвищення кваліфікації, самоосвіти, вивчення вітчизняного і зарубіжного досвіду;

– має необхідний рівень професійних і особистісних якостей, знань і умінь;

– є соціально активним у суспільстві, ставить і обговорює питання практики, ставлення до професії, її статусу, шукає резерви розв'язання професійних, соціальних проблем [10].

На думку В. Сластьоніна, що первинним було розуміння професіоналізму як характеристики діяльності людини. Проте згодом, з розумінням того, що професійні досягнення можуть зумовлюватися не лише організацією праці та професійною підготовкою, але й розвитком особистісних якостей і характеристик, дослідники усвідомили необхідність цілісної інтерпретації феномену професіоналізму у діяльнісному та особистісному проявах. Зокрема, таку позицію підтримує відома дослідниця Н. В. Кузьміна, яка виокремлює поняття «професіоналізм діяльності» і «професіоналізм особистості педагога» як сукупність двох взаємопов’язаних підсистем, які входять в єдине поняття «педагогічний професіоналізм» [6, с. 216]. Під професіоналізмом

діяльності педагога учена розуміє якісну характеристику суб'єкта педагогічної праці, що відображає високу кваліфікацію і компетентність, різноманітність ефективних професійних умінь і навичок, в тому числі професійних завдань, що дозволяє здійснити педагогічну діяльність з високою і стабільною продуктивністю.

Професіоналізм педагогічної діяльності – це мистецтво педагога формувати у наявного складу студентів готовність до продуктивного розв'язання завдань у подальшій системі діяльності засобами свого предмета за час, відведений на навчально-виховний процес [6, с. 14].

Таким чином, базовий критерій професіоналізму соціально-педагогічної діяльності – це здатність майбутніх соціальних педагогів творчо використовувати отримані знання, вміння і навички для розв'язання завдань професійної діяльності..

Зауважимо, що професіоналізм майбутнього соціального педагога проявляється в умінні виявляти як гідності особистості, так і "проблемне поле" підопічного, прогнозувати можливі варіанти його розвитку, позитивно впливати на мотивацію, активізуючи процеси самовиховання, саморозвитку. Соціальному педагогу необхідно вміти з'ясовувати соціальні ролі, що їх дитиною, багато в чому визначають його потреби і поведінку. Адже в широкому сенсі професійна соціально-педагогічна діяльність спрямована на формування та розвиток моральної сфери особистості, соціально значущих установок в життєвому самовизначенні. Тому одна із практичних проблем, що постають перед майбутнім соціальним педагогом, – визначення не тільки цілей, а й завдань професійної діяльності. Завдання соціально-педагогічної діяльності визначають найближчу перспективу вирішення конкретних проблем соціального життя. Слід зазначити, що серед завдань професійної діяльності соціального педагога можна виділити наступні:

– створення умов для збереження, зміцнення фізичного, психічного, морального, соціального здоров'я підопічного;

– формування та розвиток моральних якостей, соціально значущих орієнтацій, установок в життєвому самовизначенні підопічного;

– створення сприятливих умов в мікросоціумі для розвитку здібностей, реалізації можливостей підопічного;

– реалізація системи профілактичних, реабілітаційних заходів, спрямованих на оптимізацію процесу соціальної адаптації підопічного [7, с. 10-15].

Важливою особливістю професійної діяльності соціального педагога є те, що вона спрямована на організацію різноманітних видів соціально-педагогічної роботи. Освоїти таку діяльність можна лише у процесі професійної підготовки, тому підготовка соціального педагога повинна забезпечувати його професійно-особистісний розвиток і саморозвиток.

Відзначимо, що процесі формування професіоналізму майбутніх соціальних педагогів великого значення набуває практична підготовка, яка є частиною державного освітнього стандарту та невід'ємною складовою професійної підготовки студентів у вищій школі. Практична підготовка дозволяє адаптувати студентів до реальних умов майбутньої професії, дає можливість дати об'єктивну оцінку його професійної відповідності та сформувати професіонала. Вона є сполучною ланкою між теоретичним навчанням майбутніх соціальних педагогів і їх самостійною роботою в установах соціальної сфери. Внаслідок цього професійна підготовка соціальних педагогів, припускає розвиток особливих життєвих якостей, спрямованість на роботу з дітьми в соціумі, оволодіння необхідним загальнокультурним рівнем, педагогічними і спеціальними знаннями, уміннями і прийомами.

Тому професійна практична підготовка соціального педагога у виражається у:

1. Задоволенні потреб особи в інтелектуальному, культурному й етичному розвитку за допомогою отримання вищої професійної освіти.

2. Задоволенні потреб суспільства і держави в кваліфікованих фахівцях з вищою освітою і науково-педагогічних кадрах.

3. Гармонійному розвитку особистості, розвитку високих духовно-етичних якостей, формування здорового способу життя, протидія негативним соціальним процесам.

4. Формуванні у студентів цілісного світобачення, сучасного наукового світогляду, трудової мотивації, активної життєвої позиції.

5. Підготовці до реалізації професійної кар'єри [2].

Практика вважається одним з найефективніших видів діяльності студента для його професійного становлення та розвитку. Вона дозволяє студентові практично спробувати свої сили у вибраній професії, навчитися застосовувати в професійній діяльності знання, отримані на заняттях. Особливо це важливо при оволодінні професіями сфери «людина-людина».

Оскільки місцем роботи соціального педагога можуть бути як соціально-педагогічні і соціально-психологічні служби установ освіти (дитячих дошкільних установ, шкіл, коледжів, ліцеїв, шкіл-інтернатів, дитячих будинків, професійно-технічних училищ, вузів і т.д.), так і соціальні служби спеціалізованих установ (сімейних дитячих будинків, центрів реабілітації, соціальних притулків, спецшкіл для дітей з відхиленнями в розумовому і фізичному розвитку, бірж праці, соціально-педагогічних і культурно-спортивних комплексів, профілакторіїв, інспекцій у справах неповнолітніх і т.д.), особливістю практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів є підготовка їх до роботи не тільки в освітніх, але і в спеціалізованих установах. Зауважимо, що

найкращим чином це завдання вирішується в процесі проходження студентами виробничих практик, які дозволяють застосувати теоретичні знання в системі навчання і виховання дітей в освітніх і спеціалізованих установах різного типу, тобто реалізувати взаємозв'язок між теорією і практикою соціально-педагогічної діяльності.

Виходячи з вище сказаного, основними завданнями всіх видів практичної підготовки соціальних педагогів є:

1. Виявлення специфіки соціально-педагогічної діяльності в системі «людина-людина».

2. Формування професійно важливих якостей майбутнього соціального педагога й їх закріплення у практичній підготовці.

3. Закріплення та практичне використання набутих теоретичних знань у процесі теоретичної підготовки [1].

Специфіка спеціальності «Соціальна педагогіка» вимагає особливо ґрунтовної педагогічної практичної підготовки. Це зумовлене цілою низкою чинників:

– багатоманітність можливих місць роботи по закінченню ВНЗ і, відповідно, певна своєрідність задач, клієнтури, форм і методів роботи;

– невідпрацьованість професійного інструментарію із спеціальності, що призводить до необхідності його самостійної розробки фахівцем;

– фактор «професійної самотності», що означає нерозуміння специфіки й призначення посади в установах, які не є соціальними службами й організаціями, слабкі можливості спілкування з колегами на професійних зборах і заходах.

Отже випускник, що отримав диплом бакалавра чи спеціаліста соціального педагога, повинен бути добре орієнтований в цій величезній професійній сфері. Більш того, він повинен добре бачити перспективи її подальшого розвитку і бути готовим до творення, тому що саме сьогоднішнім студентам доведеться її удосконалювати.

Така особливість спеціальності пред'являє свої вимоги до організації і проведення практики, зокрема і до визначення баз проведення практик. Основними критеріями вибору бази практики є: розвинена соціально-педагогічна служба установи; штатні соціальні працівники, соціальні педагоги і психологи високої кваліфікації; достатня методична і матеріально-технічною оснащеність установи.

Підготовка фахівця може бути ефективною тільки у тому випадку, коли теорія приноситься в практику, а практика має міцний зв'язок з теоретичними положеннями. Практика стає своєрідною умовою реалізації наукових ідей і повернення практичного досвіду в теорію з метою осмислення і передачі знань.

Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів виступає як інтегруючий основний компонент особистісно-професійного

становлення фахівця, сполучна ланка між теоретичним навчанням і самостійною роботою в закладах і установах соціальної сфери.

Ще однією з особливостей практичної підготовки соціальних педагогів є *спадкоємність* – змістовний взаємозв'язок всіх видів практики, коли освоєння нового здійснюється на основі досвіду, придбаного студентами на попередніх етапах практичної підготовки. Це не означає, що студент впродовж всіх років навчання повинен проходити практику в одній і тій же соціально-педагогічній установі [2, с 40 – 43]. Навпаки, зміна установи дозволяє студентові краще зрозуміти загальне і специфічне у діяльності соціального педагога в різних соціально-педагогічних установах та з різними категоріями клієнтів.

Основна мета практичної підготовки майбутнього соціального педагога, на даному етапі – вивчення системи організації і планування соціально-педагогічної роботи в установах соціальної спрямованості. Практика в установах соціальної спрямованості є обов'язковою частиною професійної підготовки студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» і розглядається як важлива форма зв'язку процесу навчання в університеті з майбутньою практичною діяльністю.

Практична підготовка повинна давати студентам можливість не тільки використовувати одержані знання по закінченню вузу, але і проявити себе як професіонала, апробувати технології соціально-педагогічної та соціально-психологічної діяльності. Оскільки майбутній соціальний педагог повинен мати не тільки наукові знання, уявлення, але й уміння, які формуються у процесі практичної підготовки, серед яких можна виділити наступні:

– *комунікативні*, такі, що забезпечують володіння інструментарієм індивідуальної і групової комунікації, уміння будувати взаємини з колегами і дітьми, взаємодіяти з вчителями, батьками, фахівцями соціальних служб і ін. в наданні допомоги дітям і підліткам, реалізувати управлінські рішення в своїй професійній діяльності;

– *організаторські*, що дозволяють успішно організовувати освітню і соціально-педагогічну діяльність дітей і підлітків в різних соціокультурних умовах;

– *діагностичні*, що дозволяють діагностувати девіантність поведінкових проявів дітей;

– *проектувальні*, володіння якими забезпечить здатність самостійно проектувати соціально-педагогічну роботу, вибирати педагогічні технології, прийнятні і результативні в організації соціального виховання дітей і підлітків;

– *аналітичні*, необхідні як для аналізу і оцінювання процесів, явищ і результатів професійної діяльності, так і для самоаналізу, розвитку своїх творчих здібностей [2].

Найбільш істотна особливість практичної підготовки соціальних педагогів від інших педагогічних спеціальностей полягає в тому, що студент в процесі навчання повинен бути підготовлений до роботи зі всіма категоріями дітей. Якщо студент, що навчається за фахом «соціальна педагогіка», може працювати в звичайній школі і в соціальному гуртожитку, з дітьми-інвалідами і сиротами, з дошкільниками і молоддю. Ефективність процесу формування системи загальнопедагогічних умінь і навиків значною мірою визначається цілісним характером керівництва педагогічною практикою. Система керівництва педагогічною практикою включає декілька ланок: вузівський рівень керівництва, керівництво базових освітніх установ, безпосереднє методичне керівництво студентами. Від ступеня узгодженості цих ланок залежить ефективність соціально-педагогічної практики, і, значить, формування професійних умінь у майбутніх соціальних педагогів.

Створення в ході практики таких умов, при яких відносини між студентом і керівником практики будуються на пріоритеті довіри і партнерства, а студент виступає не в ролі пасивного об'єкту навчання, а відразу ж усвідомлює себе самостійним суб'єктом професійної діяльності. Саме такі умови сприяють тому, що в ході практики виявляється взаємна відповідальність за її результати, а не залежність студентів від їх керівників, враховуються інтереси і потреби всіх учасників практики, зокрема студента, адміністрації установи, в якій проходить практика, дітей, з якими працює студент, вузу, в якому він навчається.

Навчання у вузі передбачає не лише опанування способів перетворення своєї поведінки, образу світу і способу життя, формування відповідальності за себе і за інших, формування толерантності по відношенню до себе і інших людям, але й опанування особливого погляду на людину як на системне явище в єдності із його власною суб'єктивною реальністю.

На думку Сергєєнкової О. П., практична підготовка майбутніх соціальних педагогів має цілу низку психологічних, дидактичних і організаційних проблем, що вимагають свого першочергового вирішення в цілях ефективної підготовки фахівців до професійної соціально-педагогічної діяльності. Їх зміст полягає у наступному:

1. Психологічні:

а) проблема формування мотиваційної готовності до педагогічної практики у студентів;

б) проблема управління процесом засвоєння знань, умінь і навичок, їх практичного використання в ході практики;

в) проблема формування соціально-педагогічних здібностей студентів;

г) проблема формування умінь і навиків професійного соціально-педагогічного спілкування у майбутніх соціальних педагогів.

2. Дидактичні:

а) проблема відбору змісту, форм, методів теоретичної і практичної підготовки студентів до виконання завдань практики;

б) проблема співвідношення цілі і завдань практики, її зміст із специфікою професійної діяльності соціального педагога;

в) проблема методичного забезпечення змістовних компонентів педагогічної практики;

г) проблема урахування дидактичних відмінностей в побудові освітнього процесу в умовах школи, коледжу, вузу;

3. Організаційні:

а) проблема інтеграції інтелектуальних ресурсів психолого-педагогічних кафедр для повноцінного забезпечення етапів підготовки і проходження практики студентами;

б) проблема створення постійного освітнього комплексу (бази) для проходження практики;

в) проблема розподілу повноважень і функціональних обов'язків між керівниками і організаторами практики;

г) проблема урахування витрат робочого часу викладачів-методистів і розробка нормативів оплати їх праці [8].

Отже, визначені особливості організації *педагогічної* практики дозволили зробити висновок, що окреслені підходи до практичної підготовки майбутніх *соціальних* педагогів повинні включати неперервність практичної підготовки, зв'язок теоретичної та практичної підготовки, безпосередній зв'язок між керівниками вузу та баз практик, індивідуальний підхід до практичної підготовки. Виконуючи завдання студент-практикант оволодіває багатоаспектними видами професійної діяльності, що дає можливість підвищити рівень його професіоналізму.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы./ Бочарова В. Г.- М., Владос, 1994г. – 312с.

2. Галагузова Ю. Н., Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов. Пособие для студентов. / Галагузова Ю. Н., Сорвачева Г. В., Штинова Г. Н. - М.: Гуманит. Издательский центр ВЛАДОС, 2001. – 22

3. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога // Автореф. дис....доктора пед. наук. – Київ, 2007. – 39с.

4. Климов Е. А. Пути в профессионализм / Климов Е. А. –М. : [б. и.], 2003. – 328 с.

5. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т. В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 22–25.

6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Кузьмина Н. В. – М.: Просвещение, 1990. – 103 с.

7. Никитина Н. И. Методика и технология работы социального педагога / Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 399 с.

8. Сергєєнкова О. П. Гуманістична парадигма професійної підготовки соціальних педагогів\ http://www.psyh.kiev.ua

9. Тюптя Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота: Теорія і практика К.: ВМУРОЛ «Україна», 2004. - 408 с.

10. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы. — М.: Гуманит. изд. центр "ВЛАДОС": Моск. гос. соц. ун-т, 2001. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛА ДОС, 2001. — 432с С. 252—305.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кравцова Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти та соціальної педагогіки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження теорії і практики формування професіоналізму майбутнього соціального педагога.

ПОСТАНОВКА СПЕКТАКЛІВ - ОСНОВА ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ УЧНІВ В ШКІЛЬНОМУ ТЕАТРІ

Сніжана КУРКІНА (Кіровоград)

У статті досліджуються особливості постановки навчального спектаклю у аматорському театральному колективі, який функціонує в школі. Розкрито сутність, етапи репетиційного процесу, методологічні основи навчання і виховання професійних акторських якостей у дітей шкільного віку. Театральне виховання розглядається як частина загальнокультурного виховання особистості.

В статье изучаются особенности постановки учебного спектакля в самодеятельном театральном коллективе, который действует в школе. Раскрывается сущность, этапы репетиционного процесса, методологические основы обучения и воспитания профессиональных актёрских качеств у детей школьного возраста. Театральное воспитание рассматривается как часть общекультурного воспитания личности.

Ключові слова: театр, спектакль, творчість, мистецтво, роль, навчально-творчий процес, репетиція, мізансцени, акторська майстерність, система Станіславського.

Актуальність теми. Курс на модернізацію освітньої складової сучасних соціокультурних процесів припускає наявність широкого спектра підходів, що дозволяють ефективно здійснювати позитивні зміни, у тому числі, і в творчому розвитку юної особистості. Напрям і якість руху учнів по освітній траєкторії виявляється при цьому тісно пов'язаним з обраною моделлю навчання. Театральне мистецтво, що постійно розвивається, новітні розробки сучасної педагогіки, нарешті, особливості інтелектуального й психофізичного розвитку нинішнього покоління дітей вимагають значної корекції тих підходів до діяльності дитячого самодіяльного театрального колективу, які існували ще зовсім недавно.

Отже, *метою* даної статті є ознайомлення керівників шкільних театральних студій, вчителів художньої культури, інших мистецьких дисциплін з особливостями здійснення загальнокультурного виховання

особистості засобами театральної педагогіки. Розкрито особливості постановки спектаклів, здійснення ефективного репетиційного процесу в дитячому театральному колективі, який функціонує в школі.

Театральний рух, у якому в якості акторів були задіяні молоді люди й школярі, існував самостійно й паралельно професійному напряму й не переривалося протягом усього існування театру за розглянутий нами період від моменту виникнення театру на території України до середини XIX століття. Успіхи й популярність театрального мистецтва, його вплив на культурний розвиток суспільства, надихали педагогів на використання театральної педагогіки з метою духовно-морального, творчого розвитку учнів.

Статті таких визнаних педагогів, як С. О. Рачинський, Л. М. Толстой широко висвітлювали питання виховної цінності театрального мистецтва. Російський педагог М. М. Бахтін послідовно відстоював можливість позитивного виховного впливу самодіяльного шкільного театру. Він вважав, що психологічна природа сценічного театру близька по своїй природі дитячій творчій грі, яка є одним з найбільш важливих інструментів виховання особистісних якостей дитини [1].

Багато відомих театральних педагогів, режисери-практики й теоретики театру, такі як Б. Є. Захава, М. Й. Кнебель, Г. В. Крісті, М. М. Горчаков, К. С. Станіславський і В. І. Немирович-Данченко, у процесі творчого життя в мистецтві, відкрили багато закономірностей та ефективних методів роботи над спектаклем. В галузі професійного театру й в дитячому театральному русі така робота триває й зараз.

У багатьох педагогічних дослідженнях сучасних авторів, таких як Ю. І. Рубіна, Т. Ф. Завадская, А. П. Єршова, В. М. Букатов, Л. М. Некрасова, О. В. Гребьонкін відзначається, що позитивний, облагороджуючий вплив театрального мистецтва на особистість може здійснюватися декількома шляхами, що тісно переплітаються між собою як по лінії сприйняття мистецтва, так і по лінії виховання творчих навичок юних аматорів театру. Таким чином у сучасній педагогіці досить чітко визначилися наступні їхні характеристики:

– виховання навичок глядацької культури, й, у першу чергу, навичок сприйняття театрального спектаклю, а також розвиток уміння аналізувати твір театрального мистецтва й адекватно виражати своє ставлення до сценічної дії;

– прищеплення навичок сценічної дії, тобто вміння досягати мети персонажа в умовній сценічній ситуації;

– формування навичок колективної творчості, дотримання ансамблю, уміння взаємодіяти, логічно й взаємообумовлено;

– виховання навичок виразної поведінки, причетність глядача до якості сценічного дійства; співучасть і співпереживання;

– розвиток навичок діалогичної поведінки, з урахуванням вигаданої ситуації, сюжетності дії, тобто виявлення мети і мотивів кожного повороту сценічної історії.

Такий перелік, який не є повним, певною мірою демонструє виховний і освітній потенціал театру, який можливо використовувати для прилучення дітей до збагнення особливостей людського буття, пошуків істини й відчуття краси й багатогранності навколишнього світу. Місія мистецтва театру в цьому процесі – відображати на сцені «життя людського духу», звертатися до світу думок і почуттів людини. Бажання грати на сцені, діяти в умовах вимислу, у запропонованих обставинах, відчувати перевтілення – ось що привертає дітей до театру. Більш глибокий сенс полягає у бажанні відчути в собі Художника-Творця, розширити межі свого Я, збагатити своє розуміння навколишнього світу, поглибити усвідомлення свого місця в ньому.

Одним із вдалих підходів, що дозволяють сполучити художню складову театральних занять із дітьми й виховні можливості театрального мистецтва, є, на наш погляд, сам процес створення спектаклю – від перших читань і зародження задуму, до прем'єрних показів і прокату на широкому глядачі. У цьому сенсі робота над спектаклем створює найширше поле для безпосередніх контактів юної особистості із цілим спектром естетичних об'єктів, якими є п'єса, над якою йде робота, костюми, реквізит, музичне оформлення, декорації тощо. Отже, сама ситуація роботи над постановкою спектаклю сприяє народженню й прояву естетичних почуттів, а також розкриттю потреб, що формують художні інтереси.

Більшість науковців, що займалися вивченням цієї проблеми стверджують, що сам процес постановки, роботи над спектаклем, розглянутий з навчально-виховної сторони сприяє: активізації спільних інтересів школярів до мистецтва не тільки в межах драматичного напряму, але й у більш широкому аспекті, беручи до уваги, що спектакль – продукт синтезу мистецтв різних напрямів: образотворчого, музичного, пластичного й т.п.; формуванню світоглядних засад юних акторів, розвитку їхніх уявлень про єдність світу і його законів; активізації творчої ініціативи членів театрального колективу в процесі навчання, що здійснюється безпосередньо в ході постановки спектаклю; розвитку сфери предметно-ігрового спілкування; створенню передумов для розвитку вмінь будувати логічні зв’язки, що є підґрунтям до оволодіння науковим мисленням; формуванню творчого підходу до власної діяльності; створенню в юних виконавців-акторів установки на необхідність правдивого відображення життя; залученню юних учасників театрального колективу в діяльність з організації роботи над спектаклем, створенню костюмів, реквізиту, декорацій і, у загальному

значенні, створення передумов для гармонійного розгортання процесів соціальної, інтелектуальної й трудової адаптації.

Таким чином, виховний потенціал театрального мистецтва, який закладений в його синкретичності, у своєрідності принципів його реалізації, безумовно, можливо використовувати для залучення школярів до праці, навчання, творчості, гри. Баланс між цими компонентами визначає основний вектор занять школярів театральною творчістю, що реалізується, як правило, у формі постановки спектаклю.

Отже, можна говорити про наявність певних базисних установок дотримання яких становлять сутність театральних занять з дітьми. Однією з них є установка на художню продуктивність театральної діяльності, що може бути реалізована, наприклад, у формі етюду, сценічного номера або спектаклю. Навчальний спектакль, як правило, не претендує на самостійну художню цінність. Однак самі творчі зусилля учасників дитячого колективу є надзвичайно цінними з педагогічної точки зору. Інша, не менш важлива установка – принципова націленість занять на зростання акторських умінь юних виконавців, на виховання творчих компетенцій, в основі яких лежить уміння реалізовувати сценічну дію.

Рівень професійних якостей юних виконавців позначаються на художніх вартостях навчального спектаклю, на швидкості і якості реалізації репетиційного періоду, на загальній творчій атмосфері, що панує в колективі. Якість сценічного продукту, що складається із творчих зусиль кожного учасника театрального проекту, також є одним із критеріїв ефективності театральних занять.

Ми пропонуємо сполучити процеси створення спектаклю й навчання юних виконавців основам акторської майстерності, спираючись при цьому на позицію відомих дослідників дитячого театрального руху, які вважають, що навчально-творчий процес, пов'язаний зі сценічним втіленням п'єси, становить основу занять будь-якого самодіяльного театрального колективу [8, 31]. Творчий розвиток учнів в цьому випадку базується на загальній відповідності якості створюваного театрального дійства й індивідуальних досягнень членів дитячого театрального об'єднання. При цьому першорядне значення в заняттях з дітьми має сам навчально-творчий процес, однак, як зауважує Ю. І. Рубіна, «установка на завершеність творчої роботи у всіх випадках дуже важлива» [8, 32].

Можна зробити висновок, що навчально-художній процес роботи над спектаклем, при якому учні опановують основи акторської грамотності, виявляється ефективним, якщо знайдено необхідний баланс між складністю сценічного матеріалу і необхідним для його втілення рівнем акторської грамотності; забезпечено поступальне ускладнення творчих завдань у процесі створення спектаклю; активно

використовуються творчі результати вирішення вправ-завдань в ігровій формі, що є структурним блоком постановки спектаклю; ігрові вправи-завдання організовані відповідно до подвійної мети: створення спектаклю й підвищення акторської грамотності.

Необхідно відзначити, що створення навчального спектаклю в дитячому театральному колективі з художньо-технологічної точки зору є підпорядкованим тим самим закономірностям, що й у професійному театрі. Однак, існує ряд умов, дотримання яких є особливо важливим для дитячої театральної творчості.

Одною з них є право дитини на можливість помилки, свобода від страху здатися нетямущим, недотепними, котру при роботі з дітьми необхідно привести у ступінь обов'язкової установки [10, 34-35]. Більш того, режисер, що «уміє створити атмосферу довіри й рівноправності, ...зобов'язаний визнати право артиста на помилку, що вчить, і не боятися самому «прорахуватися» [5, 14]. При такій організації роботи «помилки законні, природні й не ранять, не вбивають» [5, 15].

Істотною умовою організації роботи також потрібно вважати досягнення духу однодумності при роботі над п'єсою. У цьому, зокрема, проявляється принцип колективності театральної творчості. Необхідно враховувати, що «однодумності не чекають, її знаходять», причому «змова з колективом, з учасниками спектаклю, вироблення загальних позицій і єдиних шляхів можливі тільки в конкретних робочих пошуках» [5, 15]. Створення атмосфери співтворчості, взаємодопомоги й взаємонавчання – ще один принциповий момент, від якого залежить ефективність роботи над навчальним спектаклем.

Методологічною основою для побудови процесу навчання основам акторської майстерності в ході роботи над спектаклем є «система Станіславського» [9]. Принципи цієї системи виховання актора відповідають принципам пізнання взагалі, а «питання організації дії людини на сцені, розв'язувані К. С. Станіславським, мислилися їм у складі діяльності людини у світі, тобто припускали обов'язкове усвідомлення людської сутності» [7, 114]. Вивчення сутності Людини, розуміння її місця в цьому Світі, вірність природі, опора на всю сукупність індивідуальних життєвих вражень – це ті основи, на які необхідно опиратися при роботі з дітьми. Основними завданнями режисера-педагога, з цієї точки зору, є формування у юних акторів уявлень про мистецтво як форму художнього відбиття життя й виховання здатності більш точно й гостро осмислювати ідейний і моральний зміст життєвих явищ [8, 31].

Процес репетицій спектаклю з дітьми часто приводить до того, що «у артиста виникає жива потреба в конкретних знаннях саме тоді, коли він опиняється в реальних умовах репетиційної площадки», – відзначає

З. Я. Корогодский [5, 15]. Це стосується, у першу чергу, виховання акторської майстерності. Режисеру-педагогу потрібно стежити за тим, щоб знання були своєчасними й дозованими. Нова інформація, що може допомогти юному акторові в освоєнні ролі, не буде сприйматися з усією повнотою, поки в ній не виникне гостра необхідність. З іншого боку практика показала, що зайва інформація здатна загальмувати творчий процес, а її брак може не дозволити йому протікати з достатнім ступенем інтенсивності. Крім того, режисеру-педагогу необхідно враховувати й вікові обмеження по якості й обсягу знань і умінь, що вимагаються.

Розглянуті вище умови виявляються важливими для організації роботи над навчальним спектаклем. Режисер-педагог повинен дотримуватися цих умов під час роботи над постановкою навчального спектаклю – від ознайомлення з п'єсою до прем'єрних спектаклів. Робота над кожним спектаклем повинна сприйматися режисером і акторами як новий досвід збагнення акторської професії. Тільки шлях свідомого прагнення до нових відкриттів дозволяє і педагогу і акторам постійно рухатися у своєму професійному розвитку. Спектакль, що не відкриває для виконавців нічого нового, не ставить перед собою завдання навчити, не пояснює нових сторін життя, не показує нові грані акторської майстерності – приносить шкоду, штампує живу думку, вбиває почуття.

Окрім того, в процесі роботи над навчальним спектаклем необхідно враховувати також технологічні вимоги створення сценічного твору. Спектакль, в процесі створення проходить кілька етапів. Традиційно розрізняються застільний етап репетицій, репетиції у вигородках й репетиції на сцені [4, 261]. Більш докладно про етапи репетиційної роботи над дитячим спектаклем можна виявити у В. Г. Ширяєвої [11, 36-37]. Нам важливо, що якість і глибина реалізації кожного етапу постановки вистави безпосередньо впливають на художні вартості кінцевого творчого продукту – спектаклю. Зауважимо, що, у дитячому театральному колективі проходження кожного підготовчого етапу залежить від наявного рівня володіння основами акторської майстерності кожного учасника колективу. На кожному етапі постановки спектаклю перед юними виконавцями виникають нові навчальні творчі ситуації, успішне подолання яких ефективно розвиває акторський апарат. У такий спосіб створюється стійкий взаємозв'язок етапів створення спектаклю й рівня володіння акторською грамотою серед учасників колективу.

Художні й навчальні завдання в процесі роботі над спектаклем тісно переплітаються між собою, динамічно впливають один на одного. Послідовний, поетапний відбір елементів сценічної поведінки згідно логіки поведінки персонажів, їхнє уточнення відповідно до художнього задуму спектаклю є змістовною основою театрально-творчої роботи над навчальним спектаклем. Із цього погляду ключовими навчально-

творчими завданнями, рішення яких дозволяє реалізовувати процес навчання основам акторської грамотності у формі роботи над спектаклем, є: сприйняття й оцінка сценічного факту; володіння доцільною фізичною поведінкою; реалізація поведінки в умовному сценічному просторі; втілення наскрізної сценічної дії.

Ці завдання відповідають логіці роботи над спектаклем – від першого знайомства з п'єсою до послідовної й поетапної її реалізації на сцені. Уточнюючи розуміння специфіки роботи над дитячим навчальним спектаклем ми виділяємо наступні основні етапи його створення: вибір драматургічного матеріалу, народження задуму; аналітичні етюдні проби; створення й уточнення малюнка окремих мізансцен; прогони окремих сцен, актів, спектаклю в цілому; генеральні репетиції й прем'єра.

На першому етапі роботи відбувається знайомство колективу акторів і інших учасників спектаклю з п'єсою. Особливі вимоги пред'являються до якості публічного читання обираної п'єси – воно повинне бути грамотним, зрозумілим, осмисленим, захоплюючим [5, 17]. Після прочитання корисно влаштувати колективне обговорення, щоб спробувати виявити перше враження від п'єси й емоційний настрій учнів. Головне на цьому етапі роботи – досягти пробудження самостійності й особистої активності юного артиста без насильства над його природою. Від акторів на цьому етапі вимагається вміння слухати й чути, розвинена творча уява, здатність бачити й уявляти внутрішньо ситуацію, що розвертається в п'єсі. Під керівництвом режисера-педагога актори формулюють судження про завдання, що висуває перед ними автор п’єси й майбутня вистава.

Подальша робота будується навколо аналізу драматургічної основи. Актори й режисер, у процесі читання п'єси, виділяють найбільш значущі епізоди, визначають послідовність розгортання сценічної дії. Конструюється зав'язка, кульмінація, розв'язка, виділяється основний конфлікт. Важливим є визначення теми спектаклю. На цьому етапі від акторів вимагаються навички читання по ролях, володіння безсловесними елементами дії: оцінка факту, пристосування до партнера, мобілізація тощо. Принциповим є активне залучення досвіду особистих життєвих вражень учнів, цілеспрямований пошук ситуацій, аналогічних тим, що описані у п'єсі. Це допоможе юним акторам «наблизити» події, відбиті в п'єсі, до сьогоднішнього дня, глибше й точніше зрозуміти їх на особистісному рівні.

Наступний етап полягає у здійсненні аналізу тексту п'єси і фіксації діючої лінії кожної ролі. Учасники проводять етюдні проби, спрямовані на досягнення більш конкретного й точного розуміння поведінки персонажів п'єси. Актори повинні чітко встановити для себе

послідовність дії, усвідомити логіку поведінки персонажа. Режисерові й акторам необхідно налагодити сценічне спілкування партнерів і вибудувати достовірні сценічні стосунки. На цьому етапі важливим є досягнення справжньої уваги до партнера й навколишнього сценічного середовища. Істотним моментом є також пошук обґрунтування поведінки персонажів п'єси.

З переходом до наступного етапу роботи – репетицій у вигородках – здійснюється пошук сценічних планувань і мізансцен. Акторам на даному етапі необхідно розвивати вміння бачити сценічну площадку й удосконалювати навички володіння «тілесною» поведінкою. Юні актори повинні чітко усвідомлювати зміну розташування свого тіла в просторі сцени, уміти здійснювати переходи по сценічній площадці репетиційного приміщення. На наступному етапі роботи над навчальним спектаклем репетиції проходять в реальних декораціях, костюмах, з використанням реквізиту. Актори повинні навчитися носити костюм, володіти його характерними деталями, вільно поводитися з реквізитом і орієнтуватися в декораціях. Цей етап є закономірним періодом у роботі над візуальною виразністю спектаклю. Як правило, на даному етапі в юних акторів виникають проблеми в користуванні костюмом і реквізитом, які вирішуються в процесі цілеспрямованої репетиційної роботи.

Зрештою, настає етап прогонних репетицій, в процесі яких учні проходять сцену, акт, спектакль із мінімальним втручанням режисера. На даному етапі для актора стає важливим збагачення новими творчими враженнями й емоціями, які він має отримати при ще більш уважному й поглибленому вивченні розмаїття й багатства життєвих ситуацій, описаних у п'єсі. Активне вживання в ситуації, що мають бути відтвореними на сцені, увага до якості виконання елементарних фізичних завдань, контроль художньої правди акторського виконання є елементами необхідної творчої роботи, що сприяє адекватній реалізації авторського задуму. Активізації фантазії й пробудженню почуттів можуть допомогти відвідування музеїв, вивчення спеціальної літератури, виїзд на природу або виробництво, тобто все те, що сприяє зануренню актора у вивчення життєвих ситуацій, подібних тим, що описані в п'єсі. На цьому ж етапі перевіряється якість ансамблю виконавців, що є одним з основних параметрів оцінки ефективно проведеної педагогічної й режисерської роботи.

Кожний з учасників спектаклю повинен дотримуватися єдиного стилю акторської гри, не перебільшувати значення свого персонажа, але й не принижувати його, пам'ятаючи, що «…як би не було вірним почуття, але коли воно перейшло межі загальної ідеї, втрачається гармонія, що є загальним закон всіх мистецтв» [3,198].

На генеральних репетиціях і прем'єрних спектаклях відбувається остаточне відпрацювання всіх елементів сценічної дії. З'являється глядач, у співтворчості з яким і є специфіка театрального мистецтва. Цей етап дуже важливий для формування навичок публічної творчості. Сміливість діяти на сцені на очах у глядачів виникає далеко не одразу. Від виконавців вимагається адекватний самоконтроль, здатність сприймати як схвальні, так і критичні відгуки. Зростають вимоги до дисципліни й етики юних акторів, адже їхні особисті інтереси повинні бути другорядними по відношенню до загальної колективної роботи. Принциповим моментом для всього колективу є подолання «зоряної хвороби», установка на взаємну повагу, коректне ставлення один до одного.

Прем'єрні спектаклі підводять певний підсумок проведеній роботі всього колективу. Можливі помилки й недоліки, які потрібно виправляти в ході прокату створеного спектаклю, наступних репетицій. Отже, планування роботи колективу повинне бути здійснено таким чином, щоб мати можливість дати кілька показів одного й того самого спектаклю.

Творчий розвиток юних акторів може бути реалізованим через цілу низку навчальних спектаклів, які створюють своєрідний освітній ланцюжок. Система спектаклів повинна бути побудована таким чином, щоб, по-перше, кожний наступний спирався на досягнення вже створеного, збагачуючи й поглиблюючи знання, уміння й навички, отримані в процесі попередньої роботі, а по-друге, відкривав би юним виконавцям нові грані акторської майстерності, формував більш повні уявлення про сутність професії.

Таким чином, сформульовані вище вимоги є основою для створення варіативної матриці навчання, що спрямовується на відпрацьовування необхідних акторських умінь – безсловесної і словесної дії, основи малюнка мізансцен, – і реалізацію процесу навчання в ході роботи над спектаклем. Репетиції, живий процес постановки спектаклю залишається, таким чином, одним з основних методів театрального виховання. Завдання органічної творчості, тісно переплітаючись з навчально-виховними завданнями створюють таке «поле напруги», таку «зону розвитку», потрапляючи в яку, юні актори не можуть не існувати в ситуації актуалізації всіх своїх наявних інтелектуальних і емоційних сил.

Вся наступна театральна практика повною мірою підтвердила актуальність цих положень стосовно професійного мистецтва так і в сфері аматорської театральної творчості, особливо в роботі з дітьми.

В наш час можна говорити про ефективну практику широкого впровадження в навчально-виховний процес школи театральної складової. Це приводить до того, що методи навчання, засновані на практиці постановки навчальних спектаклів, знаходять усе більше

прихильників. Мова не йде про повсюдну заміну традиційної системи навчання, скоріше про інтенсифікацію навчання, пошук нових креативних форм його здійснення. У зв'язку із цим традиції, накопичені в сфері навчання акторської майстерності в процесі постановки спектаклю, повинні збагатитися останніми досягненнями в галузі традиційної театральної педагогіки.

Відзначимо, що уточнення сутнісних характеристик педагогічних технологій в галузі дитячого театрального об'єднання з метою реалізації виховного й освітнього потенціалу театрального мистецтва доцільно вести по лінії подальшого уточнення підпорядкованості, визначення взаємозв'язку, виявлення взаємозумовленості етапів навчання основам акторської майстерності й етапів створення спектаклю. Особливе значення при цьому має необхідність забезпечення грамотної і своєчасної корекції художньо-педагогічних зусиль режисерів-педагогів, що працюють над створенням шкільного спектаклю.

З вищевказаного видно, що театральне виховання, як частина загальнокультурного виховання особистості включає у свій арсенал досягнення як професійного театру, так і експерименти театру аматорського, а також цілий шар культурного багажу накопиченого в історичному досвіді людства, у побутових, святкових обрядових дійствах, видовищах та іграх. Генетично властивий театральній творчості синкретизм, що природно поєднує в собі різні види мистецтв, колективний характер творчості створює унікальні передумови для активного проникнення театральної творчості в сферу виховання підростаючого покоління.

На закінчення, пошлемося на думку В. Г. Ширяєвої, яка вважає, що шкільний театр повинен служити «загальній меті навчання, виховання й розвитку творчих здібностей учнів як в галузі мистецтва й літератури, так і в галузі технічних, ремісничих і адміністративно-господарських навичок» [11, 14]. Цього можливо досягнути на практиці ще й тому, що, на думку О. О. Брянцєва у дітей існує «особливий ігровий інстинкт» [11, 79], який, при вірному керівництві процесом постановки спектаклю, здатний проявлятися як активна рушійна сила загального розвитку юного аматора театру. Організація репетицій спектаклю при цьому обов'язково враховує потребу дитини в грі, у нашому випадку в сценічній грі, у якій головне полягає «…не в тому, що вона чомусь вчить, а в тому, що вона виховує почуття, робить їх багатшими й тоншими, розвиває здатність швидко відгукуватися на навколишнє життя й викликає потребу у творчому прояві цих почуттів» [11, 7].

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин Н. Н. Театр и его роль в воспитании: Сб. «В помощь семье и школе». – М.: Польза, 1911.

2. Брянцев А. А. Воспоминания. Статьи. Выступления. Дневники. Письма. М.: ВТО, 1979.

3. Записки актера Щепкина: Приложение. Документы. Из критики, переписки, воспоминаний. Рассказы в записи и обработке современников / Изд. подгот.: Н. Н. Панфиловой и О. М. Фельдманом; Вступ. ст. О.М. Фельдмана. - М.: Искусство, 1988.

4. Захава Б .Е. Мастерство актера и режиссера. М.:Искусство, 1969.

5. Корогодский З. Я. Режиссер и актер. Библиотечка «В помощь художественной самодеятельности». - М.: Советская Россия, 1967.

6. Никольский Л. А., Чухман Е. К. Школьный театр: наедине со всеми. // В сб. Режиссер работает в школе: теоретические и методические проблемы. - М., 1991.

7. Плахова Н. Г. О некоторых философских проблемах школьного образования. // В сб. Театр и образование. - М., 1992

8. Рубина Ю. И. и др. Основы педагогического руководства школьной театральной самодеятельностью. - М.: Просвещение, 1974.

9. Станиславский К. С. Собр.соч. в 8 т., - М.: Искусство, 1959.

10. Шильгави В. П. Начнем с игры: Для руководителей дет. коллективов театр. самодеятельности. - М.: Просвещение, 1980.

11. Ширяева В. Г. Самодеятельный школьный театр: Пособие для руководителей театральными коллективами школьников. - М.: АПН РСФСР, 1962.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Куркіна Сніжана Віталіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін КДПУ імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: удосконалення навчально-виховного процесу у вищій та початковій школі засобами мистецьких дисциплін, історія вітчизняної та зарубіжної педагогіки.

ВИВЧЕННЯ КУЛЬТУРНОГО ТУРИЗМУ В КОНТЕКСТІ МАРКЕТИНГОВИХ КОМУНІКАЦІЙ

Валерій КУШНАРЬОВ (Київ)

У статті визначаються проблеми вивчення студентами ВНЗ комунікацій у просторі реклами, присвяченій утвердженню нового напрямку туризму.

В статье определяются проблемы изучения студентами ВУЗов коммуникации в пространстве рекламы, посвященной становлению нового направления туризма.

Ключові слова: комунікація, реклама, туризм, інтегровані маркетингові комунікації.

На сьогодні в багатьох вищих навчальних закладах України відбувається підготовка спеціалістів з туризму, які повинні фахово заповнити певний вакуум цієї сфери. Особливої актуальності це питання набуло у світлі проведення в Україні та Польщі чемпіонату Європи з футболу. Одним із напрямів розв'язання зазначених проблем, на нашу думку, є розвиток і популяризація культурного туризму на теренах України. Саме підготовка фахівців цієї сфери є досить перспективним і для навчальних закладів, і загалом для туристичної галузі.

Культурний туризм – це специфічна діяльність, орієнтована на туристичне ознайомлення з пам'ятками культури. Сама по собі дефініція

«культурний туризм» у контексті проблем, які зараз визнаються як глобалізаційні, виглядає застарілою. Не існує окремого «культурного туризму», бо весь туризм, яким би він не був, на що б він не був орієнтований, є специфічною культурною практикою. Отже, «культурний туризм» – це туристична діяльність, націлена на культурні цінності. Тому, якщо йдеться про рекламу і весь пресинг інтегрованих маркетингових комунікацій, то, звичайно, недостатньо звертати увагу студентів на культуру як пам'ятки, об'єкти, шедеври або ті реалії культури, які виглядають як вічні цінності.

Сама культура як вимір: комунікативної, туристичної, соціальної діяльності в цілому повинна бути представлена викладачами тим необхідним і самодостатнім ланцюгом культуротворчості, що дає можливість визначити сферу знакового, символічного, міфологічного та інших ставлення людини до світу.

Культурний туризм – це певна діяльність, що потребує всезагального культурологічного розуміння, дає можливість дати оцінку всім процесам, які існують у туристичній діяльності. Слід сформувати чітке розуміння, що він задовольняє потреби людини в пізнанні релігійних, історичних, традиційних цінностей, особливостей способу життя, неповторних цінностей тих культур, з якими людина зустрічається в подорожі. Важливо зазначити, що культурний туризм забезпечує людині не лише релаксацію і задоволення рекреаційних потреб, а дає можливість самореалізації, адаптації до дуже конфліктного світу, який швидко змінюється в умовах глобалізації; уможливлює певну рівновагу людини з тими умовами, в яких вона знаходиться. Туризм стає альтернативною практикою, яка набуває рис, протилежних асиміляції культури.

Студенти повинні орієнтуватися, що культурний туризм все більше стає багатовекторним і багатозначним. Існує певний вид культурного туризму, коли художник, подорожуючи, замальовує пам'ятки архітектури, створює своєрідні образи тієї чи іншої країни та на виставці вже презентує свої враження як туриста – це ще один вид культурного туризму. Те ж можна сказати про кінематограф, варто згадати, як зараз сприймається фільм «Мексика» С. М. Ейзенштейна – він виглядає як відкриття Латинської Америки, яке було його особистим відкриттям. Можна стверджувати, що туризм як подорож, як мандри – духовні, культурні – це надзвичайно складна та багатогранна метафора, яку не можна вписати в рамки лише туристичної індустрії і маркетингу-мікс.

Культурний туризм характерний, передусім, тим, що це подорож до певних культурних регіонів, де розкривається характер життя різних народів, етносів, країн, де людина зустрічається з культурним та історичним часом. Вона існує в подорожі крізь час як в фізичному турі,

який включає в себе декілька днів або тижнів, а проживає багаточасовий діапазон зустрічей з суб'єктами різних культур, починаючи від архаїчних (їх можна назвати доісторичними) і закінчуючи вже суперінноваційними пам'ятками сучасної нелінійної архітектури, яку, наприклад, можна побачити в Арабських Еміратах та інших країнах. Все це охоплюється поняттям «культурний туризм».

Подекуди культурний туризм розглядають як окрему сферу туристичної діяльності або як складову будь-якого іншого туризму. Культурна програма, як вже звикли називати частину туристичної діяльності дослідники, і культурний туризм, цілком присвячений феноменам культури, потребують особливого ставлення до нього, особливих принципів рекламації. Найголовнішою ознакою культурного туризму є потреба людини в нових враженнях, що дають можливість не лише набути нових знань, побачити щось нове, але й здійснити свої певні вимоги до світу [5].

У такому випадку спрацьовують різні мотиви, які пов'язані з тим, що людина вступає в комунікацію з іншим світом, іншою культурою, іншим суб'єктом світосприйняття, а також спілкується в подорожі з іншими туристами і бачить їхню реакцію на ті інновації, які вони переживають, а тому майбутнім фахівцям цієї галузі є нагальна потреба чітко орієнтуватися і у психологічних настановах туристів, зважаючи на їх національний характер.

Будь-який феномен культури дає можливість охарактеризувати туристичну діяльність чи об'єкт сприйняття як певну сферу ідентифікації або, навпаки, відсторонення, певного дистанціювання від реалій культури. Інколи людина не може збагнути цінності культури, яку вона бачить: для цього потрібна певна програма, вміння фахівця бачити, сприймати та ідентифікувати себе з іншими реаліями культури, відмінними від твого культурного середовища. Така можливість адаптації людини до інновацій є непростим комплексом, що потребує допоміжних засобів, і реклама може виступати в комплексі з іншими засобами шляхом більш легкого входження в простір іншої культури.

Культурний туризм дає засоби адаптації людини в іншому світі в умовах інтенсифікації, глобалізації, високого темпу життя, соціальної напруженості. Так виникає проблема збільшення релаксаційних зон, які були б пов'язані з культурними цінностями. В умовах збільшення вільного часу людина починає вступати в контакт з тими реальностями, які вона раніше сприймала в кіно, на телебаченні, у книгах, альбомах, журналах. Потреба звернення до першовитоків, до справжніх цінностей мистецтва дає неповторну можливість бути причетним до існування справжніх цінностей культури.

Важливо, що культурний туризм – це багатовимірна цілісність, йому властиві різні ознаки, а саме: пізнавальна, музейно-рекреаційна, історична, мовна, етнографічна, релігійна, навіть ностальгійна. Вони відображують реалії культури як втрачену цінність, що розглядається як причетність до певного етносу і дає можливість вдосконалювати знання. Сама ця цінність характеризує культурний, історичний, мовний аспекти туризму. Тобто культурний туризм – це із достатньо структурована сфера, що має своє особливе значення.

Доречно також наголосити, що в таких випадках відбувається феномен іншокультурації, коли інша культура стає маркером цінностей, відбувається глибинний контакт з цінностями світу, світоглядними реаліями, які здійснюються лише на рівні звернення до першовитоків, до справжніх цінностей, а не до їх копій, до їх тиражованих або відображених в інших сферах культури. Іншокультурація, здійснювана в подорожі, характерна тим, що вона корегує погляди, змінює уявлення про справжні цінності та дає людині можливість дотику до тих цінностей культури, яких вона позбавлена в опосередкованому сприйнятті та інших засобах відображення.

Загальновизнаною є характеристика іншокультурації як релаксаційно-репрезентативної діяльності, де відпочинок розуміється як набуття нових знань, вмінь і духовних якостей, а також як креативно-трансформативна реальність, де відпочинок розглядається як умови розвитку комунікативних, естетичних і, більше того, інноваційних здібностей людини, де зустріч з іншим об’єктом або суб’єктом культури визначається як джерело комунікації, інформації, що дає можливість здійснити повноцінне спілкування і вступити в контакт з іншим культурним простором.

Все це презентує туристичну діяльність у ще одному контексті, який у рекламі орієнтований на креативну функцію. Слід довести до свідомості студентів, що це дає можливість реалізувати потенціал інновацій у вимірі абсолютно нового, цінного і абсолютно незбагненого світу; розгорнути культуру як надцінність людського буття і почути її як поле комунікативних реалій інтеракції.

Діалог людини з такими культурними артефактами як каміння, надписи, фарби, тощо здійснює не просто людина як суб’єкт культури, а турист. Культурний туризм набуває ознак цивілізованих форм свого існування за умови, коли діалог має певну культуру програму. Можна просто поїхати до Італії, пройти Апієвою дорогою пройти до Колізею і насолодитися творами відомих художників. Але якщо ця подорож інституалізована і здійснюється як екскурсія, що є не поверхневою зчиткою інформації, а орієнтована на різні суб’єкти сприйняття, на людей, які ще мало обізнані на італійській культурі, або на людей, що

присвятили все своє життя її вивченню (і такі туристи трапляються в подорожі), то це будуть різні культурні програми. Тоді, звичайно, ми можемо говорити про те, що сам по собі культурний туризм стає не лише індустрією, туристичною технологією, а технологією культурною, яка свідчить про те, як можна дати можливість відкритися очам усіх тих глядачів, які зустрічають в інноваційному просторі іншу культуру, світ іншого буття культури.

Загалом туристична діяльність, орієнтована на культурний туризм, дуже подібна до інституалізованих культурних форм діяльності, таких, наприклад, як музейна, паркова, бібліотечна, клубна тощо. Але вона відрізняється від них тим, що тут немає аспекту професійних виробничих ознак. Ця діяльність орієнтована на задоволення культурно-рекреативних потреб людини. Первинне бажання людини в інноваційних мотиваціях сприйняття, бажання побачити, відчути, пізнати щось нове в культурному туризмі набуває ознак, які можна характеризувати як діалог культур. Цей діалог відбувається в інституалізованих туристичних реаліях і разом відбувається неінституалізований потік сприйняття, потік реакцій реципієнта на те культурне поле, яке розгортається перед суб'єктом туристичної діяльності.

Саме рекламний контекст повинен експлікувати ці дві можливості. Організований, структурний, більше того, планово-репрезентативний образ, що послідовно виникає як цілісність культури, як її певна ідентифікація з мотивами, побажаннями і потребами, корелює з іншим образом – спонтанним потоком. Це калейдоскоп емоцій, почуттів, які розгортаються в окремому індивідуальному вимірі, індивідуальному сприйнятті. Якщо реклама культурного туризму буде виглядати лише як інструкція, як можливість отримання додаткових знань, вона буде дублювати інші форми культуротворення. Якщо ж вона несе в собі інноваційні функції це дає можливість здійснення гострого креативного сприйняття реалій культури, притаманних туристичній діяльності в цілому. Завдання культурного туризму полягає в тому, щоб показати багатовимірність культури її як невід'ємну складову сучасного динамічного світу.

У становленні фахівця туристичного бізнесу необхідне розуміння того, що процеси, які зараз осмислюються як глобалізаційні, завжди існували в культурі: одна культура впливає на іншу, інколи колонізує її, перетворює на місце для свого існування. Це засвідчується й у звичайному колонізаційному процесі, коли, наприклад, Російська імперія проводила політику заборони всього українського, чи коли іспанці в Латинській Америці почали насаджувати католицтво. Але в наш час інший темп життя. Глобалізаційні процеси набувають синхронних вимірів. Не в культурно-історичній перспективі, не впродовж десятиліть

відбувається зустріч з культурами, їх адаптація, трансформація і зміни, а за одне – два десятиліття, а то і ще менше. Змінюється культурний ландшафт, що потребує свого осмислення. Людина, яка не готова до таких змін, орієнтується на масову культуру, на все те, що стає всезагальним засобом адаптації.

Реклама належить до таких способів культурації, або інкультурації і в більшій мірі є інтерактивною, трансформативною реальністю, ніж інші культурні практики. Тому, коли йдеться про рекламу культурного туризму, варто акцентувати увагу майбутніх фахівців на тому, щоб вона відходила від кліше і стереотипів масової культури й орієнтувалась на індивідуальні, неповторні риси тієї чи іншої культури.

Під час підготовки спеціалістів туристичної галузі доцільно акцентувати їх увагу на тому, що культурний туризм є своєрідною антитезою глобалізації культури і, більше того, своєрідною альтернативою нівеляції, трансформації і колонізації, яка так чи інакше здійснюється в культурному просторі. Він може бути антитезою глобалізму і здійснюватись на підставі особистого вибору та особистого вчинку. Ці два аспекти є взаємнодоповнювальними, від них залежить, як потрібно визначати рекламну політику. Особливість культур, їх окрема цінність: національна, етнічна та інші реалії визначають те, що можна назвати самобутністю культурно-історичного розвитку, стають засадою подальшого розвитку людства в цілому. І саме цей аспект повинен чітко висвітлюватися під час проходження практики студентами, адже не нівеляція, а певна унікальність і, більше того, розуміння іншого світу з позиції не своєї культури, а з позиції всезагального, стає одним із важливих принципів толерантності, шляхетності та коректного ставлення до інших культурних реалій, з якими зустрічаються туристи.

Експрес-тур через культуру, час і простір надає можливість здійснення експрес-інформації, яка є більшою мірою поверховою та неповноцінною. Вона стає ознакою масової культури туризму, що вже означена туристичною комунікативною індустрією. І в цьому є свої цінності, які спрацьовують на певному рівні сприйняття культури. Але може бути і елітарний туризм, орієнтований на заглиблене, а не на поверхове пізнання, на те, щоб бути дотичним до справжніх цінностей, а не до псевдоцінностей.

Зазначене вище спонукає дослідників до визначення двох моделей реклами: одна – комунікативно-експресивна, експлікативна; інша – та, що дає можливість розгортки всього маркетингу-мікс, спрямована на безпосереднє послання, а не на цитатності текстів, алюзій та культурних імплікацій, які належать до контексту реклами на правах мистецького твору. Все це свідчить про те, що багатовимірність та багатовекторність рекламного простору потребує своєї стратегії самоздійснення. Важливо

зазначити, що ціннісне відношення та здатність сприймати культуру як цінність, а не як потік інформації, існує в диспозиції глобальних, масових, інформаційних, комунікативних потоків і окремих локусів культур. Ця диспозиція виглядає інколи настільки гострою, що люди просто не здатні бачити окреме й унікальне. Воно їх просто не цікавить, вони орієнтовані на цінності масової культури, сприймають їх як елементи поп-культури. Так привозяться та сприймаються маски з Африки, інші сувеніри, що стають елементами маскультурного туристичного потоку, процесу підробок, до яких тяжіє сьогодення культурних туристичних практик.

Студенти в процесі вивчення зазначених чинників повинні усвідомлювати, що культурний туризм розподіляється на декілька рівнів: професійний, спеціалізований, неспеціалізований, супутній, культурний квазитуризм, до якого відносять переміщення мешканців даної місцевості, одним із мотивів якого є споживання культурних благ [1; 3; 4].

Гаагська декларація рекомендує обмежити потоки туристів, здійснити селекцію маршрутів, де головним чинником має бути культурно-історична цінність надбань, а не їх комерційна туристична актуальність. Комерційна діяльність у контексті культурного середовища потребує всебічного осмислення та інтегрованого підходу, який не може визначатися лише маркетинговою комунікацією, а потребує ширшого осмислення на рівні гомеостазу – рівноваги природи, людини та універсуму.

Так, психологи оцінюють контакти з іншою культурою як певні стадії її засвоєння. Для першої стадії характерним є піднесений бадьорий настрій, оптимізм, впевненість в успішному поєднанні та в безпроблемній перспективі діалогу. На другій стадії здійснюється певний культурний шок, який характеризується тим, що оптимізм згасає, інколи втрачається зовсім. Людина не може ідентифікувати себе з іншим об’єктом культури, відбувається певна стадія депресії, а інколи й ворожнечі. Шок з’являється передусім тоді, коли виникає афект неадекватності, тобто одні бажання та очікування замінюються зовсім іншими.

Незнайомі звичаї, стиль поведінки, комунікативні норми, а інколи мова, призводять до того, що ця стадія є протилежна першій, яку характеризують як романтичну. І остання характеризується як реалістична, коли виникає певна адаптація та більш-менш адекватне розуміння важливості ефективного входження в інокультурне середовище. Цей простір психологічного засвоєння іншої культури характеризує Н. К. Іконнікова як механізми міжкультурних стосунків [2].

Так здійснюється міжнародний процес культурних, психологічних комунікацій, що характеризує можливість комфортного або дискомфортного, насиченого або ненасиченого, необмеженого або редукованого сприйняття іншої культури. Дослідники також визначають певні перепони, або бар'єри, що виникають у процесі інокультурних стосунків. Перший бар'єр визначається як побоювання, що пов'язані з кліматичною реакцією, поганим самопочуттям, тривалим пересуванням в просторі. Другий психоемоційний бар'єр виникає через побоювання нервової напруги, емоційних негараздів, стресових ситуацій, психічного, психологічного дискомфорту, пов'язаних з побоюванням з приводу проживання, обслуговування та інших чинників. Третій бар'єр виникає на підставі негативної інформації, яка надходить з неофіційних джерел: засобів масової інформації, а також відгуків людей, які побували в цій країні. Четвертий комунікативний бар'єр утворюється за умов незнання мови, невміння використовувати місцеві засоби пересування і побоювання несприятливих криміногенних обставин у країні перебування. П'ятий – це економічний бар'єр, який характеризується побоюванням через фінансові витрати та можливість нестачі грошей у подорожі, інколи елементарним незнанням ситуації. Шостим є бар'єр незнання, тобто неприйняття національних або культурних особливостей країни перебування.

Реклама повинна психологічно інтерпретувати ці бар'єри як ті, що можна подолати, і подолати досить успішно. Реклама виконує специфічну функцію не лише адаптації і рекламації, а і психологічного налаштування, психологічної інтерпретації відносин, які виникають в процесі взаємодії туриста з інокультурним середовищем.

Стає зрозумілим, що культурні цінності не вічні, як і цінності природні. Якщо природні реалії здатні до регенерації, то культурні цінності втрачаються безповоротно і заміщуються макетами, підробками, які фактично перетворюють культуру на імідж, який стає поверховим образом культуротворення, легко деградує в будь-яких туристичних експлікаціях.

У таких випадках може спрацьовувати антиреклама, яка показує, що туризм може стати не гуманною місією, а, навпаки руйнівною. Все це дає можливість показати сьогоднішні світові реалії і складність екологічних проблем – проблем екології культури, екології природи, екології людини. Відбувається діалог культур у різних місцях, коли туристи просто споглядають пам'ятки культури, купують різні продукти та послуги місцевого населення, коли місцеві мешканці та туристи разом використовують морські пляжі, транспорт, ресторани і коли туристи та місцеве населення разом проводять свої культурні заходи. Йдеться про карнавали, свята, про все те, що так приваблює туристів. Ми бачимо

інтегровану систему культурних відносин, які не можна звести лише до моделі суб'єктно-об'єктної комунікації – споглядального образу ознайомлення з об'єктами культури. Все це потребує своїх форм рекламації і свого маркетингу-мікс, більше того, потребує інтегрованих маркетингових комунікацій, які б готували, адаптували та створювали свій PR-образ людини сучасної карнавальної культури, людини, включеної в образ інновацій культури, що дають можливість розгорнути потенціал єднання з іншою культурою.

Таким чином, можна зазначити, що культурний туризм тримається на декількох мотиваційних комплексах, які потребують своєї інтерпретації, інтеграції на рівні культурних комунікативних технологій: намагання отримати максимум задоволення, прожити декілька культурних можливостей бути в просторі світової цивілізації, в одній подорожі прожити максимально насичений концентрований часовий період свого існування. Це занурення в інокультурне середовище, яке викликане особистісними мотивами, інтересами і політичною необхідністю. Подорож дозволяє зануритися в іншу культуру та в певній мірі відчути себе іншою людиною. Отже, сам вибір культури, маршрут і засіб подорожі характеризують вже ті інституційні характеристики, які надають можливість характеризувати культурний туризм як специфічну діяльність.

У навчальній практиці превалюючою є позиція дослідників Е. Коуена, В. Сміта, які визначають декілька характеристик, або класифікацій доцільності туристичної активності. Вони надають п'ять моделей туристичного простору:

1) рекреаційна модель, в якій турист націлений на відпочинок, набуття сил з метою оздоровлення та лікування;

2) модель відволікання, в якій турист націлений на подолання сумнівів і відчуженості від повсякденності;

3) емпірична модель, в якій лежить набуття знань, необхідних потреб в туристичному повсякденному житті, що призводить до спілкування з іншими людьми;

4) експериментальна модель, в якій турист торкається альтернативного способу життя в місцях, віддалених від його дому;

5) екзистенційна модель, в якій турист отримує пізнання за допомогою сприйняття культури поза своїм домом тоді, як в місці свого проживання він не цікавиться об'єктом своєї культури [5, с. 113].

Культурний туризм долає межі розвинутих і нерозвинутих країн, бо немає культур більш розвинутих і менш розвинутих – вони усі є самобутні. Культура і цивілізація, людина і всесвіт, суспільство і культура, інокультурне середовище – це ті реалії, в яких розгортається

простір сьогоднішніх туристичних акцій, вони мають бути визначені як форми рекламації, форми адекватного системного бачення в рекламі.

Реклама може створюватися, як реклама-ідентифікатор, тобто шлях, який допомагає ідентифікувати реципієнта з іншим середовищем; реклама-експлікант, що дає можливість експлікації розгорнутого інформативного оповідання; реклама як контр-позиція, або диспозиція, яка дає ще один вимір, що порівнює свою культуру з інокультурним середовищем; реклама, яка формується як метапозиція, що показує всезагальні образи культурного цілого і особливість цієї культурної аури або культурного середовища. І, нарешті, важлива реклама як певна театралізація, подія, що інтерпретує подорож як незабутній шлях в історію, в простір іншого буття.

При підготовці фахівців варто окремо акцентувати увагу на тому, що надзвичайно активним є туризм, орієнтований на архаїчні культури, тобто на культури, які відстають від нашого часу на декілька тисячоліть. Зокрема, це Єгипет, Месопотамія, Іран і ін. В Україні такими є пам’ятки трипільської культури, скіфські кургани тощо. Туристичні потоки до протокультури не просто збагачують людину, а дають об’ємне бачення культурного всесвіту як моделі, в якій відбувся початок всесвіту. І цей початок людина не може втратити, бо в сучасному постіндустріальному світі вона загубилася серед однотипних трансформерів, гаджетів, симуляторів. І звернення до протокультури, до інокультури як іншого буття дає інший вимір часу, простору і дає розуміння, наскільки цей час насичений можливостями іншого буття.

Як висновок зазначимо, що формування у фахівців з туризму системного і полісистемного, надсистемного бачення культури як такої і культурного туризму спонукає до різних підходів щодо рекламації, до реклами як метацілісності. Системний контекст може вписуватись і вписується в те, що визначається як індустрія туризму, він характеризує поліфункціональність, структурність і багатовимірність тих аспектів, які визначаються як доцільні, існують у вимірі маркетинг-мікс культурного туризму.

Полісистемний контекст культурного туризму визначає культурний туризм як діалог культур, як можливість бути в двох і більше світах, можливість існування в подорожі історії, в подорожі різних культур. Надсистемний аспект характеризує бачення людини у культурному туризмі як суб’єкта культуротворення, який сам ідентифікує себе зі світом, створює монтаж атракціонів культурного часу і простору, що дає можливість вжитися в інший простір середовища культури.

Отже, ці аспекти потребують знання й своїх особливих засобів рекламації, які можна визначити як структурно-функціональні, діалогічні і аксіологічні. Який із аспектів буде домінувати, залежить від того, як

здійснюється турпроект. Це елітарний або масовий туризм, де домінує функція культуроутворюча, або рекреаційна. Зрозуміло, що на сьогодні превалюватиме спортивний туризм, але не залучити цей потік до ознайомлення з культурними цінностями – це буде щонайменше нерозумно. Все це дає можливість говорити, що реклама в контексті культурного туризму поки не освоєна як системне ціле, вона поки що залишається на рівні об'єктних фіксацій дестинацій, пам'яток, ландшафту і цінностей культури, до яких тяжіють туристи.

Визначення системного, полісистемного і надсистемного бачення культурного туризму фахівцями і його експлікація для загалу призводить до того, що реклама стає багатовимірною і культурно означеною як певне долання інокультурних резервацій, як подолання межі між культурами не на правах уніфікації, а на правах образного креативного засвоєння.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Азар В. И. Большой глоссарий терминов международного туризма / В. И. Азар, Г. В. Антонюк, Ю. К. Байназаров и др. ; Нац. академия туризма. – 3 изд.., доп. и перераб. – СПб., М. : Невский фонд : Изд. дом Герда, 2006. – 936 с.

2. Иконникова Н. К. Механизмы межкультурного восприятия / Н. К. Иконникова // Социс. – 1995. – № 11. – С. 26–34.

3. Квартальнов В. А. Биосфера и туризм : Глобальное взаимодействие и экология, география научных исследований территорий туристского назначения, культура мира, системы туристских миграций, педагогика, социология и стратегия управления. В 5 т. / В. А. Квартальнов. – Т.2 : Культура мира и туристские миграции. – М. : Наука, 2002. – 317 с.

4. Квартальнов В. А. Биосфера и туризм : Глобальное взаимодействие и экология, география научных исследований территорий туристского назначения, культура мира, системы туристских миграций, педагогика, социология и стратегия управления. В 5 т. / В. А. Квартальнов. – Т.3 : Социальное пространство спорта и туризма. – М. : Наука, 2002. – 434 с.

5. Прентис Р. Опыт становления и развития культурного туризма / Р. Прентис. – Спб. : Герда. 2001. – 264 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кушнарьов Валерій Володимирович – доцент кафедри міжнародного туризму, кандидат культурології Київського національного університету культури і мистецтв.

Коло наукових інтересів: туристична реклама.

ЗМІСТ

ДЬЯКОНОВ *ГЕННАДІЙ. Діалогічні засади активних методів навчання та спілкування 3*

КОНДРАШОВА *ЛІДІЯ. Концептуальна модель технології підготовки до професійної діяльності в системі дидактичної взаємодії «викладач - студенти».....11*

РАСТРИГІНА *АЛЛА. Духовність виховання: до постановки проблеми 20*

ЧЕРКАСОВ *ВОЛОДИМИР. Вокально-хорова робота й формування співацьких навичок учнів на уроках музичного мистецтва.....26*

АФАНАСЬЄВА *ЛЮДМИЛА. Педагогічні умови формування готовності до професійної діяльності у майбутніх менеджерів організацій.....36*

БАБЕНКО *ТЕТЯНА. Педагогічні умови формування інформаційної культури майбутніх учителів історії 41*

БАШУК *ЛЮБОВ. Стан готовності вчителів ліцею до дослідження проблемі інноваційної діяльності в умовах профільної освіти. 50*

БОНДАР *ЛІЛІЯ. Формування самоосвітньої компетенції студентів у процесі вивчення мовознавчих дисциплін.....54*

БОНДАРЕВСЬКА *ТЕТЯНА. Діалогічний підхід до психології конфлікту.....62*

ВІЄВСЬКА *МУЗА. Критерії та показники соціальної відповідальності майбутніх менеджерів з економіки.....69*

ВОЛОЩУК *ІЛОНА. Креативне середовище як фактор формування готовності вчителя до інноваційної діяльності 77*

ГАВРИЛЕНКО *ОЛЬГА. Форми організації підготовки майбутніх учителів до застосування ікт у навчальній діяльності 81*

ГАЛЕТА *ЯРОСЛАВ. Формування пізнавальної самостійності майбутнього керівника освітньої установи.....88*

***ГАЛУШКО** ЛЮБОВ, **МАЛОВИК** ВІКТОРІЯ. Теоретичний аналіз динаміки розвитку творчої активності дошкільника 97*

***ГАНЖЕЛА** СЕРГІЙ. Формування дослідницьких умінь учнів старших класів у процесі навчання інформатики.....103*

***ГЕЙЧЕНКО** МИКОЛА. Фольклорні джерела в баянній творчості володимира зубицького.....111*

***ГОРБЕНКО** ОЛЕНА. Діалог як методологічний принцип в процесі викладання музично-інструментальних дисциплін.....117*

***ГРОЗАН** СВІТЛАНА. Реалізація компетентнісного підходу в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики 124*

***ГУБА** СВІТЛАНА. Шляхи посилення виховного потенціалу практичної іншомовної підготовки майбутніх учителів.....130*

***ДЕЛЮКІНА** КАТЕРИНА. Перевірка стану моніторингу якості навчання спеціальним дисциплінам майбутніх менеджерів невиробничої сфери у вузівській практиці.....140*

***ДІДИЧ** ГАЛИНА. Стан аналізу музичних творів у музикознавчій літературі.....144*

***ДОВГА** ТЕТЯНА. Чуттєво-емоційний аспект дитячого інтелекту як проблема гуманістичної педагогіки 151*

***ДОННІК** МАРІЯ. Вихованці соціального гуртожитку як об'єкт дослідження.....158*

***ДУБІНКА** МИКОЛА. Деякі особливості становлення Студента у процесі навчально-виховної діяльності внз 166*

***ЕФИМЕНКО** НИКОЛАЙ. Направленность корекционного физического воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата....177*

***ЗАХАРОВА** ОКСАНА. К. Денек про нові форми і тенденції розвитку світового туризму.....186*

ІВАЩЕНКО *ОКСАНА. Структурно-функціональна модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби 194*

КАЛАШНІКОВА *АЛЬОНА. Адаптація до навчально-пізнавальної діяльності студентів як наукова проблема..... 202*

КАЛАШНИКОВА *ЛЮДМИЛА. Психолого-педагогічні умови формування просоціальної поведінки у дітей молодшого шкільного віку. 208*

КАЛЮЖНА *ОКСАНА. Розвиток ключових предметних компетентностей студентів-музикантів та вчителів-початківців.... 214*

КАРАМАН *ОЛЕНА. Системний підхід як методологія дослідження соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в Україні 222*

КЛИМОВИЧ *МАРГАРИТА. Сутність, основні характеристики готовності студентів педагогічного коледжу до створення науково-методичного середрвища в початковій школі..... 229*

КЛОЧЕК *ЛІЛІЯ. Форми проходження процесу соціалізації студентської молоді 238*

КОНОНЕНКО *СЕРГІЙ. Методика навчання електротехнічних робіт в 5 – 6 класах основної школи 247*

КРАВЦОВА *ТЕТЯНА. Формування професіоналізму майбутніх соціальних педагогів у процесі практичної підготовки 256*

КУРКІНА *СНІЖАНА. Постановка спектаклів - основа виховання і навчання учнів в шкільному театрі..... 265*

КУШНАРЬОВ *ВАЛЕРІЙ. Вивчення культурного туризму в контексті маркетингових комунікацій 275*

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 107_1

Серія:

Педагогічні науки

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15526–4098Р від 19.06.2009 р.
«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки»

**СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.**

**Підписано до друку 04.04.2012р. Формат 60x84 1/16. Папір офсет.
Друк різограф. Ум.др.арк. 14,5. Тираж 300. Зам. № 6730.**

РЕДАКЦІЙНО–ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.
Тел.: (0522) 24 59 84.
Fax.: (0522) 24 85 44
E−Mail.: mails@kspu.kr.ua