

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
КІРОВОГРАДСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 112

Серія:
Педагогічні науки

КІРОВОГРАД – 2012

ББК 74.580
Н-37
УДК 378

Наукові записки. – Випуск 112. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 420 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. Філоненко О.В. | – кандидат педагогічних наук, доцент
(відповідальний секретар). |

Друкується за рішенням ученої ради
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
(протокол № 3 від 29 жовтня 2012 р.).

Статті подано в авторській редакції.

ISBN 978-966-7406-57-8

© КДПУ ім. В. Винниченка, 2012.

НАВЧАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СТРУКТУРІ МОДЕЛЕЙ НАВЧАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ

Василь КУШНІР, Наталя РОЖКОВА (Кіровоград)

Досліджуються рівні невизначеності й відповідної проблемності, умови й формування, інтегративні образи, особливості навчальної ситуації в сучасній освіті, участь суб'єктів учіння у формуванні навчальної ситуації.

Исследуются уровни неопределённости и соответствующей проблемности, условия формирования, интегративные образы, особенности учебной ситуации в современном образовании, участие субъектов учения в формировании учебной ситуации.

Ключові слова: навчальна ситуація, структура й модель навчальної ситуації, відкритість навчальної ситуації, умови формування навчальної ситуації, інтегративний образ навчальної ситуації, невизначеність і проблемність навчальної ситуації.

Незважаючи на чисельні публікації з проблем моделей навчальних ситуацій, на сьогодні ще недостатньо розроблена методологія створення різних моделей навчальних ситуацій, котрими могли б користуватися вчителі загальноосвітніх чи профільних шкіл, викладачі технічних коледжів, гімназій, вищих навчальних закладів третього й четвертого рівнів, особливо – педагогічних.

За елементарну одиницю навчального процесу ми вважаємо урок у школі чи пару у профільній школі, гімназії, коледжі, університеті та інших навчальних закладах, інакше – одне заняття. Адже заняття є основними складовими навчального процесу. Інші форми навчання (самостійна робота, різні практикуми, реферати, навчальні проекти тощо) так чи інакше пов'язані з уроком чи парою, або системою уроків чи пар.

Згідно навчальних планів і програм кожна елементарна одиниця навчального процесу (кожне заняття) має свою тему і відповідну навчальну проблему і загальну мету.

Спочатку вчитель чи викладач формулює навчальну проблему, ставить її загальну мету. Наприклад *темою заняття* може бути: «Розв'язування систем лінійних алгебраїчних рівнянь». Тоді *загальною метою* для вчителя (викладача) буде: «Навчити учнів чи студентів розв'язувати системи лінійних рівнянь», а для суб'єктів учіння (учнів, студентів): «Навчитися розв'язувати системи лінійних алгебраїчних рівнянь».

Загальна мета навчальної проблеми повинна бути усвідомлена учнями чи студентами. Саме з формування загальної мети заняття й усвідомлення її учнями розпочинається формування вчителем (викладачем) навчальної ситуації, котру й потрібно сумісно долати (розв'язувати) вчителю (викладачу) та учням (студентами). Діяльністю вчителя чи викладача є *викладання*, а учнів чи студентів – *учіння*.

Для досягнення мети учіння потрібно ще врахування умов, за яких і буде здійснюватися процес розв'язування навчальної проблеми. Співвідношення мети розв'язування навчальної проблеми й умов за яких буде розв'язуватися навчальна проблема визначають, згідно С.Л. Рубенштейна [7, с. 15], задачу, а у більш загальному випадку – навчальну ситуацію.

Важливими в теорії діяльності, зокрема у викладанні й учінні, є поняття об'єкту й предмету діяльності.

Об'єкт діяльності – це реально існуючий матеріальний чи ідеальний об'єкт (стан) використання чи зміна якого приводить до створення матеріального чи ідеального продукту (стану) котрий задовольняє певну потребу суб'єкта діяльності. [8, с. 43].

Предметом навчальної діяльності суб'єкта можна назвати те в об'єкті діяльності, на що безпосередньо спрямовані зусилля суб'єкта з метою зміни, перетворення в напрямку досягнення мети навчальної діяльності – подолання (розв'язування) навчальної проблеми за певних умов, тобто у напрямку розв'язування навчальної ситуації.

Предмети викладання й учіння суб'єктів викладання й суб'єктів учіння будуть різні. Предметом діяльності викладача чи вчителя будуть студенти чи учні (предметом викладання), точніше їх психічний стан. Тоді як предметом діяльності студентів чи учнів (предметом учіння) можуть бути рівняння, нерівності, графіки, теореми, тести, тексти, речення, слова, фонемі, лексеми, рослини, тварини, історичні події тощо.

Метою викладача чи вчителя є зміна психічного стану студентів чи учнів, а саме формування згідно конкретної мети навчальної ситуації нового психічного стану, котрий буде характеризуватися здатністю учня чи студента до виконання нових видів діяльності (нових дій, певних нових структур нових дій). Вид діяльності, згідно О.М.Леонтьєва, насамперед визначається предметом діяльності. Так предметом навчальної діяльності учнів чи студентів (предметом учіння) у навчальній проблемі «Розв'язування системи лінійних рівнянь» є система лінійних рівнянь. Однак так визначений предмет учіння ще не наповнений зрозумілим змістом, що буде зроблено дещо пізніше.

Учіння як діяльність суб'єкта навчання – це процес включення, виникнення, формування, розвитку життєво важливих, практичних зв'язків учня чи студента з предметом навчальної проблеми (предметним світом) як об'єктивною реальністю світу. Саме у такому процесі в учня чи студента формується суб'єктивний образ об'єктивного світу у вигляді, наприклад, певних схем, алгоритмів, формалізованих залежностей (законів природи), правил тощо. Зауважимо, що суб'єктивний образ предмету навчальної діяльності учнів чи студентів є продуктом

ідеальним, а не матеріальним. Суб'єктивний образ світу для учня чи студента можна розглядати як певну модель частини реального світу, котра чимось подібна до реальності й відображає її певні властивості.

Учитель чи викладач спочатку моделює, а потім і формує навчальну ситуацію, уводить учнів у проблемність навчальної ситуації, надає можливість і спонукає суб'єкти учіння до використання певних методів, способів, прийомів, засобів, форм розв'язування навчальної ситуації.

У розв'язуванні навчальної ситуації учіння є усвідомленою діяльністю учня чи студента відповідно поставленої вчителем й усвідомленої учнем чи студентом мети. Однак для досягнення мети потрібно ще врахування умов, які визначають навчальну ситуацію і за яких і буде здійснюватися процес досягнення мети навчальної проблеми.

Загальними умовами розв'язування навчальної ситуації можна назвати такі.

1. Загальна мета і відповідна ієрархічна чи мережева система часткових цілей навчальної проблеми детермінують останню і є початком формування системної структури навчальної ситуації. Навчальна ситуація моделюється-формується під керівництвом учителя чи викладача, участь учнів чи студентів у формуванні системи часткових цілей може біти різною, що буде розглянуто в подальшому.

З позицій теорії діяльності кожна часткова ціль передбачає формування в суб'єктів учіння здатності до виконання певної дії чи ланцюжка дій з метою її досягнення, а вся система цілей зазвичай у вигляді ієрархії – здатності до виконання системної структури дій. Кожна ж дія, у свою чергу, досягається виконанням ланцюжка операцій. Дія чи ланцюжок дій визначаються відповідною частковою ціллю в ієрархії цілей і в своїй сукупності дії виступають системно (сміслово) твірними усієї навчальної ситуації. Кожна дія виконується за певних умов, а її здійснення забезпечується визначенням і виконанням ланцюжка операцій, або по іншому – алгоритмом операцій. Операції визначаються тими умовами за яких вони власне визначаються і виконуються під час виконання дії. Операції не є смислово твірними чинниками навчальної ситуації, їх можна назвати проміжними, технічними, вже відомими учням чи студентам діями. Тоді загальна мета розв'язування навчальної проблеми полягає у формуванні в учнів чи студентів здатності до виконання системи дій, котра визначається ієрархією системи часткових навчальних цілей. Алгоритм передбачає виконання послідовності операцій, котра забезпечить виконання певної дії, при цьому вважається, що суб'єкту учіння відомо як виконувати операції алгоритму.

2. «Ступінь проблемності» навчальної ситуації, котру задає вчитель чи викладач є важливою умовою досягнення мети навчальної проблеми й тому є смислово твірним чинником формування навчальної ситуації. З високою ступінню невизначеності навчальної ситуації суб'єкту учіння для її розв'язування потрібно більше вдаватися до пошукових, творчих дій, менше – до репродуктивних. Дію можна назвати творчою, якщо для суб'єкта учіння алгоритм її виконання, тобто чітка послідовність операцій, невідомий і репродуктивною, якщо такий алгоритм відомий. Виходячи з ієрархічної схеми розв'язування навчальної ситуації, можна визначити такі моделі невизначеності навчальної ситуації й тим самим визначити ступінь (рівень) проблемності навчальної ситуації.

Перший рівень невизначеності навчальної ситуації. 1) Учитель чи викладач сам формулює загальну мету заняття. 2) Систему часткових цілей, котрі потрібно здійснити для досягнення загальної мети також формулює викладач. 3) Учитель чи викладач для кожної часткової цілі формулює завдання чи систему завдань, виконання яких приведе до досягнення часткової навчальної цілі, кожне завдання досягається виконанням певної дії. Дію чи ланцюжок дій суб'єкту учіння необхідно виконати для досягнення певної часткової цілі. Отже, часткова ціль досягається виконанням дії чи ланцюжка дій (певного алгоритмічного припису дій). Для виконання дії суб'єкт учіння повинен знати спосіб такого виконання. Дії чи алгоритмічний припис дій для досягнення конкретної часткової цілі та способи їх виконання на цьому рівні невизначеності навчальної ситуації задає суб'єкт викладання. Алгоритмічний припис дій (послідовності виконання дій) для досягнення часткової цілі не задає «точного шляху» суб'єкту учіння в досягненні часткової цілі, тобто алгоритмічний припис не визначає однозначно способів виконання дій, котрі входять в цей припис. 4) Суб'єкт викладання формулює ланцюжок операцій (алгоритм), виконання яких приведе до здійснення певної дії. На відміну від алгоритмічного припису алгоритм однозначно визначає послідовність виконання операцій, здійснення яких обов'язково приведе до досягнення поставленої цілі. 5) Учитель чи викладач задає засоби навчання у виконанні дій та операцій та способи використання цих засобів у виконанні кожної дії та операції. Загалом засоби навчання й способи їх використання визначаються задачами й змістом конкретної навчальної ситуації. Можна сказати, що розв'язування навчальної ситуації з наведеним рівнем невизначеності загалом повністю відбувається за визначеним вчителем чи викладачем алгоритмом. Тоді невизначеність навчальної ситуації мінімальна, отже мінімальний рівень і її проблемності. Творчість суб'єктів учіння при цьому також мінімальна. Вона може виявлятися, наприклад, у застосуванні тих чи інших прийомів виконання операцій.

Якщо учні чи студенти будуть використовувати такі засоби навчання як інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), то викладач чи вчитель також вирішує можливість їх застосування. На цьому рівні суб'єкт учіння засвоює знання, подані в готовому вигляді й може їх відтворювати під час виконання дій за взірцем. Наведений підхід формує репродуктивні знання. Однак не можна до такого підходу відноситися тільки негативною. Він необхідний при поясненні складного нового матеріалу; при необхідності «багато встигнути», а учні чи студенти слабкі й самостійне опрацювання деяких пунктів проблематичне; при формуванні нових понять, правил, доведенні положень; при засвоєнні способів розв'язування складних навчальних завдань тощо. Освітня траєкторія учня чи студента у межах певного заняття й відповідної навчальної ситуації повністю повторює шлях визначений вчителем чи викладачем. При цьому освітня траєкторія для всіх учнів чи студентів практично одна й та ж. У так визначеній навчальній ситуації активними суб'єктами навчального процесу є викладачі чи вчителі, тоді як учням чи студентам відводиться роль пасивних споживачів, а не здобувачів знань. Спілкування між суб'єктами викладання й суб'єктами учіння має суб'єктно-об'єктний характер, коли учитель чи викладач активний суб'єкт, а учень чи студент є об'єктом впливів зі сторони суб'єкта викладання.

Другий рівень невизначеності навчальної ситуації. Перші три пункти без змін. 4) Суб'єкт навчання сам планує ланцюжок операцій для виконання тієї чи іншої дії за заданим вчителем чи викладачем способом виконання дії, тобто самостійно створює алгоритми здійснення операцій для виконання певної дії. При цьому учитель чи викладач задає способи виконання дій, а учень чи студент створює на основі способів відповідні алгоритм виконання операцій, вибирає прийоми виконання операцій. 5) Учитель чи викладач визначає засоби виконання операцій, а способи використання таких засобів у виконанні операцій визначає суб'єкт учіння. Наприклад, студент чи учень може виконувати алгоритм операцій вручну, а може запрограмувати на певній мові (Pascal, Maple). Студент чи учень поки що не причетний до смислово твірних чинників створення навчальної ситуації, насамперед – до способу розв'язування навчальної ситуації загалом, формування часткових цілей й відповідних ланцюжків дій та способів виконання цих дій. Однак у суб'єкта учіння з'явилися можливості визначитися зі своїми уподобаннями, ідеями, нахилами та можливостями їх реалізації при створенні алгоритмів операцій, виконанні операцій за різними прийомами з використанням засобів виконання операцій. З'явилася необхідність і обов'язковість самостійного виконання п. 4) і 5), що спонукає учня чи студента до пошуків, творчості, наполегливості в досягненні мети. Значно зросла

відповідальність учня чи студента за власні ідеї щодо створення алгоритмів виконання дій за відомим способом, за вибір чи створення прийомів виконання операцій. Учень чи студент досить чітко зрозумів свої «незнання», «неуміння», «прогалини» у створенні алгоритму операцій відносно відомого способу виконання певної дії. Учень чи студент частково сам творить (*почав творити!*) свою індивідуальну освітню траєкторію у межах певного заняття й відповідної навчальної ситуації. Операції, котрі виконує учень чи студент самостійно ще не визначають смисл навчальної ситуації. Тому можна вважати, що суб'єкт учіння не приймає активної участі у творенні навчальної ситуації. Він її поки що «споживає», а не «проживає».

Третій рівень невизначеності навчальної ситуації. Для часткових цілей суб'єкт учіння може сам формувати ланцюжки дій (алгоритмічні приписи досягнення часткових цілей), відшукувати чи створювати способи здійснення дій, створювати алгоритми відповідних ланцюжків операцій, виконання яких приведе до здійснення дій, вибирати потрібні засоби виконання дій та операцій та створювати способи використання можливостей засобів (наприклад, можливостей ІКТ) у здійсненні дій. Важливим є те, що суб'єкт учіння тепер залучений до смислово твірних чинників навчальної ситуації: проектування ланцюжка дій, вибір чи створення способів їх здійснення, що робить його безпосереднім і активним учасником не тільки розв'язування навчальної ситуації за чийось сценарієм, а й учасником створення навчальної ситуації. Головним є те, що суб'єкт учіння разом з суб'єктом викладання творить навчальну ситуацію, адже він *вибирає смисл твірні* для навчальної ситуації дії та самостійно здійснює їх. Отже, учень чи студент ще більше у порівнянні з попереднім рівнем самостійно *творює навчальну ситуацію*, творить свою індивідуальну освітню траєкторію у межах певного заняття й відповідної навчальної ситуації. Зрозуміло, що у такій навчальній ситуації суб'єкту учіння потрібно прикладати значні когнітивні, креативні та організаторські зусилля. Суб'єкту учіння надається більше свободи своїх дій, надаються нові можливості для виявлення активності, самовизначення й самореалізації, тобто створюються умови для формування особистості учня чи студента загалом.

Четвертий рівень невизначеності навчальної ситуації. Суб'єкт викладання формулює проблему й загальну мету навчальної ситуації, а учні чи студенти самостійно створюють ієрархічну систему часткових цілей, створюють алгоритмічні приписи дій для досягнення часткових цілей, способи виконання дій, алгоритми виконання операцій для здійснення дій, вибирають засоби виконання дій та операцій, створюють способи виконання можливостей вибраних засобів для виконання дій та

операцій. Отже, суб'єкти учіння по суті самотійно формують свою індивідуальну освітню траєкторію у межах певного заняття й відповідної навчальної ситуації. По суті учні чи студенти самотійно створюють навчальну ситуацію і самотійно її розв'язують. Роль учителя чи викладача при цьому все більше зміщується в напрямку організатора творення навчальної ситуації, в супровідника учнів чи студентів у процесі творення-виконання навчальної ситуації, а не поводиря для учнів в її розв'язуванні за відомим сценарієм. У такій навчальній ситуації надаються нові можливості для формування суб'єктно-суб'єктних і діалогічних стосунків між викладачем і студентом, між учителем і учнем на основі співпраці, на основі орієнтації на загальнолюдські цінності – справедливість, гідність, надію, віру, свободу тощо. Така навчальна ситуація окрім надання нових можливостей ще й спонукає учасників педагогічного процесу до тісної співпраці, суб'єктно-суб'єктних і діалогічних стосунків, що об'єктивно вимагає не тільки від учителя чи викладача, а й від учня чи студента пошуку нових форм спілкування, сприяє формуванню учнівського чи студентського колективу.

П'ятий рівень невизначеності навчальної ситуації. Викладач чи вчитель обрисовує певну навчальну проблемну ситуацію, а суб'єкти учіння самотійно формулюють відповідну навчальну проблему й ставлять (формулюють) загальну мету навчальної проблеми та розв'язують її згідно поданої вище схеми. Зі зростанням невизначеності навчальної ситуації, а значить і її проблемності, все більше задіюється емоційно-вольова складова навчання. В умовах зростання свободи діяльності учнів чи студентів, самотійності прийняття рішень, самотійного отримання результатів та подолання труднощів при цьому виникає цілий спектр яскравих емоцій від невпевненості, розчарування, не віри в успіх, в свої сили й можливості до відчуття задоволення, радості, щастя, віри в свої сили, катарсису. Учні чи студенти проживають навчальну ситуацію, а не споживають її в готовому вигляді.

3. Готовність учнів чи студентів (знання, уміння, загальний розвиток, старанність, мотивація до учіння, воля до «перемоги» у розв'язуванні навчальної ситуації, орієнтація на цінності навчання, позитивне емоційне налаштування) до розв'язування навчальної ситуації саме такого рівня невизначеності й відповідного рівня проблемності, котру сформував учитель чи викладач. У науковій літературі проблемність навчальної ситуації пов'язують з співвідношенням наявних знань, умінь, компетенцій суб'єкта учіння і тими завданнями, котрі потрібно розв'язати в конкретній навчальній ситуації. Учитель чи викладач повинен уміти визначати готовність учнів чи студентів до проблемного навчання у нашому тлумаченні. При цьому потрібно враховувати індивідуальні особливості учнів, їхню індивідуальну

підготовку. Надто висока ступінь проблемності у розв'язуванні навчальної ситуації може стати для учня чи студента непосильною, а відносно низька – не викличе потрібних креативних, когнітивних, організаційних зусиль учня чи студента. Тоді в учневі будуть сформовані «легкі» знання й уміння, які він відносно просто засвоїть, а «здобутих» знань і умінь не буде сформовано. Отже, сутнісні сили суб'єкта учіння будуть задіяні мало й тому особистість учня зміниться несуттєво.

4. Спілкування: вчитель-учні, викладач-студенти, учні-учні, студенти-студенти – суб'єктно-об'єктне, суб'єктно-суб'єктне, діалогічне (В.А.Кушнір[4]) – як певні загальні підходи до організації розв'язування навчальної проблеми. Окрім викладання як діяльності суб'єкта, котрий навчає, учіння як діяльності суб'єкта, котрий учиться важливе значення мають стосунки між суб'єктами викладання і суб'єктами учіння та між самими суб'єктами учіння. Зі зростанням невизначеності навчальної ситуації зростають креативні, когнітивні і організаційні зусилля суб'єктів учіння, котрі все більше перетворюються в активних і самостійних суб'єктів діяльності з певністю в інтуїціях (В.А.Татенко [8]): «Я можу», «Я хочу», «Я зроблю», «Я зумію», «Я розберуся» тощо. Для успішного творчого навчання суб'єкту викладання потрібно все більше надавати учням чи студентам свободи дій. На певному етапі взаємодії викладач-студенти в умовах зростання свободи суб'єктів учіння виникає ситуація, коли по новому потрібно організовувати аудиторні навчальні заняття, самостійну роботу, написання різних творчих робіт. Суб'єкт викладання й суб'єкти учіння все більше перетворюються в рівноправних партнерів (хоча соціальні ролі їхні при цьому різні) у розв'язуванні навчальної ситуації під час занять, виконанні самостійних завдань, написанні рефератів, курсових і дипломних робіт, виконанні проектів. Тоді між суб'єктами педагогічного процесу формується партнерство на довірі, взаємній повазі, співпраці, співпереживаннях, співучасті і т.п. В основу таких стосунків покладаються вищі людські цінності. Навчальний процес стає діалогічним у розумінні М.М.Бахтіна [1], а стосунки між учасниками педагогічного процесу стають «людино-людськими» (Г.В.Дяконов [2]).

5. Дидактичні методи, способи, форми розв'язування навчальної проблеми, котрі вибирає вчитель чи викладач для формування навчальної ситуації, котрі повинні забезпечити умови для виконання учнями чи студентами репродуктивних, пошукових, дослідницьких, творчих дій.

Виходячи з нашої п'ятирівневої схеми рівня невизначеності навчальної ситуації, можна інтерпретувати класифікацію методів навчання, котру запропонували І.Я.Лернер і М.Н.Скаткін [6]. *Інформаційно-рецептивний* метод навчання: суб'єкт викладання подає

інформацію, суб'єкти учіння її сприймають. Це перший початковий рівень за нашою технологією, причому учні чи студенти самостійно майже нічого не роблять. Це навіть ще не репродуктивний рівень, коли учні чи студенти щось виконують за взірцем. *Репродуктивний метод* – суб'єкти учіння під час лекцій, практичних занять, самостійної роботи дома виконують завдання за взірцем. З наших позицій – це перший рівень, коли творчість суб'єктів навчання мінімальна, невизначеність у розв'язуванні завдань також мінімальна. *Метод проблемного навчання* – суб'єкт навчання ставить перед суб'єктами учіння навчальну проблему і показує шлях її розв'язування. У нашому тлумаченні «шлях розв'язування» навчальної проблеми можна описати (конкретизувати) саме визначеними нами ріннями. Який з них вибере суб'єкт викладання чи суб'єкт учіння (якщо такий вибір передбачений суб'єктом викладання) – творча діяльність викладача чи учителя. Окрім того запропоновані рівні-моделі в чистому вигляді можна комбінувати у змішаному варіанті, наприклад, частину дій подавати вчителю, а частину визначати учням чи студентам. *Частково-пошуковий чи евристичний метод* – суб'єкт викладання розкладає навчальну проблему на часткові проблеми (декомпозиція розв'язування навчальної ситуації), суб'єкти учіння здійснюють дії щодо розв'язування часткових проблем. У тлумаченні нашої схеми підзадачі визначаються частковими цілями й ставляться вчителем, а дії та операції щодо досягнення часткових цілей (способи й алгоритми розв'язування підзадач) визначають суб'єкти учіння у вигляді алгоритмічного припису дій й відповідних алгоритмів операцій для здійснення цих дій. *Дослідницький метод* – пошуково-дослідницька діяльність щодо розв'язування нових навчальних проблем. У нашій схемі це є п'ятий рівень, коли суб'єкт викладання обрисовує проблемну ситуацію, а суб'єкти учіння формулюють навчальну проблему, ставлять (формулюють) загальну мету навчальної проблеми, формують і формулюють систему часткових цілей й відповідних алгоритмічних приписів потрібних дій та алгоритми відповідних операцій для здійснення дій.

6. Зміст, об'єм навчального матеріалу, його складність; методи й способи розв'язування навчальної ситуації суб'єктами учіння; засобами, якими вони користуються при цьому й котрі визначає вчитель чи викладач чи учні вибирають ці методи самі для розв'язування навчальної ситуації; методи навчання, котрі визначає й пропонує вчитель; види спілкування – все це вимагає різних дій суб'єктів учіння. Тому можна говорити про дії, що пов'язані з: **1)** розумінням предмету учіння як поняттям, його структурою, системною складністю. Так учні повинні, наприклад, зрозуміти саме поняття системи лінійних рівнянь, її розв'язку, структуру (кількість рівнянь у порівнянні з кількістю

невідомих), системну складність системи лінійних рівнянь (може бути, наприклад, система нелінійних рівнянь, залежність складності від співвідношення кількості рівнянь і кількості невідомих). У цьому випадку предметом навчальної діяльності для суб'єктів учіння буде поняття системи лінійних рівнянь, її структура та складність; **2)** методами розв'язування навчальної задачі (методами розв'язування системи рівнянь: метод послідовного виключення змінних, метод Крамера, метод Гауса, наближені методи тощо). Тоді предметами діяльності для учнів чи студентів будуть наведені методи розв'язування системи лінійних рівнянь; **3)** засобами, котрі будуть використовувати суб'єкти учіння при розв'язуванні навчальної ситуації. Так у розв'язуванні навчальної ситуації – розв'язати систему лінійних рівнянь – можна використовувати аналітичні (символьне обчислення) та графічні можливості Maple, графічні можливості AG-технології тощо. При цьому предметом навчальної діяльності учнів будуть самі ІКТ та їх можливості у розв'язуванні навчальної ситуації. Використання ІКТ створює зовсім нове освітнє середовище для суб'єктів учіння, з новими більш широкими можливостями для учнів чи студентів. Однак, оволодіння цими можливостями та способами їх використання у досягненні мети навчальної ситуації, особливо без належної інформаційної культури, для суб'єктів учіння є далеко не простою проблемою. Тому й для суб'єктів викладання розв'язувати навчальні ситуації з використанням ІКТ також далеко не проста проблема; **4)** дидактичними методами, формами, способами розв'язування навчальної ситуації, котрі пропонує суб'єкт викладання. Тоді дії учнів чи студентів будуть пов'язані, наприклад, з методами навчання, котрі описані вище, з рівнем креативних, когнітивних і організаційних зусиль суб'єктів учіння у розв'язуванні навчальної ситуації. Предметом учіння при цьому згідно нашої схеми будуть певні ситуації невизначеності у розв'язуванні навчальної ситуації й котрі створює вчитель або учні вибирають самостійно; **5)** видами спілкування, котрі створює вчитель чи викладач. На перший погляд – це тільки зовнішні умови розв'язування навчальної ситуації учнями чи студентами. Однак при цьому учень самостійно вибирає рівень спілкування з учителем та учнями в умовах зростання свободи дій. Саме від учня багато в чому буде залежати характер спілкування з учителем та іншими учнями: життєво дружній на засадах діалогу в розумінні М.М.Бахтіна, чи просто діловий і т.п. Учень чи студент при цьому багато в чому сам формує (організовує) стосунки зі своїми товаришами та вчителем чи викладачем. При цьому потрібно здійснювати організаційні дії, котрі не пов'язані з темою заняття. Тоді предметом діяльності учня чи студента будуть стосунки між учнем і

вчителем та іншими учнями, котрі й буде багато в чому формувати сам суб'єкт учіння.

З вище сказаного зрозуміло, що різні дії стосуються різних предметів діяльності учнів чи студентів, тобто, різних згідно О.М.Леонтьєва видів діяльності суб'єктів учіння. При цьому в залежності від теми заняття та інших багатьох чинників зусилля суб'єктів учіння при виконанні наведених видів діяльності можуть бути різними. Так при освоєнні певної ІКТ, визначенні її можливостей у розв'язуванні навчальної ситуації зусилля учня може бути вищим, ніж розв'язування навчальної проблеми «вручну». Однак, якщо на заняттях будуть використовуватися одні й ті ж ІКТ (наприклад Maple), то поступово ІКТ стане зручним засобом навчання. Те ж саме можна сказати й про види діяльності **4)** і **5)**, котрі здійснює учень чи студент.

Кількісні й якісні показники різних видів діяльності є важливими показниками складності навчальної ситуації, котра сформувався під керівництвом учителя чи викладача. Загалом можна говорити про інтегральний образ навчальної ситуації. Змоделюємо декілька навчальних ситуацій у вигляді інтегрального образу стосовно розв'язування системи лінійних рівнянь. Інтегральний образ буде мати обсяг, зміст і системну складність.

11. Розглядається поняття системи лінійних рівнянь, причому кількість невідомих рівна кількості рівнянь. Розглядається один з методів розв'язування системи лінійних рівнянь, наприклад, метод послідовного виключення змінних. Досліджуються умови існування єдиного розв'язку системи, безлічі й жодного в умовах застосування методу послідовних виключень змінних. Розглядаються приклади систем, коли існує єдиний розв'язок, безліч і жодного, здійснюються перевірки вірності знайдених розв'язків. Розв'язуються текстові задачі, котрі приводять до систем лінійних алгебраїчних рівнянь. Всі дії й операції виконуються вручну. Загальна мета досягається виконанням таких часткових цілей: **а)** зведення послідовним виключенням змінних системи рівнянь до одного рівняння (прямий хід); **б)** визначення існування розв'язку отриманого рівняння та, якщо розв'язок існує, знаходження розв'язку (значення однієї змінної системи рівнянь); **в)** визначення значень останніх змінних (зворотній хід); **г)** здійснення перевірки розв'язку системи способом підстановки. Діями в процесі досягнення першої часткової цілі будуть: 1) виключення першої змінної й зведення системи з k рівнянь до системи з $k-1$ рівнянням, 2) виключення другої змінної і зведення системи до $k-2$ рівнянь і т.д. поки не залишиться тільки одне лінійне рівняння, яке й розв'язують, якщо воно має розв'язок. Кожна дія виконується за певним алгоритмом – ланцюжком операцій. Ланцюжки операцій не визначаються методом послідовного виключення, а

визначаються умовами, в яких вони виконуються й тому операції не є системно твірними методу виключення змінних. Як виконувати операції учні чи студенти вже знають із попередньої навчальної діяльності. Для системи двох рівнянь з двома змінними тлумачиться геометрична картина одного розв'язку, безлічі, жодного. Усі операції й дії виконуються вручну або за допомогою символного калькулятора. Можна назвати й дії, котрі необхідно виконати для досягнення інших наведених часткових цілей у розв'язуванні системи лінійних рівнянь..

I_21. Розглядаються і розв'язуються методом послідовного виключення змінних системи, коли: а) число рівнянь менше числа змінних; б) число рівнянь більше числа змінних. Досліджуються умови існування й не існування розв'язків систем у цих випадках в умовах застосування методу послідовного виключення змінних. Змінюється предмет учіння, його зміст, системна складність, виникають нові властивості предмету учіння.

I_22. Розглядаються задачі конструювання систем при рівності кількості рівнянь з числом невідомих, коли системи будуть мати єдиний розв'язок, безліч, жодного (зворотні задачі), виходячи з методу виключення змінних. Це можна здійснити у такий спосіб. Розв'язуємо систему двох рівнянь з двома змінними

$$\begin{cases} a_1 \cdot x + b_1 \cdot y + c_1 = 0 \\ a_2 \cdot x + b_2 \cdot y + c_2 = 0 \end{cases} \quad (1)$$

Де коефіцієнти системи (1) поки що невідомі. Визначаємо x з першого рівняння

$$x = \frac{-c_1 - b_1 \cdot y}{a_1}$$

й підставляємо в друге рівняння. Після перетворень отримаємо

$$(a_1 \cdot b_2 - a_2 \cdot b_1) \cdot y = c_1 \cdot a_2 - a_1 \cdot c_2. \quad (2)$$

Звідки знаходимо

$$y = \frac{c_1 \cdot a_2 - a_1 \cdot c_2}{a_1 \cdot b_2 - a_2 \cdot b_1}.$$

Підставляючи (2) в (1), маємо

$$(a_1 \cdot b_2 - a_2 \cdot b_1) \cdot x = c_1 \cdot b_2 - b_1 \cdot c_2. \quad (3)$$

З (3) маємо

$$x = \frac{c_1 \cdot b_2 - b_1 \cdot c_2}{a_1 \cdot b_2 - a_2 \cdot b_1}.$$

Якщо система (1) повинна мати єдиний розв'язок, то із (2) і (3) вираз

$$a_1 \cdot b_2 - a_2 \cdot b_1 \neq 0. \quad (4)$$

Протилежна (4) умова буде мати вигляд

$$a_1 \cdot b_2 - a_2 \cdot b_1 = 0. \quad (5)$$

Або в іншій формі

$$\frac{a_1}{a_2} = \frac{b_1}{b_2}.$$

Отже, для існування єдиного розв'язку коефіцієнти при невідомих не повинні бути пропорційними. Наприклад, вони можуть бути такими

$$a_1 = 2, a_2 = 3, b_1 = 4, b_2 = 1, c_1 = 3, c_2 = 1$$

й шукана система матиме вигляд

$$\begin{cases} 2x + 4y + 3 = 0 \\ 3x + y + 1 = 0 \end{cases}$$

котра буде мати єдиний розв'язок. Виходячи з (2) і (3) конструюються й інші випадки систем (безліч розв'язків, жодного розв'язку). Задачі зворотного мислення за звичай мають нескінчене число розв'язків, однак щодо систем лінійних рівнянь то існує три основні класи рівнянь, виходячи з кількості розв'язків – єдиний розв'язок, безліч, жодного. Новим предметом учіння тут буде спосіб конструювання системи двох лінійних рівнянь з двома невідомими на основі методу послідовного виключення змінних.

I_23. Конструювання систем з трьох рівнянь і з трьома невідомими, котра мала б єдиний розв'язок, безліч, жодного на основі методу послідовного виключення змінних. Тут предмет учіння то й же, що і в попередньому пункті, однак він більшого обсягу й вищої системної складності.

I_24. Для перевірки розв'язків системи, котра розв'язувалася вручну, відшукання розв'язку в Maple за допомогою оператора

$$\text{solve}(\{a_1 \cdot x + b_1 \cdot y + c_1 = 0, a_2 \cdot x + b_2 y + c_2 = 0\}, \{x, y\});$$

Використання цього оператора при вивченні системи лінійних рівнянь доцільно при розв'язуванні задач конструювання й текстових задач на складання систем рівнянь, коли основним завданням для учнів чи студентів є створення математичної моделі задачі чи способу конструювання системи рівнянь. Тут новим предметом учіння виступає Maple, точніше його оператор, котрий дозволяє у символах обчислювати розв'язки систем, якщо вони існують.

I_25. Вибір рівня невизначеності в освоєнні нового матеріалу. Наприклад, вчитель визначає дії й способи їх виконання, а учні складають алгоритми виконання операцій кожної дії. Це другий рівень невизначеності навчальної ситуації за нашою схемою. При цьому учні можуть використовувати як символічний калькулятор і виконувати операції відповідно алгоритму в напівручному режимі, а можуть скласти невелику програмку й виконати їх в автоматичному режимі. Тут новим предметом учіння виступає навчальна ситуація з певним рівнем

невизначеності й відповідним рівнем проблемності та можливості Maple у виконанні операцій учнями чи студентами.

I_26. Розглянути метод Крамера розв'язування систем лінійних рівнянь, коли кількість невідомих співпадає з кількістю рівнянь. Спочатку тут потрібно розглянути поняття визначника і його властивості. Отже з'являється нове поняття визначника, стосовно системи – основний визначник системи і допоміжні визначники. Новим предметом учіння тут буде новий метод розв'язування системи лінійних рівнянь.

I_27. В автоматичному режимі в середовищі Maple сконструювати 33 різні варіанти систем з двох рівнянь і двома невідомими, котрі мали б один розв'язок, безліч, жодного. Тут потрібно учням вже задіяти оператори циклу, та підпрограми генерування випадкових ненульових чисел з певного проміжку, що досить непросто як для вчителя, так і для учнів чи студентів. Зауважимо, що програмування будь-якого процесу вимагає досконального й детального його знання. Тому конструювання систем лінійних рівнянь в автоматичному режимі на основі методу виключення змінних вимагає від суб'єкта програмування досконального знання про цей метод, його виявлення у визначенні існування єдиного розв'язку системи, безлічі, жодного. Окрім того, конструювання системи рівнянь з певними властивостями є ще одним аспектом, ще одним підходом до розв'язування наведеної навчальної проблеми, що дозволяє більш всебічно і цілісно розглядати цю проблему. Новим предметом навчальної діяльності суб'єктів учіння будуть можливості Maple для розв'язування поставленої задачі.

I_28. Те ж саме для системи трьох рівнянь з трьома (чи більшим числом) невідомими. Тут уже на основі методу виключення змінних зробити це важко. Тому потрібно вводити поняття матриць, матриць систем лінійних рівнянь (основної й розширеної) й питання існування чи не існування розв'язків і їх числа продукувати через лінійну залежність і незалежність рядків основної й розширеної матриці. Тут буде новий зміст предмету учіння (системи рівнянь), нові його властивості, новий спосіб розв'язування задачі конструювання системи лінійних рівнянь.

Добавляючи до II нові аспекти наведених інтегральних образів, отримуємо інтегральний образ навчальної ситуації з новим обсягом, змістом і системною складністю. Розширення обсягу й змісту навчальної ситуації приводить до виходу в надпредметну навчальну ситуацію, що вимагає виконання складних дій учнями чи студентами. Однак це можливо тільки за умови, що прості дії учні вже можуть виконувати. Так виконання операцій при розв'язуванні системи лінійних рівнянь у середовищі Maple (складні дії) можуть учні чи студенти виконати, якщо вони вже вміють їх виконувати вручну.

7. Час, протягом якого потрібно розв'язати навчальну ситуацію (урок чи два, пара чи більше). Однак, обсяг і зміст інтегрального образу навчальної ситуації залежить від часу, котрий виділений навчальними планами й програмами і є документом діяльності вчителя чи викладача.

8. Готовність учнів до засвоєння змісту й об'єму визначеного вчителем навчального матеріалу за лімітований час. Вибір вчителем інтегрального образу навчальної проблеми залежить і дуже суттєво від загальної математичної підготовки учнів чи студентів. Тому виникає для суб'єкта викладання проблема оптимального вибору інтегрального образу навчальної ситуації та оптимального розподілу навчального матеріалу на заняттях, самостійну домашню роботу, самостійну пошукову роботу у вигляді рефератів, проектів тощо.

9. Засоби і методики (котрі використовує чи розробляє вчитель чи викладач) їх використання для розв'язування навчальної ситуації

Творчість буде обов'язково виявлятися учнями чи студентами у застосуванні певних засобів при розв'язуванні навчальної ситуації. Особливо на сьогодні актуальним є застосування різних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Адже для використання ІКТ у розв'язуванні конкретної навчальної ситуації не має готових алгоритмів і навіть не має готових алгоритмічних приписів. Наш досвід і наукові дослідження дозволили виокремити послідовність досить загальних приписів для використання конкретної ІКТ у розв'язуванні конкретної навчальної ситуації. 1) Оволодіння вчителем (а за ним учнями та студентами) певною ІКТ у необхідних межах для розв'язування визначеного класу навчальних задач. 2) Визначення й оволодіння тими можливостями ІКТ, котрі можна використати у розв'язуванні певної навчальної ситуації. 3) Вчителю розробити методику використання можливостей ІКТ у розв'язуванні визначеної навчальної ситуації. 4) Навчити учнів чи студентів користуватися ІКТ у необхідних межах для розв'язування навчальної ситуації (розв'язування систем лінійних рівнянь). 5) Реалізувати методику вчителя у проблемі розв'язування систем лінійних рівнянь (чи іншої) з використанням можливостей конкретної ІКТ (наприклад Maple). Якщо вважати, що кожний наведений пункт є частковою ціллю, то вчителю потрібно визначити для кожної часткової цілі завдання, виконання яких приведе до досягнення поставленої цілі. Потім визначити алгоритмічний припис дій для кожного завдання й алгоритми операції для кожної дії.

Стаття може бути корисною у навчанні будь-якої навчальної дисципліни. Однак, для цього потрібно наповнити «матрицю статті» змістом відповідної навчальної дисципліни. Стаття буде корисною вчителям, викладачам, студентам, магістрантам і викладачам вищих

педагогічних навчальних закладів, методистам освіти, усім тим, хто серйозно хоче займатися проблемами сучасного навчання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Советский писатель, 1963. – 362 с.
2. Дьяконов Г.В. Психология диалога: теоретико-методологическое исследование. – Кировоград: РВЦ КДПУ им В.Винниченко, 2006. – 693. – с.
3. Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 352 с.
4. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу; методологічний аспект. – Кировоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001. – 348 с.
5. Кушнір В.А. Інноваційне навчання як засіб формування особистості майбутнього вчителя // Наукові записки. – Випуск 102. – Серія: Педагогічні науки. – Кировоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2012. – С 63 – 69.
6. Лернер И.Я., Скаткин М.Н. О методах обучения // Советская педагогика. – 1965. – № 3.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – В 2-х т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
8. Татенко В.А. психология в субъектном измерении. –К.: Просвіта, 1996. – 403 с.
9. Фокин Ю.Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход: учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Кушнір Василь Андрійович – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кировоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: методологічні проблеми навчання.

Рожкова Наталя Григорівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземної філології КДПУ ім. В. Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми формування методологічного підходу до організації навчання студентів.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ: ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ

Алла РАСТРИГІНА, Володимир ЖИВИЦЬКИЙ
(Кіровоград)

В статті здійснено спробу проаналізувати ступінь дослідженості феномену «професійна кар'єра», обґрунтувати доцільність і своєчасність наукових розвідок щодо підготовки сучасного педагога-музиканта до професійної кар'єри в мистецькому освітньому просторі та окреслити постановчі засади зазначеної проблеми.

В статтє предпринята попытка проанализировать степень изученности феномена «профессиональная карьера», обосновать целесообразность и своевременность научного исследования относительно подготовки будущего педагога-музыканта к профессиональной карьере в художественном образовательном пространстве, а также очертить постановочные основы указанной проблемы.

Ключові слова: професійна кар'єра, мистецький освітній простір, професійна підготовка, кар'єроутворювальний потенціал.

Постановка проблеми. В останні десятиліття питання, пов'язані з плануванням, супроводом і розвитком кар'єри людини набувають особливої значущості у зв'язку з істотними економічними і соціальними змінами. В умовах необхідності забезпечення конкурентоспроможності фахівців на ринку праці та відповідності вітчизняної вищої освіти європейським стандартам, до зазначеної проблематики все частіше звертаються науковці, оскільки в сучасній освіті все ще не є достатнім орієнтування на розвиток професійної кар'єри. Сформовані раніше освітні моделі, що реалізуються сьогодні, розраховані в першу чергу на передачу теоретичних знань і професійних навичок, що не забезпечує підготовку майбутнього фахівця до кар'єрного зростання, а лише формує плацдарм до майбутнього саморозвитку. Іншими словами сучасна професійна освіта потребує цілеспрямованої підготовки студентів ВНЗ до професійної кар'єри з метою реалізації найважливішої функції навчання – підготовки фахівця-професіонала, готового до успішної реалізації власного кар'єрного потенціалу в постійно змінюваних умовах соціуму.

Отже, соціальне замовлення суспільства на випускника сучасного ВНЗ висуває досить серйозні вимоги щодо його освіченості та конкурентоспроможності й передбачає наявність не тільки достатнього рівня його професійної компетентності, а й здатності до стрімкої професійної адаптації в постійно виникаючих нових ситуаціях вибору, що є необхідною умовою його успішної професійної кар'єри. Тобто, вища професійна освіта сьогодення й мистецька зокрема, стоїть перед необхідністю створення якісно нових підходів до підготовки сучасного фахівця, головними характеристиками якого мають стати його професіоналізм, мобільність й готовність до професійної кар'єри.

Визначення доцільності й своєчасності дослідження проблеми підготовки сучасного педагога-музиканта до професійної кар'єри в мистецькому освітньому просторі та окреслення постановочних засад розглядуваної проблематики, складають *мету* даної статті.

Аналіз матеріалів з проблеми дослідження. Багатогранність категорії «кар'єра» зумовила звернення до її дослідження науковців в різних галузях наукового пізнання, зокрема в соціології (Дряхлов М.І., Кравченко А.І, Охотський Є.А, Щербін В.В), політології (Григорян Р.Г., Дьомін Г.І.), економіці (Гончаров В.В., Курбатов В.І., Сленков І.М.) тощо. В теорії управління персоналом кар'єра розглядається як результат усвідомленої позиції й поведінки людини в певній галузі трудової діяльності, пов'язаний з посадовим й професійним зростанням.

Щодо категорії «професійна кар'єра», то сьогодні, на думку С.В. Шекшені [1], вона розглядається переважно з позицій менеджменту

й трактується як службово-професійне просування у напрямі зміни різних посад, що сприяє розвитку особистості чи організації.

Дослідження категорії «професійна кар'єра» мають місце в акмеології (С.Я. Батищев, А.О. Деркач, Є.О. Климов, В.Д. Шадриков), педагогічній антропології (В.М. Монахов, Л. Е. Орбан), психології праці (Барабанова В. В., Жданович А.А., П. Мучински, Панкратова І. А.) та ін. Питання професійного розвитку майбутнього фахівця в системі професійної підготовки, становлення його професійної спрямованості, професійного самовизначення та професійної готовності до практичної діяльності з фаху, що є необхідними складовими успішної професійної кар'єри вивчаються також і в рамках інших наукових дисциплін: філософії освіти, соціології, психології, педагогіки.

В психолого-педагогічній літературі звернення до зазначеного поняття знаходимо в працях К.А. Абульханової-Славської, А.Н. Вайсман, А.Н.Дьоміна, Ф.І. Ісмагіловой, Є.А.Климова, А.К.Макарової, Д. С'юпер, Е.Шейна, Дж. Холланда. В контексті становлення суб'єктності особистості, її саморозвитку, самовизначення самореалізації, поняття професійної кар'єри розглядається в дослідженнях Б.С. Гершунського, Є.І Головахи., А.О. Деркача, Є.Г. Каменєвої, І.М. Семенова та ін.

В педагогічній науці ближнього зарубіжжя накопичено певний досвід щодо можливостей кар'єрного зростання індивіда в умовах неперервної освіти (Л.В. Заніна, М.В. Кудіна), на їх основі встановлено типологію кар'єри й схарактеризовано її складові, представлено ієрархію мотивів та розкрито значущість мети як провідного мотиву (Р.А. Галустов, С.О. Дятлов, А.Я Кібінов). Але проведені дослідження присвячені особистості, обмежені педагогічною діяльністю й не пов'язані з професійною підготовкою студентів у ВНЗ в цілому.

В дослідженнях вітчизняних науковців прослідковується думка про успішність професійної кар'єри в залежності від рівня професійної зрілості (І.А. Зязюн, М.П. Лебедик, В.Г. Левченко, В.В. Радул), професіоналізму (В.В. Рибалко, О.В. Романова, В.А. Дьяченко, Н.В. Гузій, Н.І. Мазур), професійної культури (О.І. Киричук, Л.В. Кондрашова, Н.Г. Ничкало, О.Я Савченко та ін.) фахівця. Значна кількість наукових праць присвячена проблемам формування зазначених вище якостей, що є складовими успішної професійної кар'єри, й в мистецькій освіті (О.Б. Горбенко, О.М. Горожанкіна, І.В. Мостова, П.М. Ніколаєнко, О.М. Олексюк, О.М. Отич, Г.М. Падалка, А.М. Растиригіна, О.П. Рудницька, Л.О. Хлебнікова, Ю.Є. Юцевич та ін.)

Виклад основного матеріалу. Звернення до наукових джерел з метою визначення понятійного апарату досліджуваної проблематики

показало, що в психолого-педагогічній літературі зазначене поняття здебільшого трактується як подальше, після отримання певної спеціальності й кваліфікації, просування особистості в професії й позначається як професійно-особистісне кар'єрне зростання. Серед досліджень у цьому напрямку більшою мірою теоретично обґрунтовано і технологічно представлено саме поняття професійно-особистісного зростання. Так, А. О. Деркач під професійно-особистісним зростанням розуміє нагромадження індивідом особистісного потенціалу як інтегральної характеристики рівня особистісної зрілості [2]. На думку Д.О. Леонтьєва, формою прояву особистісного потенціалу слугує самодетермінація особистості: здійснення діяльності у відносній свободі від заданих умов як зовнішніх, так і внутрішніх [3]. В дослідженні процесу підготовки студентів до проектування власної професійної кар'єри, І. Хабаху визначає останню як суб'єктивне морально-ділове досягнення фахівця, що супроводжується посиленням впливу влади його авторитету, статусу в середовищі, просуванням по службовій або кваліфікаційній ієрархії і відповідної винагороди на основі професіоналізму, реалізації індивідуальних особистісних і фізичних можливостей індивіда[4].

Отже, як підкреслюють дослідники, наукові інтереси яких фокусується на проблемі професійно-особистісного зростання майбутнього фахівця, реалії життя демонструють, що частіше всього успіху у професійній кар'єрі досягають ті фахівці, що вже зі студентської лави проявляють соціальну активність, реалізуючись як в навчальній, так і в позанавчальній діяльності: науковій, культурній, громадській тощо [5]. Відтак, одним із завдань навчально-виховної роботи у ВНЗ є створення такого особистісно зорієнтованого освітнього простору, який відповідав би оптимальним соціальним і освітнім потребам підготовки фахівця сучасного гатунку з добре розвиненою громадською свідомістю, почуттям обов'язку й відповідальності, компетентного, мобільного, конкурентоспроможного, готового до успішної реалізації власного кар'єрного потенціалу в постійно змінюваних умовах соціуму.

Вищезазначене набуває особливого сенсу в освітньому просторі факультетів художнього спрямування, зокрема мистецьких факультетів педагогічних ВНЗ, оскільки існує пряма залежність між здатністю майбутнього фахівця-музиканта до творчого самовираження й самореалізації та можливостями його кар'єрного зростання в майбутній професійній діяльності.

Разом з тим маємо констатувати, що в педагогіці в цілому й педагогіці музичної освіти зокрема, поняття професійної кар'єри змістовно все ще не склалося: не розкрито його феноменологічний, чітко обґрунтований спадкоємний взаємозв'язок з категоріями професійної

культури, професійно-особистісного зростання, професійної зрілості, проектування власної професійної діяльності, готовності до професійної кар'єри; не конкретизовано наявність особистісних та професійних якостей майбутнього фахівця, що забезпечують його кар'єрне зростання; не визначено педагогічних умов кар'єротворення та ефективної підготовки майбутнього педагога-музиканта до професійної кар'єри в мистецькому освітньому просторі ВНЗ; не охарактеризовано особливості й взаємозв'язок професійної кар'єри майбутнього педагога-музиканта з процесами його саморозвитку й самовиховання, творчого самовираження та самореалізації.

Тобто, у вищій педагогічній й, зокрема, мистецькій освіті, все ще існують суперечності, які гальмують процес підготовки майбутнього педагога-музиканта до професійної кар'єри, а саме:

- між широкою уживаністю терміну « професійна кар'єра» в сучасній педагогічній науці та недостатньо розвинутим теоретичним уявленням про сутність, зміст і структуру поняття професійної кар'єри майбутнього педагога-музиканта;

- між сучасними вимогами до професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта, здатного до успішної кар'єри та традиційним змістом навчально-виховного процесу, спрямованого на надання певної сукупності запланованих професійних компетенцій;

- між європейським стандартом конкурентоспроможного, здатного до професійної кар'єри сучасного фахівця та реальним станом забезпечення такого стандарту в існуючій системі підготовки майбутнього педагога-музиканта;

- між широкими можливостями мистецького освітнього простору щодо забезпечення розвитку індивідуальної траєкторії музично-творчого самовираження та самореалізації студентів як основи їхнього кар'єрного потенціалу та відсутністю відповідних організаційно-педагогічних умов, що зумовлюють його створення;

- між запитамі педагогічної практики на науково обґрунтовану систему підготовки майбутнього педагога-музиканта до професійної кар'єри та недостатнім рівнем теоретичної розробленості зазначеної проблеми.

Не викликає сумніву той факт, що розв'язання зазначених суперечностей уможливить підвищення ефективності підготовки майбутнього педагога-музиканта до професійної кар'єри в мистецькому освітньому просторі ВНЗ.

Отже, актуальність проблеми, її недостатня теоретична й практична розробленість в контексті науково-мистецької парадигми та вимог вищої мистецької освіти до сучасного фахівця-музиканта, зумовили вибір теми нашого дослідження: «Підготовка майбутнього педагога-музиканта до

професійної кар'єри». Обрана проблема дослідження узгоджується з науково-дослідницькою програмою кафедри педагогіки й освітнього менеджменту КДПУ ім. В. Винниченка й має на меті визначення, теоретичне обґрунтування й експериментальну перевірку системи підготовки майбутнього педагога-музиканта до професійної кар'єри. Для досягнення поставленої мети вважаємо за необхідне вирішити в процесі дослідження наступні завдання: систематизувати та обґрунтувати теоретичні засади інтерпретації категорії «професійна кар'єра майбутнього педагога-музиканта»; визначити сутність і зміст таких ключових понять дослідження, як «професійна підготовка майбутнього педагога-музиканта», «кар'єрний потенціал», «мистецький освітній простір», «індивідуальна траєкторія музично-творчого розвитку майбутнього педагога-музиканта»; обґрунтувати структурну модель та визначити педагогічні умови ефективної підготовки майбутнього педагога-музиканта до професійної кар'єри; експериментально апробувати організаційно-педагогічну систему підготовки майбутнього педагога-музиканта до професійної кар'єри.

Висновок. Таким чином, проблема підготовки майбутніх педагогів-музикантів до професійної кар'єри міцно пов'язана з різноманітними аспектами теоретичного осмислення практики сучасної мистецької освіти й актуалізує питання конкретизації наукових підходів щодо кар'єрного потенціалу майбутнього фахівця-музиканта як системного професійно-особистісного утворення, визначення його структурних компонентів, критеріїв і рівнів виявлення та окреслення можливостей мистецького освітнього простору у його становленні і розвитку, а також дозволить запропонувати якісно новий підхід до вибудовування індивідуальної траєкторії музично-творчого розвитку студента як основи його майбутньої професійної кар'єри.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Шекшня С.В. Управление персоналом современной организации. М.: ЗАО "Бизнес-школа "Интел-Синтез", 2000., с. 174.
2. Деркач А.А., Орбан Л.Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности М., 1995. РАГС. С.5-6.
3. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. Т. 21.2000. №1. С. 15-25.
4. Хабаху И.Н. Подготовка студентов к проектированию своей будущей профессиональной карьере. – автореферат дисс... кандидата педагогических наук.: Краснодар – 2006.
5. Кутняк С.В. Карьерообразующий потенциал воспитательной среды // Высшее образование в России – 2012, № 5, С. 79-85.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Растрюгіна Алла Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувача кафедри вокально-хорових дисциплін і методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: модернізація музично-педагогічної освіти України, впровадження педагогіки свободи в мистецький освітній простір.

Живицький Володимир Григорович – аспірант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутнього педагога-музиканта, оновлення змісту музично-педагогічної підготовки майбутнього фахівця-музиканта засобами аудіо–відео технологій.

ЗМІСТ ЗАГАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДІ

Володимир ЧЕРКАСОВ (Кіровоград)

У статті обґрунтовано мету, завдання і зміст загальної музичної освіти й художньо-естетичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

В статтє обосновано цель, задачи и содержание общего музыкального образования и художественно-эстетического воспитания учащихся общеобразовательных учебных заведений.

Ключові слова: загальна музична освіта, художньо-естетичне виховання, музичне мистецтво.

Постановка проблеми. Вступ України до світового освітнього товариства вимагає нових підходів до визначення мети, завдань і змісту загальної музичної освіти, що уможливиює ефективність художньо-естетичного виховання молоді на сучасному етапі розвитку суспільства. Розробка та запровадження в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів концепції мистецької освіти сприяє формуванню морально-естетичних якостей та особистісно-ціннісних орієнтирів молоді на засадах творчої колективної діяльності, що є актуальним і своєчасним.

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз джерел педагогічного та мистецького спрямування підтверджує, що вітчизняними науковцями Е.Абдуллінім, Ю.Алієвим, Л.Безбородовою, Д.Кабалевським, О.Лобовою, Л.Масол, О.Михайличенком, О.Ніколаєвою, О.Олексюк, В.Орловим, М.Осенневою, О.Отич, Г.Падалкою, Е.Печерською, О.Ростовським, О.Рудницькою, Л.Школяр досліджено зміст, форми й методи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики у вищих навчальних закладах, виявлено вплив різних жанрів музичного мистецтва на художньо-естетичне та музично-естетичне виховання молоді. Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження названих авторів, дає змогу визначити сутність загальної мистецької освіти й виявити її вплив на становлення особистості.

Мета статті полягає в обґрунтуванні мети, завдань і змісту загальної музичної освіти спрямованої на художньо-естетичне виховання молоді в умовах сучасних загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Цілком закономірно, що вивчення будь-якої навчальної дисципліни зумовлено визначенням мети, завдань,

змісту, принципів, методів і форм її існування. Для з'ясування мети музичної освіти вважаємо за доцільне проаналізувати погляди зарубіжних і вітчизняних науковців щодо зазначеного феномена в контексті загальної мистецької освіти.

Аналіз шкільних програм з предмета «Співи» й «Музика і співи», за якими працювали вчителі у ХХ столітті уможливив в історичній ретроспективі дослідити, як змінювалася мета, котра узагальнювала зміст музичної освіти, роботу вчителя і учнів на уроках і в процесі позакласної діяльності. Так, у пояснювальній записці до шкільних програм з музичного виховання 1917–1933 років наголошувалося, що «мета навчання музиці – зробити випускника школи музично-розвиненим і музично-грамотним». У програмах 1934–1960 років акцент було зроблено на ідеологічний аспект виховання. У них зазначалося, що «Співи в школі повинні забезпечувати комуністичне виховання дітей». Шкільні програми 1960–1970 років зосереджували увагу вчителя на музичному вихованні, розвитку й навчанні дітей, а також впливу зазначених процесів на «повноцінне формування особистості дитини».

У 70-х роках ХХ століття Д.Кабалевським було розроблено та запропоновано концепцію музично-естетичного виховання школярів, суть якої полягала в тому, щоб увести учнів у світ музичного мистецтва, навчити їх любити й розуміти музику в багатстві її форм і жанрів. Відповідно до зазначеного, мету музично-естетичного виховання Д.Кабалевський убачав у тому, щоб «виховати в учнів музичну культуру як частину всієї їхньої духовної культури» [3, с. 3-4]. Науковець наголошував, що формування музичної культури відбувається за наступними напрямками: ознайомлення зі світовими музичними цінностями; виховній спрямованості музичного мистецтва; у процесі сприймання, виконання та створення творів музичного мистецтва; впливу музичних творів на емоційно-ціннісну сферу особистості; розвиток музичних здібностей та мислення школярів.

Російські науковці Е.Абдуллін й О.Ніколаєва, розвиваючи концепцію музичної освіти Д.Кабалевського, наголошують, що мета сучасної музичної освіти полягає в «становленні та розвитку музичної культури учнів як частини їхньої загальної духовної культури» [1, с. 58]. Музична культура учнів формується в процесі навчання і виховання, активної музично-творчої діяльності як на уроках, так і під час позакласних музичних виховних заходів.

Думку Е.Абдулліна й О.Ніколаєвої стосовно мети музичної освіти підтримує Л.Школяр, котра наголошує, що мета музичної освіти полягає у формуванні музичної культури молоді, у процесі якої відбувається розвиток музичних здібностей, а саме: «мистецтва сприймати, мистецтва відчувати, мистецтва мислити». В основу концепції формування

музичної культури учнів науковцем покладено три складові, а саме: музичний досвід, музичну грамотність і музично-творчий розвиток особистості.

Сучасні російські дослідники М.Осеннева й Л.Безбородова, узагальнюючи досвід робіт із учнями різних вікових груп, наголошують, що «розвиток музичної культури школярів – фундаментальна мета музичного виховання» [5, с. 138]. Такої ж позиції дотримується Ю.Алієв. Науковець зазначає, що музична культура – це інтегроване явище, показниками якого є любов до музики, емоційне ставлення, потреба спілкуватися з музикою, музична спостережливість, володіння музично-теоретичними знаннями, розвиток музичних смаків, потреб і переконань, критичне ставлення до музики тощо [2].

Наприкінці ХХ століття О.Рудницька запропонувала нову концепцію загальної мистецької освіти, яка суттєво вплинула на подальший розвиток музичної освіти й з'ясування її мети. Призначення мистецької освіти, її мету науковець убачає у формуванні музичної культури особистості.

Сучасний вітчизняний дослідник теорії та методики музичної освіти О.Ростовський наголошує, що мета музичної освіти полягає у «формуванні музичної культури як складової духовної культури особистості. Під музичною культурою слід розуміти індивідуальний соціально-художній досвід особистості в царині музичного мистецтва» [7, с. 5].

Початок ХХІ століття увійшов в історію вітчизняної системи освіти як період модернізації загальної мистецької освіти та її складової музичної освіти. Л.Масол, теоретично обґрунтовуючи концепцію загальної мистецької освіти, наголошує, що її мета полягає в тому, щоб «у процесі перцептивно-аналітичної та художньо-практичної діяльності формувати в учнів цілісний художній образ світу як інтегральну основу світогляду, виховувати естетичне ставлення до явищ дійсності й особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва, стимулювати творчий потенціал особистості, розвивати загальні й спеціальні здібності, якості й компетентності, художньо-образне мислення, потребу й здатність до художньо-творчої самореалізації та духовного самовдосконалення» [4, с. 250].

Підсумовуючи, можна з упевненістю стверджувати, що узагальнення досвіду зарубіжних і вітчизняних науковців у галузі музичної освіти дав змогу визначити *мету музичної освіти як процес формування музичної культури молоді на уроках музичного мистецтва і в позааудиторній діяльності (у візькому розумінні), як складову духовної культури особистості (у широкому значенні).*

Завдання музичної освіти зумовлені змістом самої освіти, прогнозують процес музичного навчання, виховання і розвитку молоді й спрямовані на розв'язання поставленої мети, а саме – формування музичної культури особистості. Щодо визначення завдань музичної освіти – то це те, що стосується моделювання, проектування та організації навчально-виховного процесу. Їхній зміст пов'язано з конкретними музично-педагогічними технологіями спрямованими на навчання, виховання й музично-естетичний розвиток особистості. Це дає нам уявлення про те, на що спрямовується зміст музичної освіти.

Основні завдання музичної освіти полягають у:

- формуванні вокально-хорових умінь і навичок учнів, необхідних для оволодіння передбаченим програмою шкільним пісенним репертуаром, а також для подальшого самовдосконалення й участі в самодіяльних хорових колективах з метою формування культури почуттів, збагачення емоційно-художнього досвіду, становлення морально-естетичних цінностей;

- формуванні уявлень про сутність, види й жанри музичного мистецтва в процесі ознайомлення з класичною, народною і сучасною музикою під час інтерпретації її змісту, інтонаційно-образної мови, у процесі колективних обговорень та дискусій, висловлювання власних суджень і аргументів, думок і оцінок, а також виховання світоглядних уявлень і ціннісних орієнтацій у галузі музичного мистецтва;

- досягненні музичної грамотності школярів під час опанування основ музичної грамоти, засвоєння музичних понять і музичної термінології, необхідних для сприймання та усвідомлення, а також інтерпретації творів музичного мистецтва;

- оволодінні навичками гри на музичних інструментах для участі в оркестровому й ансамблевому музикуванні, розвитку універсальних творчих якостей, потреб у художньо-творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленні;

- розвитку музично-творчих здібностей та самовиявленні в процесі вокальної, інструментальної, ритмічної та пластичної імпровізації, а також особистісна участь в естетичному перетворенні навколишнього світу й розвитку образно-асоціативного мислення, пізнавальних інтересів, уяви й фантазії;

- розвитку художньо-образного мислення в процесі музично-пластичної діяльності, що сприяє розкриттю емоційно-почуттєвої сфери, внутрішнього духовного потенціалу, стимулює почуття емпатії та потребу в спілкуванні з високохудожніми творами музичного мистецтва.

Запропоновані завдання позитивно впливають на показники і критерії сформованості компетентностей, моніторинг оцінювання та корегування художньо-естетичної діяльності.

Для визначення змісту загальної музичної освіти нам необхідно з'ясувати сутність зазначеної категорії й охарактеризувати зовнішню значущість досліджуваного феномена. Отже, *зміст загальної музичної освіти як педагогічної категорії та складової системи освіти є своєрідною моделлю формування музичної культури особистості, передбачає навчання, виховання й самовиховання молоді засобами різних видів музичного мистецтва як на уроках, так і в позааудиторній діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах та закладах загального художньо-естетичного виховання. Він являє собою адаптовану систему знань, умінь і навичок, форм і засобів музичної діяльності. Крім того, у його основу покладено музично-педагогічні технології, оволодіння якими забезпечує світоглядний, інтелектуальний, естетичний, етичний, емоційно-ціннісний та музично-творчий розвиток особистості.*

Зміст загальної музичної освіти визначається Державним стандартом базової й повної загальної середньої освіти й ґрунтується на положеннях Концепції загальної середньої освіти. Його розробка вимагає науково обґрунтованих підходів у визначенні загальноосвітніх і спеціальних компонентів, співвідношення гуманістичного, естетичного, етичного, інтелектуального та музично-творчого розвитку.

Варто зазначити, що зміст загальної музичної освіти регламентується навчальною програмою з предметів «Музика» та «Музичне мистецтво», які враховують національні музично-педагогічні традиції та сучасні тенденції розвитку музичної культури в Україні. Тож цілком зрозуміло, що кожний етап розвитку суспільства, освіти, культури й мистецтва висуває нові вимоги до змісту загальної музичної освіти.

Набуття Україною державної незалежності прискорило процес реформування загальної музичної освіти. Загальноосвітні навчальні заклади завершили перехід до навчання за програмою Д.Кабалевський-О.Ростовський, в основу якої покладено три кити в музиці – пісня, танець, марш. Саме в цей період було створено передумови для створення концепції загальної мистецької освіти, яка охоплювала музичну, художню, театральну, хореографічну освіту, кіноосвіту тощо.

Методологічною основою модернізації змісту сучасної мистецької освіти, до якої входить загальна музична освіта, стали загальнолюдські й національні цінності, гуманістичне ставлення до надбань світової культури, виховання особистісних якостей, гуманітаризація змісту навчання, наступність у засвоєнні змісту навчального матеріалу між початковою й основною школою та основною і старшою школою, інтернаціональне виховання на засадах поліхудожнього підходу та фундаменталізації музично-освітньої системи.

Тому цілком імовірно стверджувати, що зміст загальної музичної освіти регламентується навчальною програмою, яка *ґрунтується на принципах* єдності національного та загальнолюдського; взаємодії компонентів соціального досвіду; неперервності й наступності; варіативності; поліхудожності. Ці принципи вважаються головними й спрямовані на формування освітніх компетенцій учнів. Крім того, в основу навчальної програми також *покладено принципи*: науковості, цілісності, тематизму, систематичності й послідовності, доступності, міцності, свідомості й активності, наочності, зв'язку навчання з практичною діяльністю.

Слушно зазначити, що навчальна програма з «Музичного мистецтва» *охоплює шість змістових блоків*, які перебувають у прямопропорційній залежності до основних музично-педагогічних технологій та уможливають реалізацію поставленої мети. Суть зазначених змістових блоків полягає в наступному:

- художньо-естетичному сприйманні музики українських і зарубіжних композиторів у широкому діапазоні її видів, жанрів і форм та інтерпретація інтонаційно-образного змісту прослуханих творів у процесі колективних обговорень і дискусій;

- набутті вокально-хорових навичок у процесі виконання пісень, співі із супроводом та без нього;

- набутті умінь і навичок гри на музичних інструментах;

- набутті навичок імпровізації, застосування музики як засобу комунікації та творчого самовираження особистості;

- практичному засвоєнню основних музичних понять та необхідної музичної термінології, усвідомленні особливостей музичної мови, специфіці вираження художньої інформації в музиці;

- опануванні музики у зв'язках з іншими видами мистецтва для глибшого розуміння специфіки її образної мови та загальних закономірностей художнього розкриття дійсності й внутрішнього світу людини в мистецтві [6, с. 4–5].

Для порівняння проаналізуємо зміст навчальної програми «Музика» для 1–4 класів загальноосвітніх навчальних закладів розробленої відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти й підготовленої О.Ростовським, Л.Хлебниковою і Р.Марченко, а також зміст програми «Музичне мистецтво» для 5–8 класів загальноосвітніх навчальних закладів розробленої відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Програма підготовлена авторським колективом на чолі з Б.Фільц.

У першому класі відбувається знайомство з *музикою як видом мистецтва, що передає почуття людей і розповідає про їхнє життя й навколишній світ*. У першому півріччі діти навчаються сприймати зміст і

характер музичних творів, усвідомлюють високі й низькі, довгі та короткі, гучкі й тихі музичні звуки. Сприймаючи вокальну й інструментальну музику, учні розпізнають виявлення в ній різних настроїв, почуттів, образів. На уроках вчитель зосереджує увагу на таких поняттях, як: композитор, мелодія, пісня, колискова, танець, марш, шедрівка. У другому семестрі учні вивчають *життєвий зміст музики, спостерігають, як композитори-класики у своїх творах передають красу природи та казкові образи*. Крім того, знайомляться із засобами музичної виразності й розпізнають головні ознаки пісні, танцю, маршу.

На уроках музики в другому класі учні дізнаються *про роль композитора, виконавця і слухача у створенні, виконанні й сприйманні музики. Пісня, танець і марш презентовано як основа музики*. У програмі визначено їхні різновиди та життєві обставини, за яких звучать зазначені жанри. Увага школярів зосереджується на *виражально-зображальних можливостях кожного з типів музики*, а також на характерних виражальних засобах, інтонаційних особливостях, відмінностях у музиці маршу, пісні, танцю. Діти усвідомлюють виражальні та зображальні можливості музики, переконуються у тому, що *життя є джерелом музичного мистецтва*. Учитель підводить дітей до того, що музика розкриває внутрішній світ людини (характери, настрої, почуття, думки), зображує різноманітні рухи, певні життєві події, картини природи, звукові сигнали. Учні співпереживають, виявляють почуття й стани розкриті у творах композиторів-класиків.

У третьому класі увага учнів зосереджується на тому, що *пісенність, танцювальність і маршовість, як особливі якості музики, пов'язані з піснею, танцем і маршем*. За допомогою вчителя діти здійснюють характеристику кожного жанру музики, його поєднання в музичних творах (пісня-марш, пісня-танець) та використання в українській народній музиці й творах композиторів-класиків. *Засвоєння теми «Інтонація» відбувається на виявленні спільності розмовної та музичної мов* (посилення і послаблення звучання, чергування сильних і слабких часток, смислові наголоси, паузи). Порівнюються запитальні, стверджувальні, окличні інтонації в мові та музиці. Учні вивчають скоромовки, ритмічні, зображальні й виражальні інтонації.

У четвертому класі продовжується вивчення музики тим, що учні *грунтовно знайомляться з музикою свого народу*, визначають її роль у житті кожного та зв'язок із життям і побутом українського народу. За допомогою вчителя досліджують джерела й традиції народної музичної творчості, інтонаційні особливості й своєрідність музичного надбання українського народу. Крім того, підлітки знайомляться з професійною музикою, написаною в народному дусі, колисковими піснями, дитячим фольклором, календарно-обрядовими, жартівливими й жартівливо-

танцювальними піснями. Учні отримують уявлення про історичні пісні, думи та ліричні пісні, а також про їхні характерні риси.

Завершується вивчення музики в початковій школі темою *«Музика не знає кордонів»*. Учні виявляють спорідненість музики слов'янських народів, спільні властивості українських і російських протяжних ліричних пісень. Водночас діти знайомляться з музичною культурою Прибалтики, Кавказу, Середньої Азії, країн Європи та світу.

Зміст навчального матеріалу п'ятого класу спрямовано на усвідомлення учнями *взаємозв'язків музики, мистецтва слова та візуальних образів*. У першому семестрі молодь на прикладах вокальних, хорових та музично-сценічних жанрів опановує споріднені за характером образи музичних та літературних творів. Поряд з цим програма зосереджує увагу суб'єктів навчального процесу на виявлення *специфіки в порівнянні образної мови музики з мовою літератури*. Цілком зрозуміло, що встановлення зв'язків музики з образотворчим мистецтвом здійснюється через споріднені емоційні настрої. Як і в першому семестрі передбачено виявлення *специфіки й спільних підходів до інтонаційно-образної мови музичного та образотворчого мистецтва*.

Учні шостого класу *оволодівають закономірностями впливу музики на духовний світ людини*. Вони спостерігають, як за допомогою музики змінюється емоційний стан людини, усвідомлюють роль музики в духовному житті особистості. У другому семестрі підлітки переконуються в тому, що музичне мистецтво сприяє формуванню свідогляду й духовності особистості. *Спостерігають, як у музиці виявляються життєві ситуації та світоглядні позиції людей і якими засобами виразності композитор зображає історичні події та навколишнє середовище*.

Підлітки сьомого класу *знайомляться з палітрою музичних образів*. Пізнання образного змісту музики відбувається через засвоєння *ліричних, драматичних, героїчних та пасторальних творів музичного мистецтва, у яких композитори відтворили певні події, життєві ситуації та внутрішній світ людини*. Усвідомлення того, що музичний образ є основою хорової, вокальної та інструментальної музики, сприяє осмисленню образного змісту самої музики. Молодь занурюється в інтонаційно-образний зміст музичного твору, вона аналізує драматургію різних за жанрами та формами музичних композицій, здійснює порівняльну характеристику музичних образів. На основі набутого досвіду учні *аналізують композицію музичного твору, визначають основні типи музичної драматургії*.

Тема *«Музичне мистецтво і сучасність»* підсумовує вивчення музичного мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах. Учні восьмого класу *досліджують відлуння епох у музичному мистецтві*,

виявляють особливості й відмінності академічної та розважальної музики, визначають характерні риси творчості відомих композиторів минулого і сучасності, характеризують музичну спадщину видатних представників різних національних культур. Завершує вивчення музичного мистецтва тема «Музика в діалозі з сучасністю», котра узагальнює основні знання, уміння й навички в галузі музичного мистецтва та доводить вплив музики на емоційну сферу особистості й формування уявлень про закономірності й тенденції існування музичного мистецтва.

Висновки. З огляду на зазначене необхідно наголосити, що зміст навчальної програми з «Музики» та «Музичного мистецтва» в загальноосвітніх навчальних закладах визначає педагогічно адаптований і ціннісно зорієнтований зміст загальної музичної освіти. Оволодіння молоддю закономірностями та тенденціями розвитку музичного мистецтва передбачає розвиток таких особистісно-ціннісних якостей, як: творча активність, музичні здібності, креативність, толерантність, а також формування духовних цінностей, світоглядних уявлень, естетичної культури, пізнавальних інтересів у царині музичного мистецтва.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Теория музыкального образования: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Безбородова Л.А., Алиев Ю.Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 308 с.
3. Кабалевский Д.Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы: Программа по музыке (с поурочной методической разработкой) для общеобразовательных школ. 1–3 классы. М.: Просвещение, 1980. – 78 с.
4. Масол Л.М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика: монографія / Л.М. Масол. – К.: Промінь, 2006. – 432 с.
5. Осеннева М.С., Безбородова Л.А. Методика музыкального воспитания младших школьников: Учеб. пособие для студ. нач. фак. педвузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
6. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний цикл 5–11 класи. Навчально-практичне видання. К.: Ірпінь, 2005. – 231 с.
7. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі: Навч.-метод. посібник. – 2-е вид., доп. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 216 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Черкасов Володимир Федорович – доктор педагогічних наук, професор, завідувачий 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.

ПИТАННЯ СЦЕНІЧНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Раїса ВАЛЬКЕВИЧ (Кіровоград)

У статті розглянуто формування системи психонервових властивостей особистості виконавця.

В статтє рассмотрено формирование системы психонервных особенностей индивидуальности исполнителя.

Ключові слова: музична майстерність, суспільно-психологічний (комунікаційний) компонент, музична здібність, емоційно-мотиваційний аспект виконавства.

Характеризуючи та формулюючи поняття "музична майстерність" ми використовуємо не тільки загальне поняття "майстерність", запропоноване відомим фахівцем психології праці проф. К.Платоновим, але й поняття "музична виконавська майстерність", яке сформулював видатний педагог і музикант-виконавець, професор М.Давидов. З опорою на ці визначення поняття музично-виконавська майстерність можна сформулювати так:

Музично-виконавська майстерність – це властивість особистості, яка сформована в процесі професійної підготовки та виконавської діяльності і проявляється в ній як вищий рівень засвоєних вмінь, гнучких навичок та інтерпретаторської здатності.

Під структурою музично-виконавської майстерності ми розуміємо систему таких елементів, яка забезпечує виконання музичного твору на високому технічному та художньому рівні.

Вивчення літератури з музичної психології та педагогіки засвідчує, що визначенню та вивченню структури музичної майстерності раніше не приділялося уваги. Але велике значення мають аспекти "психофізіологічний та художній, інтерпретаторський, підтекстовий". Немає сумніву, що знання структури музичної майстерності виконавця дозволить чітко визначити чинники, від яких ця майстерність залежить, і усвідомлено спрямувати зусилля (як педагога, так і учня) на її опанування. На нашу думку, структура музично-виконавської майстерності включає такі компоненти: теоретичний, технічний, художній, суспільно-психологічний (комунікаційний).

Теоретичний компонент виконавської майстерності визначається музичною грамотністю, елементами зовнішньої техніки, структурними складовими першої і другої групи сценічної техніки Р. Валькевич [с. 50–53].

Технічний компонент характеризує точність, швидкість, пластичність, лабільність, пристосованість та енергійність виконуваних музичних творів, рівень володіння специфічно технічними прийомами з урахуванням акустичних можливостей інструмента, голосу та

перцептивних властивостей виконавця, які дозволяють йому максимально виразне втілення музично-образної системи у виконуваному творі. Рівень сформованості цих компонентів визначає віртуозність музиканта-виконавця.

Художній компонент майстерності дозволяє музиканту не тільки виконувати, грати, співати, але й рухами, мімікою, жестами, позою представляти художню цінність музичного твору, передавати слухачеві його емоційний зміст, викликати адекватні почуття, які прагне передати виконавець, створюючи інтерпретаторську концепцію музичного твору відповідно із задумами композитора. Цей компонент є головним, адже сенс існування музики з давніх часів полягав у тому, щоб викликати у слухача певні переживання. Саме цей компонент робить музику універсальним засобом спілкування для всіх народів і континентів. В цьому плані навіть мова не може конкурувати з музикою.

Художній компонент виконавської майстерності полягає і в інтерпретаторській осмисленості виконавського інтонування мікромакроструктури і динаміки музичного твору, драматургії цілісної музичної форми виконуваного твору. Це підтверджується багатолітнім досвідом М. Давидова, який вважає, що "осмислене, інтерпретаторське відтворення мелодичної структури музичного твору збагачує його логічно, інтелектуально, емоційно, духовно".

Суспільно-психологічний (комунікаційний) компонент. Суть та значення цього компонента полягає в спілкуванні зі слухачем за допомогою мови тіла (міміки, жестів, музично-ігрових рухів, важливості емоцій, почуттів і настрою Р. Валькевич [с. 28].

Поведінка артиста на естраді – це не тільки передавання слухачам змісту музичного твору, створеного композитором, але і процес його спілкування з публікою в концертному залі. Артист презентує себе не тільки грою, але також зовнішнім виглядом, поведінкою, своєю особистістю. Це стосується всіх без виключення музикантів: інструменталістів, диригентів, співаків. Тому, щоб досягти вершин виконавської майстерності, слід працювати не тільки над технікою гри, артистизмом виконання, але й над презентацією себе публіці (слухачам) Коржаневський [с. 31].

Аналізуючи вплив відчуттів на формування художньої майстерності музиканта-інструменталіста, слід особливу увагу звертати на ті властивості та закономірності відчуттів, врахування яких безпосередньо обумовлює розвиток музичних здібностей та виконавських навичок і вмінь. До цих властивостей та закономірностей відносяться: якість відчуттів, інтенсивність відчуттів, тривалість відчуттів, адаптація, взаємодія аналізаторів (відчуттів), синестезія. Ці основні властивості та закономірності відчуттів, як відомо, мають велике значення при слуханні

музики і це явище ґрунтовно досліджене як вітчизняними, так і зарубіжними музикознавцями та психологами (Я. Вершиловським, Я. Косевською, Б. Тепловим та ін.). Однак треба зауважити, що художня майстерність артиста залежить від вище зазначених властивостей та закономірностей будь-якого музичного жанру.

Серед властивостей перцептивних процесів великої ваги багато фахівців (як музикантів, так і психологів) надають абсолютному слухові, як вродженій властивості, яку вважають найвищим рівнем музичних здібностей. Однак більш глибокий аналіз даного явища показав помилковість цього погляду. З одного боку, абсолютний слух не є обов'язковою властивістю музикальності: багато видатних музикантів не мали його (П. Чайковський, Р. Шуман і ін.). З іншого боку, володіння розвиненим абсолютним слухом не гарантує успіхів у музичній діяльності. Тому не варто перебільшувати значення абсолютного слуху.

У професії музиканта-соліста здатність до запам'ятовування відіграє особливо важливу роль, тому що концертування відбувається по пам'яті, а відсутність здібності до тривалого запам'ятовування і стійкості до стресових ситуацій роблять цю діяльність неможливою. В музичній діяльності виділяють специфічний комплекс її різновидів: слухову, рухову, зорову і інтелектуальну (психологи цей вид пам'яті, як правило, називають логічною). При нормальній повній структурі музичних здібностей учня всі види пам'яті гармонійно взаємопов'язані між собою, доповнюють та зміцнюють одна одну. Загальновідомо, що перед концертом кожний виконавець проходить окремі фрагменти з різних творів. Однак тільки дехто з музикантів усвідомлює, чому і що саме виконується перед самим концертом. В дійсності репетиція певних фрагментів чи фраз потрібне виконавцю для того, щоб активізувати хоча б частину динамічного стереотипу музично-виконавських рухів, жестів, які сформувалися під час роботи над твором. Звідси зрозуміло, чому всі музиканти-виконавці як правило, проходять різні фрагменти чи фрази концертної програми.

Слухова та рухова види пам'яті для виконавця є найважливішими і з ними він зустрічається найчастіше. Два інші види пам'яті (зорова і логічна) – допоміжні види, але надзвичайно цінні.

В практиці підготовки музиканта-інструменталіста, вокаліста в його виконавській діяльності особливе значення надається музичній пам'яті. Як стверджував Б. Теплов, не можна вважати музичну пам'ять (поза музичним слухом та почуттям ритму) за один з головних елементів музичних здібностей, бо безпосереднє запам'ятовування, розпізнавання та відтворення рухів, що беруть участь в продукуванні звуків, ритму і є простими проявами музичної емоції, яка включає слух і почуття ритму та самого пульсу твору.

Музична пам'ять для музиканта-соліста є фундаментом його артистичної діяльності. Театральний актор, хоча й спирається на пам'ять, однак в критичний момент може скористатися з послуг суфлера. Музикант-соліст такої можливості на естраді не має. Крім того, професійний виконавець, який прагне досягти успіху у своїй професії, повинен опанувати музичним твором так, щоб міг виконати його бездоганно. Це завдання надзвичайно складне, особливо, коли виконання відбувається у супроводі оркестру, де найменша помилка соліста може вивести з нормального ритму весь оркестр. Соліст, що концертує з оркестром або з концертмейстером, мусить точно і впевнено запам'ятати всю складну структуру музичного твору і всієї програми.

Основний висновок для педагогіки, який випливає з міркувань над запам'ятовуванням музики, можна сформулювати так: немає універсальних засобів навчання і методик, які однаково були б ефективними для всіх; кожна особа, яка навчається музиці, має своєрідні психофізичні властивості і до них треба пристосовувати метод навчання і досвід педагога. Такий підхід вимагає від педагога пізнання своїх вихованців, знання всіх методів учіння та навчання, з яких треба вибрати найбільш відповідні.

Аналізуючи вплив мислення та уяви на рівень художньої і творчої майстерності виконавця, варто звернути увагу на те, що в процесі сценічного виконавства музикант мусить виконати всі дії, щоб звучання твору було таким, яке було передбачене композитором. З одного боку, від виконавця вимагається докладне відтворення того, що написано в нотах. Однак, з іншого боку – кожен музикант повторно виконує той самий твір по-різному. Пояснити це можна тим, що кожен музикант має свій рівень підготовки, своє бачення і розуміння твору, задумів композитора, а також рівень впливу і рівень розвитку мислення та уяви, його особистих рис. Підсумовуючи зазначене, можна сказати: хоча нотний запис твору той же, але виконання різними артистами завжди буде різним (слухач може цього і не зауважить, але фахівець – завжди чітко помітить).

Художня майстерність музиканта визначається його вмінням "увійти в образ", допомагаючи краще реалізувати задуми композитора. Немає сумнівів у тому, що уява відіграє дуже важливу роль у творчій діяльності. Ще на початку ХХ століття Н. Ферстер писав, що уява – це насамперед творча здібність, яка виступає завжди і скрізь, де потрібна творчість. Якщо говорити про роль уяви в діяльності видатного музиканта, то важко не погодитися зі словами С.Влазовського, який вважав, що у генія творчою є насамперед уява. Отже фантазія і уява є вищою і найнеобхіднішою здатністю людини – є формою психологічного віддзеркалення. Р. Валькевич [с. 21] "Основи сценічної

майстерності". Не варто відміняти ще один аспект уяви, який не завжди береться до уваги педагогами. Щоб досягти успіху в музичній виконавській діяльності, музикант повинен уявити собі те, чого хоче, якого успіху прагне, як його можна досягти. Від того, наскільки мрії музиканта будуть реальними, чіткими і конкретними, залежить його успіх в реалізації намірів і планів.

Зрозуміло, що рівень розвитку художньої майстерності виконавця залежить від рівня розвитку психічних пізнавальних процесів. Однак при цьому варто пам'ятати, що їх функціонування неможливе без участі уваги. В роботі докладно розглянуто значення уваги (видів, властивостей) в опануванні виконавцем музичною майстерністю.

Що стосується емоційно-мотиваційного аспекту виконавської художньої майстерності, то тут слід приділити увагу почуттям і мотивам та їх ролі у формуванні музичної майстерності виконавця і в його концертній діяльності.

Здатність до відчуття, глибокого переживання у музичному спілкуванні та в професійній музичній діяльності вважається одним з головних, домінуючих факторів у визначенні наявності музичних здібностей Гуренко Е. [1.3].

Пізнання світу буде повнішим і глибшим при органічній єдності раціонального і емоціонального в цьому процесі. "Єдність емоціонального і раціонального в музичному виконавстві виступає в особливій формі як емоційне мислення, виховання якого для музиканта є фаховим завданням та, коли йдеться про формування інтерпретаторської майстерності" Гуренко Е. [1.1].

Почуття людини характеризуються різноманітними властивостями (якістю, сталістю, тривалістю, сценічністю, астенічністю, силою, глибиною, напруженістю, амбівалентністю). Зазначені властивості почуттів притаманні всім людям і мають велике значення в житті та практичній діяльності. Однак, ми вважаємо, в емоційній сфері музиканта дуже велике значення має лабільність переживань – властивість, яка в загальній психології залишається непомітною.

Майстерність музиканта-інструменталіста визначається не тільки його технічною підготовкою, але і художньою, складовою якої є вміння "входити в образ", тобто створювати і передавати слухачеві емоційну природу музичного твору. Якби музикант виконував лише один твір з однорідним емоційним забарвленням, то йому вистачило б настроїтися на цей твір (вірніше на його емоційний зміст), виконати у відповідному характері і в цьому ж стані піти зі сцени. Проте репертуар артиста не може бути емоційно однорідним, а тому вимагає від виконавця відповідної психологічної пристосованості, емоційної гнучкості, своєрідної почуттєвої лабільності. Важко уявити високий рівень

художньої майстерності виконавця якщо він, "увійшовши в образ" при виконанні, наприклад, в мінорній тональності твору, переходить до гри твору мажорного характеру, але своїм єством (мімікою, жестами, рухами, позою) ще передає переживання, властиві попередньому твору. Тому художня і артистична майстерність музиканта вимагає здатності швидко переходити від переживань одного змісту до переживань іншого змісту так, щоб це було найменш помітно для оточення. Отже, лабільність почуттів (переживань) полягає у швидкості і легкості зміни переживань музиканта різного змісту та якості.

В художній майстерності виконавця присутня ще одна, специфічна для емоційної сфери музиканта, властивість переживання почуттів – динамічність переживань. Специфічність цієї властивості полягає в тому, що виникнення та наростання переживань у виконавця відбуваються у вимушеному ритмі і темпі, бо підпорядковуються емоційному змісту музичного твору. Таким чином, динамічність переживань (почуттів) музикантів-виконавців – це властивість переживань, яка характеризує швидкість і легкість виникнення та закінчення почуттів, обумовлених емоційним змістом твору.

Деякі музиканти навчилися імітувати переживання, їх перехід від одного до іншого та швидкість виникнення, наростання чи зникнення. Справді, цього можна навчитися, і навіть непогано, але треба пам'ятати, що такого музиканта стомлюють не стільки фізичні навантаження та переживання факту участі в концерті, скільки необхідність швидко змінювати свої переживання і змінювати в змушеному темпі, які сприймалися б глядачами концерту справжніми і глибокими, бо саме емоційність виконання твору дозволяє передати слухачам всю його повноту, колорит і естетичну вартість.

Якість виконавської майстерності (як технічної, так і художньої) істотно залежить від форм переживання почуттів (настрою, афектів, фрустрації, стресу). Але особлива увага приділяється шкідливому переживанню, яке найбільш шкодить – хвилюванню. Цей емоційний стан властивий кожному виконавцю незалежно від характеру сценічного виступу та досвіду. Визначити та оцінити рівень хвилювання можливо лише спираючись на його фізичні та психічні ознаки. Щоб успішно боротися з хвилюванням, треба тренувати його так, як ми тренуємо будь-які види техніки. Хоч ця форма самоствердження здається парадоксальною, однак вона ефективна у накопиченні позитивної нервово-психофізіологічної енергії особистості виконавця Р.Валькевич [4.4] Це означає, що до власного хвилювання треба віднестися активно, планово в уявлених умовах сцени. У нашій роботі запропоновані конкретні поради, що допоможуть боротися з грізним ворогом музиканта – його хвилюванням.

Серед артистів (в тому числі і музикантів-інструменталістів) поширеними емоційними станами є фрустрація та стрес, що характеризуються підвищенням психічного напруження. Часто воно може сягати такого рівня, коли виконавець не в змозі об'єктивно сприймати ситуацію, а процес виконання має відхилення від норми або взагалі стає неможливим. Педагогічну увагу потрібно зосередити на аналізі подібних станів і саме методам їх подолання. Однак треба пам'ятати, що для уникнення стану фрустрації музикант повинен ставити перед собою цілі, відповідні до своїх можливостей. Це стосується добору репертуару, участі у конкурсах, фестивалях, концертах, змаганнях серед обдарованих осіб, які мають добру підготовку. Під загрозою опинитися у стресовому стані знаходяться особливо ті виконавці, які мають істотні досягнення, але з великими амбіціями і малою витривалістю на дію стресорів. Використовуючи результати психологічних досліджень Р. Валькевич [4.2], в роботі сформульовано засоби боротьби з негативними емоційними станами виконавця, а саме у главі "Таємниця нервової сили" Р. Валькевич [4.1].

На ефективність виконавської діяльності істотно впливає також мотивація музиканта. Вона впливає на прийняття рішення про початок діяльності, її продовження або припинення, а також закінчення. Мотивація має особливе значення в аспектах спрямованості, енергії та вправності дій, наполегливості у досягненні мети, в пізнавальній та інтелектуальній діяльності, у виборі завдань з певним рівнем труднощів, тощо. Як показав аналіз літератури, для формування музичної майстерності особливу роль відіграють мотиви: досягнення (успіху), пов'язані з образом самого себе (підтримування почуття власної вартості, самооцінки), самореалізації та саморозвитку, пов'язані з поставленими завданнями. Р. Валькевич [2.4] "Основи сценічної майстерності".

Серед індивідуально-типологічних властивостей виконавця його темперамент часто залишається поза увагою як музичних психологів, так і педагогів та виконавців. Однак варто зауважити, що темперамент в опануванні виконавською майстерністю та в ефективності музичної діяльності займає особливе місце, бо, порівняно зі здібностями, характером та навичками, його неможливо змінити через генетичну обумовленість. Хоча темперамент і не має безпосереднього впливу на майстерність та ефективність діяльності, однак він виступає як енергетичний фактор, невід'ємний на етапі становлення виконавської техніки.

Динамічні риси індивіда проявляються не тільки в характері його поведінки, в музично-сценічних рухах, але й впливають на всі його реакції: фізичні, інтелектуальні, емоційно-вольові, уявно-творчі. Як писав І.Павлов, "Темперамент є найбільш загальною характеристикою

кожної окремої людини, найголовнішою характеристикою її нервової системи, а ця остання ставить ту чи іншу печать на всю діяльність кожного індивідуума". Тому планування музичної кар'єри, прагнення досягти високого рівня виконавської майстерності вимагає врахування типу темпераменту музиканта. При цьому варто мати на увазі, що темперамент обумовлює шляхи та способи праці, але не рівень досягнень, тобто індивідуальний стиль діяльності сценічна техніка як сукупність професійних умінь Р. Валькевич "Основи сценічної майстерності" [4.1]. Виконавський темперамент проявляється у функціональній структурі виконуваних дій (підготовчих, контрольних, корекційних) і дозволяє музикантові найефективніше використати свої можливості (особливо психічні). Індивідуальний стиль діяльності формується та удосконалюється, якщо музикант шукає прийоми та способи, що допомагають йому, в залежності від свого темпераменту, досягти бажаних результатів. Тому найчіткіше він проявляється у людей творчих. Як стверджує Є. Йоркіна [2.1] знання та врахування індивідуального стилю діяльності дозволяє з великою ймовірністю прогнозувати ефективність творчої виконавської діяльності.

Використовуючи психологічну характеристику типів темпераменту, розроблені характеристики типів темпераменту музиканта-виконавця визначити поняття як "Сценічна техніка", "Основи сценічної майстерності" Р. Валькевич [с. 53].

Формування музично-виконавської майстерності вимагає кропіткої праці не тільки учня, але й педагога, наставника. Така сформованість залежить від вправного функціонування усіх систем організму виконавця: нервової системи, інтелекту, емоційної та волевої сфери, характеру, вміння спрямовувати себе в бажаному напрямку. Все вище вказане вимагає в процесі оволодіння виконавською сценічно-художньою майстерністю використання новітніх підходів та методів навчання. Педагог-скрипаль Т. Вронський вказує, що у порівнянні з тими способами, які застосовуються у підготовці і вихованні спортсменів, методи підготовки виконавців сцени знаходяться чи не на середньовічному рівні. При цьому він стверджує, що більшість педагогів навчає так, як його навчали в молодості. Однак, слід зазначити, що багато педагогів, музикантів звертається до науки, шукаючи допомоги в удосконаленні свого мистецтва. А дослідницьку роботу потрібно спрямувати на аналіз наукової літератури, у спосіб виявлення феномену музично-виконавської майстерності, її чинників, від яких вона залежить, та засобів її формування.

Музиканти в цілому – люди вразливі, легко й швидко збудливі, їх емоційне життя більш наповнене, ніж у представників інших професій. Разом з тим вони часто змушені виступати тоді, коли розум та нервова

система є не в найкращій формі, а для артиста завжди проблемою є один з видів емоційного стану – хвилювання. Багато дослідників займаються цією проблемою, їх дослідження дозволили дати характеристику цього стану, рекомендації музиканту-виконавцю щодо володіння собою та подолання негативних проявів, а також, що дуже важливо, виділити фактори, при яких хвилювання може мати позитивний вплив.

Що стосується психологічної обумовленості майстерності, то особливу увагу слід звернути на емоційно-мотиваційні фактори: не тільки негативний, але й позитивний вплив хвилювання на музично-виконавську діяльність.

Музична здібність – це індивідуально-психологічні особливості особистості, що включають: 1) природну слухову чутливість, що обумовлює аналіз природних, мовних або музичних звуків; 2) розвинуте в праці і соціальному спілкуванні суб'єктивне відношення до мовних і музичних інтонацій, виражене у вигляді емоційної реакції. У своєму розвитку вони утворюють систему зі складними динамічними зв'язками між окремими здібностями. У структурі музичних здібностей виділяються основні, загальні і спеціальні здібності. До основних музичних здібностей, необхідних для усіх видів музичної діяльності, можна віднести: 1) ладове почуття – здатність переживати відношення між звуками як виразні і змістовні; 2) музично-слухове уявлення – здатність прослуховувати "у розумі" раніше сприйнятий матеріал, що складає основу для музичної уяви, формування музичної уяви і розвитку музичного-художнього мислення; 3) музично-ритмічне почуття – здатність сприймати, переживати, точно відтворювати і створювати нові художні сполучення. Таким чином комплексна уява жесту, міміки, одягу, рухів підказує виконавцю риси сценічної поведінки.

До загальних музичних здібностей відносять: 1) музична пам'ять (засвоєння знань, умінь і навичок) – сприяє накопиченню музичних вражень і слухового досвіду, що істотно впливають на формування музичних здібностей, а також на психічну діяльність слухача, виконавця, композитора і педагога; органічно включаючись у фахову діяльність, вона обумовлює засіб музично-сценічного мислення (вокальний або конкретно-інструментальний); 2) психомоторні здібності – виявляються в можливості музиканта при виконанні передати своє розуміння змісту музичного твору; виражаються в майстерності і віртуозності, розумі і душі твору Р. Валькевич [2.4]

Специфічним синтезом здібностей і домінуючого показника музично обдарованої особистості є музикальність, основою якої служить емоційна чуйність на музичний текст. Музикальність як реактивна якість особистості мало піддається розвитку. Проте є факти, що говорять про

розквіт музикальності в результаті навчання, вдало знайденого репертуару, успішної виконавчої діяльності.

Від народження людина не має здібностей. Але в неї є визначені природні передумови – задатки для наступного їхнього розвитку у визначених умовах. (Так, відповідні властивості зорового аналізатора і художньо-типової вищої нервової діяльності є уродженою передумовою формування художніх здібностей.) Корженевський А. [с. 29–40]

Задатками здібностей є особливості нервової системи, що обумовлюють роботу різноманітних аналізаторів, окремих коркових зон і півкуль мозку. Уроджені задатки визначають швидкість утворення тимчасових нервових зв'язків, їхня усталеність, співвідношення першої і другої сигнальних систем.

Психофізичні можливості людини, її здібності невичерпні. Проте не кожна людина знає про свої можливості і використовує їх належною мірою. Тим часом найвища самореалізація особистості є основний зміст людського буття. Тому у виконавстві потрібно прагнути побачити себе не тим, ким ви є, а тим, ким ви прагнете стати Р. Валькевич [7.3]

Отже, підводячи підсумок вище зазначеного, слід зауважити, що у формування системи психонервових властивостей особистості виконавця важливі місця займають такі компоненти, як: музична майстерність, музична пам'ять, музичні здібності, емоційно – мотиваційний та суспільно-психологічний аспекти.

Що стосується музичної майстерності, то ця властивість особистості, формується в процесі професійної підготовки та виконавської діяльності і проявляється в ній як вищий рівень засвоєних вмінь, гнучких навичок та інтерпретаторської творчості і є необхідним компонентом системи психонервових властивостей особистості виконавця.

Емоційно-мотиваційний та суспільно-психологічний аспекти проявляються у здатності до відчуття, глибокого переживання у музичному спілкуванні та в професійній музичній діяльності, вмінні висловити свої переживання таким чином, щоб вразити слухача, викликати в нього особисті почуття і це вважається одним з головних, домінуючих факторів у визначенні наявності психонервових властивостей особистості виконавця.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Психологія. Підручник / за ред. Трофімова Ю.Л. – К., 2000.
2. Словник-довідник психолога. – К., 1999.
3. Гуренко Е. Проблемы художественной интерпретации (Философский анализ). – Новос.: Наука, 1982.
4. Йоркіна Є.Б. Психолого-педагогічні умови формування індивідуального стилю виконавської діяльності музиканта-інструменталіста. – К.: КДК, 1996.

5. Корженевський А.Й. До питання про специфіку мислення музиканта-виконавця//Піганья фортепіанної педагогіки та виконавства. – К.: Музична Україна, 1981. – С. 29–40.
6. Валькевич Р.А. Сценічна культура у педагогічному просторі. – Кіровоград, 2005.
7. Валькевич Р. Основи сценічно-виконавської майстерності. – Кіровоград, 2010.
8. Валькевич Р. Сценічна культура та виконавська діяльність. Зібрання статей з питань культури сценічно-виконавської діяльності майбутнього вчителя. Наукове видання. – Кіровоград, 2011. – 112 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Валькевич Раїса Андріївна – професор кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми вокальної педагогіки і виконавства.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО СПРИЙМАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНИХ ТВОРІВ

Галина ДДИЧ (Кіровоград)

У статті розкриваються особливості формування творчої особистості школярів засобами музичного сприймання інструментальних творів шляхом музичної діяльності, творчих здібностей, творчих навичок, творчих завдань, творчого музичного мислення.

В статті йде мова про особливості формування творчої особистості школяра засобами музичного сприймання інструментальної музики шляхом музичної діяльності, творчих здібностей, творчих навичок, творчих завдань, творчого музичного мислення.

Ключові слова: формування творчої особистості, музичне сприймання, інструментальна музика, музична діяльність, творчі здібності, творчі навички, творчі завдання, творче музичне мислення.

Постановка проблеми. У сучасних умовах гуманізації освіти, варіативності її форм, диференціації та інтеграції змісту, особистісно зорієнтованого навчання і виховання, пріоритетами мистецької освіти стає виховання людини з високою культурою, з якостями, що зумовлюють достатній ступінь гуманності, духовності і творчості.

Зміна освітньої парадигми зумовлює необхідність переосмислення сфери виховання творчої особистості засобами мистецтва, зокрема музикою, та розробку ефективних умов, оптимальних методик і технологій, що відповідають сучасним методологічним та теоретичним засадам.

Аналізуючи природу музичного мистецтва, музикознавці Г.Арановський, В.Медушевський, Є.Назайкінський, Ю.Холопов та інші дійшли висновку, що такі специфічні особливості музики, як варіативність образів, висока абстрактність мови, евристичні орієнтири є

сприятливими для формування образно-асоціативного мислення, уяви, фантазії, художнього сприймання та творчого розвитку.

Значно збагатили науково-методичну думку і педагогічну практику музично-педагогічні системи і концепції зарубіжних педагогів, один з принципів яких спрямований на розвиток творчих здібностей дітей, стимулювання їхньої фантазії, художньо-пізнавальної активності (Е.Жак-Далькроз, З.Кодай, К.Орф, Б.Трічков та ін.).

Проблеми дитячої творчості в музичному навчанні й вихованні знайшли відображення і в працях педагогів-музикантів, які розглядають творчість як метод загального музичного виховання (Б.Асаф'єв, Н.Брюсова), розвиток музично-творчих навичок (Л.Баренбойм), метод творчих завдань у музичному навчанні (Н.Ветлугіна), вплив творчості на музичний розвиток дітей (К.Головська) та ін. З-поміж них теоретичною обґрунтованістю виділяється система творчого розвитку дітей Б.Яворського, яка викристалізувалась в умовах педагогіки 20-х років, але не набула масового поширення у подальші десятиліття.

Вирішенню питань творчого розвитку учнів засобами музики сприяли праці з теорії та методики музичного навчання і виховання учнів (Л.Дмитрієва, Л.Горюнова, Т.Завадська, Д.Кабалевський, Л.Масол, Г.Ригіна, О.Ростовський, О.Рудницька, Л.Хлебнікова, Ю.Цагарелі та ін.).

У працях науковців 80 – 90-х років ХХ століття накопичено науково-методичний матеріал стосовно музичного розвитку дітей в освітньому процесі (Т.Дябло, В.Кьон, І.Ткачук та ін.) та формування творчих здібностей, зокрема: творчої активності (В.Бабій, І.Гадалова, В.Лабунець, О.Лобова, В.Тушева), творчого музичного мислення (Х.Василькевич), художньо-творчих інтересів (Л.Єнтіс), здібності до творчості (О.Тупічкіна), творчого їх розвитку у художньо-масових формах діяльності (М.Алейніков, О.Борисова, А.Кікоть, О.Хижная та інші).

На сучасному етапі ґрунтовних досліджень вимагає проблема формування творчої особистості в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, що переорієнтовує викладання із авторитарного керування музичною діяльністю учнів на гнучке стимулювання процесу навчання з елементами творчої самостійності. Отже актуальність та недостатнє висвітлення означеної проблеми визначили *мету* нашої статті, яка полягає у виявленні особливостей формування творчої особистості школяра засобами музичного сприймання інструментальних творів.

Аналіз досліджень і публікацій з проблеми. Проблема формування творчої особистості в останні десятиріччя зайняла одне з провідних місць в дослідницькій проблематиці сучасної музичної педагогіки. Їй присвячені велика кількість робіт. Багато таланту й творчості вклали в

розробку досліджуваної проблеми видатні вітчизняні педагоги 20-х та 30-х років ХХ століття, серед яких визначне місце займає видатний український композитор, піаніст, вчений, просвітницький діяч, педагог Б.Яворський. Особливе значення має педагогічна діяльність Б.Яворського, в якій він прагнув «не вчити, а вчити мислити» [9, 567]. При цьому він мав на увазі такий музично-художній вплив, який міг викликати всебічну творчу активність учнів при виконанні будь-якого завдання – у виконанні музики, її створенні, її сприйнятті. Видатний педагог вважав для розвитку творчих здібностей дітей необхідною різноманітною музичною діяльністю – хоровий спів, слухання музики, гру на простих музичних інструментах, ритміку і також дитячу творчість (написання) музики, при чому елементи творчості розглядалися як необхідна умова будь-якої музичної діяльності.

У 20-ті роки ХХ століття значний вклад в розвиток ідеї щодо виховання творчих здібностей дітей зробив видатний діяч в галузі музичного просвітництва Б.Асаф'єв. Його спостереження за музичними заняттями Н.Брусолової та М.Гнесіної з дітьми різного віку упевнили в значенні музичної творчості для всебічного розвитку особистості. Б.Асаф'єв уважав, що дитяча творчість має не тільки самостійне художнє, але й виховне значення [2,78].

У 30-ті роки у Москві під керівництвом завідуючої музичним сектором К.Головської була проведена експериментальна робота, в якій взяли участь Н.Брюсова, Є.Ярошенко та М.Воропаєва. Ними були простежені шляхи розвитку музичної творчості у процесі педагогічного впливу та виявлений взаємозв'язок музичного розвитку, творчих здібностей дітей на початкових етапах музичного виховання. В якості консультанта виступав Б.Теплов, який з часом використав ряд матеріалів цього дослідження в своїй книзі «Психологія музичних здібностей» [8].

У 40-і роки питаннями творчості продовжували займатися К.Головська, В.Дишлевська, Л.Лебедева та ін.

Вітчизняним педагогам відома система музичного виховання австрійського композитора Карла Орфа, у центрі якої простежується особлива увага до музичної творчості.

Досліджуючи творчий характер музичної діяльності, вчені особливу роль відводять музичному мисленню. Творча музична діяльність завжди пов'язана з музичним мисленням, яке характеризується розвиненою інтуїцією, зв'язками з чуттєвими уявленнями, людською свідомістю й підсвідомістю.

Відомий педагог Б.Теплов, узагальнивши результати багатьох психологічних експериментів з дослідження сприймання, дійшов таких висновків: 1) позаемоційним шляхом неможливо досягнути змісту музики;

2) сприймання музики йде через емоції, але емоціями не закінчується – через них ми впізнаємо світ [8, 36].

Пізнавальні судження є і в думках Б.Асаф'єва, який зазначав, що «ніколи не слід відмовлятися від ствердження інтелектуального начала в музичній творчості. Слухаючи, ми не тільки відчуваємо або переживаємо певні стани, але й диференціюємо матеріал, який сприймається, проводимо відбір, а отже, мислимо» [2, 58].

Сучасний педагог-музикант Г.Падалка підкреслює необхідність інтелектуального осмислення музичного мистецтва й наголошує, що «чим більше його інтелектуальне багатство, тим яскравіше емоції, що виникають у нього при зіткненні з авторською думкою, з первородною інформацією» [6, 43].

Серед важливих аспектів вивчення активної природи творчого музичного сприймання теоретики виділяють асоціативну логіку. Своєрідні думки щодо розуміння природи асоціацій знаходимо в дослідженнях Є.Назайкінського, С.Науменко. Науковці підкреслюють, що музичні асоціації, які виникають унаслідок музичного спілкування, є асоціаціями переживань, коли звукова інформація несе семантичне навантаження, що залежить від сили та глибини емоційності [5].

У процесі сприймання музики закономірно виникає співтворчість як найактивніше цілісне сприйняття, яке ґрунтується на співпереживанні, авторському баченні світу, самотійному осмисленні, оцінці та інтерпретації образного змісту твору. Співтворчість виникає в усіх формах спілкування з музикою: слуханні, імпровізації, виконанні. Глибина цього процесу залежить від особистісно-індивідуальних характеристик суб'єкта. Музичне сприймання виконує роль однієї з форм художнього спілкування як активне співпереживання музичного образу через проникнення у звукову форму.

Як свідчить аналіз літератури, дослідники глибоко розкривають закономірності, специфіку та особливості природи музичного мистецтва, підкреслюють творчий характер музичної діяльності. Особлива увага надається вивченню різних аспектів та умов розвитку високорозвиненого музичного сприймання й пов'язаного з ним художньо-образного музичного мислення.

Суть керування музичним сприйманням полягає у доцільному впливі на слухачів з метою організації й координації їх діяльності, спрямованої на осягнення змісту музичного твору. Такий процес є складним і багатогранним, враховуючи специфіку музичного мистецтва та особливості її сприймання школярами, індивідуальними відмінностями кожної дитячої особистості.

Музично-педагогічна діяльність є складним структурним компонентом, що як найсуттєвіша характеристика включає творчу

діяльність, і вона залежить не тільки від розвинутих музичних здібностей, розуміння особливостей функціонування та впливу музичного мистецтва, але й від педагогічної спрямованості його особистості, здатності до педагогічної діяльності, володіння професійними вміннями та музично-педагогічною технікою.

Відомий вчений Л.Арчажникова підкреслює, що «специфіка музично-педагогічної діяльності в тому, що вона розв'язує педагогічні завдання засобами музичного мистецтва, а особливість полягає її в наявності в числі складових творчого начала» [1, 87]. Структура музично-педагогічної діяльності складається з низки конкретних діяльностей, котрі зумовлюються різними мотиваціями, й оперує діями, за допомогою яких вони виконуються з певною метою. Структурна одиниця музично-педагогічної діяльності – дія в поєднанні педагогічних і музично-слухових, художньо-образних компонентів як комплексне вираження її змісту й мети.

На наш погляд, головна особливість уроків музики як мистецтва – творча спрямованість музичного навчання й виховання школярів. Вона має виявлятися в усьому: в змісті й структурі уроків, у методах і прийомах, що їх застосовує вчитель, в осмисленні учнями різних музичних явищ.

Важливе значення в процесі різних видів музичної діяльності має творче осмислення музичних явищ, і воно є не однозначним, варіативним. У музичному вихованні має бути ще й художнє співробітництво, тобто співпраця учнів і вчителя з поетами, композиторами. Творча спрямованість уроків може виявитися в сюжетному взаємозв'язку музичних творів, що звучать на уроці.

Отже, в музично-педагогічному процесі, що являє собою синтез науки й мистецтва, закладено невичерпні можливості для творчості вчителя й дітей. Тільки за цієї умови уроки музики будуть більш емоційними та інтелектуальними.

Сучасна дослідниця Г.Падалка поряд із аналітико-раціональними та емоційно-усвідомленими компонентами музично-педагогічної діяльності виділяє вплив підсвідомих компонентів психіки, зокрема інтуїції як центральної ланки творчого процесу при відчутті естетичних властивостей форми художніх творів [6, 20].

Інтуїція як особливий вид психічної діяльності, що відбувається без будь-яких ускладнень, виступає важливою ланкою творчого процесу й пов'язана із творчою уявою, без якої неможливий жодний акт творчого процесу й яка сприяє оригінальній, неповторній слуховій та виконавській інтерпретації художньо-образного, інтонаційного змісту музики, розкриттю самостійних імпровізаційних умінь, що впливає на активізацію музично-педагогічної творчості.

Специфічною особливістю діяльності педагога-музиканта є прагнення до розвитку музично-творчого потенціалу учнів через особистісні емоційні переживання, що пов'язано з емоційним впливом музичного мистецтва. «В мистецтві – і у творчій, і у виконавській, і у споживацькій діяльності людей – емоції відіграють особливо важливу роль. Вони не тільки спонукають суб'єкт до активності, не тільки активізують усі інші його психологічні процеси, але й пов'язують їх в єдине ціле, визначаючи те русло, за яким повинні відбуватись акти сприймання, уявлення, уяви та мислення», – вважає Б.Додонов [4, 105].

Емоції завжди супроводжують музично-педагогічну діяльність, впливаючи залежно від характеру та інтенсивності емоційного переживання, стимулюють творчий мислительний процес, знижують його продуктивність.

У педагогічному аспекті виділяють три типи емоцій, які можна співвіднести з тріступеневою структурою музичного сприймання, яку умовно розрізняють дослідники О.Рудницька, Т.Завадська, підкреслюючи їх важливість та специфічність у формуванні перцептивних та інтелектуальних умінь музичного пізнання:

1. «Емоції вираження», в яких виявляється безоціночне недиференційоване ставлення до музичного мистецтва, яке ґрунтується на інтуїтивних відчуттях, що відповідають перцептивному сприйманню музичних звучань, їх слуховому розрізненню.

2. «Емоції переживання» – усвідомлення особистісного смислу музичного твору, на основі яких здійснюється розуміння виразно-змістового значення музики.

3. «Емоції співпереживання», які характеризуються злиттям суб'єктивного переживання з позицією автора й виконавця, внаслідок чого здійснюється естетична оцінка й інтерпретація емоційно-образного змісту музики» [7, 79].

Для того, щоб зрозуміти особливості формування творчої особистості школярів засобами музичного сприймання інструментальних творів, потрібно враховувати їх вікові особливості музичного сприймання.

Ще з молодшого шкільного віку емоційність сприймання починає доповнюватись розумінням про те, що виражає музика, діти можуть визначити емоційний склад музики, дати їй образне пояснення, почути окремі деталі музичної мови та відтінки виконання.

У молодшому підлітковому віці виявляється попередній музичний досвід – помітно зростає роль у музичному сприйманні, школярі осмислюють різноманітні засоби музичної виразності та усвідомлюють їх зв'язки зі змістом музики. Якщо у школярів цього віку музичний досвід незначний, то об'єктивна естетична цінність творів класичної

інструментальної музики, зміст, засоби музичної виразності, задум автора залишаються невиявленими, хоч діти і можуть інтуїтивно відчувати емоційний стрій музики. Тобто переживає асоціативність сприймання, а характерною рисою у сприйманні залишається фрагментарність. В учнів старшого підліткового віку вже нагромаджується певний запас слухацьких вражень, асоціацій та образів, які становлять семантичну основу музики та служать умовою їх розуміння. Та значній частині учнів все ж властива поверховість естетичного осягнення серйозної інструментальної музики, музичний образ при сприйманні розпадається на низку малопов'язаних між собою та нерідко неадекватних вражень.

У статті «Роль художньо-педагогічного аналізу в активізації сприймання музичних творів» [3, 67] наголошується на тому, що для того, щоб виникли стійкі, цілісні й відповідно до образів твору уявлення, у дітей потрібно виробити навички аналізу музичного матеріалу. Під час аналізу інструментальних творів школярі набувають досвіду творчої діяльності, оволодівають знаннями, уміннями і навичками в розкритті змісту творів, посилюється емоційний вплив музики. Тому важливою умовою формування творчої особистості школярів засобами музичного сприймання інструментальних творів є художньо-педагогічний аналіз. Відмінність цього аналізу, на нашу думку, полягає у тому, що він йде від головної ідеї, від образного змісту музичного твору. Ми радимо використовувати цей вид аналізу на всіх етапах уроку для досягнення високого рівня розуміння учнями музичного твору.

Сутність проведення художньо-педагогічного аналізу інструментальних творів полягає у тому, що аналіз не повинен шкодити емоційності сприймання (Б.Теплов підкреслював, що важливо підтримувати емоційність сприймання при збільшуванні свідомості [8, 67] і включати:

- експертний аналіз твору;
- добір термінів, визначень, епітетів, порівнянь, які характеризують твір;
- добір візуального матеріалу, який викликає емоційний настрій, співпереживання;
- організація прослуховування;
- перевірка та контроль за сприйманням.

Отже, можна зробити *висновок*, що діяльність, яка здійснюється на основі сприймання, переживання, усвідомлення музичного образу, впливає на розвиток емоційно-чуттєвої сфери особистості школяра. Інтегрована музично-педагогічна діяльність учителя музики, з одного боку, формує творчу особистість учня з глибоким внутрішнім світом, усвідомленим інтересом до музики, духовно-ціннісними орієнтирами, а з

іншого – спрямована на спеціальний музичний розвиток школярів, їх музичні здібності, що забезпечує успішність та якість виконання творчої музичної діяльності. Щоб досягти успіху у вирішенні цього важливого завдання, яке полягає у формуванні творчої особистості школярів, необхідно постійно удосконалювати систему навчання і виховання, готувати творчі педагогічні кадри і кожну дитину розглядати як особистість, наділену природою задатками до творчої діяльності, і саме у процесі музичної творчості дітей на уроках музики можливий розвиток і формування усіх їх творчих здібностей.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки //Л.Г.Арчажникова //Книга для учителей. – М.: Просвещение, 1984. – С. 87.
2. Асафьев Б.А. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. /Б.В.Асафьев // - 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – С. 58, 78.
3. Дідич Г.С. Роль художньо-педагогічного аналізу в активізації сприймання музичних творів / Г.С.Дідич //Педагогіка. Республіканський науково-методичний збірник. – Вип. 20. – К.: Рад. школа, 1981. – С. 67.
4. Додонов В.И. Эмоция как ценность / В.И.Додонов. – М.: Политиздат, 1978. – С. 105.
5. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального воспитания / Е.В.Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 380 с.
6. Падалка Г.Н. Интуиция в системе музыкально-педагогических воздействий и возможности ее развития / Г.Н.Падалка // Методологические проблемы музыкальной педагогики. – М., 1991. – С. 20.
7. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя / О.П.Рудницька // Навчальний посібник. – К.: КДП, 1992. – С. 79.
8. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Б.М.Теплов // Избр. труды: В 2-х т. – Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 36, 67.
9. Яворский Б.Л. Статьи. Воспоминания, Переписка / Б.Л.Яворский // Ред.-сост. И.С.Рабинович. – М.: Сов. Композитор, 1982. – С. 567.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Дідич Галина Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутнього вчителя музики, сприймання музики як педагогічна проблема.

ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ ТРЕНІНГ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Анатолій ТУРЧАК (Кіровоград)

У статті розкривається значення професійно-прикладного фізичного виховання майбутнього фахівця як всебічно гармонійно розвиненої особистості. Визначається сутність, зміст та структурні елементи підвищення ефективності застосування різних видів тренінгів та систем оздоровлення у процесі фізичного виховання.

В статье раскрывается значение профессионально-прикладного физического воспитания будущего специалиста как всесторонне гармонически развитой личности. Определяется сущность, содержание и структурные

элементы повышения эффективности применения различных видов тренингов и систем оздоровления в процессе физического воспитания.

Ключові слова: функціональний тренінг, психолого-педагогічний тренінг, аутотренінг, сучасні оздоровчі системи, самовдосконалення.

Духовність і моральна основа суспільства визначається рівнем розвитку ціннісного світу особистості, можливістю її самореалізації у житті, професійній діяльності та спілкуванні. Долучення студентської молоді до цінностей здорового способу життя постає важливим фактором розвитку їх професійного обличчя та іміджу фахової діяльності. Ціннісна основа вищої освіти забезпечує реалізацію студентами власних можливостей, мобільність і компетентність у професійній сфері, перспективу їхнього кар'єрного зростання. У сучасному суспільстві виховання здорового покоління визначається як загальнодержавне завдання, важливість реалізації якого передбачено Конституцією України, законодавчими актами України у сфері охорони здоров'я, Національною доктриною розвитку освіти у ХХІ столітті, державними національними програмами “Діти України” і “Планування сім'ї”, комплексною цільовою програмою “Фізичне виховання–здоров'я нації”, указом Президента України “Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян України.” В Україні відповідно до Міжгалузевої комплексної програми “Здоров'я нації” реалізовується міжнародний проект “Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю”. Адже, в умовах науково-технічного прогресу, суцільної інформатизації та комп'ютеризації виробництва, трансформації соціальних орієнтирів та ідеалів, переоцінки життєвих цінностей і інтересів виникає нагальна необхідність формування здорового способу життя підростаючого покоління і об'єктивна потреба суспільства у педагогічних кадрах галузі фізичної культури і спорту.

Професійна діяльність учителя фізичної культури передбачає комплексний вплив на учнів, як фахівця, що передає знання та формує вміння та навички, і як особистості. Адже саме особистісні характеристики педагогічного працівника надзвичайно важливі у підвищенні ефективності виховання і навчання. У зв'язку з цим стає зрозумілим, що вивчення умов прояву механізмів саморегуляції, а також способів розвитку професійно необхідних регуляторних впливів на психіку і фізичний стан майбутнього вчителя фізичної культури ще у студентські роки, закладає фундамент успіху його педагогічної діяльності.

Теоретичним підґрунтям для розроблення теми наукового пошуку стала проблема теоретико-методичних особливостей сучасних систем оздоровлення, обґрунтування їх необхідності використання у фізичному вихованні та формуванні здорового способу життя студентської молоді.

Саме праці К. Абульханової-Славської, Б. Ананьева, П. Анохіна, М. Бернштейна, Л. Виготського, Є. Ільїна, К. Платонова, С. Рубінштейна, І. Сеченова, О. Ухтомського та інших, розкривають основи розвитку здібностей людини, формування її готовності до діяльності. Акмеологічні засади щодо проблеми мотивації діяльності представлені у дослідженнях Л. Анциферової, А. Архипова, Є. Баканова, А. Белкіна, Н. Барамідзе, Ф. Березіна, Є. Вертоградської, В. Вілюнаса, Б. Додонова, В. Іваннікова, Є. Ільїна, В. Каліна, В. Ковальова, К. Корнілова, Г. Костюка, Б. Ломова, А. Леонтєва, І. Мейман, К. Обухівського, Ю. Палаймо, Є. Патяєвої, Р. Пілояна, С. Рубінштейна, В. Селіванова, Л. Славїна, Х. Хекхаузена та інших.

Включення психолого-педагогічного аутотренінгу та вивчення особливостей загальної системи оздоровлення студентської молоді обумовлено наступними положеннями: з метою отримання високого ефекту застосування сучасних здоров'язберігаючих технологій у підготовці майбутнього вчителя необхідно у певній мірі переформування його свідомості, що не завжди можливо у нинішніх умовах розвитку суспільства. Необхідний глибокий індивідуалізований процес настанов і виховання.

Функціональний тренінг – це готовність молоді до всіх різновидів фізичного та психологічного навантаження, з якими щодня стикається молодий фахівець у професійній діяльності.

У педагогічній практиці застосовуються декілька видів навіювального педагогічного впливу: прямий, опосередкований, самонастанови, релаксація і аутотренінг [4, 82-124]. Зокрема, психолого-педагогічний аутотренінг покликаний створити у майбутнього фахівця психологічну готовність до самозбереження і ведення здорового способу життя через систему морально-особистісних настанов, які суттєво впливатимуть на формування життєвих ціннісних орієнтацій. Психолого-педагогічний тренінг має чимало модифікацій, покликаних вирішувати різні виховні завдання. Так, у спортсменів за допомогою педагогічного аутотренінгу формують психологічну готовність до змагальної діяльності [1, 200-254]. Успішно вирішується у сучасних умовах динамічного розвитку суспільства з допомогою аутогенного тренування завдання психогігієни та психопрофілактики особистості: знімається зайва тривожність, долається відчуття страху, дискомфорту, навіть депресії (як стан молодіжного особистісного невдоволення або відсутності успіху у середовищі ровесників чи непорозуміння з дорослим оточенням), знижується висока юнацька агресивність, дисциплінуються емоції, тренуються процеси збудження і гальмування, виховуються вольові зусилля [5, 57-68]. У педагогічному аспекті аутотренінг зарекомендував себе як ефективний засіб навчання іноземним мовам [4,

91-134], засіб формування моральних настанов, етикету поведінки тощо [2, 38-50]. Механізм впливу психолого-педагогічного аутотренінгу заснований на взаємодії усвідомленого і неусвідомленого у психіці людини. У певній мірі тимчасово знижуючи критичність психіки створюється стан упевненості у власних вольових зусиллях, що благотворно діє на проведення виховного впливу: знімаються психологічні „бар’єри” і людина засвоює спеціально направлену педагогічну інформацію, яка не сприймається нею на рівні особистісного усвідомлення у силу різних причин: (наявності негативних психологічних настанов юності, не сформованості багатьох моральних понять у наслідок відсутності достатнього досвіду суспільного життя, морального ідеалу тощо). У такому випадку психолого-педагогічний аутотренінг забезпечує необхідний психофізіологічний стан для виховного впливу на особистість, який надає змогу створити відповідну модель настанов, стосунків і поведінки, що у подальшому, при її реалізації у діяльності, обдумується, оцінюється і, у залежності від результату (позитивного), включається у досвід повсякденного життя. Особливість такого педагогічного впливу, в залежності від самооцінки (завищеної або заниженої) зберігає і навіть підвищує активність психіки людини. За І.Павловим, психічна діяльність, що стимулюється навіюванням, активізується, особистість самостійно включається у процес самовиховання для підвищення власного статусу серед ровесників та дорослих за рахунок збереження і примноження індивідуального здоров’я через систематичні заняття психофізіологічним тренінгом, фізичною культурою і спортом. При цьому, за висловлюванням А. Макаренка, позиція вихователя, як ніколи, має бути прихованою. Педагогічний тренінг може бути ефективним у сукупності з іншими методами виховного характеру та у поєднанні з фізіологічною необхідністю молоді людини у систематичних заняттях фізичними вправами, розширенні взаємозв’язків у соціумі та бути вагомими і значущими у формуванні цінностей індивідуального й суспільного життя.

Педагогічний аспект проблеми психо-фізіологічного тренінгу розроблявся у різних напрямках: загальнолюдські цінності (Б. Гершунський, В. Караковський та ін.); духовні, моральні, естетичні цінності (С. Анісімов, Л. Архангельський, С. Галенко, М. Станчиць, О. Целікова, В. Ядов та ін.); цінності й цілі освіти (А. Вороніна, В. Зінченко, А. Левко, Д. Леонтєв, М. Нікандров, О. Сухомлинські та ін.); роль та значення цінностей у професійному розвитку особистості (В. Волченков, С. Галенко, Є. Подольська та ін.); цінності вищої педагогічної освіти та їх становлення (І. Ісаєв, В. Повзун, Ю. Петух, В. Радул, Р. Скульський, В. Сластьонін, О. Цокур та ін.), ціннісні

орієнтації (Т. Брайченко, Н. Волкова, І. Дубровіна, Л. Мікешина, Л. Савченко). Аналіз наукової літератури дозволяє говорити про широкий спектр вивчення життєво необхідних цінностей як важливої характеристики особистості. Інколи об'єктивна індивідуальна незадоволеність вимагає психологічного захисту – спеціально урегульованої системи стабілізації особистості, яка направлена на ліквідацію чи зведення до мінімуму відчуття тривоги, пов'язаного з критичним ставленням до власного іміджу, соціального статусу, авторитету, порушення принципів справедливості тощо. Метою психолого-педагогічного аутотренінгу і є психологічний захист, запобігання виникненню стресових ситуацій, обмеження сфери свідомості від негативних, травмуючих психіку, переживань. Його основна функція – стимулююча. Разом з тим, позитивні настанови, що створюються у процесі занять аутотренінгом, суттєво впливають на формування здоров'язберігаючих мотивів і ціннісних життєвих орієнтацій майбутнього фахівця. Як і будь-який інший метод виховного впливу, психофізіологічний тренінг має результативний ефект при наявності відповідних педагогічних умов. Ідеї, цілі і завдання психологічного процесу мають бути одні, а форми і методи виховного впливу – різноманітні, комплексні. Саме такий підхід у цілому забезпечить результативність, особливо, коли основні зусилля направлені на активізацію самої особистості, врахування її індивідуальних рис характеру. Взаємодія переконання і навіювання створює гнучку систему педагогічного впливу, а все разом – комплекс: креативна особистість, яка відноситься до власного здоров'я критично, на рівні високої свідомості, вбачає у майбутній професійній діяльності сенс життя, абсолютно здатна знайти своє місце у суспільстві, згідно до своїх здібностей, переконань, можливостей і уподобань. Адже, саморегуляція – це вміння людини бачити кінцеву мету діяльності, самостійно знаходити оптимальні шляхи її досягнення і добиватися її здійснення. Результатом застосування психолого-педагогічного аутотренінгу є самовиховання цілеспрямованості, організованості, наполегливості, уміння володіти собою. Психологічний аспект саморегуляції забезпечує механізми формування настанов здорового способу життя особистості через взаємодію свідомості і підсвідомості, рефлексії та мислення.

Отже, педагогічний аспект аутотренінгу полягає у застосуванні індивідуальних здоров'язберігаючих методик, які сприяли б формуванню як окремих компонентів саморегуляції, так і всієї системи оздоровлення майбутнього вчителя у цілому. Адже, головне – це особистість майбутнього фахівця, його вміння самостійно, повноцінно і творчо працювати як самобутнього, гідного члена громадянського суспільства.

Різноманіття виховних оздоровчих систем і програм потребує подальшого впорядкування для уникнення дублювання та суперечливості змісту їхніх окремих положень, що, у свою чергу, передбачає більш-менш чітку їхню класифікацію. Але перш ніж приступати до класифікації наявних оздоровчих систем і програм, слід визначитися з критеріями, тобто з принциповими положеннями, які будуть покладені в основу майбутньої класифікації.

Виокремити один такий критерій досить важко, оскільки оздоровчі системи та програми різняться одна від одної значною кількістю ознак, які не можна звести до єдиного напрямку. Тому слід запропонувати багатокритеріальну класифікацію оздоровчих систем і програм, яка спиралася б на такі основні положення.

По-перше, за змістом оздоровчі програми можна поділити на програми фізичного, психологічного, соціального й духовного оздоровлення людини залежно від того, яка складова здоров'я превалує у змісті конкретної оздоровчої програми. Залежно від того, яка складова здоров'я має пріоритет у змісті цього оздоровчого комплексу програми, ми говоримо про програми фізичного, психічного, соціального або духовного оздоровлення.

По-друге, за формою оздоровчі системи та програми слід поділяти на індивідуальні та масові. Індивідуальні оздоровчі програми розраховані на особисту специфіку конкретної людини у той час, як масові оздоровчі програми та системи орієнтовані на пересічного громадянина й мають вигляд загальних рекомендацій.

По-третє, за терміном упровадження оздоровчі системи й програми поділяються на короткострокові та довгострокові. Останні розраховані на все людське життя або на його значні періоди.

По-четверте, залежно від громадянства авторів систем чи програм останні поділяються на вітчизняні та зарубіжні й далі – за країнами. На перший погляд, цей критерій має вигляд не зовсім важливого, але слід відзначити, що саме знайомство автора з конкретним природним і соціальним оточенням, з етнічними традиціями й побутовими звичками, настановами щодо ставлення до свого здоров'я, дає можливість йому використати свої знання більш органічно і продуктивно, ніж це у змозі зробити фахівець, обізнаний зі способом життя відповідного народу лише теоретично.

З урахуванням усіх цих факторів спробуємо скласти класифікацію наявних оздоровчих систем та програм. Стосовно класифікації оздоровчих систем слід відзначити, що оскільки всі вони мають комплексний і цілісний характер, виділення у них окремих аспектів фізичного, психічного, соціального або духовного оздоровлення є досить умовним і має значення для самої класифікації лише у тому разі, коли

одна з названих складових абсолютизується або, навпаки, відходить на другий план.

До вітчизняних оздоровчих систем (умовно: Україна та країни СНД), що мають досить повний і закінчений вигляд, можна віднести систему академіка М.М. Амосова, систему природного оздоровлення П.І. Іванова, комплекс оздоровчих заходів Г.І. Косинського, розробки колективу спеціалістів під керівництвом Ю.П. Лисицина, системи Ю.П. Власова, В.І. Дикуля, В.А. Іванченка, В.О. Ліщука та О.В. Мосткової й інших.

Серед зарубіжних оздоровчих систем особливо слід виділити методику П.Брегга, фітоніку М. Діамонд, концепцію "Як бути здоровим", що розроблена спеціалістами Стенфордського університету (США). Остання містить рекомендації з харчування, руху, антистресову методику, методи корекції холестерину й артеріального тиску, відмови від куріння. Головна відмінність цієї системи полягає у тому, що вона подає технологію впровадження зазначених методик і рекомендацій у життя: конкретні поради, як почати, як не відчувати дискомфорту від дотримання дієти, як одягнутися, підібрати взуття і як уникнути неприємних моментів на початку фізичних тренувань.

Інші оздоровчі програми більш обмежені й зосереджені на окремих складових здоров'я. Спробуємо скласти їхню класифікацію.

Програми фізичного оздоровлення людини. Слід відзначити, що пріоритет вивчення та практичного використання фізичної складової людського здоров'я взагалі належить нашим ученим, таким, як Г.Л. Апанасенко, І.В. Мурашов, С.А. Душанін, Л.Я. Іващенко, Є.А. Пирогова, О.Д. Дубогай та іншим.

Сучасні програми фізичного оздоровлення людини, у свою чергу, слід поділити на:

1. Оздоровчі програми, що ґрунтуються на необхідності застосування фізичних навантажень, руху. Серед них слід назвати програми й елементи оздоровчих систем М.М. Амосова, Б.В. Болотова, Ю.П. Власова, Дж. Гласс, М.Горена, В.І. Дикуля, Г.І. Косинського.

2. Програма температурного загартування С. Кнейпа, П.І. Іванова.

3. Програми й елементи оздоровчих систем, у яких підкреслюється необхідність природи функціонування людського організму, неприпустимість застосування лікарських препаратів, хімічних речовин, нікотину, алкоголю, наркотиків тощо. Останні з названих вище вимог містять практично всі без винятку програми й системи, але особливо ці моменти підкреслюються у системах П.К. Іванова, В.А. Іванченка, Г.І. Косинського, у рекомендаціях Стенфордського університету.

4. Програми, де акцент ставиться на різні види харчування. На це звертають увагу такі автори, як Б. Біхнер-Баннер, П. Брегг, М. Горен, Х. Моль, Л. Полінг, Н.О. Семенова, Г. Шелтон.

5. Програми й елементи оздоровчих систем, що підкреслюють важливість дотримання гігієнічних вимог у повсякденному житті, їх автори – Ю.А. Гущо, Ю.П.Лисицин та інші.

Програми психологічного оздоровлення людини містять вимоги щодо підтримання нормального стану психіки майбутнього фахівця, його сенсорно-перцептивної активності, практичні рекомендації стосовно підтримання нормального режиму роботи й відпочинку, стану спокою, уникнення дистресових ситуацій тощо.

Програми соціального оздоровлення не настільки численні, але через це не втрачають актуальності. У книзі Е.Г. Булич та І. В. Муравова "Валеологія. Теоретичні основи валеології", поряд з індивідуальним виділяється суспільне здоров'я, яке є ніщо інше, як здоров'я груп (віково-статевих, соціальних, професійних) населення, яке мешкає на певних територіях, у різних регіонах, країнах. Здоров'я популяції, за визначенням В.П. Казначєєва та Е.О. Спіріна, являє собою процес тривалого соціально-природного, соціально-історичного та соціокультурного розвитку життєздатності та працездатності колективу у ряді поколінь.

Протягом віків і тисячоліть еволюції людство створило такі умови існування, які є прямо протилежними для здорового способу життя. Наведемо лише один приклад:– значна частина населення Землі живе у великих мегаполісах та агломераціях в умовах винятково гострої екологічної, енергетичної, транспортно-продовольчої кризи, безробіття, розгулу злочинності, росту пауперизму тощо. Іншими словами, парадокс полягає у тому, що людина своїми руками створила собі таке середовище, існування в якому є небезпечним для її здоров'я. Саме тому до програм соціального оздоровлення можна віднести не лише рівень задоволеності індивіда своїм матеріальним добробутом, харчуванням, житлом, соціальним становищем у суспільстві, наявністю роботи, перспектив професійного удосконалення, зростання добробуту, але й необхідність повернення до природи: до сонця (П.Брегг), до чистого повітря (Ю.П. Гущо, В.А. Іванченко), до води й землі (П.К.Іванов).

Програми духовного оздоровлення молоді людини пов'язані з програмами психічного благополуччя. До них можна віднести концепції Ю.П. Андрєєва, М.М. Амосова, Дж. Гласс, Ю.П. Гущо, П.К. Іванова, Г.П. Малахова, Д. Чопра. Рекомендації цих авторів містять положення про необхідність дотримання здорового способу життя, відчуття щастя, усвідомлення мети свого існування.

Другим критерієм класифікації оздоровчих програм, як відзначалося, є форма їх упровадження у молодіжному середовищі. Усі програми, про які йдеться далі, призначені для пересічної здорової людини. Однак один займається фізичною, інший – розумовою працею. Звичайно, програми зміцнення здоров'я молодої людини повинні бути різними. Тому у деякі програми закладено індивідуальний підбір конкретних заходів залежно від властивостей особистості та результатів тренування. Це програми «Буклет планування життя» Д. Бартон, «Паспорт здоров'я» Г. Жукова з колегами Українського Центру здоров'я, «Фенікс» В. Федяніна – програма розвитку й збереження здоров'я.

Програма здоров'я Р. Кайзера для майбутніх поважних персон – політиків, великих бізнесменів, державних діячів – має винятково індивідуальний характер і поряд з методами зміни стилю життя містить програми розвитку особистості. Тут добирається індивідуальна програма здоров'я залежно від результатів тестів на стиль життя, фізичну форму, рівень і характер стресів, на ціннісні орієнтири молодої людини («профіль стилю життя», «профіль стресів», «аксіологічний профіль»). Після комп'ютерної обробки отримують графічні образи, на яких можна виділити слабкі місця людини й спрямувати на них спеціальні зусилля. Але переважна більшість оздоровчих програм розрахована на масового споживача й лише містить зауваження про необхідність індивідуального застосування узагальнених рекомендаційних порад. А тепер щодо короткострокових та довгострокових технологій. До перших з них слід віднести заходи, які тимчасово зміцнюють здоров'я, головним чином реабілітаційні процедури після перенесених травм, операцій, стресів тощо; інші ж розраховані на тривалий, якщо не постійний – протягом всього життя – період дії. Програми здоров'я для різних вікових періодів – від народження до старості – подані Ю.П. Лисициним у збірнику "Книга про здоров'я". Оздоровчі системи М.М. Амосова, Б.В. Болотова, Г.І. Косинського можуть бути прикладом довгострокових програм, а "Детка" П.К. Іванова є стилем життя, набуваючи у своїх прихильниках рис морально-естетичної технології оздоровлення.

Висновки: Здоров'я людини – це подарунок природи, життєва цінність, яка займає верхній щабель в ієрархічній системі якісних виявів кожної особистості: інтереси, ідеали, гармонія, краса, сутність життя, досконалість, щастя, кохання, творча праця, добробут та багато іншого. Тобто, стан здоров'я людини впливає і водночас зумовлює всі сторони і сфери життєдіяльності особливості з біологічного, духовного й соціального поглядів. Озброєння студентів – майбутніх фахівців знаннями із сучасних методів і систем оздоровлення фізично так і психологічно – найбільш раціональний шлях підвищення якості підготовки спеціалістів з різним освітньо-кваліфікаційним рівнем. Адже

творчий підхід до розробки системи тренування дає досить високі результати оздоровлення особистості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеев А.В. Себя преодолеть! – "Феникс": Ростов-на-Дону: 2006.
2. Новоселова А.С. Специфика воспитательной работы с педагогически запущенными подростками. – Пермь: ПГПИ, 1988.
3. Павлов И.С. К вопросу о применении аутогенной тренировки в лечении алкоголизма // Психическая саморегуляция. – Алма-Ата, 1974.
4. Шварц И.Е. Внушение в педагогическом процессе. – Пермь, 1971.
5. Шварц И.Е. Психогигиена школьника. – Пермь: ПГПИ, 1985.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Турчак Анатолій Леонідович – кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту, декан факультету фізичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: фізичне виховання учнівської та студентської молоді.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОРГАНІЗАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН

Людмила АФАНАСЬЄВА (Кіровоград)

У статті висвітлено авторське бачення проблеми вдосконалення методики формування професійної компетентності майбутніх менеджерів організацій у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

В статті освічено авторське видіння проблеми удосконалення методики формування професійної компетентності майбутніх менеджерів організацій в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

Ключові слова: менеджер організацій, поняття «технологія» і «методика», професійно орієнтовані дисципліни.

Постановка проблеми. Сьогодні Україна є активним учасником європейських та світових інтеграційних процесів. Основними завданнями вищої освіти, виходячи з вимог і принципів Болонської декларації, є орієнтація вищих навчальних закладів освіти на кінцевий результат, під яким розуміється не лише формування певних знань, умінь і навичок вузькоспеціалізованого спеціаліста, а підготовка спеціаліста, здатного активізувати наявні знання, уміння та навички у професійній діяльності, що проявляється в ефективній поведінці в процесі розв'язання професійних проблем. Саме формування професійної компетентності майбутніх менеджерів організацій на стадії навчання у вищому навчальному закладі є найважливішим чинником для підготовки професіонала.

Формування професійної компетентності майбутніх менеджерів організацій потрібно здійснювати в навчальному процесі, причому, не за

рахунок введення додаткових дисциплін, а під час вивчення професійно орієнтованих дисциплін шляхом особливої організації навчального процесу та особистої діяльності викладача.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми

Сучасний ринок праці потребує висококваліфікованих спеціалістів, які володіють системою інтегрованих умінь, за допомогою яких майбутній менеджер організацій здатний вирішувати складні виробничі завдання. Організувати відповідну професійну підготовку неможливо без аналізу професійної діяльності майбутнього менеджера з виявленням виробничих функцій, типових задач професійної діяльності, розроблення системних умінь, яка, в свою чергу, повинна забезпечуватися змістовними модулями у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

Проблема вибору системи методів, прийомів і засобів навчання є однією з важливих проблем дидактики та залишається актуальною на теоретичному і практичному рівнях і сьогодні. Потреба вдосконалення методики навчання предметів професійно орієнтованого циклу у підготовці майбутніх менеджерів організацій пов'язана з вирішенням важливих завдань сучасної професійної освіти: забезпеченням професійної спрямованості дисциплін з урахуванням специфіки майбутнього фаху, реалізацією міжпредметних зв'язків між загальноосвітніми і спеціальними дисциплінами, досягненням логічної послідовності у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

У публікаціях вітчизняних фахівців висвітлюється питання щодо організації змісту та методики викладання економічних дисциплін (О.В. Аксьонова, І.А. Балягіна, М.А. Богорад, О.Ф. Вербило, Г.О. Ковальчук), менеджменту (Г.О. Осовська), їх внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції.

Однак поза увагою дослідників залишаються проблеми, які пов'язані з розробкою конкретних методик викладання професійно орієнтованих дисциплін нормативного циклу («Управління персоналом», «Основи менеджменту», «Міжнародні економічні відносини», «Фінанси»), метою яких є не лише врахування змістовної складової цих дисциплін, а й можливості формування професійної компетентності майбутніх менеджерів організацій.

Забезпечення цілісності та наступності у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін нормативного циклу є складним завданням практичної діяльності викладачів, яке полягає в єдності загальноосвітнього та професійно орієнтованого навчання, тому результат засвоєння знань з предмета повинен плануватися як частина цілісної системи знань, умінь і навичок.

Забезпечити взаємозв'язок між загальною та професійною підготовкою майбутніх спеціалістів у галузі менеджменту з врахуванням сучасних вимог економіки можна лише за умови перебудови методів і засобів навчання, а також організації освітнього процесу, яка передбачає використання сучасних інноваційних технологій.

Формування цілей статті

Метою статті є обґрунтування методики формування професійної компетентності майбутніх менеджерів організацій у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

Виклад основного матеріалу

Для розвитку сучасної педагогіки принциповим питанням є тлумачення понять «технологія» і «методика». Так, на думку, С.О. Сисоева, О.І. Пометун [5, с. 56], різниця між цими поняттями виявляється у двох моментах, а саме: гарантія кінцевого результату та проектування навчального процесу.

Методика – це, фактично, узагальнений досвід, який передбачає творчий пошук вирішення проблем шляхом спроб і помилок. Педагогічна технологія – це комплекс процедур, який не допускає варіативності, але гарантує запланований результат.

М.Ю. Олешков [3, с. 5-19] розглядає методику навчання як систему передачі конкретного змісту навчання, а технологію навчання – як систему правил освітньої діяльності, яка спроектована, теоретично обґрунтована та не пов'язана з конкретним змістом.

На думку О.Е. Коваленко, основним завданням методики є трансформація відомого науково-технічного матеріалу за допомогою дидактичних знань для навчання майбутніх спеціалістів [2, с. 29].

Ми враховуємо позицію Г.К. Селевко [6], який вважає, що між поняттями «методика» і «технологія» існує різниця. У технології наявні цільовий, процесуальний, кількісний і розрахунковий компоненти, а в методиці – змістовий, якісний і варіативний, причому іноді методики входять до складу технологій, водночас ті чи інші технології доповнюють склад методик.

Вважаємо, що методика навчання – це свого роду передача досвіду одного покоління іншому та формування нового досвіду за допомогою різних прийомів і засобів, а технологія – це наступний крок наближення теорії до практики шляхом пристосування методики до конкретних умов.

Результативність навчання залежатиме від комплексу методів, які застосовуються в навчальному процесі. Як зазначають науковці, зокрема, Ю.М. Ємельянов, В.П. Захаров, Г.А. Ковальов, Л.А. Петровська, використання активних методів навчання є найбільш дієвим способом формування професійної компетентності майбутніх менеджерів.

А.М. Смолкін під активними методами навчання розуміє способи активізації навчально-пізнавальної активності студентів, які спонукають їх до активної розумової і практичної діяльності в процесі оволодіння матеріалом, коли активний не лише викладач, а й студент [7, с. 34].

Під активними методами навчання ми розуміємо методи, які забезпечують навчально-пізнавальну активність на основі спільної діяльності викладачів і студентів, мають комунікативну спрямованість і сприяють ефективності оволодіння знаннями, вміннями та навичками.

У контексті нашого дослідження ми керувалися рекомендаціями А.М. Смолкіна [7, с. 34] щодо використання методів активного навчання на різних етапах навчального процесу:

- перший етап – первинне оволодіння знаннями під час проведення проблемної лекції, евристичної бесіди, навчальної дискусії;
- другий етап – закріплення вмінь і навичок за допомогою таких методів, як колективна розумова діяльність, тестування;
- третій етап – формування професійних умінь і навичок на основі знань з використанням ігрових (проблемна лекція, лекція з запланованими помилками, лекція-конференція, лекція-дискусія, лекція-бесіда, рольова та ділова гра) та неігрових (аналіз виробничих ситуацій, аналіз проблемних ситуацій, диспути, мозкова атака) методів.

Грунтуючись на результатах аналізу існуючих у практичній роботі вищих навчальних закладів форм активізації навчання, проведеного Г.В. Осовською [4, с. 28], та досліджень російських і американських учених [1], було визначено серед них найбільш придатні для підготовки майбутніх менеджерів: логічне систематизування навчального матеріалу у формі конспектів-схем, проблемне викладання на лекціях, аналіз виробничих ситуацій, навчальні ігри, створення творчих студентських груп тощо.

У підготовці майбутніх менеджерів організацій ми вважаємо доцільним використання кожного з методів, запропонованих науковцями, водночас слід враховувати специфіки дисциплін, теми, виду заняття, цілей і завдань, визначених викладачем. Запровадження активних методів навчання у навчально-виховний процес сприятиме посиленню свідомого прагнення до оволодіння новими знаннями та вміннями реалізовувати їх у практичній діяльності, формуванню професійної компетентності майбутніх спеціалістів галузі менеджменту.

Таким чином, формування професійної компетентності майбутніх менеджерів організацій може бути забезпечено цілеспрямованою діяльністю всіх ланок освітнього комплексу вищої школи та всіх його суб'єктів, що передбачає: адекватне відображення проблеми формування професійної компетентності в цілях, змісті, методах, організаційних формах професійної підготовки спеціалістів; цілеспрямоване наповнення

навчальних дисциплін професійно орієнтованими практичними завданнями; визначення структурних компонентів професійної компетентності та їх поступове формування в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

Відтворення запропонованої методики можливе за умови системного підходу в процесі її впровадження, який передбачає: створення професійного середовища, яке характеризується наявністю мотивації, творчої спрямованості, прагнення студентів до опанування майбутньої професії; методичне й інформаційне забезпечення навчальної та науково-методичної діяльності викладача; інноваційний педагогічний підхід; ефективну педагогічну взаємодію зі студентами; вдосконалення професійної майстерності та компетентності викладача.

Ми вважаємо, що методика формування професійної компетентності майбутніх менеджерів організацій у процесі викладання професійно орієнтованих дисциплін являє собою оптимальне поєднання загально-дидактичних методів, прийомів і засобів, які застосовуються в таких формах навчання, як лекції, семінари, практичні заняття, самостійна робота студентів, науково-дослідна робота, виконання індивідуальних завдань, проходження практики.

Викладання дисциплін професійно орієнтованого циклу передбачає підготовку відповідного програмно-методичного забезпечення. До навчально-методичного комплексу кожної з професійно орієнтованих дисциплін нормативного блоку включено: навчальну програму дисципліни; робочу програму дисципліни; методичні матеріали для підготовки та практичних занять; методичні матеріали для виконання самостійної роботи студентів; методичні матеріали для виконання індивідуальних завдань; методичні матеріали для виконання навчально-дослідного проекту.

Основою комплексу є програма дисципліни, яка має чітку мету, логічно побудовану структуру й орієнтована на розкриття тенденцій, закономірностей, особливостей професійної діяльності в галузі менеджменту та спрямована на розвиток у студентів широкого світогляду, формування знань, умінь і навичок, зокрема професійних.

Ефективність навчання майбутніх менеджерів організацій значною мірою визначається розкриттям суттєвих зв'язків між предметом вивчення будь-якої дисципліни та іншими галузями знань. Дисципліни, які забезпечують загальноосвітню підготовку, є обов'язковими для всіх студентів і залежать від профілю їх підготовки. Професійно орієнтовані дисципліни є наскрізним компонентом змісту освіти.

Висновки. Сутність методики формування професійної компетентності майбутніх менеджерів організацій у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін полягає у: розробці методичної

концепції дисципліни; визначенні мінімуму знань і професійних умінь, якими повинні оволодіти студенти; методах викладання, тобто застосування активних та інтерактивних методів навчання, які було реалізовано під час лекційних, практичних, семінарських занять, шляхом побудови діалогічної взаємодії, аналізу та вирішення ситуацій, що наближені до майбутньої професійної діяльності, проведення ділових ігор, а також під час самостійної та індивідуальної роботи студентів; формах взаємодії студентів з викладачами, контрольних заходах, підготовці відповідного програмно-методичного забезпечення.

Перспективи подальших пошуків у цьому напрямі полягають у: дослідженні проблеми формування професійної компетентності майбутніх менеджерів організацій у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Интерактивные методы подготовки менеджеров : учеб. пособ. [руков. автор. Коллектива и науч. ред. А. А. Сучкова]. – М. : Изд-во «Дмитрейд График Групп», 2002. – 304 с.
2. Коваленко О. Е. Методологічні основи технології навчання : теоретико-методичний та практичний аспекти викладання дисциплін електроенергетичного циклу / О. Е. Коваленко. – Х. : Основа, 1996. – 184 с.
3. Олешков М. Ю. Педагогическая технология : проблема классификации и реализации. Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения : [сб. науч. трудов] / М. Ю. Олешков. – Екатеринбург : РГППУ, 2005. – С. 5-19.
4. Осовська Г. В. Методика викладання менеджменту : навч. посіб. / Г. В. Осовська. – Житомир : ЖІТІ, 2000. – 166 с.
5. Пометун О. І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів / О. І. Пометун. – К. : Презентація на нараді Центру тестових технологій 19.10.2004 р. – 10 с.
6. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. Т. 1. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ Школьных технологий, 2006. – 816 с.
7. Смолкин А. Н. Методы активного обучения / А. Н. Смолкин. – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

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

Коло наукових інтересів: дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх менеджерів організацій у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін.

МОЛОДІЖНІ ГРОМАДСЬКІ ОБ'ЄДНАННЯ ЯК ЗАСІБ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ

Олена БАЛДИНЮК (Умань)

У статті розкриті особливості діяльності молодіжних громадських об'єднань як засоби самореалізації молоді, до яких відносяться: реалізація потреби молоді у спілкуванні з однолітками; відкритість і доступність; об'єднання навколо конкретних справ; спільне вирішення соціальних проблем.

В статті розкриваються особливості діяльності молодіжних громадських об'єднань як засоби самореалізації молоді, до яких відносяться: реалізація потреби молоді в спілкуванні з однолітками;

открытость и доступность; объединение вокруг конкретных дел; общее решение социальных проблем.

Ключові слова: молодь, молодіжний рух, молодіжні громадські об'єднання, самовираження, самореалізація.

Постановка проблеми. Молодіжні громадські організації і об'єднання є інститутом соціалізації, в яких молоді люди добровільно консолідуються для спільної діяльності, задовольняють свої індивідуальні та соціальні інтереси. Проте доводиться констатувати, що на сьогоднішній день молодіжні об'єднання поки не заохочують молодь своєю різноманітністю, можливістю вибору у відповідності з різними інтересами. Тим паче, що прагнення до об'єднання в групи з однолітками є одним з визначальних у поведінці молоді.

Все це робить проблему самореалізації молоді однією з найбільш актуальних педагогічних проблем.

На жаль, це питання не є предметом всебічного дослідження учених. Мало вивчені й можливості молодіжних громадських об'єднань для самовизначення і становлення молоді в нових суспільних умовах.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання самореалізації особистості – проблема багатоаспектна, дослідженням якої займаються учені багатьох наук: філософії, соціології, психології, педагогіки та інших.

Самореалізацію як мету життя людини розглядали представники гуманістичної етики – Арістотель, Дж. Дьюї, Спіноза, Е. Фромм. Марксистська філософія (Л. Коган, І. Мартинюк, Л. Сохонь) звертала увагу на об'єктивну основу самореалізації людини – розвиток соціально-економічних процесів у суспільстві.

Проблема самореалізації знайшла відображення у дослідженнях життєвого шляху особистості (К. Абульханова-Славська, Л. Бочкарьова, Є. Головаха). Дослідження самореалізації особистості як феномену культури заторкували у своїх роботах Л. Брилева, Р. Шамолін.

Психолого-педагогічна наука неодноразово зверталась у дослідженнях до окремих аспектів самореалізації молодої людини. Питання психології молодої людини розглядали І. В. Дубровіна, І. С. Кон, А. Н. Леонт'єв, Н. М. Толстих та ін. Цілісне сприйняття процесів розвитку і соціального становлення особистості молодої людини представлені в працях Л. І. Божович, Л. С. Виготського, В. В. Давидова, С. Л. Рубінштейна, Д. Б. Ельконіна та ін.

Педагогічні дослідження представлені роботами М. Гінзбурга, Л. Рувинського, В. Фетисова та ін.

Концепція «Всебічно розвиненої особистості» як одна з моделей самореалізації розглядалась в працях Ю. Бабанського, І. Іванова, В. Караковського.

За Л. Коганом самореалізацію можна визначити як «свідомий процес розкриття і визначення сутнісних сил особистості, все різноманіття соціальної діяльності» [7, 147].

Актуальність самореалізації особистості у молодіжному віці проявляється у потребі молоді людини у самовираженні, реалізації власного потенціалу, власній індивідуальності і разом з тим в об'єднанні з однолітками, в колективних формах спілкування та діяльності.

Проте існує протиріччя між об'єктивною потребою молоді до об'єднання в групи та відсутністю молодіжних громадських організацій, які б могли реалізувати соціальні потреби молодих людей.

Проблемам становища молоді, формування та реалізації державної молодіжної політики, розвитку молодіжного руху присвячені дослідження М. Головатого, В. Головенька, О. Яременка, О. Балакіревої, М. Перепелиці та ін. Науковий аналіз соціалізації молоді в контексті державної політики висвітлений в ряді праць О. Балакіревої, О. Голобуцького, В. Куліка, О. Корнієвського, В. Якушика, О. Яременка.

Проблеми молодіжних організацій та об'єднань в різні історичні періоди знайшли відображення в роботах І. Андрухів, Н. Бобкова, Р. Пальчевського, В. Соколова, С. Черкасової, І. Шумського та ін.

Мета статті. Розкрити особливості молодіжного громадського об'єднання як засобу самореалізації молоді.

Виклад основного матеріалу. Поняття «молодь» трактується як «соціально-демографічна група, що виділяється на основі сукупності вікових характеристик, особливостей соціального стану і обумовлених тим і іншим соціально-психологічних якостей, що визначаються суспільним ладом, культурою, закономірностями соціалізації, виховання даного суспільства» [1, 478]. Вікові межі визначаються від 14-16 до 25-30 років.

Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» визначає загальні засади створення організаційних, соціально-економічних, політико-правових умов соціального становлення та розвитку молодих громадян України в інтересах особистості, суспільства та держави, основні напрями реалізації державної молодіжної політики в Україні щодо соціального становлення та розвитку молоді.

У Статті 1 даного закону зазначається, що «молодь, молоді громадяни – це громадяни України віком від 14 до 35 років; неповнолітні – громадяни віком до 18 років» [4].

Згідно Закону України «Про молодіжні та дитячі громадські організації» (від 01.12.1998 р.) молодіжна громадська організація розглядається як «об'єднання громадян віком від 14 до 35 років, метою якого є здійснення діяльності, спрямованої на задоволення та захист

своїх законних, соціальних, економічних, творчих, духовних та інших спільних інтересів» [3]. Останні діють на основі добровільності, рівноправності членів, самоврядування, законності та гласності. Її засновниками та членами можуть бути громадяни країни та іноземці, загалом ті, хто перебуває на території нашої держави на законній основі.

У положеннях Закону України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (від 5 лютого 1993 року) та Закону України «Про молодіжні та дитячі громадські організації» (від 1 грудня 1998 року) зазначено, що створення належних умов для діяльності молодіжних громадських організацій – одне із головних завдань державної молодіжної політики.

Основними напрямками державної підтримки діяльності дитячих і молодіжних об'єднань є: правовий захист молодіжних і дитячих об'єднань; фінансова і матеріальна допомога; співпраця з цими об'єднаннями державних органів при реалізації молодіжної політики.

У визначенні поняття «молодіжне громадське об'єднання» серед дослідників немає єдності. Існує велика кількість підходів до їх класифікацій та вивчення. Більш детально розглянемо лише деякі з них. На думку В.В. Грібанова, молодіжні громадські об'єднання – це «спільності людей, які склалися на основі їх спільної діяльності в чотирьох її основних видах (перетворювальній, пізнавальній, ціннісно-орієнтаційній, комунікативній)» [2, 16]. Такі об'єднання характеризуються спільними та значущими для її членів інтересами, певним типом міжособистісного спілкування і системою чітко визначених і соціально значимих цілей діяльності.

Дослідник виділив спільні риси, які притаманні більшості молодіжних громадських об'єднань, незалежно від конкретної спрямованості їх діяльності.

По-перше, для цих об'єднань характерна відкритість та загальна доступність, відсутність певної елітарності, немає вікових та соціальних обмежень.

По-друге, об'єднання учасників відбувається навколо конкретних справ.

По-третє, при всьому динамізмі процесів, що протікають в цих об'єднаннях, основні напрями діяльності зберігаються.

По-четверте деякі об'єднання, позитивні за своєю сутністю, неохоче йдуть на контакт з державними та іншими громадськими організаціями.

По-п'яте, більшість молодіжних громадських об'єднань прагнуть до тієї чи іншої форми інституціоналізації в суспільстві, що сприятиме підведенню юридичної та матеріальної бази під їх існування [2, 23].

В Україні люди виявляють досить високий рівень довіри саме громадським молодіжним об'єднанням та організаціям. Соціологічні

дослідження, проведені серед молодих людей віком від 14 до 24 років, показав, що рішення молодіжних проблем пов'язують з діяльністю молодіжних організацій 29, 5%; 13,7% молодих людей відповіли, що вирішують свої проблеми самостійно. Це вказує на недовіру до влади і бажання, щось змінити. На жаль, більшість молоді усвідомлює, що їх життя залежить від власної ініціативи та наполегливості, тому обирають тактику пасивного сприйняття подій. Все сильніше усвідомлюються негативні наслідки інституційного вакууму, відсутність організуючого начала в житті молоді. Багато об'єднань не ставить за мету безпосередню роботу серед молоді і для молоді, обмежуючись лише деклараціями та висуненням ряду вимог перед органами влади; також у частини з них немає певної ідеології, чіткої мети, конкретних програм і планів дії.

Разом з тим, молодіжні організації та об'єднання можуть стати джерелом енергії створення конкретних проектів з реалізації необхідних ідей, інтересів, потреб. Також вони здатні здійснювати безпосередній зворотній зв'язок з молоддю, можуть формувати проекти, стати партнерами держави у реалізації планів соціальної молодіжної політики.

В умовах формування громадянського суспільства, розвиток неполітичних ініціатив молодих громадян, створення умов для реалізації їх ініціатив виступають чинниками стабілізації суспільства в цілому. Від того, наскільки буде долучено саму молодь до вирішення державних проблем, наскільки створені умови сприятимуть реалізації інтересів молоді, залежить рівень готовності молодих людей бути активною і рушійною силою суспільства. Молодь сама по собі, як соціально-демографічна група суспільства ще не є суб'єктом соціально-перетворюючої діяльності. Суб'єктність молоді збільшується по мірі росту її організованості.

У формуванні та реалізації державної молодіжної політики вагому роль покликані відігравати молодіжні громадські організації і рухи. Молодіжні об'єднання «...об'єднують молодих людей в життєдіяльні колективи. В них відбувається процес їх самоорганізації, соціалізації, згуртування в самодіяльні колективи. У цьому аспекті вони несуть в собі великий виховний потенціал» [6, 12].

Головною функцією будь-якого об'єднання є прагнення до самореалізації, тобто бажання чимось виправдати своє перебування на цьому світі. Функцію самореалізації доповнюють три інші, які характерні для діяльності кожної молодіжної групи.

Перша з них – *інструментальна*. Кожен рух, об'єднання, клуб, група переслідують певну мету. Вона може бути як явна (наприклад, захист пам'ятників історії та архітектури), так і неусвідомлена (стати сильним і ствердитися серед однолітків, змусити себе поважати). У будь-

якому випадку група є інструментом для досягнення свідомих або неусвідомлених, але цілком конкретних результатів.

Не менш важливою є *компенсаторна функція*. У навчальному (трудоному) колективі, навіть у сім'ї людина часто відчуває себе замкнутою, обмеженою рамками обов'язків і соціальних очікувань, залежною від викладача, батьків або начальника. У цьому випадку участь у діяльності (особливо неформальної) молодіжної групи компенсує відсутність особистої незалежності і свободи в традиційних структурах. Проте, дуже часто таке самовідчуття незалежності виявляється хибним. Насправді людина залишається залежною від лідера, певних правил поведінки в новій для неї спільності.

Наступна функція – *евристична*. Велика кількість молодих людей шукає активного перетворення, перевтілення. Дана функція сильніше проявляється в художньо-мистецьких організаціях, тоді як в підліткових контркультурних групах вона слабша.

Дослідники молодіжних громадських об'єднань виділяють не менше трьох рівнів їх самоорганізації.

На першому з них відбувається консолідація однодумців і створення групових або клубних форм руху. Неформальні структури клубного типу становлять апарат управління. У них є фінансова, юридична діяльність, наявність звітних документів. Клубний тип об'єднань найбільш поширений в нетрадиційній самодіяльності [5, 89].

На другому рівні самоорганізації здійснюється взаємодія об'єднань один з одним. На цьому рівні відбувається утворення союзів, асоціацій, спілок, клубів і груп, відповідно до їх цільових установок, для забезпечення продуктивнішої діяльності.

На третьому етапі основною метою самоорганізації є включення нових структур в систему колишніх формальних і неформальних об'єднань. У зв'язку з цим відбувається уточнення програмних установок, консолідація з подібними структурами, створення органів координації та інформації [5, 92].

В цілому ж участь в діяльності молодіжних громадських організацій і об'єднань може прискорити процес соціалізації молодої людини, перетворення соціального досвіду в установки, цінності, орієнтації, засвоєння соціальних норм і ролей, сприятиме його самовираженню та самореалізації.

На думку ряду учених, самовираження, виступає засобом задоволення комплексу актуальних потреб молодих людей та безпосередньо впливає на формування образу власного Я, їх самооцінку. При зміні уявлень про себе і свої можливості, самовираження розвивається від незрілого до зрілого.

Незріле самовираження виступає простою формою самореалізації та проявляється в примітивних виступах та демонстраціях.

Етап, на якому прояв себе перетворюється на дійсну потребу адекватного і сутнісного вираження свого Я, стає зрілою формою самовираження. Молода людина починає виробляти свою власну манеру поведінки, шукає свій стиль мови, одягу, прагне виразити себе у вчинках і діях.

Потреба в самовираженні, яка виникає вже в дитячому віці, посилюється в підлітковому і повністю формується у дорослому віці, коли образ власного Я проходить шлях від нечітко виражених форм, неясних цілей, але з життєвим досвідом набуває все більшої визначеності.

Сформованість образу власного Я та готовність особистості забезпечувати всю сукупність умов самореалізації виступають умовами повного і гармонійного поєднання самовираження і самореалізації.

Самовираження, пов'язане з пізнанням образу власного Я, демонстрацією здібностей і можливостей, є формою самореалізації.

Таким чином, при правильному педагогічному впливові молодіжні громадські об'єднання можуть стати школою самовираження завдяки можливості систематичної виховуючої дії на особистість.

Використання молодіжного громадського об'єднання як засобу самореалізації молоді обумовлено:

- можливістю діяльного «занурення в проблему» і ефективного її вивчення та вирішення;
- необхідністю створення особливого мікроклімату в групі, обстановки прийняття і взаємоприйняття;
- формуванням інтегральних понять «дух організації», «вплив групи», які мають потужну виховну дію на молодих людей;

Модель діяльності молодіжного громадського об'єднання можна представити у вигляді таких функціональних блоків: зовнішня діяльність, внутрішня діяльність та діяльність органів управління.

Внутрішня діяльність реалізується через:

- соціально-освітні семінари;
- соціально-педагогічні, психологічні тренінги;
- колективні творчі справи

Зовнішня діяльність спрямована на:

- розробку і реалізацію соціально значущих програм і проектів;
- взаємодію з громадськими і державними організаціями;
- інформування про діяльність об'єднання;
- залучення в об'єднання нових людей.

Діяльність органів управління об'єднання включає:

- розробку стратегії розвитку об'єднання;

- організацію внутрішньої і зовнішньої діяльності;
- отримання зворотного зв'язку про власну діяльність і діяльність об'єднання.

Молодіжне громадське об'єднання, виступаючи засобом самореалізації, насичене різноманітними формами і методами.

Ключовим при організації діяльності членів молодіжного громадського об'єднання є метод гри: ігри-вправи, ситуаційні ігри, сюжетно-рольові ігри, ділові ігри та ряд інших.

Одним з найважливіших методів самореалізації, який досить активно використовують в діяльності молодіжного громадського об'єднання, є метод проблемних задач, який реалізовується у формі гри.

Також доцільно використовувати соціально-педагогічні тренінги, які будуть спрямовані на розвиток суб'єктивних якостей, формування навиків їх використання. До таких можна віднести тренінги спілкування і розвитку комунікативних здібностей, тренінги розвитку ділових якостей, тренінги з конфліктології.

Сукупність методів взаємодії у молодіжному громадському об'єднанні, спрямована на створення умов самореалізації молоді оволодіння актуальними соціально-психологічними знаннями, розкриття суб'єктивних якостей молодих людей, формування позиції рефлексії та зворотного зв'язку.

Висновки дослідження. Молодіжне громадське об'єднання, дає можливість об'єднувати інтереси і здібності молодих людей, створює можливості для прояву здібностей кожного, для самостійного пошуку і впровадження власних способів і прийомів діяльності.

Отже, ми вважаємо, що педагогічна система самореалізації молоді в молодіжному громадському об'єднанні формує організаційну і змістовну єдність, що впливає на процеси самореалізації молодих людей, надає їм реальний вибір форм і методів особистісної самореалізації.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Большая советская энциклопедия : в 30-ти томах. – [3-е изд.]. – М., 1974. – Т. 16. – С. 478.
2. Грибанов В. В., Грибанова Г. И. Инициативные самодеятельные движения. – Л., 1991. – 48 с.
3. Закон України «Про молодіжні та дитячі громадські організації» // Додаток до щотижневика ВВРУ. – К. : ВРУ, 2000. – С. 3-8.
4. Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» // Україна молода. – 1992. – 5 березня.
5. Запесоцкий А. С., Файн А. П. Эта непонятная молодежь...: Проблемы неформальных молодежных объединений / А. С. Запесоцкий, А. П. Файн. – М. : Профиздат, 1990. – 224 с.
6. Иконникова С. Н. Молодежь. Социологический и социально-психологический анализ / С. Н. Иконникова. – Л., 1974. – 166 с.
7. Коган Л. Н. Самореализация личности как социальный процесс // Социально-культурные предпосылки самореализации личности в социалистическом обществе. – Свердловск, 1983. – 147 с.

8. Соколов В. І. Історія молодіжного руху Росії (СРСР) другої половини ХІХ – ХХ століття. Очерки. – Ч. І. – М., 1996. – 185 с.

9. Тетерський С. В. Педагогічний потенціал дитячо-молодіжних об'єднань / С. Тетерський // Педагогіка. – 2001. – № 6. – С. 40-44.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Балдинюк Олена Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки, соціальної роботи та історії педагогіки Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Коло наукових інтересів: молодіжний рух, робота з молодіжними організаціями, волонтерська діяльність.

КОСТЯНТИН УШИНСЬКИЙ ТА ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ КАЗКИ

Ірина БАРАНЮК (Кіровоград)

У статті розглядаються погляди видатних вітчизняних педагогів, класиків художньої педагогіки Костянтина Ушинського та Василя Сухомлинського на виховний потенціал казки. Наголошено, що професіоналізм учителя початкової школи визначається його здатністю розуміти чинники педагогічної ефективності творів художньої педагогіки.

В статье рассматриваются взгляды выдающихся отечественных педагогов, классиков художественной педагогики Константина Ушинского и Василия Сухомлинского на воспитательный потенциал сказки. Отмечено, что профессионализм учителя начальных классов определяется его способностью понимать факторы педагогической эффективности произведений художественной педагогики.

Ключові слова: казка, педагогічний вплив, педагогічний текст, художня педагогіка.

Володіння засобами художньої педагогіки є обов'язковою складовою професійної підготовки вчителя. Особливо важливою вона є для учителя початкової школи. Проте зведення процесу оволодіння художньою педагогікою до методики вивчення казки чи оповідання на уроках читання є помилковим. Знання методичних схем, алгоритмів, правил дають практичні результати і набувають педагогічної ефективності лише тоді, коли застосовуються в оптимальному режимі. Це стає можливим за умови їх творчого застосування. У свою чергу творчий підхід у користуванні засобами художньої педагогіки активізується, обумовлює ефективність педагогічного впливу, якщо вчитель розуміє педагогічний смисл художнього слова, так і джерела його педагогічного впливу. Мова йде про рівень усвідомленості в користуванні засобами художньої педагогіки.

Педагогічна спадщина К. Ушинського та В. Сухомлинського завжди викликала інтерес дослідників. Так, Л. Бондар та Т. Гринь здійснили ретроспективний аналіз їх ідей у навчанні й вихованні. Значення казки для дітей молодшого шкільного віку та художня спадщина В. Сухомлинського

висвітлюються у наукових працях О. Сухомлинської, М. Дубінки, Л. Пироженко, Л. Мамчур. Важливі питання літературної творчості В. Сухомлинського розглядаються у працях М. Вашуленка, О. Монке. Значення казки у навчанні та вихованні молодших школярів в педагогічній спадщині К. Ушинського досліджувала науковець В. Мамаєва. Методиці володіння казкою як педагогічним інструментом присвячені праці Л. Фесюкової. Цікавим аспектом залишається ставлення двох видатних педагогів до казки як засобу педагогічного впливу.

Костянтин Ушинський першим у вітчизняній педагогіці звернув увагу на виховну роль казки. Видатний педагог ввів жанр казки у підручники з читання для початкової школи. Стосовно казки К.Д. Ушинський використав висловлювання «педагогічний текст» [3, 322]. Таке словосполучення не прижилося в педагогічній науці на рівні категорії, хоч на даний час, враховуючи широке й продуктивне вживання поняття «текст», воно видається модерним – у кращому розумінні цього слова.

Можна з певністю сказати, що Василь Сухомлинський був не тільки творцем численних текстів художньої педагогіки, а й ученим, який багато зробив для розуміння «механізму» педагогічного впливу казки як основного жанру художньої педагогіки. У своїй сукупності твори художньої педагогіки В. Сухомлинського складають явище, яке потребує як наукового осмислення, так і відповідної інтерпретації, яка буде сприяти кращому «практичному» їх використанню. Ця різнопланова робота є одним із **актуальних завдань** нашої сухомлиністики.

Основна **мета** нашого дослідження полягає у тому, щоб узагальнити, звести до цілісного концепту думки цих двох видатних вітчизняних педагогів про казку як засіб педагогічного впливу.

Професіоналізм учителя, який працює з художнім текстом, фактично визначається тим, наскільки він розуміє художню природу цього тексту. Саме за таких умов він буде здатний виконувати одне із своїх основних завдань – розвивати в учнів здатність до художнього (естетичного) сприймання художнього твору. Професіоналізм учителя початкової школи – за аналогією до професіоналізму вчителя літератури, визначається його здатністю розуміти впливовість педагогічного тексту. А це означає, що він має розуміти не лише педагогічний зміст твору, тобто його ідейний зміст, який має бути переданий учням з якомога більшою повнотою, а й розуміти «секрети» педагогічної впливовості твору. Знання цих «секретів» робить його володарем ситуації, визначає рівень оптимальності методичних прийомів, застосованих при вивченні учнями педагогічного тексту.

«Учитель на все життя запам'ятовується, входить у духовний світ дитини як казкар» [1, 514] – наведені слова В. Сухомлинського

наголошують на одній із важливих складових професіоналізму вчителя початкових класів. Одним із перших на це звернув увагу Костянтин Ушинський, розмістивши у читанці «Рідне слово», яка, за його словами, була «першою книжкою після азбуки», низку народних казок. У методичних порадах, що стосуються «Рідного слова», відомий педагог створив гімн народній казці: «Це перші й блискучі спроби російської народної педагогіки, і я не думаю, щоб хто-небудь був спроможний змагатися в цьому випадку з педагогічним генієм народу. Народну казку діти читають легко вже саме тому, що в усіх дитячих народних казках безперервно повторюються одні й ті самі слова і звороти: із цих безперервних повторень, які найбільше задовольняють педагогічне значення оповідання, складається щось ціле, струнке, що легко оглянути, сповнене руху, життя й інтересу. Ось чому народна казка не тільки цікавить дитину, не тільки є прекрасною вправою в самому початковому читанні, весь час повторюючи слова й звороти, але надзвичайно швидко відбивається в пам'яті дитини з усіма своїми мальовничими деталями і народними висловами. Моральний зміст казки тут не має значення, та його часто зовсім немає. Природні російські педагоги – бабуся, мати, дід, який не злазить з печі, – розуміли інстинктивно й знали з досвіду, що моральні сентенції більше шкодять дітям, ніж дають користі, і що мораль полягає не в словах, а в самому житті сім'ї, яке охоплює дитину з усіх боків і звідусіль щохвилини проникає в її душу» [3, 271–272].

В наведеній цитаті К. Ушинський демонструє дуже важливий принцип оцінки педагогічного тексту, який полягає у моделюванні процесу його сприймання дитиною. Таке моделювання дає змогу виявити механізм педагогічного впливу казки і, взагалі, тексту, який претендує бути педагогічним. У даному випадку К. Ушинський показав, які особливості народної казки роблять її текст таким, що легко запам'ятовується – «надзвичайно швидко відбивається в пам'яті дитини».

На інші досить чисельні особливості казки, які обумовлюють її читабельність, без якої не може йти мова про педагогічну впливовість тексту, К. Ушинський не звернув увагу – вочевидь, таке завдання не постало перед ним з певних причин, хоча він продемонстрував сам принцип моделювання тексту, яким будемо користуватися в майбутньому.

Багато хто може здивуватися заяві К. Ушинського, що «моральний зміст казки тут не має значення», бо вся, чи майже вся, чисельна педагогічна література про казку постійно наголошує про високу виховну функцію казки.

Видатний педагог, створюючи «Рідне слово», не ставив перед собою завдання наситити педагогічні тексти прямо вираженими «виховними»

смыслами. У статті «Про початкове викладання рідної мови» писав: «Навчання дітей вітчизняної мови має три мети: *по-перше*, розвинути в дітей ту природжену душевну здібність, яку називають даром слова; *по-друге*, ввести дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови і, *по-третє*, добитися, щоб діти засвоїли логіку цієї мови, тобто її граматичні закони в їх логічній системі» [3, 217]. Перша частина «Рідного слова» створювалася саме для виконання цих завдань. Таке педагогічне чуття К.Ушинського наводить на думку, що виконання у комплексі зазначених трьох завдань потребує серйозної концентрації педагогічних зусиль, і його не можна децентралізувати додатковими завданнями. Діти роблять перші кроки у пізнанні рідного слова. Успішність цих кроків багато в чому визначає подальший розумовий і духовний розвиток дитини. Саме зараз закладається здатність дитини пізнавати світ і себе в ньому через слово.

В. Сухомлинський подібно до К.Ушинського на першому етапі оволодіння читанням і письмом не ставив завдання наповнювати казку моральним змістом. Обидва педагоги розуміли, що моральні постулати, якщо їх подавати без відповідного художньо-емоційного оформлення, будуть позбавлені виховного потенціалу і тому швидше зашкодять виховній справі, аніж сприятимуть їй.

В. Сухомлинський пояснив педагогічну функцію казки саме в цей найперший період навчання в школі. Таке пояснення з точністю «вписувалося» у його педагогічну систему, проявляючись як її органічна частина. Мова йде, за словами В.Сухомлинського, про «період дитинства нервової системи, дитинства мозку. [...] Цей період немовби відведено самою природою на розвиток, зміцнення, виховання нервової системи – кори півкуль головного мозку. [...] В період дитинства нервової системи клітини мислячої матерії повинні повсякденно вправлятися в активній діяльності, і основою для цих вправ є живе сприймання, спостереження, споглядання» [2, 44–45]. Це ключова теза, яка пояснює психолого-педагогічний сенс виховання казкою.

В. Сухомлинський з повнотою аргументував виховний вплив казки, розробляв і пояснював методику такого впливу. Дитина мислить фантастичними образами. І це дуже добре, бо, активізуючи такий спосіб мислення під час «подорожей у природу», В. Сухомлинський інтенсифікує «період дитинства нервової системи, дитинства мозку». До того ж активне творення фантастичних образів супроводжується емоційним піднесенням. А «емоційна насиченість сприйняття – духовний заряд дитячої творчості» [2, 45]. При чому, творчості художньої, яка за своєю сутністю є творчістю вищого порядку: «Кожна дитина не тільки сприймає, а й малює, творить. Дитяче бачення світу – своєрідна художня творчість» [2, 45].

Причинно-наслідковий зв'язок продовжується таким чином: елементи художньої творчості, художнього мислення потребують вираження у слові. І тоді породжується «радість творчості словом – найдоступніша для дитини інтелектуальна одухотвореність» [1, 504]. У книзі «Методика виховання колективу» Василь Олександрович продемонстрував чудовий приклад пошуку потрібного слова:

« – Сьогодні кожен з вас складе маленький твір про осіннє небо, – говорить Учитель учням під час подорожі в природу чудового дня «бабиного літа». – Дивіться, вдивляйтесь, думайте: яке небо? Як сказати про небо? Вибирайте красиві, точні слова.

Діти притихли. Вони дивилися на небо й думали. Через хвилину я почув перші твори-мініатюри.

– Небо над нами синє-синє...

1. Небо блакитне...

– Небо, немов вода в річці, чисте, прозоре...

– Небо чисте, чисте...

– Небо осіннє... [...]

Збоку стояла маленька синьоока Валя й мовчала.

– А ти чому мовчиш, Валю?

– Я хочу сказати про небо своє слово... та не знаю, чи добре буде...

– Яке ж твоє слово про небо?

– Небо ласкаве... – тихо сказала Валя й зніяковіла.

– Прекрасне твоє слово про небо, Валю... Чому ж небо ласкаве?

– Тому що... скоро будуть сніги й морози, а зараз ще тепло, пригріває сонечко; небо вигрівається на сонці... от воно й ласкаве...».

І далі, пише Василь Олександрович, «іскринка творчої думки, яку вони відчули в словах Валі, запалила в кожній душі свій вогник творчості. Я почув зовсім інші, нові твори про небо:

– Вчора йшов дощ, він вимив небо, і воно тепер чисте-чисте, немов пелюстка блакитної хризантеми...

Небо задумливе... Воно думає про важкі чорні хмари, які вже наближаються з північних країв...» [1, 508].

Ця розповідь ілюструє думку В. Сухомлинського, що «через казкові образи в свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками; воно стає сферою духовного життя дитини, засобом висловлення думок і почуттів – живою реальністю мислення. Під впливом почуттів, що пробуджуються казковими образами, дитина вчиться мислити словами. Без казки – живої, яскравої, що оволоділа свідомістю і почуттями дитини, – неможливо уявити дитячого мислення і дитячої мови як певного ступеня людського мислення і мови» [2, 167].

Складання дітьми казок є надзвичайно інтенсивним педагогічним засобом. Це – дитяча художня творчість, яка максимально мобілізує

мисленнєву діяльність дитини, проймає її емоційністю. Все це немовби освячено животворним, ошляхетнюючим впливом Краси. У «Книзі відвідувань уроків» є чимало записів, зроблених Василем Олександровичем під час відвідувань «Ранків дитячої казки», де діти зачитували свої казки. Директор школи занотовував лише прізвище учня і назву придуманої ним казки. Але самої назви виявляється достатньо, аби зрозуміти багатофункціональність казки як виховного акту. В окремих назвах закодовано сюжет («Як Мурка привела кошенят», «Як метелик плавав на ставку», «Як щиглик від дощу врятувався», «Пташеня випало з гнізда», «Як їжачок піч збудував», «Як дощ напоїв квіточку», «Як півень просо молотив», «Як метелик врятувався від дощу»).

Досить часто зустрічаються назви, які засвідчують, що учень прагнув передати свої враження від сприймання природи. При цьому вони були позначені поетичністю, естетичним сприйманням природи. Це відчувається в самих назвах: «Верба над ставком», «Веселка в небі», «Сонечко сходить», «Барвисте коромисло», «Перша сніжинка», «Бабине літо», «Осіннє вбрання лісу», Перший весняний струмок», «Пролісок», «Вечірня зіронька», «Чим пахне дощ». За кожною з наведених назв – невеличкі казкові сюжети, пов'язані з природою, або ж спроба зафіксувати в слові, виразити в ньому емоційно-естетичні враження від природи. Досить легко визначити виховний потенціал цього виду роботи, в якому **Слово – Природа – Краса** як три опорні поняття педагогічної системи В.Сухомлинського поєднані в одному дієвому педагогічному акті.

Афористичних висловів стосовно виховного потенціалу казки в В. Сухомлинського багато. Кожний такий вислів – це педагогічна істина, зрозуміти яку означає збагатити себе, свою педагогічну свідомість, свій педагогічний професіоналізм: «Казка – це зернина, з якої проростає паросток емоційних станів і ситуацій» [1, 515]; «Казка – це колиска думки, зумійте поставити виховання дитини так, щоб вона на все життя зберегла хвилюючі спогади про цю колиску» [1, 520]; «Казка – це радість мислення; у казці дитина утверджує свою гідність мислення» [1, 520]; «Без переживання краси слова розум дитини не може збагнути потаємних граней його змісту. А переживання краси неможливе без фантазії, без особистої участі дітей у творчості, ім'я якої – казка» [2, 184]; «Казка – це активна естетична творчість, що захоплює всі сфери духовного життя дитини – її розум, почуття, уяву, волю» [2, 184]; «Створення казок – один з найцікавіших для дітей видів поетичної творчості. Водночас це важливий засіб розумового розвитку. Якщо ви бажаєте, щоб діти творили, створювали художні образи, перенесіть з вогника своєї творчості хоча б одну іскру в свідомість дитини» [2, 181]; «В казкових образах – перший крок від яскравого, живого, конкретного до абстрактного. Мої вихованці

не оволоділи б навичками абстрактного мислення, якби в їхньому духовному житті казка не стала цілим періодом» [2, 177].

Подібних глибоких за змістом афористичних висловлювань про виховну роль казки у В. Сухомлинського є багато. Кожний з них можна інтерпретувати як вагому педагогічну істину. Необхідно відзначити, що та складова педагогічної системи В.Сухомлинського, що стосується казки як виховного інструменту, досить активно увійшла в практику сучасної початкової школи. Не без впливу В. Сухомлинського з'явилися чимало праць, у яких інтерпретується педагогічний потенціал казки, творчо розроблена методика володіння казкою як педагогічним інструментом – тут найбільш помітною виділяється праця Л.Б. Фесюкової «Воспитание сказкой» [5].

В. Сухомлинський неодноразово наголошував на важливості для учителя початкової школи уміти розповідати казку. Водночас звертав увагу на необхідність створювати такі умови, в яких діти стають особливо чутливими у сприйманні казки. «Ми приходимо сюди (у Кімнату казки. – І.Б.) в час осінніх і зимових присмерків – у цей час казка звучить для дітей по-особливому і сприймається зовсім не так, як, скажімо, ясного сонячного дня. На дворі темніє, ми не запалюємо світла, сидимо в присмерку» [2, 178–179].

На початковому етапі оволодіння читанням та письмом педагогічна функція казки полягає не стільки у моральному вихованні дитини, скільки в інтенсифікації її образних уявлень, у розвитку здатності сприймати світ казки через слово. У цьому думки К. Ушинського та В.Сухомлинського співпадали.

Проте К. Ушинський в «Рідному слові», особливо в другій частині, яка засвоювалася дітьми протягом другого року навчання, подавав тексти, в тому числі і казкові, які виражали ідеї виразного морально-етичного спрямування. Деякі казки були взяті із різних збірників і оброблені автором, інші – «добуті» із власної пам'яті, бо він виніс із свого дитинства знання багатьох казок. Проте поряд із цими жанровими різновидами казок з'являється авторська казка К.Ушинського, кінцевою метою якої було вираження певної морально-етичної ідеї. Більшість із цих казок стали класикою авторської казки і набули широкої популярності, що почали вважатися народними – для прикладу назвемо хоча б такі казки як «Два козлика», «Вітер і сонце», «Два плуга» та ін. Більшість із них є педагогічними текстами найвищого рівня. Зараз не будемо системно характеризувати «секрети», завдяки яким було досягнуто такого рівня (саме таке завдання потребує окремого дослідження), вкажемо лише на те, що головною особливістю авторських казок К.Ушинського є те, що вони виражають думку, «одягнуту» у художню форму. Така думка створює тривке враження, збуджуючи не

тільки мисленнєву діяльність дитини-реципієнта, а й викликає у нього естетично забарвлені емоції.

У своїй передмові до першого видання «Дитячого світу» («Книжка для читання») Ушинський особливо підкреслював необхідність підбирати для читання тексти, що розвивають у дитини мислення: «Мова не щось відірване від думки, – пише він, – а навпаки – органічний її витвір, який у ній корениться і безперервно з неї виростає; тому той, хто хоче розвивати в учня знання мови, повинен розвивати в нього насамперед здатність мислити» [3, 204].

В. Сухомлинський наголошував: «Найголовніше – це те, щоб у казці була глибока думка» [1, 510]. Він помітив, що виховна впливовість казки, яка виражає думку, стає особливо очевидною, коли йдеться про малюків з «ослабленими, уповільненими процесами мислення й дуже слабкою пам'яттю. Вони були б нещасними, знедоленими, вони втратили б віру в свої розумові сили, й стали б недоучками, людьми з убогими, обмеженими інтересами [...], якби не казка. [...] Коли я сідаю з дітьми під столітнім дубом, коли над нами спалахують у небі перші зірки, а ми, притулившись один до одного, сидимо на високій степовій могилі й слухаємо музику степу, – саме в очах отих недостатньо розвинених діток я бачу перші вогники інтелектуального інтересу. Вони чекають казки» [1, 510].

Казка, яка наділена глибокою думкою, благотворно може впливати на розумовий розвиток дітей з уповільненими процесами мислення, з поганою пам'яттю. В. Сухомлинський лише увиразнює свою думку про особливий розвиваючий потенціал казки як педагогічного тексту. Тут же Василь Олександрович наводить тексти створених ним казок, які демонструють, *що таке глибока думка* в тексті казки [1, 510–514].

Таким чином, концепти К.Ушинського і В. Сухомлинського щодо виховного потенціалу казки, який залежить від думки, що втілена в її тексті, співпадають.

Прийшовши до такого висновку, ми лише наблизилися до розгадки таємниць впливовості педагогічного художнього тексту. Кожний текст, створений з метою впливу, в т.ч. і педагогічного, здійснює такий вплив з допомогою спеціальних виражально-зображувальних засобів. А так як текст твору художньої педагогіки є за своєю природою художнім, то обґрунтованим буде звернення до фундаментального терміну літературознавчої науки «поетика», який означає систему виражально-зображувальних засобів художнього тексту.

Ось чому, визначаючи перспективні напрями в дослідженні творів художньої педагогіки як факторів педагогічного впливу, звертаємо увагу на необхідність доповнювати підходи педагогічної науки літературознавчими дослідницькими методами, здатними пояснювати «секрети» художності. Такий підхід тим більш важливий, що вітчизняна

педагогіка володіє справжнім скарбом – художньою педагогікою Василя Сухомлинського, яка потребує як активного застосування у виховній практиці сучасної школи, так і наукового осмислення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5-ти т. Т. 1. – К. : Радянська школа, 1976. – С. 401–637.
2. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5-ти т. Т. 3. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 5–279.
3. Ушинський К.Д. Питання виховання і навчання в початковій школі / К.Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. Т. 2. – К. : Радянська школа, 1983. – С. 203–298.
4. Сухомлинський В.О. Слово вчителя в моральному вихованні / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори : в 5-ти т. Т. 5. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 321–330.
5. Фесюкова Л. Б. Воспитание сказкой : для работы с детьми дошкольного возраста / Л.Б. Фесюкова. – Х. : Фолио, 1996. – 464 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Баранюк Ірина Григорівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського, проблеми формування професіоналізму вчителя.

ЕВОЛЮЦІЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ

Ірина БІЛЕЦЬКА (Умань)

Стаття присвячена історії розвитку полікультурної освіти у Сполучених Штатах Америки. Автор виділяє та аналізує ряд важливих фактів і подій, що мали вплив на еволюцію полікультурної освіти, а саме: міжкультурний рух, міжгруповий рух, рух за громадянські права та народознавчий рух. Також мова йде про основні результати розвитку полікультурної освіти у сучасному американському суспільстві.

Стаття посвячена історії розвитку полікультурного образования в Соединенных Штатах Америки. Автор выделяет и анализирует ряд важных фактов и событий, повлиявших на эволюцию поликультурного образования, а именно: межкультурное движение, межгрупповое движение, движение за гражданские права и народоведческое движение. Также речь идет об основных результатах развития поликультурного образования в современном а

мериканском обществе.

Ключові слова: полікультурна освіта, еволюція, міжкультурний рух, міжгруповий рух, рух за громадянські права, народознавчий рух, етнічне розмаїття.

Постановка проблеми. Полікультурна освіта – складне, багатоаспектне поняття, яке поєднує різноманітні підходи до вирішення проблем, пов'язаних з культурною неоднорідністю американського суспільства, і є невід'ємною складовою загальної освіти у США. Вона стала постійною частиною освіти у Сполучених Штатах з огляду на три важливі причини: соціальна структура американського суспільства,

вплив культури та етнічної приналежності на розвиток людської особистості й умови ефективного навчання. Ці причини пояснюють не лише потребу в полікультурній освіті, але також і те, на чому потрібно робити акцент та як потрібно навчати. Кожна причина відіграє важливу, особливу роль у встановленні параметрів і напрямків полікультурної освіти.

Аналіз досліджень і публікацій. За останні роки з'явився ряд наукових публікацій, присвячених проблемі полікультурної освіти в цілому та зокрема в Сполучених Штатах Америки (О. Гаганова, З. Грищенко, О. Джуринський, Г. Дмитрієв, О. Литвинов, З. Малькова), проаналізовано низку концепцій полікультурної освіти, розроблених американськими науковцями (М. Воловікова, С. Наушабаєва). Серед дослідників США, які інтенсивно займалися проблемами розвитку та функціонування полікультурної освіти, можна виділити Дж. Бенкса, Ч. Беннет, Ж. Гей, К. Гранта, С. Ніето та інших.

Мета статті. У своїй статті ми робимо спробу проаналізувати здійснити короткий екскурс в історію розвитку та становлення полікультурної освіти у Сполучених Штатах Америки. Наша увага зосереджена на таких важливих фактах та подіях, які вплинули на еволюцію американської полікультурної освіти, як міжкультурний рух, міжгруповий рух, рух за громадянські права та народознавчий рух.

Виклад основного матеріалу. Вивчення історичного розвитку полікультурної освіти у Сполучених Штатах Америки необхідно, на нашу думку, побудувати у вигляді ланцюжка взаємопов'язаних подій (наприклад, рухів, судових рішень, законодавчої діяльності, публікацій, конституційних мандатів).

Якщо говорити про зародження полікультурної освіти у США, то тут важко визначитися з однозначними подіями і фактами. Наприклад, можна вважати, що полікультурна освіта бере свій початок з того часу, коли поневолені афроамериканці почали самі вивчати свою історію в Африці та Сполучених Штатах, дізнаватись про свою роль та участь у ній, а також як їх расова приналежність впливала на ставлення до них в американському суспільстві. Початком функціонування полікультурної освіти може бути й те, що члени індіанських племен стали навчатися тому, як протистояти і вживатися разом білими європейськими колонізаторами та іншими культурними групами, у тому числі іншими індіанськими племенами. Вона також розпочинається й тоді, коли американці азіатського походження, зокрема китайці, спілкувалися зі своїми сім'ями на батьківщині про життя в Сполучених Штатах і навчалися чинити опір, виживати та ладнати з білими американцями й людьми з іншим кольором шкіри. Аналогічно полікультурна освіта розпочалася для мексиканців на південному заході (наприклад, Арізоні,

Нью-Мексико, Техасі), коли вони брали участь у різних видах взаємодії з корінними американцями, афроамериканцями, американцями азійського походження та білими американцями. В багатьох проявах полікультурна освіта почала розвиватися в США в ті роки, коли люди, які тут жили, почали спілкуватися з тими, хто знаходився за межами їх безпосередньої культурної групи.

В еволюційному ланцюзі необхідно виділити чотири основні ланки, які безпосередньо сприяли розвитку полікультурної освіти в США: міжкультурний рух, міжгруповий рух, рух за громадянські права та народознавство. Метою кожного з цих рухів було вжиття заходів для досягнення соціальної справедливості і прав людини.

Міжкультурний та міжгруповий освітні рухи зробили внесок у полікультурну освіту на ранніх етапах її розвитку. Вони забезпечували знаннями з питань національної імміграції, асиміляції, соціальної мобільності та упередженості. Як зазначає Дж. Бенкс (2004), міжкультурний рух було розпочато в 1930 році і тривав він до 1950 року [2]. Однією з його цілей було створити кредо американських цінностей таких, як свобода, справедливість і рівність – значимі та реальні для іммігрантів у той момент, коли їх навчали бути повністю відданими своїй новій батьківщині. Ще одна мета цього руху полягала в зменшенні страхів і непорозумінь, які американці північної Європи зберегли відносно інших членів білих етнічних груп, що почали прибувати з країн південної Європи.

Ці цілі виділилися не випадково, а стали відповіддю на гарячі та суперечливі запитання, які були поставлені перед усім населенням Сполучених Штатів у 20-х роках ХХ століття: Хто такий американець? Хто має створити американське суспільство? Закон про квоти за національністю 1924 року був однією з відповідей на ці запитання. Він скоротив імміграцію, за винятком тих людей, які прибували з північної та західної Європи. Це були етнічні групи, що вже становили більшість у США, і багато членів яких хотіли зберегти цей статус-кво. Закон затвердив щорічну квоту у 127 000 іммігрантів із західної та північної Європи, в той час як був обмежений в'їзд іммігрантів зі східної та південної Європи до менш ніж 24 000. У результаті цього послідовні хвилі іммігрантів у 1920-1940 роках змінили соціальну структуру США і вплинули на формування політики і більш загального способу мислення, який спостерігаємо на сьогодні. Під час міжкультурного руху школи і газети, що видавалися громадами іммігрантів, були агентами суспільства, вітаючи новоприбулих та прагнучи зробити їх американізацію більш комфортною [3].

Що стосується міжгрупового освітнього руху, який розпочався у 40-х роках, то потрібно зазначити, що він виник між кінцем Другої світової

війни і початком холодної війни. Друга світова війна принесла реорганізацію американської індустрії під військові потреби, що призвело до значної міграції робітників, багато з яких були чорними, з сільської місцевості у міста. В результаті народний побут зазнав значних змін і склад населення змінився, що, в свою чергу, сприяло зростанню міжрасової напруженості.

Міжгруповий рух набагато більше у порівнянні з міжкультурним звертав увагу на расові проблеми, що стояли перед групами людей зі шкірою різного кольору. Крім того, з цими двома рухами прийшло посилення дебатів щодо соціальних наукових теорій таких, як асиміляція, злиття, контакти, соціальна та культурна ідентичність, які впливали на соціальну та освітню політику меншості-більшості та подальше посилення чорно-білої бінарності у Сполучених Штатах.

У 1944 році серйозні расові заворушення сталися у Детройті. Кларін (Klarin, 1989) стверджує, що це було краплею, яка переповнила чашу, і більше як 400 громадських організацій були створені у відповідь на ці події. Однією з реакцій також було проведення ряду досліджень з метою зрозуміти причини міжгрупової напруженості. Такі своєрідні дослідження проводилися у коледжах та університетах, де надавалися стипендії, засоби та персонал для послаблення упередженого ставлення шляхом вивчення антропології, соціології та психології. Гарвард, Чиказький і Нью-Йорський університети, наприклад, створили науково-дослідні програми для вивчення характеру упереджень. Як результат, було отримано інформацію і матеріальні ресурси, вироблено план дій, необхідні для наступу на упередження. Така книга, як «Природа упередження» Гордона У. Олпорта (1954), що мала великий вплив на соціальні та освітні теорії, була опублікована саме під час міжгрупового руху. У 2004 році Петтігрю (Pettigrew), розмірковуючи про «Природу упередження» Олпорта, заявив: «Полікультурна освіта і міжгрупові конфлікти повинні розробляти методи, спрямовані на скорочення міжгрупових упереджень, невігластва і конфліктів» [3].

Крім того, вивчення соціально-психологічних причин міжгрупової напруженості призвело до розвитку шкільної навчальної програми з метою виховання в учнів міжгрупової толерантності. Навчальна програма була зосереджена на чотирьох засадах, пов'язаних з соціальним життям, які є істотними для формування стереотипів та упередженості: 1) відмінності в стилі сімейного життя; 2) відмінності в способі життя громад; 3) невігластво американської культури; 4) розвиток мирних відносин між людьми. Разом з цими дослідженнями, спрямованими на підвищення знань, розуміння і відносин в цих сферах життя, були розроблені програми, які навчали учнів вирішувати конфлікти, не

вдаючись до насильства. Такі програми є суттєвими у деяких підходах до полікультурної освіти.

Таким чином, міжгруповий та міжкультурний рухи забезпечують розуміння історії боротьби між етнічними групами, яка характерна для США. Завдяки активним діям щодо згуртування суспільства виникла можливість брати участь у політичному житті (наприклад, голосуванні) для вирішення своїх проблем, відвідувати релігійні установи за власним вибором без страху, бути носієм етики етнічних груп, обізнаним в історії і культурі Америки, а також вивчати значення і внесок їх власної історії та культури в розвиток країни.

Наступною ланкою у розвитку американської полікультурної освіти виступає рух за громадянські права, який у 1955-1965 роках полягав у діяльності кількох маргінальних груп, спрямованій на досягнення рівності і справедливості. Така боротьба мала на меті більше, аніж просто громадянські права, передбачені законодавством; вона також стосувалася основних питань свободи, поваги, гідності та економічної і соціальної рівності.

Успіхи руху за громадянські права були значними і призвели до ряду судових рішень та законодавчих актів, які мали на меті усунення структурної нерівності в Сполучених Штатах: правова перемога у Верховному Суді «Браун проти Ради з освіти» (1954 р.) скасувала правову доктрину «окремі, але рівні» і зробила поділ незаконним; прийняття закону «Про громадянські права» у 1964 році заборонило практику дискримінації у сфері зайнятості та громадського житла; закон «Про відновлення права голосу будь-якого громадянина» 1965 року і прийняття у 1968 році закону, що забороняв дискримінацію у сфері продажу або оренди житла.

Значення руху за громадянські права було величезним ще й у тому, що кожен громадянин міг постати перед судом, не зважаючи на колір шкіри. Проте він не забезпечив рівність у соціальній системі. Нюанси дискримінації в суспільстві, наприклад, на робочих місцях і місцях відпочинку, продовжують щодня перешкоджати цивільним свободам і можливостям. Саме через опір цивільним свободам, полікультурна освіта розвивалася в якості засобу навчання. В той час, як полікультурна освіта в першу чергу розвинулася з руху за громадянські права, ініційованого афроамериканцями, продовжилась боротьба інших експлуатованих для досягнення рівності і справедливості, що також відіграло важливу роль в еволюції полікультурної освіти.

Народознавчий рух, який виріс з руху за громадянські права 60-70-х років, також виступає частиною ланцюжка пов'язаних дій, які сприяли еволюції полікультурної освіти. Під час цього руху афроамериканці та представники багатьох інших небілих груп зажадали справедливості і

рівності в політиці та освіті. У деяких великих містах таких, як Детройт і Мілуокі, батьки, члени громади та вчителі вимагали, щоб усунути де-факто расистської політики в галузі освіти. Прихильники народознавчого руху доводили, що політика і практика в галузі освіти мають бути більш широкими.

У численних вищих навчальних закладах і коледжах народознавство стало частиною навчальної програми; в ряді університетів були створені відділи народознавства. Інституціоналізація цих відомств і програм вплинула на народознавчий дискурс в університетських містечках на структурному та особистому рівнях. Вона кинула виклик «білому» домінуванню у соціальних та інших теорія і програмах, а також залучила вчених до формулювання мети вивчення народознавства.

Протягом 25 років, не зважаючи на перешкоди, народознавчі відділи вижили і набули поширення в усіх частинах країни. Вони принесли нові перспективи, призначені не тільки збільшити базові знання, але з часом трансформувати усю гуманітарну освіту. Їх глибокий і широкий вплив, безумовно, дає про себе знати і є предметом постійних обговорень. Саме в цей період виступів за рівність і справедливість освіти в усіх її областях в середніх школах та університетах почав з'являтися полікультурний освітній рух.

У 70-х роках ХХ століття полікультурна освіта стала першопрохідцем у розробці і розвитку полікультуралізму у багатьох (якщо не в більшості) галузях наукового дослідження (наприклад, консультування, соціальна робота). З того часу і до сьогоднішнього дня полікультурна освіта розвинулась та стала ідеєю, за яку виступає все більше число дослідників і вчених університетів, а також шкільних учителів. Вона також стала сферою інтересів за межами наукового співтовариства.

Полікультурна освіта передбачає таке навчання, яке відповідає потребам і талантам культурно-різноманітних груп населення для забезпечення їхньої рівності та соціальної справедливості. Це одночасно і філософія, і процес. Як філософська концепція, вона сягає своїм корінням у принципи демократії, соціальної справедливості, рівності й утвердження людської різноманітності. Як процес, полікультурна освіта виступає своєрідною речовиною, яка постійно видозмінюється для задоволення потреб та вимог мінливого суспільства. Таким чином, вона стає узгодженою стратегією та освітнім проектом або інструментом, який використовує різноманітні знання людської історії і кидає виклик нинішній державній політиці, що дискримінує або просто ігнорує людей на основі їхнього соціально-економічного статусу, раси, статі, обмежених можливостей, релігії та сексуальної орієнтації.

З полікультурної точки зору жоден зі способів сприйняття світу, жоден культурний стандарт, жодна політична доктрина або ідеологія не може відобразити всю правду людського життя, тому полікультурна освіта має важливе значення для школи і суспільства. Такі захисники і прихильники полікультурної освіти, як Бейкер (Baker) (1983), Бенкс (Banks) (1969, 1993, 1995, 2004), Беннет (Bennett) (1995), Гей (Gay) (1978, 1979, 1995, 1997), Гольнік і Чін (Gollnick & Chinn) (1994), Грант (Grant) (1994), Кортес (Cortes) (2004); Мол і Гонзалес (Moll & Gonzalez) (1994), Ніето (Nieto) (1992), Руеда, Родрігес і Пріето (Rueda, Rodriguez & Prieto) (1981), Слітер (Sleeter) (1986, 2000) описують межі полікультурної освіти з урахуванням усієї політики, практики і структури американських шкіл (наприклад, навчальної програми, фінансування, найму та залучення вчителів, педагогіки й організації учнів).

Ще на ранніх етапах розвитку полікультурної освіти ті, хто обрав її в якості наукового дослідження або використовував як теоретичну призму для спрямування своїх наукових пошуків, були одноголосні щодо того, що шкільна практика і політика повинні бути розглянуті з точки зору полікультурності, а підготовка учнів має активно здійснюватись у напрямку заохочення культурного плюралізму. Наприклад, Дж. Бенкс, який аналізував освіту через призму народознавства та полікультурної освіти, доводить, що викладання народознавства повинне допомогти школярам розвинути здатність приймати рішення щодо питань, пов'язаних з етнічною приналежністю, і взяти особисту участь у вирішенні расових та етнічних проблем у суспільстві [2, с. 20].

Звичайно, спочатку полікультурна освіта зазнавала значного опору. Важко було опублікувати статті на цю тему через упереджене ставлення до аргументів, що говорили про справедливість та рівність / або відходили від ідеології асиміляції. Коли статті про полікультурну освіту були представлені на розгляд фахівців, редактори журналів дуже суворо ставилися до термінології, яка у ній використовувалась. Наприклад, вони іноді вимагали вживати слова «народознавство» або «різноманітність» замість «полікультурна освіта». Через це деякі вчені-полікультуралісти були змушені змінити виклад своїх ідей, щоб не бути позбавленими можливості друкувати статті з полікультурної освіти в журналах. Звичайно, така позиція викликала занепокоєння і вони визнавали, що беруть участь в «увічненні» концептуальної невизначеності полікультурної освіти. Тим не менш, їм вдалося зберегти освітній полікультурний дискурс в академічному дискурсі.

Не дивлячись на існування розбіжностей серед поглядів перших дослідників полікультурної освіти, вони були об'єднані загальною метою підтримати полікультурну освіту і вказати, де і як вона повинна впливати на політику в галузі освіти і практики. Вони вірили, що вона повинна

мати в своїй основі навчальну програму і методи навчання, які б дозволили учням: 1) дізнатись про історію і внесок у розвиток суспільства різних груп, що складають населення США; 2) поважати культуру і мову різних груп; 3) розвивати знання про характерологічні особливості різноманітних груп, їхні переваги; 4) дізнатися, як домогтися соціальної та структурної рівності і вжити заходів для досягнення цієї мети.

Концепції та практиці полікультурної освіти в США значно сприяли освітні об'єднання й організації. Так, Асоціація з управління і розробки навчальних програм (Association for Supervision and Curriculum Development) створила комісію з полікультурної освіти, яка підготувала заяву з вимогою змінити політику і практику цієї організації, урізноманітнивши контингент доповідачів на щорічних конференціях та сесіях.

Комісія з полікультурної освіти Американської асоціації коледжів підготовки вчителів (American Association of Colleges for Teacher Education) (1973 р.) істотно вплинула на розвиток полікультурної освіти, виробивши одне з найбільш цитованих положень середини 70-х – початку 80-х років минулого століття про полікультурну освіту: «Немає жодної моделі американця». Ця заява з восьми пунктів частково цитувалася або перефразовувалась у численних книгах і статтях, що включало в себе наступне: полікультурна освіта – це освіта, яка цінує культурний плюралізм. Полікультурна освіта відкидає думку про те, що школа повинна прагнути до усунення культурних відмінностей, а також те, що школа мусить лише терпіти культурний плюралізм. Полікультурна освіта визнає культурне розмаїття як факт в американському суспільстві, і вона стверджує, що це культурне розмаїття є цінним ресурсом, який повинен бути збережений і розширений. Основні навчальні заклади повинні прагнути до збереження і зміцнення культурного плюралізму. Схвалення культурного плюралізму означає схвалення принципу, що не існує жодної моделі американця. Це твердження не було особливо унікальним, але воно стало гаслом, яке можна було легко зрозуміти і повторити під час дебатів на підтримку освіти.

В даний час Національна академія полікультурної освіти (National Academy of Multicultural Education) здійснює керівництво через організацію щорічних конференцій, в яких бере учать понад 1500 вчених, відповідних журналів (Multicultural Perspective, Praxis). Крім того вона надає можливість стажування для молодих вчених і служить джерелом інформації для тих, хто шукає інформацію про полікультурну освіту.

Висновки. Полікультурна освіта досягла того рівня, на якому вчені працюють разом з представниками інших галузей, щоб сприяти її

зростанню та вдосконаленню. Її розвиток створив і продовжує розширювати інтелектуальний простір, у якому проблеми та питання соціальної справедливості, прав людини і культурно-історичної ідентичності можуть вільно обговорюватися, де панівні теорії піддаються критиці і де культура, включаючи релігію і все, що входить до її складу, може бути обговорена та проаналізована у контексті більш широкої політичної та економічної структури суспільства. Крім того, результатом еволюції полікультурної освіти є те, що культурний лібералізм може не тільки піднімати запитання важливості культури, але й дізнаватися про функції, які вона виконує, і чому людина повинна мати доступ до своєї культури. Нарешті, розвиток полікультурної освіти доводить, що клімат в різних культурах може сприяти взаємовигідному діалогу, де різні художні, літературні, музичні, моральні, релігійні та інші традиції змагаються і випробовують одна одну, запозичують та експериментують з ідеями, і часто в результаті з'являються зовсім нові ідеї та почуття, які б ніколи не утворилися або не виникли самі по собі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/educatrs/leadrshp/le0gay.htm>
2. Banks J. A., Banks C. A. Handbook of research on multicultural education / J. A. Banks, C. A. Banks. – San Francisco : Jossey-Bass, 2004.
3. Grant C. A. The evolution of multicultural education in the United States : A journey for human rights and social justice / C. A. Grant [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.iaie.org/download/turin_paper_grant.pdf
4. Multicultural Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.emtech.net/multicultural_education.html
5. National Association for Multicultural Education (NAME) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nameorg.org/>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Білецька Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Коло наукових інтересів: історія розвитку полікультурної освіти у Сполучених Штатах Америки.

РОЗВИТОК ІДЕЙ ПРИРОДОВІДПОВІДНОГО ВИХОВАННЯ В ІСТОРІЇ ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІКИ.

Юлія БОНДАРЕНКО (Кіровоград)

В статті автором аналізуються підходи до осмислення ідеї природо - відповідності в історії педагогічної думки.

В статтє автором анализируются подходы к осознанию идеи природосообразности в истории педагогической мысли.

Ключові слова: природовідповідне виховання, природовідповідне навчання, принцип природовідповідності, теорія вільного виховання.

На сьогоднішній день наша держава зацікавлена в розвитку природних здібностей, творчого потенціалу у молоді. Для сучасних науковців та педагогів пріоритетного значення набуває необхідність вивчення, переосмислення та узагальнення ціннісних засад природовідповідного виховання. Звернення до історії зарубіжної педагогіки дозволить майбутнім педагогам скласти більш повне уявлення про передумови та джерела становлення ідей щодо вивчення природовідповідного виховання дитини, дасть можливість орієнтуватися у різних педагогічних напрямках, творчо використовувати педагогічну спадщину зарубіжних педагогів для розв'язання сучасних освітніх проблем. Тому метою нашої статті є розкриття розвитку ідей природовідповідного виховання в історії зарубіжної педагогіки.

У числі дослідників цієї проблеми – М.В.Богуславській, В.П.Борісенков, Г.Б.Корнетов, З.А.Малькова, Н.Д.Нікандров, А.І.Піскунов, З.І.Равкін та інші. Аналіз поглядів на цю проблему поданий у дисертаційних дослідженнях М.Н.Певзнера «Реформаторський рух в історії зарубіжної педагогіки» (1997), Н.І.Клячкіної, Н.М.Магомедова «Методологічні та соціально-педагогічні основи теорії і практики природовідповідного виховання» (1994). Однак у цих дослідженнях розвиток ідеї природовідповідності висвітлені недостатньо.

Увагу ідеям природовідповідності в освіті й вихованні дітей почали приділяти ще в *античну епоху*. Стародавні греки пояснювали і розуміли сенс свого буття як його розгортання у відповідності до законів буття природи. Їхній “дух епохи” був узагальненням дійсного світу (космічного і людського), досягнутого в категоріальних формах, які дозволяв виокремлювати поріг наявного знання і культури античної цивілізації. Делегування цього духу в освіту і виховання обумовлювалось принципом, блискуче охопленим афоризмом великого Геракліта: “Хто знає і поважає закони, той не знає невдачі” [5, с. 34-47].

Греки залишили світу багату культурну спадщину. Їхні ідеї відіграли визначну роль у житті наступних поколінь і продовжують впливати на нашу культуру. Досконалість людської природи була метою усього грецького виховання. Вона перебувала в зародковій формі вже в часи Гомера, який жив приблизно у VIII ст. до н.е.

Отже, метою виховання, передусім, був розвиток у кожній людині цих двох ідеалів. Розум і мускули розглядали як чудові елементи виховання, причому всі зусилля були спрямовані на розвиток всебічно розвинутої особистості й зосереджені на суспільній придатності як у громадських справах, так і на полі бою. Для цього греки шукали загальну систему фізичного, розумового й морального виховання. У розвитку філософсько-педагогічних учень античної Греції визначна роль належить

Демокрітові, Сократові, Платонові, Аристотелеві. Тому освіта і виховання в античному світі розгортались, насамперед, як досягнення сенсу буття природи і, одночасно, як навчання організації співрозмірності життя людини з законами природи. Найбільш ґрунтовно принцип природовідповідності виховання представлений філософією Демокрита.

Думки Демокрита про природовідповідне виховання мають важливе значення в історії педагогіки. Він вважав, що становлення особистості людини залежить від його природи та виховання, яке було для нього такою ж справою, що й навчання. Ось фрагменти з творів філософа на цю тему: «Ніхто не досягне ні мистецтва, ні мудрості, якщо не буде вчитися», «Більше людей стають хорошими завдяки справі, ніж від природи», «Іноді молодим людям властивий розум, а старцям нерозсудливість, бо розуму вчить не час, а належне виховання і природа» [9, с. 9-10].

Антична філософія не є феноменом одновимірним. Це – єдність протилежних поглядів, теорій, філософських напрямів, співіснуючих не лише як продовження, але і як заперечення одне одного. Означене протистояння пронизувало будь-яку проблему. Не стала винятком і сфера виховання. Сократ, наприклад, на відміну від більшості інших філософів, вважав пізнання природи справою не лише непотрібною, але й шкідливою, хоча в цілому був прихильником природовідповідного виховання. Істинне виховання (і освіта), вважав він, є внутрішнім, моральним, духовним. Воно має аристократичний характер. [8, с. 205-209].

Цікавою для нас є багатобарвна літературна спадщина Аристотеля – вище досягнення грецької філософії, – де чітко простежуються його педагогічні погляди. Мета виховання (за Аристотелем) – розвинути в людині вищі якості душі: розумову і вольову. Виховання повинно здійснюватись державою, яка визначає мету, завдання і зміст виховання і навчання.

Розглядаючи навчальні предмети початкової освіти, Аристотель визначив чотири основні: граматику, гімнастика, музика й іноді малювання. Питання щодо послідовності викладання цих предметів Аристотель вирішив на підставі вчення про психологію та етику. Турботі про тіло повинна передувати турбота про душу, а потім потрібно подбати про виховання здібностей для того, щоб це послужило вихованню розуму, а виховання тіла – вихованню душі.

Моральність людини, на думку Аристотеля, дається від природи тільки в можливості й лише суспільне життя перетворює її в дійсність. Людина – політична істота, і як таку, її потрібно готувати до життя різноманітними засобами. За Аристотелем, джерело людського

(морального) в людині – природа, виховання ж має не меті "доповнити те, чого людина не має від природи”.

Зі сказаного можна зробити висновок, що природовідповідне виховання мала великий вплив на соціально-політичне життя грецького народу. Заняття щодо розвитку природних сил особистості відповідали високим духовним запитам вільних громадян Греції.

В Давньому Римі найвиразніше принцип природовідповідності представлений творами Квінтіліана (прибл. 35-96), автора праці "Про виховання оратора" (12 книг). Упродовж двадцяти років він утримував першу в Давньому Римі відкрити риторичну школу [6, с. 34].

Педагогічна теорія Квінтіліана Марка Фабія ґрунтується на його вченні про позитивну природу людини. На його думку, всі діти мають здібності до навчання, яке треба починати з раннього віку, причому краще навчати їх у школі, ніж удома. Навчання повинно чергуватися з відпочинком і грою. Надаючи великого значення у розвитку дитини мові, вимагав, щоб усі, хто виховує дітей, добре її знали. Відчутну роль у вихованні відводив музиці та естетичному вихованню.

Згідно з його вченням, кожна людина обдарована природою, тупих дітей немає. За поєднання природних даних і виховання майже кожен може стати оратором. При цьому визначальна роль належить вихованню, метою якого є підготовка освіченого, здатного до активного громадського життя оратора. [6, с.57-59].

Отже, можемо відзначити, що погляди найбільш відомих мислителів античного світу мають кардинальне методологічне значення у вивченні процесу зародження ідеї природовідповідного навчання й виховання молоді. Видатні давньогрецькі філософи наголошуючи на вирішальній ролі знань, приходять до висновку, що у процесі навчання і виховання слід враховувати природу людини, її потреби, почуття, інтереси, нахили, здібності. Найбільш адекватним методом пізнання істини, виявлення природних можливостей людини є індивідуальний метод, метод діалогу. Оскільки людина знаходиться у неперервному розвитку, то її навчання і виховання мають здійснюватись протягом усього життя. Разом із тим мають змінюватися зміст освіти, форми, методи, засоби впливу на особистість. Процесу природовідповідного навчання й виховання повинні активно сприяти не лише зміст освіти, відповідні форми, методи, але й соціальні умови, професійна діяльність педагога й активна творча позиція учня.

Визначальним чинником історико-культурного процесу в середньовічній Європі було християнство. Воно також вплинуло на освіту й виховання. Відбулася зміна виховного ідеалу: якщо античним ідеалом була духовно й тілесно розвинена особистість, то середньовічний ідеал був невіддільним від підкорення тілесного начала

духовному. Духовне життя людини стало предметом глибокого вивчення і набуло першочергового релігійного значення [3 с. 99–105].

В епоху Середньовіччя панувала євангельська моральна доктрина, а навчання і виховання мали переважно богословський характер. Ранньохристиянські мислителі-педагоги (Арій, Оріген, Тертуліан, Пелагій) розробили педагогічну етику на засадах добра, милосердя та любові. Ідеалом виховання для них була людина, яка відмовлялася від задоволення і спокус земного життя, прагнула до неба. Цей ідеал описаний у працях найяскравішого представника західної патристики, засновника християнської антропології Августина Блаженного. На відміну від античної філософської думки, він прагнув дослідити динаміку людської особистості і динаміку загальнолюдської історії. Августин Блаженний обґрунтовує систему виховання, ідеалом якої є людина, яка відмовляється від задоволення і спокус земного життя, прагне до неба.

Учителя Августин Блаженний радив вибирати старшого за віком, досвідченого і мудрого. Такий наставник не сваритиме дитину за повільність, а хвалитиме і спонукатиме її старання. Вихователь передусім повинен дбати про те, щоб не викликати в дитини ненависті до себе і до навчання. Потрібно вчити і виховувати так, щоб дитина не лише розуміла зміст добродієностей, а й спроможна була знайти добре в поганому. Учитель має ставитися до учня, як до Божого створіння, що забезпечить постійне самовиховання та самовдосконалення педагога. Так, у праці "Учитель" описано необхідні риси педагога: щирі любов до Бога, доброту, скромність, володіння різнобічними знаннями. Якщо вчитель чогось не знає, він має зізнатися в цьому, а не демонструвати вдаване знання. Августин Блаженний засуджував невимогливих до учнів педагогів, які надають перевагу грошам, а не науці. Це становить небезпеку як для особистості, так і для держави. На його думку, виховати справжню особистість можна лише у школі радості. Дитина у ній має розвиватися гармонійно: гартувати свою душу і тіло, щоби стати мужньою і відповідальною перед викликами життя. Чільне місце у школі радості має посідати естетичне виховання. На думку Августина, Бог є виявом досконалого, прекрасного. Любов до нього робить людину морально бездоганною й неповторною [2 с. 86-91].

Носіями християнської педагогіки передусім були служителі церкви. Вірець виховання мало давати чернецтво, ідеалом якого було моральне виховання "чистоти серця" шляхом постів, старанного читання релігійних текстів, усунення пристрасті до земних благ, самоконтролю бажань, думок та вчинків. Однак це не виключало необхідності здобуття світських знань. Разом з тим використовувалися й античні традиції. Наприклад, Боєцій та Кассіодор створили перші середньовічні

підручники з арифметики, логіки, музики тощо, програми середньовічних навчальних дисциплін – “семи вільних мистецтв”, які сягали корінням у римську епоху і склалися з тривіума (граматика, риторика, діалектика) та квадрівіума (арифметика, геометрія, астрономія і музика).

Важливе значення для розвитку педагогіки мала схоластика, призначена для надання систематизованого знання про християнство. Блискучим схоластом тогочасної епохи був П'єр Абеляр (1079 – 1142 рр.), який, володіючи даром красномовства, намагався поєднати віру та розум, вчив досягати високого суспільного стану завдяки освіті та знанням, які є насамперед результатами самостійної роботи, та заохочував учнів до творчості.

Результати аналізу педагогічної літератури засвідчують, що в епоху середньовіччя відбувається зміна парадигм щодо розуміння сутності людини: домінуючою стає теологічна концепція буття індивіда. Тому ідея природовідповідності навчання й виховання особистості розвивається відповідно до релігійних уявлень про особистість, її місце і призначення в земному житті й потойбічному світі. Схоластичні зміст, форми та методи навчання й виховання, авторитарність взаємин у системі “педагог – учень” часто унеможлилювали реалізацію здібностей, природних обдарувань вихованців.

Представники раннього середньовіччя пріоритет в ідеї природовідповідності надавали вольовим, а не розумовим якостям людини. Учені пізнього середньовіччя, навпаки: пріоритет надають інтелектуальним здібностям людини. На їх думку виховні впливи на людину можуть бути продуктивними тоді, коли вихователі, вчителі добре усвідомлюють єдність, що існує між світом природи й людини, гармонію будови людського тіла й душі. Слід також у навчально-виховному процесі враховувати співвідношення загального й індивідуального в природі індивіда, неперервного й дискретного в його розвитку.

Новий імпульс ідеї природовідповідності й гуманізму виховання отримали в добу Відродження.

Одним з найвидатніших представників педагогічної думки епохи Відродження є Франсуа Раблет (1494 – 1553). В своєму романі “Гаргантюа і Пантагрюель” він піддав критиці схоластичне навчання, показав його порожність і нікчемність. Виклав свою систему виховання, в якій показав навчання, засноване на вільному інтересі та активності дитини. Джерелом знань служать не тільки книги, а й вивчення природи шляхом безпосереднього спостереження, бесіди, які збуджують дитячу думку, а також широке знайомство з оточуючим життям. Ф. Рабле пропонує давати дітям універсальні знання (мови, математику,

астрономію, природознавство, історію, право, фізичне виховання). Важливою складовою частиною різнобічного виховання він вважав мистецтво. [4, с. 52-55].

В добу Нового часу з'явилися педагогічні теорії, розроблені на засадах ідей природовідповідності та гуманізму.

Чеський учений і практик Ян Амос Коменський (1592 – 1670 рр.) є одним із найвидатніших педагогів Нового часу. Я.Коменський розробив періодизацію і систему шкільної освіти. Все життя дитини він розбив на чотири вікових періоди по 6 років у кожному.

У системі Я.Коменського першим ступенем навчання є материнська школа - це сім'я, де протікає життя дитини від народження до 6-ти років. Вихованню дітей цього віку він присвятив роботу під назвою "Материнська школа". Головним призначенням цієї школи він вважав захист дитини від шкідливих впливів, а також створення твердої основи для всієї системи наступного навчання і виховання. Я.Коменський пропонував у цьому віці здійснювати необхідний розумовий розвиток дитини. В той час панувала точка зору, що дитина від природи наділена такою ж душею, інтелектуальними якостями та іншими здібностями, що й доросла людина. При цьому не брались до уваги вікові особливості духовного розвитку дитини. Я.Коменський висуває в своїх роботах принцип природовідповідності, згідно з яким в навчальному процесі необхідно враховувати вікові особливості дитини.

Другим ступенем в системі освіти і виховання Я.Коменського є школа рідної мови, котра, на його думку, повинна бути в кожній общині, кожному населеному пункті. Навчання на цьому етапі повинно проводитись рідною мовою, причому вчитися повинні всі діти обох статей, незалежно від станів, віросповідань і національності.

Третім ступенем навчання, запропонованим Я.Коменським, була латинська школа чи гімназія. На його думку, це повинна бути всезагальна школа, де навчалися б юнаки незалежно від їх майнового і станового положення. Такі гімназії повинні бути відкриті в кожному місті і складатися з 6 чи 7 класів. Тут,крім "семи вільних мистецтв" (граматика, діалектика, риторика, арифметика,геометрія, музика і астрономія), пропонувалось вивчати фізику, географію,історію і мораль. Встановлюючи таку послідовність вивчення основ наук, Я.Коменський виходив із своїх філософських поглядів, а також із теорії сенсуалізму і був на той час педагогом-новатором.

У дидактиці Я.Коменського закладені ідеї виховання особистості, виховання людяності в людині. В основі вчення про виховання особистості лежить ідея виховуючого навчання і природовідповідності. Говорячи про виховання людяності в людині, Я.Коменський виділяє чотири основних добродієвості: мудрість, поміркованість, мужність і

справедливість. Педагог підкреслює, що людина не народжується з моральними якостями - вони у неї виховуються напротязі всього життя; моральність пов'язана з вихованням мудрості і любові до неї в учнів. Я.Коменський, поряд з головними добродіями, рекомендував розвивати в дітях скромність, слухняність, охайність, доброзичливість до інших людей, повагу до старших, працелюбність. Він вважав, що зразки навчання і виховання слід брати з життя природи; у навчанні та вихованні здійснювати диференційований підхід до дитини, залежно від її психологічних якостей і вікових особливостей; застосовувати принципи доступності, поступового ускладнення змісту освіти, гармонійного розвитку властивостей особистості. [4, с. 72-74].

З'ясовано, що доба Просвітництва характеризується новими підходами до осмислення ідеї природовідповідності. Цікавими є погляди французького філософа, письменника, педагог-просвітитель із світовим іменем

Жана Жака Руссо на це питання. Він збагатив науку цінними здобутками, серед яких – ідея вільного, природного виховання. За порадою Дідро він взяв участь у написанні конкурсної роботи “Чи сприяв прогрес у науці й мистецтві поліпшенню чи погіршенню моралі?”, за яку одержав першу премію і здобув світову славу. На відміну від інших просвітителів, він не ставив розвиток громадянських і моральних якостей в залежність від прогресу наук і мистецтв. Центром його уваги стала природна людина, яка народжується досконалою, але яку спотворюють суспільні умови.

Свою концепцію Ж.-Ж.Руссо викладав у творі “Еміль, або про виховання” (1762), трактат, який він вважав найкращим і найбільш важливим із своїх праць і в якому його педагогічні погляди виражені через художні образи. Цей твір було навіть спалено на одній із площ Парижа. Більша частина життя Руссо пройшла у злиднях. У своїй педагогічній концепції він відкидав сучасну йому освітньо-виховну систему. Замість неї вважав необхідним ввести демократичну систему, яка повинна сприяти виявленню в дитини обдарувань, закладених природою. виховання буде сприяти розвитку дитини лише в тому випадку, якщо набуде природного, природовідповідного характеру, буде прямо пов'язано з природним розвитком індивіда і спонукатиме його до самостійного набуття особистого досвіду і знань.

Центральним пунктом концепції Руссо виступає теорія природного, вільного виховання, де в центрі стоїть особистість дитини. Він вважає, що вільне виховання впливає з природного права кожної людини на свободу. Воно слідує за природою, допомагає їй. Руссо виступає за недоторканість, автономність внутрішнього світу дитини, як маленької людини.

Один із французьких філософів-просвітителів Клод Гельвецій (1715-1771) народився в Парижі в сім'ї придворного лікаря. Закінчив єзуїтський колеж. У 1758 р. написав книгу "Про розум", що була спрямована проти основ феодального порядку, релігійної ідеології. Король та Папа приговорили книгу до спалення. Гельвецій врятував собі життя ціною публічного зречення від своєї праці. Однак він залишився вірним своїм ідеям, які виклав більш ґрунтовно в книзі "Про людину, її розумові здібності та її виховання", яка була опублікована після його смерті.

Гельвецій продовжує Дж. Локка, коли погоджується з критикою теорії "вроджених ідей" Декарта. Гельвецій стверджує, що все в людині можна звести до відчуттів. Звідси він робить висновок, що всі люди від народження мають рівні природні та розумові здібності, рівні можливості до вдосконалення.

Гельвецій стверджував, що мета виховання має полягати в тому, щоб розкрити серце дитини для гуманності, а розум - для правди, щоб виховувати патріотів, у свідомості яких ідея особистого добра тісно пов'язана з ідеєю добра для всіх людей. Моральне виховання, на думку Гельвеція, можна здійснювати за допомогою "Катехізису моралі" (подібно до релігійного катехізису), де дитина може взнати про справедливість, істину, користь тощо.

У працях Гельвеція велике місце відводиться розумовому вихованню, правильно поставленій освіті. Виходячи з того, що здорова людина є, при всіх інших умовах, більш щасливою, ніж людина нездорова, Гельвецій велику увагу приділяв фізичному вихованню, яке повинно одночасно змінювати і тіло, і дух.

Отже, проаналізувавши основні тенденції розвитку освіти й виховання в Європі та роль і місце ідей природовідповідності в історії педагогічної думки, нам удалося виявити, що значна кількість європейських мислителів, педагогів вважала цю ідею основою здійснення становлення й розвитку особистості, її морально-духовного виховання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреев Ю.В. Цена свободы и гармонии. Несколько штрихов к портрету греческой цивилизации. – СПб: Алтейя., 1999. – 387 с.
2. Васянович Г. П. Педагогічна етика : навчальний посібник / Григорій Петрович Васянович. – Львів : Норма, 2005. – 344 с.
3. Заболотна О. Філософські витоки шкільної альтернативної освіти: античність і середньовіччя / О. Заболотна // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Вип. LVIII. – Ч. II. – Слов'янськ, 2011. – С. 99–105.
4. Історія педагогіки / за ред. М. В. Левківського, О. А. Дубасенюк. - Житомир, 2003.
5. Махній М.М. Історія психології: Психологічна думка стародавнього світу : навч. посібник / Махній М.М., Скок М.А. – Чернігів : Чернігівський ДПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2001. – 100 с.
6. Мешко О. І. Історія зарубіжної школи і педагогіки / Мешко О. І., Янкович О.І., Мешко Г. М. - Тернопіль, 1996.

7. Словарь античности. – М.: Прогресс, 1989. – 704 с.
8. Філософія освіти : навч. посіб. / за заг. ред. В.Андрушенка, І.Предборської. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 330 с.
9. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1981.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Бондаренко Юлія Олександрівна – здобувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, викладач медичного коледжу імені Є.Мухіна.

Коло наукових інтересів: дослідження історико-педагогічних процесів німецької педагогіки.

СТРУКТУРИЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ (НА ПРИКЛАДІ ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ)

Юлія ВАССАЛАТІЙ (Кіровоград)

В статті піднімається проблема ефективності самостійної роботи студентів. Розглядається структура навчальної діяльності при організації самостійної роботи з використанням дистанційних технологій навчання на прикладі інтегрованого дистанційного курсу для майбутніх вчителів математики, розкриваються умови та методи ефективної організації самостійної роботи студентів як цілісної системи освітнього середовища.

В статье поднимается проблема эффективности самостоятельной работы студентов. Рассматривается структура учебной деятельности при организации самостоятельной работы с использованием дистанционных технологий обучения на примере интегрированного дистанционного курса для будущих учителей математики, раскрываются условия и методы эффективной организации самостоятельной работы студентов как целостной системы образовательной среды.

Ключові слова: самостійна робота, дистанційне навчання, навчальна діяльність, професійна підготовка.

Самостійна робота студентів є важливою частиною процесу підготовки фахівця. Це особлива форма навчальної діяльності, спрямована на формування самостійності студентів і засвоєння ними сукупності знань, вмінь, навичок, що здійснюються за умовами запровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять [1, 47]. Важливим аспектом самостійної роботи є те, що вона вирішує не тільки навчальні завдання, а й розв'язує проблеми саморозвитку і самовдосконалення студентів.

Основною метою самостійної роботи студентів є: розвиток творчих здібностей та активізація розумової діяльності; формування у них потреби безперервного самостійного поповнення знань; здобуття глибокої системи знань як ознаки міцності знань; самостійна робота є результатом морально-вольових зусиль та набуття знань [2, 14].

Пошук шляхів вдосконалення якості підготовки спеціалістів, змушує навчальні заклади вдаватися до розробки нових форм організації навчального процесу, застосування сучасних засобів та методів навчання, широкого застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Одним із видів інновацій в організації професійної освіти є введення в навчальний процес дистанційного навчання, в основу якого покладено інтенсивну самостійну роботу студентів. У зв'язку з цим актуальною потребою стає питання формування здатності особистості до самостійного здобування знань.

Мета даної статті – розглянути структуру навчальної діяльності при організації самостійної роботи з використанням дистанційних технологій навчання на прикладі інтегрованого дистанційного курсу для майбутніх вчителів математики, розкрити умови та методи ефективної організації самостійної роботи студентів як цілісної системи освітнього середовища.

Об'єктом вивчення є проблема організації ефективної самостійної роботи майбутніх вчителів математики. Предметом дослідження є структуризація навчальної діяльності студентів під час організації їхньої самостійної роботи з використанням дистанційного навчання.

Самостійну роботу студентів при вивченні дисциплін навчального плану у вищому педагогічному навчальному закладі можна організувати у вигляді дистанційного курсу. Це і було реалізовано в процесі вивчення навчальної дисципліни за професійним спрямуванням «Методика навчання математики», яка є обов'язковою дисципліною при підготовці майбутніх вчителів математики. Цей навчальний курс побудований таким чином, що значна частина часу відводиться на самостійну роботу, яка нерозривно зв'язана з лекційною, практичною та лабораторною частинами курсу.

Ефективність самостійної навчальної роботи студентів значною мірою залежить від певних дидактичних умов: гнучкого та персоніфікованого керівництва самостійною роботою, посилення вимог до рівня її результатів за рахунок застосування програмних засобів самонавчання, самоконтролю та самокорекції; збільшення обсягу та продуктивності самостійної роботи у навчальному процесі, підвищення мотивації студентів до самостійної роботи за рахунок її наближення до реальних умов майбутньої професійної діяльності; урахування індивідуальних особливостей студентів; використання завдань проблемного, навчально-дослідного характеру [3].

В процесі навчання виникає проблема ефективної перевірки та оцінки роботи студентів над змістом матеріалу, що виносить на самостійне опрацювання. Для цього було запропоновано розробити дистанційний курс, який би складався зі змісту навчальної дисципліни,

який планується як самостійна робота студентів [4]. Це б дало змогу раціоналізувати та оптимізувати використання навчального часу як студентами, так і викладачами, а також об'єктивно, ефективно та вчасно оцінити роботу кожного студента. Окрім того, дистанційний курс має на меті стимулювати інтелектуальну активність студентів, їх залучення у відбір, розробку та організацію матеріалу, посилення навчальної мотивації, розвиток здібностей і навичок навчання та самонавчання, що досягається розширенням і поглибленням навчальних технологій, прийомів.

Розглядаючи процес навчання з позицій системного підходу [5], виділяють основні його компоненти: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, оціночно-результативний, які спрямовані на розвиток ключових компетентностей (навчальної, практично-діялісної, інформаційної, комунікаційної, культурно-соціальної) як основи формування професійно значимих якостей та вмінь, тобто професійної компетентності.

Незалежно від виду навчальної діяльності, припустимо, у нашому випадку це самостійна робота, структура навчального процесу залишається незмінною, а керування цим процесом здійснюється суб'єктом його організації (тьютором, викладачем, науковим керівником) відповідно до структури на кожному етапі:

1. Визначається мета, конкретизуються навчальні пізнавальні завдання відповідно до змістового модулю;
2. Визначається зміст самостійної роботи студентів;
3. Конкретизуються види самостійної роботи та моделі діяльності студента під керівництвом тьютора або викладача в процесі виконання індивідуальних завдань (репродуктивних; конструкторських; частково-пошукових, дослідницьких);
4. Створюється позитивна мотивація на всіх етапах діяльності;
5. Здійснюється підготовка (мотиваційна, технологічна) студентів до виконання завдань самостійної, індивідуальної роботи;
6. Проводиться проміжний контроль та постійна корекція результативності організації самостійної роботи у всіх циклах при виконанні завдань усіх рівнів складності;
7. Здійснюється контроль і оцінка успішності виконання навчальних завдань наприкінці кожного робочого циклу;
8. Оцінюється ефективність організації самостійної роботи для досягнення мети та завдань проектування за визначеними критеріями;
9. Здійснюється оцінка (яка згодом переходить в самооцінку) сформованості у студентів спеціальних знань, умінь та навичок, пізнавальної активності (бажання працювати, напруженість,

задоволеність результатами, емоційної активності (настрій на спільну роботу з викладачами, самопочуття, працездатність).

Самостійна робота студентів фізико-математичного факультету з дисципліни «Методика навчання математики» організована у вигляді дистанційного курсу. Схематично покажемо особливості керування самостійною роботою студентів, що викликанні використанням дистанційних технологій навчання:



рис. 1. Особливості керування самостійною роботою студентів в дистанційному курсі

Розглянемо більш детально, як здійснюється керування самостійною роботою в інтегрованому дистанційному курсі з дисципліни «Методика навчання математики», зробивши акцент на організаційній структурі курсу, та її зв'язку з мотиваційним компонентом процесу навчання.

Інтегрований дистанційний курс з дисципліни «Методика навчання математики» був розроблений у відкритій системі дистанційного навчання Moodle, яка є програмним комплексом для організації дистанційного навчання в мережі Internet. За її допомогою можна розв'язати практично всі задачі навчання. Зокрема, викладач має змогу представити навчально-методичне забезпечення дисципліни у структурованій формі, здійснювати швидкий інтерактивний облік та контроль роботи студентів, встановлювати потрібні терміни виконання студентами завдань (про це мова йтиме пізніше), використовувати аудіо та відео навчальні матеріали, проводити тестовий контроль студентів із застосуванням різнотипних питань. Автоматизована система рейтингової оцінки самостійної роботи студентів дозволяє об'єктивно оцінювати результати роботи кожного студента. Система Moodle дає змогу змінити, розширити, доповнити та корегувати навчально-методичні матеріали дисципліни. Викладач, має можливості для науково-методичних розробок за власним вибором, послідовністю та темпом, а також, за власним бажанням, може залучити студентів до формування та доповнення розроблених ним навчально-методичних матеріалів. Слід також зазначити, що програмне забезпечення вказаної системи захищене від несанкціонованого доступу, змін та пошкодження (знищення).

Працюючи в дистанційному курсі, студенти мають ряд переваг. По-перше, навчально-методичний матеріал логічно структурований та комплектований, що покращує умови для самостійного опанування дисципліни (в нашому випадку окремого блоку дисципліни). Для власного самоконтролю є можливості самоперевірки у вигляді тестування. При цьому оцінювання виконання завдань здійснюється в більшій мірі автоматично, тобто виключається людський фактор і несправедлива, суб'єктивна оцінка з боку викладача. Студент може залучатися до діяльності, пов'язаної з участю та допомогою викладачу по забезпеченню навчального процесу. Розширені Internet-ресурси дозволяють поглибити знання з навчальної дисципліни. Окрім того, для опанування навчального матеріалу студент може вибирати зручний для нього час та темп роботи.

Використання дистанційного курсу має також вагомим значення і в цілому для університету, адже дозволяє здійснювати модульну організацію навчального процесу за вимогами Болонської декларації, відбувається інтеграція університету в європейський науково-освітній простір та його включення до світового реєстру власників електронних

форм організації навчально-методичного процесу. Створюється Internet-середовище для електронних форм навчання, можливе, навіть створення центру дистанційної освіти університету.

Розглянемо, які можливі структурні організації навчального матеріалу пропонує система Moodle, і спробуємо аргументувати доцільність вибору саме потижневої структури.

Навчальний курс в Moodle може бути представлений в одному із трьох наступних форматів: формат-календар, формат-структура, формат-форум.

- Формат-календар – дозволяє подати навчальний матеріал у структурованій формі, коли навчальний курс організований послідовно потижнево за розділами. Кожен розділ курсу має чітко визначену початкову і кінцеву дату і складається з модулів. Деякі модулі, такі як журнали, можуть бути відкриті ще протягом деякого відрізка часу, після чого вони стануть недоступними. Максимальна кількість розділів курсу 52. Цей формат дозволяє строго регламентувати вивчення матеріалів курсу по строкам, а також організувати роботу студентів над одними й тими ж матеріалами курсу одночасно.

- Формат-структура – дуже схожий з вищеописаним форматом-календарем, але в ньому «тиждень» називається «темою». У теми немає часових обмежень, немає необхідності вказувати які-небудь дати. Створення курсу з використанням формату-структура, дозволяє вказати кількість тем, які будуть висвітлені в курсі. Система створює розділ (секцію) для кожної теми. Максимальна кількість розділів 52. Цей формат орієнтований на те, що студенти при вивченні тем не обов'язково повинні працювати з їх переліком строгому порядку.

- Формат-форум – цей тип організації навчального матеріалу в курсі базується на використанні одного основного форуму. Цей форум з'являється на головній сторінці курсу. Він може бути використаний у ролі дошки оголошень кафедри, або у разі вільного формату курсу.

Є й інші, доступні не у всіх версія Moodle, формати організації навчального курсу. Це, зокрема, формат LAMS, формат SCORM, формат-календар, CSS/без таблиць. Їх використання узгоджується з адміністратором системи Moodle і не є достатньо поширеним. Тому описані вище формат-календар, формат-структура та формат-форум є основними формами організації навчального матеріалу в Moodle.

Розділ курсу в форматі структура або календар має назву і включає в себе ресурси та елементи курсу. Зазвичай розділ містить матеріали по одній темі. Розділи розміщені в центрі сторінки браузера (в середній колонці) між блоками курсу. Їх вид буде різнитися в залежності від заданого викладачем формату курсу. Викладач може відмітити конкретний розділ як активний, тоді цей блок буде підсвічений

рамочкою. Верхній розділ не містить номеру і завжди відображається на сторінці. Тут, звичайно, зручно розміщувати основну інформацію про курс, назву дисципліни, кількість годин, відведених на її вивчення, прізвища викладачів, робочу програму та інші матеріали, що відносяться до всього курсу. В цьому розділі розміщується і форум новин, який неможливо видалити, але можна приховати від студентів (хоча робити це в активному працюючому курсі не рекомендується). Всі останні розділи пронумеровані. Номер розділу відображається в його лівому верхньому куті. Кількість нумерованих розділів задається викладачем параметром установок курсу «Кількість розділів чи тижнів».

Якщо нумерованих розділів багато, то сторінка курсу може бути досить довгою, переобтяженою інформацією, незручною в користуванні. Окрім того, якщо канал зв'язку з Internet не дуже швидкий, то і завантаження цієї сторінки може виявитись дуже повільним. Тому кожному користувачеві надається можливість вибору відображення розділів курсу: це можуть бути всі розділи курсу одночасно, або лише по одному з них. Перехід від одного режиму до іншого здійснюється натисканням кнопки, яка розміщена біля правого краю рамки кожного нумерованого розділу («всі розділи» - «тільки даний розділ»).

Найчастіше використовують формат-структура. В своєму дистанційному курсі «Методика навчання математики» ми також використали цей формат, але трохи видозмінили умови роботи з ним. Як уже зазначалось, формат-структура передбачає, що студент необмежений часовими рамками може в будь-якій послідовності працювати з окремими темами. Ми організували роботу з дистанційним курсом за іншим принципом. У форматі курсу «структура» послідовно одна за одною відкриваються теми, які стають доступними студентам для виконання сформульованих в темах завдань. Період між відкриттям наступної теми становить один тиждень.

Студенти-учасники дистанційного курсу розбиті на групи, відповідно до академічних груп, в які вони входять при навчанні в університеті. Для всіх студентів умови роботи в дистанційному курсі однакові. На виконання завдань теми відводиться рівно один тиждень, після чого їм виставляється підсумкова оцінка за тему і відкривається нова тема. Оцінка за тему з електронного журналу переноситься в журнал відповідної академічної групи на сторінку курсу «Методика навчання математики». Якщо студент не встиг виконати завдання попередньої теми, то він має право її здати разом з наступною. При цьому, за домовленістю із студентами, викладач знижує оцінку на 0,5 балу, тим хто здав тему невчасно (оцінювання здійснюється за шкалою ECST). Для того, щоб студенти все таки виконали завдання попередніх тем, їм відводиться два тижні, після чого перша з тем закривається і стає

недоступною для студентів. Таким чином щотижня студентам доступними є три теми: одна поточна (діюча) та дві попередні теми (для тих, хто не здав, або здав на негативну оцінку).

Якщо студент не встиг за три тижні впоратись із завданнями теми і вона закрилась, то за неї йому виставляється оцінка «2 Fx» за шкалою ECTS.

Обмеження часовими рамками студентів при виконанні окремих тем необхідне, так як воно мотивує їх до вчасного виконання завдань, в результаті чого вони отримують позитивну оцінку. При невчасному виконанні їхня оцінка знижується, навіть коли всі завдання теми виконанні на «відмінно». Це також активізує роботу студентів, дозволяє їх привчити до самостійності, стимулювати до діяльності, більшої працездатності, наполегливості в навчанні тощо.

Описана вище організація роботи студентів у інтегрованому дистанційному курсі дозволяє спиратись на принципи дистанційного навчання, зокрема на принцип гуманістичності навчання. Цей принцип є визначальним в системі неперервного інтенсивного навчання і посилюється саме в дистанційному навчанні. Він полягає в створенні максимально сприятливих умов для оволодіння студентами соціально накопиченого досвіду, який міститься у змісті навчання; в засвоєнні вибраної професії для розвитку і проявів творчої індивідуальності, моральних та інтелектуальних якостей. Тут також діють принципи пріоритетності педагогічного підходу при проектуванні навчального процесу в системі дистанційної освіти та педагогічної доцільності в застосуванні нових інформаційних технологій.

Отже, використавши в дистанційному курсі формат-структура, ми доповнили його особливостями формату-календар, щоб створити якнайкращі умови для роботи студентів у інтегрованому дистанційному курсі. При цьому, з формату-структура ми взяли таку його особливість, як розбиття на теми, а з формату-календар – обмеженість тем часовими рамками. Окрім того, дозволили студентам доздавати та перескладати теми. Досвід роботи студентів в згаданому дистанційному курсі показує, що така організація роботи є дієвою. Таким чином, створена нами теоретична концепція та дидактична модель, яка реалізована в інтегрованому в курс «Методика навчання математики» дистанційному курсі є ефективною.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Дідусь Н. Самостійна робота студентів / Н.Дідусь // Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / за ред. З.Н. Курлянд.- К.: Знання, 2007. – 495 с.
2. Козаков В.А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема / В.А. Козаков.- К. : НМК ВО, 1990. - 62 с.

3. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (наказ Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161) [Електронний ресурс]. - Режим доступу:

http://www.osvita.org.ua/student/studying/pravo/1993nak_161.html

4. Вассалатій Ю.В. Досвід інтеграції дистанційного курсу для вчителів математики до навчального процесу// Сборник научных трудов □ Х.: Міськдрук, 2011. □ С.216-218.

5. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн.1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вассалатій Юлія Володимирівна – аспірантка кафедри фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: нові інформаційні технології в освіті та їх використання, дистанційне навчання.

ТЕНДЕНЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Мирон ВОВК (Івано-Франківськ)

У статті теоретично узагальнено й експериментально апробовано науковий підхід до процесу формування у майбутніх учителів навичок професійного спілкування з молодшими школярами на уроках музики. На основі аналізу літературних джерел конкретизовано зміст сутнісних характеристик базових категорій і понять дослідження: «навички професійного спілкування на уроках музики».

В статті теоретически обобщен и экспериментально апробирован научный подход к процессу формирования в будущих учителей навыков профессионального общения с младшими школьниками на уроках музыки. На основе анализа литературных источников уточнены существенные характеристики базовых категорий и понятий исследования: «навыки профессионального общения на уроках музыки», «профессиональное общение на уроках музыки», «педагогическая технология формирования в будущих учителей навыков профессионального общения с младшими школьниками на уроках музыки».

Ключові слова: педагогічна технологія, навички професійного спілкування, майбутні вчителі початкових класів, уроки музики, молодші школярі.

Постановка проблеми та аналіз результатів останніх досліджень. Соціально-економічні та політичні зміни у суспільстві зумовлюють появу нових тенденцій розвитку вітчизняної системи освіти, поміж якими вагомого значення набуває гуманізація. Водночас трансформація моральних і духовних цінностей посилює складні проблеми у навчанні і вихованні молоді та спричиняє необхідність пошуку дієвих шляхів зростання інтелектуального, творчого і духовного потенціалу нації. У зв'язку з цим актуалізується роль музичного мистецтва як першоджерела розвитку духовних сил особистості. Особливого значення ця проблема набуває у молодшому шкільному віці, що вирізняється підвищеною сенситивністю. За таких обставин зростають вимоги до рівня музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Ефективність музично-педагогічної діяльності визначається багатьма чинниками, зокрема, успішністю професійного спілкування учителя. Водночас, результати емпіричного досвіду засвідчили, що майбутні вчителі недостатньо володіють навичками професійного спілкування (38,4%), відчують труднощі у взаємодії з учнями на уроках музики (42,5%).

Реформування української освіти у зв'язку із входженням у світовий освітній простір передбачає застосування інноваційних технологій до формування навичок професійного спілкування майбутніх учителів початкових класів не лише у контексті навчання, виховання та розвитку особистості школяра, а й формування його здатності до саморозвитку, самовдосконалення і самопізнання. Проте результати вивчення практики музично-педагогічного навчання у школі I ступеня дають змогу констатувати досить низький прояв сформованості навичок професійного спілкування педагогів на уроках музики. Така ситуація спричинена, зокрема, відсутністю системності в теоретичних уявленнях учителів щодо психологічного розвитку дитини, особливостей музичного сприйняття, недостатнім рівнем мотивації та рефлексії, неадекватністю самооцінки тощо. **Мета роботи** передбачає уточнення і зміну пріоритетів у підготовці майбутніх учителів початкових класів до професійного спілкування з молодшими школярами на уроках музики у період підготовки у вищому навчальному закладі.

Проблеми модернізації професійної освіти в Україні в контексті впровадження сучасних технологій навчання порушено у працях учених (В. Орлов, О. Ростовський, І. Сипченко, Г. Терещук, В. Чайка), які обґрунтовують необхідність підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкових класів до педагогічної діяльності [6, 112].

Методологічним підґрунтям досліджень щодо професійного спілкування є праці Б. Ананьєва, Г. Андрєєвої, О. Бодальова, Л. Виготського, О. Леонтєва, Б. Ломова, В. Мясичева, С. Рубінштейна [5, 304]. Вони розглядали готовність до спілкування як важливу умову цілісного формування особистості, її соціалізації. Основи педагогічної теорії формування навичок професійного спілкування закладено у працях М. Дьяченка, І. Зимньої, В. Кан-Калика, Л. Кандибович, В. Сластьоніна [4, 168].

Методи дослідження: класифікація, систематизація, узагальнення, аналіз, синтез, порівняння. Виявлення стану проблеми у педагогічній теорії і практиці, окреслення шляхів її оптимального вирішення.

У контексті психолого-педагогічних досліджень проаналізовано різні аспекти підготовки до професійного спілкування: сутність професійного спілкування (В. Андрєєв, Г. Буш); засоби готовності до професійного спілкування (А. Вербицький, А. Мудрик, Л. Петровська);

умови підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів до професійного спілкування (О. Богданова, О. Щербаков); підготовка майбутніх учителів музики до художньо-педагогічного спілкування (О. Пруднікова, І. Сипченко) [1, 384]. Однак питання формування у майбутніх учителів навичок професійного спілкування з молодшими школярами на уроках музики все ще не стало предметом спеціального наукового дослідження.

Результати аналізу практики роботи вчителів початкових класів свідчать про недостатню розробленість її теоретико-методологічних основ, а також означеного вище виду діяльності, методики урахування психофізіологічних особливостей учнів у професійному спілкуванні на уроках музики. Це негативно позначається і на професійному вдосконаленні педагогів після закінчення вищих навчальних закладів. Відтак виникає суперечність, зумовлена невідповідністю між зростаючими вимогами сучасної школи до готовності вчителів спілкуватися з молодшими школярами на уроках музики та реальним рівнем сформованості навичок спілкування унаслідок недостатньої розробленості теоретичних і методичних основ означеної проблеми, що негативно впливає на стан її практичної реалізації [3, 384].

Професійне спілкування майбутнього вчителя з молодшими школярами на уроках музики розглядається нами як складний процес взаємодії учителів з учнями. Його метою є збагачення музично-естетичних знань, чуттєво-емоційного сприймання, музичних, комунікативних і творчих особистісних якостей молодшого школяра на основі забезпечення максимально комфортних для його формування умов, відповідних комплексу природних особливостей.

Фундаментальні дослідження в галузі музичної психології і педагогіки О. Апраксіної, Б. Астаф'єва, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтєва, Є. Назайківського, Б. Теплова дозволяють стверджувати, що зміст музичної діяльності (а отже, професійного спілкування вчителя на уроках музики) визначається специфікою музичного сприйняття дитини молодшого шкільного віку [11, 379]. Відповідно необхідною умовою ефективності такого спілкування є врахування особливостей музичного сприйняття (синкретичності, емоційності, глибини і ширини асоціативної діяльності). Враховувати варто психофізіологічні якості, в яких у виразненні індивідуальні відмінності сприйняття й опрацювання інформації, розвитку інтелекту, характер діяльності, емоцій та пам'яті. Визначаючи недостатнє урахування психофізіологічних особливостей молодших школярів в організації їхнього навчання у музичній педагогіці, вони досліджувались у працях М. Безруких, А. Сиротюк, А. Плігіна, В. Москвіна, Г. Введенського. Учені радили проектувати їх на уроках музики, а також включити у зміст підготовки майбутніх учителів

до професійного спілкування. Таке проектування стає можливим за умови, коли музичний розвиток та виховання дитини розглядаються неізолювано від загальної лінії цілісного формування її особистості [2, 23–29].

За результатами різних наукових підходів до визначення змісту поняття «навички» (Н. Бернштейн, Б. Величковський, П. Гальперін, І. Зимня, А. Маркова, С. Рубінштейн, Н. Талізіна, О. Тертель), ми дійшли висновку: попри те, що вони різняться в окремих положеннях, навичку, як певну автоматизовану дію, що ґрунтується на сприйнятті й усвідомленні певної моделі поведінки, тлумачать однозначно [10, 712].

Відтак, поняття «навички професійного спілкування» майбутніх педагогів на уроках музики розглядається нами як засвоєні елементи взаємодії майбутніх учителів і молодших школярів на уроках музики, доведені до автоматизму шляхом багаторазового повторення завдяки виконанню вправ. В основі навичок професійного спілкування закладені знання про специфіку професійного спілкування вчителя початкових класів на уроках музики, психофізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку та можливості врахування їх у професійному спілкуванні; особливості музично-педагогічної діяльності, специфіка музичного сприйняття тощо; система мотивів, які стимулюють активність майбутніх учителів у спілкуванні та дозволяють ефективно вибудовувати міжособистісну взаємодію з молодшими школярами, самовизначатися і самореалізовуватися, що сприяє успішній педагогічній діяльності; аналітична діяльність майбутніх учителів, яка передбачає самоаналіз, самооцінку, самостереження і саморегуляцію.

На основі аналізу наукової літератури (К. Абульханова-Славська, Н. Бернштейн, О. Бодальов, А. Брушлинський, П. Гальперін, І. Зимня, Р. Немов, С. Рубінштейн) нами розроблено класифікацію навичок професійного спілкування майбутніх учителів початкових класів на уроках музики: діагностичні (навички правильного оцінювання різних видів музичної діяльності учнів; пізнання інших людей; спостереження й аналізу музично-педагогічного процесу, систематизації фактів і формулювання висновків); рефлексивні (самовдосконалення та саморозвитку (виконавської майстерності, знання музичної термінології); оцінювання власної компетентності (як учителя і музиканта); комплексного проведення психолого-педагогічної діагностики та адекватного оцінювання її результатів); комунікативні (активного слухання; викладення свого погляду; грамотно працювати з інформацією) і навички взаємодії (регулювання емоційної напруги; встановлення та підтримання контакту; ефективною самопрезентації; пізнання інших людей) [3, 384].

Оскільки ефективність формування в майбутніх педагогів навичок професійного спілкування зумовлена рівнем їхньої підготовки, означену якість розглядаємо як важливий компонент готовності до педагогічної діяльності загалом. Проаналізувавши різні підходи до трактування поняття «готовність до діяльності» (М. Дьяченко, І. Зимня, Л. Кандибович, В. Мясищев, К. Платонов, В. Сластьонін, Д. Узнадзе.), а також визначення структури професійної готовності (К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Л. Кондрашова, Б. Паригін), можемо стверджувати, що означена готовність учителя є складним синтезом взаємопов'язаних структурних компонентів і розглядається як наявність досвіду виконання певної діяльності. Це дає підстави для впевненості в її успішності [8, 55–62].

Узагальнюючи результати аналізу психолого-педагогічних досліджень, розглядаємо процес формування навичок професійного спілкування у майбутніх учителів початкових класів як такий, що охоплює низку аспектів, а саме: загальну теоретичну підготовку вчителя до професійного спілкування на уроках музики; формування навичок професійного спілкування; розвиток особистісних якостей, необхідних для ефективного спілкування на уроках музики.

За результатами аналізу джерельної бази дослідження систематизовано головні напрями вивчення процесу формування навичок професійного спілкування; проаналізовано різні структурні моделі означеного компонента та шляхи його формування; розроблено критерії і на їхній основі рівні сформованості навичок професійного спілкування; окреслено теоретичні основи формування у майбутніх учителів навичок професійного спілкування з молодшими школярами на уроках музики.

Нами проаналізовано Державний освітній стандарт вищої професійної освіти зі спеціальності «Початкове навчання» і з'ясовано ряд вимог, пов'язаних із досліджуванним компонентом готовності, а саме: досконале володіння знаннями основ професійно-педагогічного спілкування відповідно орієнтування на нову освітню парадигму; спрямованість на вдосконалення власної комунікативної культури; побудову стосунків з учнями як суб'єкт-суб'єктної взаємодії з метою забезпечення творчого розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу тощо. Вивчено навчальні програми нормативних дисциплін, їхній науково-методичний супровід і доведено те, що, незважаючи на детальний розгляд питань професійного спілкування вчителя в загальних аспектах, проблемі формування у майбутніх учителів навичок професійного спілкування з молодшими школярами на уроках музики не приділено належної уваги. Крім того, наявною є недостатня кількість наукової літератури стосовно опису та діагностики психофізіологічних

особливостей молодших школярів, особливостей музичного сприймання та врахування означеного у професійному спілкуванні вчителя на уроках музики.

Аналіз емпіричних матеріалів (опитування 87 учителів початкових класів і вчителів музики у початкових класах, відвідування і аналіз уроків музики у школах) засвідчив наступні результати: основною формою підвищення рівня сформованості навичок професійного спілкування вчителі вважають власний практичний досвід, спостереження за діяльністю інших учителів і вивчення передового педагогічного досвіду. Серед причин, які заважають процесу самоосвіти основною є відсутність якісних підручників та наукових посібників, науково обґрунтованих методичних рекомендацій та розробок уроків. Така ситуація складається на фоні позитивного ставлення до інновацій у музично-педагогічному процесі. Разом з тим виявлені перешкоди на шляху процесу самонавчання після закінчення вищого навчального закладу переконують у необхідності вдосконалення у вищих навчальних закладах системи формування у майбутніх учителів навичок професійного спілкування.

Для визначення рівня сформованості у майбутніх учителів навичок професійного спілкування з молодшими школярами на уроках музики ми використовували наступні методи: спостереження, бесіда (з учителями початкових класів, учителями музики в початкових класах та майбутніми вчителями), опитування, експертна оцінка, самооцінка, тестування, вивчення шкільної документації, математична статистика.

Таким чином, були систематизовані основні труднощі в організації професійного спілкування майбутніх учителів на уроках музики, а саме: відсутність системності в теоретичних уявленнях щодо психологічного розвитку дитини молодшого шкільного віку; особливостей музичного сприйняття, психофізіологічних особливостей дітей означеного віку та методик діагностування означених особливостей; невисокий рівень розвитку необхідних умінь та навичок професійного спілкування; недостатня мотивація та рефлексія професійного спілкування; неадекватна самооцінка та емпатія). Така ситуація спричинена недостатнім рівнем науково-методичного забезпечення, низькою практичною спрямованістю. Виявлений стан не відповідає соціальним запитам та сучасним вимогам до освіти в Україні.

На підставі зазначеного вище дійшли висновку, що ефективність формування у майбутніх учителів навичок професійного спілкування забезпечує контекстний зміст навчання із активними формами і методами його здійснення. Зокрема, соціально-психологічний тренінг, який поєднує навчальну та ігрову діяльність, забезпечує оволодіння фахівцями широким спектром умінь, навичок і набуття особистісних

якостей. Значущим розглядаємо використання педагогічної технології, яка б гарантувала досягнення ефективності формування навичок професійного спілкування.

Нами виявлено сутність технологічного підходу до формування навичок професійного спілкування (попереднє проектування навчального процесу з можливістю надалі відтворити цей проект у педагогічній практиці; урахування активного впливу майбутніх учителів на організацію навчання на всіх етапах реалізації означеної технології; структурна і змістова цілісність технології навчання; вибір оптимальних форм, методів і засобів навчання; наявність оперативного зворотнього зв'язку). Визначення основних особливостей і вимог до педагогічної технології, сутності та провідних етапів забезпечило теоретичні передумови для проектування педагогічної технології навчання у руслі досліджуваної теми.

Для здійснення ефективного професійного спілкування майбутніх учителів з учнями важливим розглядаємо врахування їхніх психофізіологічних особливостей, які визначають сприйняття та зберігання навчальної інформації та обумовлені індивідуальним латеральним профілем – поєднанням функціональної асиметрії півкуль, моторної та сенсорної асиметрій. Успішність навчання молодших школярів згідно зі спеціальними психолого-педагогічними дослідженнями теж визначається наведеними особливостями, оскільки сприйняття навчального матеріалу залежить від типу функціональної спеціалізації півкуль головного мозку. Розуміння психофізіологічних основ розвитку дитини дозволяє вчителю варіювати методики і технології навчання і внаслідок цього підвищувати ефективність музично-педагогічного процесу.

Психолого-педагогічні дослідження М. Безруких, А. Плігіна, А. Сиротюк, М. Холодної та інших дають підставу розглядати навчальний процес у контексті врахування психофізіологічних особливостей молодших школярів згідно послідовних етапів. Стрижневими поміж них є: установка на діяльність (підготовка учня до вирішення навчального завдання); забезпечення діяльності кожного учня з урахуванням його індивідуальних психологічних особливостей (створення умов для успішного вирішення навчального завдання); порівняння одержаних результатів із попередньо запланованими (усвідомлений підхід до навчання як до праці) [2, 320].

Проектуючи означене на уроки музики в початкових класах, ми визначили низку етапів: мотиваційний (формування мотивації), операційний (підготовка до сприймання музичних творів із позицій «чую», «бачу», «відчуваю»; забезпечення учня завданням, у якому враховані його психофізіологічні особливості; полісенсорне

повідомлення навчального матеріалу) та результативний (діагностування ефективності виконання завдань на основі усвідомленого ставлення до одержаних результатів, їх проектування на майбутнє задля уникнення помилок та підвищення ефективності музично-педагогічного процесу загалом).

Педагогічну технологію формування у майбутніх учителів навичок професійного спілкування з молодшими школярами на уроках музики розглядаємо як систему, що охоплює сукупність форм, методів і засобів навчання. Розроблена технологія функціонує в руслі цілей навчання і проектування діяльності задля її досягнення.

У межах розроблення технології нами підготовлено програму експериментального спецкурсу «Основи професійного спілкування учителя на уроках музики» з елементами соціально-психологічного тренінгу. До таких відносимо: ігри (імітаційні, операційні), групові дискусії (структуровані, неструктуровані), сенситивний тренінг (тренування саморозуміння, міжособистісної чуттєвості, емпатії), психогімнастика.

Розроблену нами технологію апробовано в реальних умовах, а об'єктивність результатів підтверджено аналізом змісту послідовних зрізів. Діагностика та інтерпретація показників сформованості навичок професійного спілкування проводилась на основі адаптованих методик Т. Елерса, Ю. Орлова, Ю. Шаргородського, І. Юсупова та інших психологів. Був розроблений також діагностичний інструментарій дослідження сформованості у майбутніх учителів навичок професійного спілкування з молодшими школярами на уроках музики (опитувальник «Незакінчені речення», аналіз усних відповідей під час проведення семінарських занять, тестування) [9, 262].

Перший етап експериментальної роботи був ідентичним для контрольних та експериментальних груп і полягав у систематизації психолого-педагогічних знань основ професійного спілкування вчителя початкових класів на уроках музики та психофізіологічного супроводу навчання музичного мистецтва. Після завершення його в контрольних та експериментальних групах спостерігалася позитивна динаміка. Зокрема зменшилась кількість осіб на репродуктивному рівні (за когнітивним критерієм на 22,5% у контрольних та 27,5% в експериментальних групах). Суттєво збільшилась кількість студентів із нормативним рівнем сформованості навичок професійного спілкування (за когнітивним критерієм на 22,5% в контрольних та стільки ж в експериментальних групах).

Другий етап – накопичення власного комунікативного досвіду внаслідок оволодіння вміннями і навичками професійного спілкування. Однак зміст діяльності у контрольних та експериментальних групах

суттєво різнився. Учасники перших – навчалися за традиційною схемою, а в зміст навчання експериментальних груп включили елементи соціально-психологічного тренінгу. На цій підставі порівняли результати навчання за умови реалізації двох різних моделей організації навчального процесу.

Нами встановлено значне зростання абсолютного середнього бала в експериментальних групах порівняно з контрольними завдяки збільшенню кількості студентів із високим рівнем сформованості навичок професійного спілкування (в експериментальних групах – 45 % від загальної кількості майбутніх учителів; у контрольних, відповідно, 26,6 %). Результати описаного етапу свідчать, що найвищі показники у студентів експериментальних груп: їхня кількість із середнім та високим рівнями сформованості навичок професійного спілкування склала 92,5 %, натомість у контрольних, відповідно, – 84,9 %. Зіставлення вихідних, проміжних та кінцевих даних дає підстави їх узагальнити та дати оцінку ефективності розробленої технології.

Дослідженням означеної проблеми підтверджено її актуальність, що дає підстави сформулювати такі загальні **висновки**.

1. На тлі масової трансформації моральних і духовних цінностей значимості набуває потреба зростання інтелектуального, творчого і духовного потенціалу нації. Відповідно актуалізується проблема підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкових класів до музично-педагогічної діяльності, важливою складовою якої розглядаємо сформованість навичок професійного спілкування на уроках музики. Водночас результати емпіричного досвіду засвідчили, що такими навичками володіє лише 8 (експериментальні) і 4 (контрольні групи) відсотки майбутніх учителів початкових класів; підготовленими за рівнем знань є, відповідно, 10 і 7,5 відсотки; рівнем розвитку мотивації – 40 і 32 відсотки; рефлексії професійного спілкування – 8 і 4 відсотки. Низький рівень сформованості досліджуваного компонента готовності є результатом протиріччя між вимогами до сучасного фахівця і недостатнім дидактичним забезпеченням його підготовки у вищих навчальних закладах. Так постає потреба в розробці педагогічної технології, яка б успішно його розв'язала задля означеної соціальної потреби.

2. Розроблено й науково обґрунтовано ефективність технології, яка, поєднуючи форми, методи і засоби навчання, структурно передбачає діагностувальний, мотиваційний, дидактичний, аналітико-прогностичний етапи та систему принципів: науковість, гуманістична професійна спрямованість, продуктивність, динамічність, цілісність, відкритість, перспективність, гнучкість, оптимальність.

3. Значно зменшилася кількість студентів на репродуктивному (низькому) рівні. Їхня кількість до початку експерименту становила 76 осіб (47,5%) у контрольних групах і 84 (52,5%) в експериментальних. Наприкінці дослідження показники зменшились відповідно на 40 (25 %) і 68 (42,5%); після експерименту 136 студентів (85%) контрольних і 156 (97,5%) експериментальних груп перейшли з нижчих на вищі рівні. Загалом кількість учасників із середнім та високим рівнями в експериментальних групах склала 85 відсотків, тоді як у контрольних, відповідно, 70 відсотків.

4. Обґрунтовано, що процес формування досліджуваного компонента передбачає низку послідовних етапів: підготовчий (формування мотивації); когнітивний (опанування системою знань із нормативних дисциплін); аналітичний (спостереження за діяльністю учителів, проявом навичок професійного спілкування; оволодіння діями, аналіз способів їх виконання); синтетичний (синтез дій) і ситуативний (включення у педагогічну діяльність під час педагогічної практики). Увиразнено значущість низки необхідних умов забезпечення формування навичок: урахування особливостей музичного сприйняття молодших школярів (синкретизм, емоційність, глибина асоціативної діяльності); психофізіологічних особливостей (індивідуальні відмінності сприймання та опрацювання інформації, рівні інтелекту, характер діяльності, емоцій і пам'яті).

5. Обґрунтовано, що формування навичок професійного спілкування майбутніх учителів найефективніше здійснюється за належних психолого-педагогічних умов: *зовнішніх* (застосування технологічного підходу; проведення спеціально організованого навчання – експериментального спецкурсу «Основи професійного спілкування учителя на уроках музики» з елементами соціально-психологічного тренінгу; включення у зміст теоретичного матеріалу відомостей про психофізіологічні особливості молодших школярів та доцільність урахування у професійному спілкуванні, застосування методик діагностування психофізіологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку задля формування позитивної мотивації; вхідне діагностування та вихідний контроль; навчальний зміст педагогічної практики), а також *внутрішніх* (наявність у майбутніх учителів мотивів на активне професійне спілкування з молодшими школярами; глибина і міцність знань; рівень розвитку умінь та навичок професійного спілкування; адекватність самооцінки майбутніх учителів).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев. – М. : Аспект-Пресс, 1996. – 384 с.

2. Безруких М. В. Психофизиологические основы эффективной организации учебного процесса: курс лекций [Электронный ресурс] / М. Безруких // Здоровье детей. – 2005. – №17. – С. 23–29. – Режим доступа до журн. : <http://zdd.1september.ru/2005/17/10.htm>
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Лотос, 2000. – 384 с.
4. Кандыбович Л. В. Становление профессионального самосознания молодого учителя: дисс. канд. психол. наук: 19.00.13 / Кандыбович Лилия Викторовна. – М. , 1999. – 168 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников / А. В. Мудрик. – М. : Педагогика, 1984. – 112 с.
7. Сиротюк А. Л. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ Сфера, 2003. – 288 с.
8. Слостенин В. А., Руденко Н. Г. О современных подходах к подготовке педагога / В. А. Слостенин, Н. Г. Руденко // Педагогика. – 1999. – № 6. – С.55–62.
9. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія / За заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка. – 2003. – 262 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – С. Пб. : Питер, 2000. – 712 с.
11. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М. : Наука, 2003. – 379 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Вовк Мирон Васильович – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри мистецьких дисциплін Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника.

Коло наукових інтересів: музична етнопедагогіка, методика музичного виховання, музично-інструментальне виконавство.

КРИТЕРІЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Ярослав ГАЛЕТА (Кіровоград)

Стаття присвячена проблемі критеріїв готовності майбутніх педагогів до реалізації дистанційного навчання.

Стаття посвячена проблеме критериев готовности будущих педагогов к реализации дистанционного обучения.

Ключові слова: дистанційне навчання, критерії готовності, підвищення кваліфікації, педагогічний університет, інформаційні технології, самостійна робота.

Нині при переході до нових освітніх стандартів вищої професійної освіти підвищується значення самостійної роботи студентів. На самостійну роботу може відводитися до 70% загального часу підготовки бакалаврів і магістрів. Це вимагає від викладачів розробки відповідних навчально-методичних матеріалів. Також останнім часом все більшу значущість приймає перепідготовка фахівців і додаткова спеціалізація студентів. Необхідно навчити майбутніх фахівців самостійно здобувати знання. Ці тенденції неминуче повинні призвести до появи великої кількості курсів, орієнтованих на підготовку фахівців до вільного

пошуку знань у світовому інформаційному просторі, що дуже важливо для конкурентоспроможності.

Фахівці Інституту ЮНЕСКО з інформаційних технологій в освіті провели соціологічне дослідження, яке показало, що освітні потреби людей супроводжуються такими вимогами до умов навчання (дистанційність, відкритість, гнучкість, індивідуалізація), які можуть бути задоволені тільки при використанні моделей, форм, методів і технологій навчання, що ґрунтуються на широкому застосуванні інформаційних і комунікаційних технологій [1].

Розвиток інформаційних технологій і глобальних мереж дозволяє впроваджувати в процес підготовки фахівців елементи дистанційного навчання, починаючи з викладу матеріалу у формі Інтернет-лекцій і закінчуючи проведенням поточного і навіть підсумкового контролю, що дозволяє найзручніше організувати роботу за вказаними напрямками. Для реалізації описаних вище потреб необхідно вести підготовку фахівців, що уміють працювати в умовах дистанційного навчання.

У педагогічній літературі доки відсутнє цілісне уявлення про дистанційне навчання і про готовність до його реалізації. Розглядаючи структуру готовності студента до реалізації дистанційного навчання як єдність компонентів [2], ми оцінюємо міру її розвитку за наступними критеріями: 1) мотиваційно-когнітивна готовність до реалізації дистанційного навчання; 2) технологічна готовність до реалізації дистанційного навчання; 3) рефлексивно-результативна оцінка діяльності з реалізації дистанційного навчання.

Кожен критерій розкривається нами через відповідні показники, за якими можна оцінювати рівень його сформованості: мотиваційно-когнітивна готовність до реалізації дистанційного навчання (мотивація; знання про дистанційне навчання; ставлення до дистанційного навчання; знання про варіанти реалізації дистанційного навчання); технологічна готовність до реалізації дистанційного навчання (володіння методами реалізації дистанційного навчання; володіння прийомами і методами дистанційного навчання; уміння користуватися сучасними інформаційними технологіями; знання можливостей основних освітніх ресурсів Інтернету; уміння співвіднести педагогічне завдання з можливостями освітнього ресурсу Інтернету); рефлексивно-результативна оцінка діяльності з реалізації дистанційного навчання (включення в діяльність з реалізації дистанційного навчання; рефлексія реалізації дистанційного навчання).

Конкретизуємо запропоновані критерії з точки зору їх прояву в групах з низьким, достатнім і високим рівнем готовності до реалізації дистанційного навчання.

Мотиваційно-когнітивна готовність з реалізації дистанційного навчання. Для низького рівня характерні несформованість потреб й інтересів, мінімальний обсяг знань, умінь і навичок, необхідних для реалізації дистанційного навчання. Зацікавленість студентів в отриманні нових знань зумовлена лише потребою, здати іспит. Цей рівень характеризується сформованістю лише основ переконань й ідеалів. Студенти цієї групи зазнають труднощі в продукуванні індивідуальних критично-оцінних суджень з приводу системи дистанційного навчання. Вони не володіють прийомами формулювання власних цілей дистанційного навчання. Творча спрямованість цієї діяльності розвинена слабо. Для достатнього рівня характерне підвищення творчої активності студентів. Зацікавленість в отриманні нових знань служує основою розвитку системи потреб й інтересів. Значний обсяг знань, умінь і навичок, необхідних для реалізації дистанційного навчання, знання мають продуктивний характер. Студенти усвідомлено сприймають інформацію, грамотно оперують поняттями. Проте звернення до позапрограмного матеріалу носить доки епізодичний характер. Студенти цієї групи відрізняються більшою упевненістю в адекватності власних поглядів на систему дистанційного навчання, що існує у світі. Вони здатні сформулювати і аргументувати мету своєї діяльності в системі дистанційного навчання. Критерії оцінки явищ, що відбуваються, стають глибшими, гнучкішими і різноманітнішими. Творча спрямованість діяльності посилюється. Потреба реалізувати свої переконання усвідомлюється з позицій громадської значущості. Високий рівень характеризується найвищою творчою активністю, розвинутою широкою системою стійких і спрямованих потреб й інтересів, умінням оцінювати процеси, що відбуваються у системі дистанційного навчання, і явища на основі індивідуально-осмислених і особистісно-прийнятих цінностей. Студенти цієї групи регулярно читають літературу за фахом, володіють повною мірою знаннями, уміннями і навичками, необхідними для реалізації дистанційного навчання. Студентів цієї групи характеризує висока міра сформованості системи поглядів і ставлень до процесів, що реально відбуваються, в системі дистанційного навчання, цілісність ціннісних орієнтацій і установок, яка свідомо утілюється в процесі їх діяльності з реалізації дистанційного навчання. Студенти цієї групи автономні й самостійні у своїх оцінках і судженнях відносно явищ і процесів у сфері дистанційного навчання. Свідомо і відповідально обирають мету своєї діяльності й соціально прийнятні засоби її досягнення, здатні активно відстоювати свої переконання і позицію в ситуації боротьби цінностей і сенсів, володіють прийомами творчого саморозвитку.

Рівні сформованості технологічної готовності до здійснення інформаційної діяльності можна представити таким чином. Низький рівень. Студенти недостатньо добре знайомі з методами дистанційного навчання, не володіють прийомами формулювання власних цілей діяльності з реалізації дистанційного навчання. У їх мотиваційній сфері переважають ситуаційні потреби і мотиви, нечітко виражений інтерес. Вони мають складнощі у творчому застосуванні знань, умінь і навичок при розв'язанні конкретних початково-професійних завдань. Навички володіння комп'ютерною технікою у стадії формування. Достатній рівень. Студенти цієї групи добре орієнтуються в системі дистанційних технологій. Вони розуміють важливість вивчення дистанційних освітніх технологій. Мотивація їх діяльності з реалізації дистанційного навчання орієнтована на індивідуальний успіх і самоствердження в очах членів референтної групи (однокурсників, викладачів, батьків). Вони намагаються вирішувати поставлені перед ними завдання різними способами, виявляють активність й ініціативу. Вони успішно використовують отриману інформацію при створенні курсів дистанційного навчання, наполегливо борються з труднощами і намагаються запропонувати свій шлях розв'язання різних проблем. Високий рівень. Студенти цієї групи вільно орієнтуються в системі дистанційних технологій. Вони можуть самостійно розробити курс дистанційного навчання, відчують потребу в самопізнанні, саморозвитку і якнайповнішій реалізації своїх творчих можливостей й індивідуальних здібностей у системі дистанційного навчання. Основними мотивами їх діяльності є майбутні високі професійні досягнення, які вони розглядають з точки зору їх максимальної корисності для навколишніх людей і суспільства. Вони володіють комп'ютерною технікою і новими інформаційними технологіями, вільно, усвідомлено і творчо використовують отримані знання і уміння при розв'язанні навчально-професійних завдань, мають свій індивідуальний стиль при роботі у сфері дистанційного навчання.

Відносно рівневих груп характеристики рефлексивно-результативної оцінки інформаційної діяльності були розподілені таким чином. Для низького рівня включення в діяльність з реалізації дистанційного навчання характерна орієнтація на отримання виключно особистого емоційного задоволення від роботи у сфері дистанційного навчання. Рівень домагань до якісної, змістовної сторони дистанційного навчання невисокий. Система дистанційного навчання у більшості випадків розглядається як предмет, що викликає лише емоційне задоволення. Прояв соціальних, вищих почуттів розвинений слабо і не грає істотної ролі в діях і вчинках. Для достатнього рівня включення в діяльність по реалізації дистанційного навчання характерна регулююча

роль вищих соціальних почуттів. Особа здатна критично оцінювати, визначати якісну сторону дистанційного навчання. Дистанційне навчання розглядається в першу чергу як предмет задоволення пізнавальних потреб. Робота у системі дистанційного навчання супроводжується почуттям психологічного комфорту, упевненістю і пов'язана з підвищенням соціального статусу і кваліфікації. Емоційна активність набуває складнішої форми. Тут грає роль і розширення змістовності почуттів і емоцій, і їх ціннісна орієнтація. Для високого рівня включення в діяльність з реалізації дистанційного навчання характерна цілісність її структури і змісту, яка відрізняється глибиною і всебічною розвиненістю. Емоційна активність стає інструментом творчого освоєння, споживання і використання методів дистанційного навчання. Студенти цієї групи регулюють свою діяльність з реалізації дистанційного навчання за допомогою вищих почуттів – інтелектуальних, морально-моральних і естетичних. На цьому рівні емоційна активність виконує функції регулятора ціннісної орієнтації почуттів і емоцій людини.

Наведені критерії, показники і рівні готовності до реалізації дистанційного навчання слугують початковими даними для визначення рівнів розвитку цієї якості у студентів педагогічного вишу. Питання визначення рівнів розвитку (сформованості) особистісних властивостей і якостей, завжди привертало увагу педагогів і психологів (Л.І. Божович, Г.О. Бокарева, О.С. Гребенюк, В.С. Ільїн, О.М. Леонтьєв, В.Д. Шадріков, Г.І. Щукіна).

Відповідно до визначених вище критеріїв і погоджуючись з Є.С. Полат [3], ми висуваємо ряд вимог, виконання яких забезпечить готовність студентів педагогічних вишів до реалізації дистанційного навчання:

Мотиваційно-когнітивна готовність до реалізації дистанційного навчання (знання принципів роботи персонального комп'ютера і периферійних пристроїв; знання основних принципів роботи в мережі Інтернет, володіння програмним забезпеченням; знання методичних матеріалів і наукової літератури з проблеми використання засобів НІТ в навчанні; розуміння можливостей використання комп'ютера для управління навчальним процесом; знання основних видів і загальних принципів функціонування телекомунікаційних систем; розуміння особливостей підключення користувачів з різним рівнем доступу до Інтернету; знання особливостей організації і проведення телеконференцій; знання телекомунікаційного етикету; знання індивідуальних стилів навчально-пізнавальної діяльності студентів при дистанційному навчанні; знання чинників, що визначають навчальну активність студентів за умови дистанційного навчання; знання

особливостей процесу засвоєння знань за умови дистанційного навчання; знання особливостей організації самостійної роботи студентів у інформаційно-пізнавальному середовищі Інтернет; знання сучасних особистісно-орієнтованих методів навчання – методу навчання у співпраці, методу проектів, дослідницького методу та ін.; знання принципів роботи персонального комп'ютера і периферійних пристроїв; знання основних принципів роботи в мережі Інтернет, володіння програмним забезпеченням; знання методичних матеріалів і наукової літератури з проблеми використання засобів НІТ в навчанні; розуміння можливостей використання комп'ютера для управління навчальним процесом; знання основних видів і загальних принципів функціонування телекомунікаційних систем; розуміння особливостей підключення користувачів з різним рівнем доступу до Інтернету; знання особливостей організації і проведення телеконференцій; знання телекомунікаційного етикету; знання індивідуальних стилів навчально-пізнавальної діяльності студентів за умови дистанційного навчання; знання чинників, що визначають навчальну активність студентів за умови дистанційного навчання; знання особливостей процесу засвоєння знань за умови дистанційного навчання; знання особливостей організації самостійної роботи студентів в інформаційно-пізнавальному середовищі Інтернет; знання сучасних особистісно-орієнтованих методів навчання – методу навчання в співпраці, методу проектів, дослідницького методу та ін.

Технологічна готовність до реалізації дистанційного навчання (уміння використовувати різні засоби телекомунікацій (електронна пошта, телеконференції, спілкування в режимі реального часу і тому подібне) для обміну інформацією з іншими користувачами; володіння навичками інформаційної "навігації" в мережі; уміння працювати з інформаційними ресурсами мережі (мережевими базами даних, інформаційними службами і так далі); уміння зрозуміти особливості використання інструментальних програмних засобів для створення курсів дистанційного навчання; уміння працювати з електронною поштою; уміння вести діалог з іншими користувачами мережі; уміння працювати з сучасними гіпертекстовими і гіпермедійними системами; уміння відбирати з наявних в Інтернеті ті інформаційні ресурси, які найбільш адекватні поставленим цілям навчання; уміння готувати інформацію до передачі по мережі з використанням різних програм (текстового редактора, графічного редактора, редактора HTML) і необхідних утиліт (архіваторів, кодувальників і тому подібне); володіння прийомами організації спілкування учасників дистанційного навчання; уміння організовувати і проводити психолого-педагогічне тестування студентів; уміння складати індивідуальний психолого-педагогічний портрет студента; уміння надавати психологічну підтримку

студентам на початкових етапах навчальної діяльності; уміння формувати малі навчальні групи за принципом психологічної сумісності; уміння проводити поточну психолого-педагогічну діагностику віртуальної навчальної групи; уміння підтримувати сприятливий психологічний клімат в середині віртуальної навчальної групи; уміння попереджати конфліктні ситуації; володіння індивідуальними, груповими і фронтальними методами навчання; уміння адаптувати методику очного навчання до умов Інтернету; уміння поєднувати очні і заочні форми навчання в умовах дистанційного навчання; уміння поєднувати індивідуальні і фронтально-групові форми навчання при роботі з дистанційними студентами; уміння організувати і провести телекомунікаційний проект; уміння організувати і провести навчальну тематичну телеконференцію.

Рефлексивно-результативна оцінка діяльності з реалізації дистанційного навчання (уміння організувати і провести моніторинг навчальної діяльності студентів; уміння організувати ефективну систему контролю і тестування студентів; уміння організувати і провести оцінку рефлексії навчальної діяльності студентів).

Більшості з вищеперелічених вимог відповідають студенти спеціальності "Інформатика". Вважаємо необхідним організацію спецкурсу і спецсемінара, присвячених проблемі дистанційного навчання, в межах яких студенти опанують принципи роботи в системі дистанційного навчання, а також зможуть спробувати себе як в ролі того, хто дистанційно навчається, так і в ролі організатора курсу дистанційного навчання. Для визначення програми спецкурсу і спецсемінара ми спробуємо виділити основні дії, необхідні для формування готовності майбутніх педагогів для роботи у системі дистанційного навчання. Проаналізувавши діяльність педагогів, працюючих у сфері дистанційного навчання, ми дійшли висновку, що для формування готовності студента до реалізації дистанційного навчання необхідно створити наступні педагогічні умови :

1. Сформувати у майбутнього педагога мотивації до реалізації дистанційного навчання. Ми вважаємо, що акценти необхідно робити на актуальність, зручність і велику в порівнянні з традиційною формою навчання економічність дистанційного навчання.

2. Включити майбутнього педагога в дистанційну освітню діяльність в якості учня.

3. Навчити майбутнього педагога створювати курси дистанційного навчання. Процес створення курсів складається з чотирьох етапів – планування, вибір, підготовка засобів реалізації дистанційного навчання і прогнозування результату.

4. Організувати дистанційну освітню діяльність майбутньому педагогові в якості практиканта для відпрацювання основних навичок, отримання досвіду і оцінки від спостерігаючого педагога; а потім в якості педагога для формування власного стилю створення і проведення курсів дистанційного навчання.

5. Оцінити результат. Для отримання об'єктивної відповіді необхідно проводити як внутрішню оцінку отриманого результату діяльності з реалізації дистанційного навчання (здійснюється самим педагогом), так і зовнішню (складається з відповідей тих, що навчаються на питання рефлексії).

6. Скоригувати діяльність з реалізації дистанційного навчання майбутнім педагогом дистанційного навчання відповідно до отриманих результатів аналізу проведеного курсу дистанційного навчання. Припускаємо, що виділення наступних етапів підготовки до реалізації дистанційного навчання допоможе точніше описати процес формування готовності: визначення мети і завдань курсу дистанційного навчання на основі програми, методичних посібників, шкільного підручника і додаткової літератури; відбір оптимального змісту матеріалу курсу дистанційного навчання, розчленовування його на низку закінчених у смисловому відношенні блоків, частин, виділення опорних знань, дидактична обробка; виділення головного матеріалу; розробка структури курсу дистанційного навчання, визначення найбільш доцільних методів і прийомів навчання; знаходження зв'язків цього матеріалу з іншими предметами і використання цих зв'язків при вивченні нового матеріалу і при формуванні нових знань і умінь тих, що навчаються; планування усіх дій педагога і тих, що навчаються на усіх етапах курсу дистанційного навчання і, передусім, при оволодінні новими знаннями і вміннями, а також при застосуванні їх в стандартних ситуаціях; підбір дидактичних засобів курсу дистанційного навчання; перевірка обладнання і технічних засобів навчання; передбачення обсягу і форм самостійної роботи що навчаються на курсі дистанційного навчання і її спрямованості на розвиток їх самостійності; визначення форм і прийомів закріплення отриманих знань і здобутих умінь на курсі дистанційного навчання і поза ним, прийомами узагальнення і систематизації знань; складання списку тих, що навчаються, знання яких перевірятимуться відповідними формами і методами з урахуванням рівнів їх сформованості; планування перевірки умінь тих, що навчаються; визначення змісту, обсягу і форм домашнього завдання, продумування методики завдання роботи додому; продумування форм підведення підсумків курсу дистанційного навчання; запис плану і ходу курсу дистанційного навчання для подальшого аналізу і корекції.

Таким чином, ми вважаємо, що підготовка вчителів, здатних працювати у системі дистанційного навчання, може здійснюватися в ході їх навчання у виші в межах спеціально організованих для цієї мети курсів і семінарів. Сформульовані нами критерії, показники і рівні дозволяють дати оцінку готовності майбутнього педагога до реалізації дистанційного навчання.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Состояние образовательных потребностей взрослого населения крупнейших стран СНГ и возможностей их реализации посредством технологий ДО/ Дистанционной обучения в странах СНГ. Мониторинг образовательных потребностей и возможностей. Аналитический обзор – Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании – М., 2003 г. – С. 53.
2. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб.: Изд-во Питер, 2003. – 416 с.
3. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; Под ред. Е. С. Полат // М.: Издательский центр "Академия", 2004. - 416 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Галета Ярослав Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблема формування інформаційної культури особистості.

НАРОДНА ТЕМАТИКА В БАЯННІЙ ТВОРЧОСТІ ВИДАТНОГО КОМПОЗИТОРА, ВИКОНАВЦЯ І ПЕДАГОГА ВОЛОДИМИРА ЗУБИЦЬКОГО

Микола ГЕЙЧЕНКО (Кіровоград)

У статті розкривається постать Володимира Зубицького як композитора, виконавця, педагога і здійснена спроба проаналізувати використання народної тематики в його баянній творчості.

В статтє раскрывается личность Владимира Зубицкого как композитора, исполнителя, педагога и осуществлена попытка проанализировать использование народной тематики в его творчестве.

Ключові слова: композитор, виконавець, синтез фольклорних джерел, неофольклоризм, сонати, композиторське мислення.

Постановка проблеми. Серед представників сучасного українського баянного мистецтва особливе місце займає відомий український композитор, баяніст-віртуоз і талановитий диригент Володимир Зубицький, він же заслужений діяч мистецтв України (1993), лауреат премії імені М.Островського (1984), лауреат премії польського відділення ЮНЕСКО (1985), лауреат премії імені М.Лисенка (1994) та численних міжнародних композиторських конкурсів.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема творчості Володимира Зубицького зайняла належне місце в дослідженнях науковців. Нею

займалися в жанрі симфонічної творчості (М.Гордійчук, О.Зінькевич, В.Іванченко, Г.Конькова, М.Копиця, Н.Некрасова, А.Скрипник), бандурної (Н.Морозевич), хорової (О.Чекан, Ю.Чекан). Академічне баянне мистецтво досліджується в роботах Д.Кужелева і В.Князева, а внесок В.Зубицького у розвиток вітчизняної оригінальної літератури для баяна проведено в дослідженнях А.Сташевського.

Найбільш детально творчий доробок композитора досліджується в дисертації А.Гончарова «Неофольклористичні тенденції у баянній творчості В.Зубицького. На прикладі Сонати № 2 («Слов'янська»), Сонати № 3 («Fatum»), джаз-партит № 1 та № 2 автор доводить, що на фольклорному підґрунті В.Зубицький створив власний індивідуальний стиль, «творчо продемонстрував шлях відродження фольклорного мелосу в «новій» музиці, примноживши це віртуозним, багатограним баянним інструменталізмом і розпочавши воістину революційні зрушення в баянному репертуарі» [2, 13].

Мета статті полягає у висвітленні постаті В.Зубицького як композитора та виявленні використання елементів народної музики в його сонатах.

Виклад основного матеріалу. Поєднання в особі В.Зубицького представників двох різних видів музичної діяльності – композитора й виконавця, з одного боку, відкриває горизонти безпосереднього діалогу композитор (виконавець) – слухач, дозволяє автору відчутти «живе дихання залу», усвідомити його інтереси та потреби, з іншого, – допомагає найбільш повно розкрити звукові можливості інструмента, оновити традиції, вплинути на подальші шляхи розвитку баянного мистецтва.

Коло музичних інтересів В.Зубицького, як баяніста, охоплює різні стилі й жанри від музики бароко до сучасних опусів. Композитор-баяніст грає переважно власні сольні й ансамблеві твори, а також оригінальну музику інших авторів та перекладення музичної класики. Виконання В.Зубицького вирізняється надзвичайною професійною майстерністю у володінні готово-виборним багатотембровим баяном і характеризується особливим темброво-кolorистичним, барвно-насиченим оркестровим звучанням інструмента, масштабністю диригентського мислення у побудові музичної форми, яскравою динамікою, пружною енергією ритму, досконалою витонченістю деталей і водночас охопленням цілого, імпровізаційною свободою та цілісністю музичного висловлювання. Серед виконавських рис баяніста потрібно підкреслити також театральність, артистизм, концертність.

Серед опусів сучасних українських композиторів баянні композиції В.Зубицького на сьогодні є найбільш виконуваними.

В.Зубицький – композитор, який працює у різних жанрах. Серед його творів – опери (найвідоміші – «Палата № 6» (за А.Чеховим); «Чумацький шлях» (1983); балет «Задунайські розваги» (1985); кантати-симфонії «Чумацькі пісні» (1982, на народні слова), «Океан доли» (1986, на вірші Шарля Бодлера); сім симфоній; камерні симфонії; твори для оркестру українських народних інструментів, для баяна; хори тощо.

Значне місце в доробку композитора займає дитяча музика. Вона містить як альбоми для початківців, так і твори середнього рівня складності, які спрямовані на введення молодих музикантів у світ сучасного мистецтва.

У процесі аналізу «Дитячих сюїт» № 1 і № 3 («Українська») пропонуються методичні поради щодо їх вивчення та виконання. Написані для багатотембрового готово-виборного баяна «Дитячі сюїти» мають багато оригінальних фактурних знахідок. Поліплановістю звукових прошарків розкрито яскраві темброві можливості інструмента. Ретельно виписана автором регістровка, гармонічна насиченість, широке використання таких баянних прийомів гри, як різновиди вібрато, тремоло міхом, гліссандо сприяють збагаченню барвної палітри баяна. Усі ці засоби разом із максимально зручною для виконання фактурою привертають до «Дитячих сюїт» увагу баяністів. Проте ці твори не є музикою для початківців. Дитячі за образністю, вони досить складні для вивчення у класах дитячих музичних шкіл, тому частіше мініатюри з цих циклів входять до переліку конкурсних творів підліткової вікової групи або до програм музичного училища.

Початковий етап навчання гри на баяні у творчості В.Зубицького представлений збірками для ансамблевого музикування в дуеті баянів (акордеонів): «Сюїта у трьох частинах» (1994), «Три п'єси у народному стилі» (1994), «Українські танці» (1995). Окремо взяті нескладні партії кожного з виконавців в ансамблевому поєднанні створюють завершене художнє ціле. Використання відомих народних мелодій, фольклорних жанрів у поєднанні з груповим характером дійства дають відмінний результат. Діти із задоволенням музикують, водночас отримуючи початкові ігрові навички.

У результаті аналізу виявлено значення творчості В.Зубицького в розвитку баянного мистецтва, окреслено його основні здобутки: оновлення музичної баянної мови сучасними засобами композиторського письма; збагачення сучасного баянного репертуару новими високохудожніми оригінальними творами; формування сучасного педагогічного репертуару; створення нових тембрових поєднань баяна з іншими академічними інструментами в ансамблевій музиці; виведення баяна на новий якісний рівень, на якому академічне виконавство синтезується з популярним мистецтвом; максимальне розширення

слухацької аудиторії баянного мистецтва від вузького кола любителів народної музики до широкого різнорівневого слухацького середовища; посилення інтеграційних процесів українського баянного виконавства, входження його в європейський мистецький побут; інтеграція вітчизняного баянного мистецтва у світовий культурний простір.

Витоки духовного багатства національної культури, широкого спектру людських емоцій та почуттів, виражені в музичній мові жанрових, регіональних і взагалі етнічних особливостей, приховуються в надрах давньофольклорної традиції народної творчості. В них акумулюються найсуттєвіші риси, почуття, енергетика нації, яка є об'єднавчим, узагальнювальним, живим фоном душі народу, найчутливішим, найвразливішим виразником людських переживань, реагує на будь-які значні зміни в життя суспільства і є чистим, невичерпним джерелом для вираження власних ідей та почуттів професійного композитора, через які особисте в художніх образах відображує загальне (тобто народне). Музичні твори Володимира Зубицького сповнені тонким відчуттям фольклору його батьківщини – України.

Так, у Сонаті № 2 «Слов'янська» В.Зубицький заглиблюється в праісторію слов'янства, знаходить в ній те спільне, що об'єднує народи та розкриває неповторність і красу окремих рис кожного. Головна ідея твору – ідея слов'янської єдності – є символом єдності і музичним епіграфом до сонати.

Уже в преамбулі на підставі тотожності або спільних ознак подвійногармонічного мінору зі східними ладами, йдеться про вплив східних культур на культуру слов'янських народів.

У I частині *Allegro barbaro* (*barbaro* – різко, дико) автор штучно відтворює (неосинкретизм) мовно-речитативний (на рівні мовних відношень: вище – нижче, устій – неустій), квантитативний тип тематизму, що є характерним для синкретичного співомовлення і супроводжується ударно-шумовими моноблоками у вигляді гармонічно невизначених комплексів, які різкими короткими акцентами, гучною динамікою імітують гру прадавніх ударно-шумових інструментів. Остинатний рух шістнадцятими багатозвучних гармонічних комплексів та кластерів штрихом *bell.shake* з акцентною нерегулярністю створюють враження колективного танцю під час ритуально-магічного дійства. Архаїзмами також можна вважати пентатонічні мелодичні та гармонічні утворення, що є характерними для будь-яких древніх культур. Наявність підвищеного IV щаблю є характерним як для древніх східних культур, так і для західних та південних слов'ян. Естетика давнини тут виражена сучасними засобами – полімодальність, сонористика, кластерна та пуантилістична техніка.

У II частині сонати В.Зубицький звертається до глибин фольклорної традиції – плачів та голосінь і пов’язує з цим ритуалом арсенал сучасних засобів виразності. Для відтворення на рівні неосинкретизму співомовно-речитативних структурних утворень, голосінь, зітхань, вигуків тощо, автор у полімодальному синтезі вільно застосовує східні лади. Підкреслюючи ладотональну незалежність від алеаторного супроводу (головний устій часто змінюється в межах півтону-тону), природно відтворює автономність кожного співомовного звороту. У художньому втіленні плачів, імітуючи людський голос (нетемперовані гліссандо, трелі, вібрато, поштовхи), В.Зубицький відображує найтонші риси, що характеризують емоційно-психологічний стан людини в розпачі.

III частина привертає увагу, насамперед, трансформацією тематичного матеріалу з I та II частин. Інтонації плачу з II частини трансформуються у експресивно-танцювальні. Трансформуються остинатно-біхордні інтонації та фактурно-тематична конструкція на основі архаїчного квартового трихорду з I частиною. Імітуючи гру народних інструментів, автор акцентує увагу на народно-танцювальних ритмах із застосуванням сонорних прийомів. Яскрава ладова перемінність: від ознак древнього пентатонічного та дорійського ладів до мінливої альтерації з підкреслено танцювальним акомпанементом на тлі бурдону, де утворюється виразний мелодичний візерунок зі зб.2.

IV частина – логічне продовження у розгортанні драматургії як конструктивно-тематичного матеріалу, так і прийому ладової модуляції: від ладів зі зб.2 до ангемітоніки, від визначеності ладу до конструктивно-сонорного звукоутворення. Слід відзначити застосування принципу антифону на початку IV частини.

Втіленням конструктивно-аналітичного композиторського мислення є V частина сонати. На чотирьох звуках автор створює фонічно-сонорний пласт-тло, мелодичний матеріал будується на додекафонних принципах. Функціонально-модулюючі мелодичні лінії (тобто, тема стає підголоском, перетворюється у витриманий довгий звук – монофонію або кластер, далі виконує функцію супроводу чи фону) утворюють атональну комплементарно-сонорну поліфонію. Але в такому інтонаційно складному середовищі відчутний прототип протяжної російської народної пісні.

VI частина (фінал) – яскравий зразок естетики музично-інструментального болгарського фольклору. На тлі квінтового бурдонного звучання танцювальні імпровізаційні мелодії щедро прикрашені мелізмами, трелями, форшлагами, пасажами. Ладові ознаки мають багато спільного зі східними ладами, що є характерним для інструментальної болгарської музики. Метрична перемінність, ритмічна мальовничість з характерним подовженим звуком, наслідування тембру

кларнета нагадують гру болгарських духових народних інструментів. Також є епізоди, відзначені рівнометричністю, що вражають віртуозністю, інструментальним блиском, подібні чітким, швидким народним танцям хоро, коло та ін. Блиск яскраво-танцювальних мелодій чергується з фрагментами із сонорних ефектів, притаманних даному інструменту.

«Слов'янська соната» В.Зубицького – це новий щабель, як у розвитку оригінального репертуару для баяна, так і в розвитку сучасної сонатної форми.

У Сонаті № 3 «Fatum» В.Зубицький репрезентує аналіз синтезу основ українського та тюркського фольклору. І частина твору побудована на прадавніх фольклорних джерелах, пов'язаних з мусульманською традицією: відтворення національного колориту східних народних інструментів, їх специфічні ознаки строю, прийомів гри та оригінальність традицій музикування. У мелодичних структурах – відтворення інструментальних награвань народних співців-розповідачів ашиків, характерним для яких є короткий («кирик хава» – коротка мелодія) вузькоамбітусний зворот у вільнометричному русі з характерним оспівуванням устою. На рівні неосинкретизму автор відтворює агити – плачі та голосіння. Стурбований, неспокійний ритм тріoley, речитація, імпровізаційність вимовлення, вузькоамбітусні мотивні структури, що закінчуються довгим устоєм та відокремлюються одна від одної невеликими цезурами (диханнями) утворюють довгу мелодію (узунхава). Ладова модель – макам – визначає закономірності побудови мелодичних імпровізаційних та речитативних утворень. Характерною особливістю для одноголосних народних пісень тюркю є ладова мінливість. Саме таку якість ми підкреслюємо в епізодах з естетикою Сходу. Лінійний рух багатьох складових елементів утворює фонічно складну вертикаль, але її можна диференціювати на елементи, що виконують функцію сонорного забарвлення і ті, що утворюють ладові схеми.

Також у I частині чуємо етнофонізм України: закличні інтонації «трембіт», струни «цимбалів» та імпровізаційні переливи» сопілки». Ладогармонічні комплекси поєднуються з ладоритмічними (термін Б.Яворського) особливостями, утворюючи цілісну неофольклористичну основу твору, яку органічно доповнюють сучасні засоби виразності. У творчості ж В.Зубицького живе етнофонізм України: звучання флюяр, кобз, бандур, цимбалів, бурдону лір, чарівні звуки сопілок, закличні інтонації трембіт, відтворення особливостей строю та прийомів гри на численних народних інструментах.

II частина твору – прототип коломийки – гуртове співомовлення в танці. Автентичність ладоінтонаційної будови теми (інтонаційна вісь на

відстані квінти є ознакою середньовічних ладів), імітація мовної гуртової речитації (незмінна звуковисотність, розподіл акцентів, імітування рухомих мовних наголосів), елементи танцювальності («тропоти» – тупіт ногами), Бінарність, діалогічність («ріспонсія» за Ф. Колессою) утворює ряд «співомовних приспівок» та «інструментальних перегр», монтаж дрібних тематичних уривків шляхом динамічних контрастів, вкрапленням тематичних елементів, що несподівано виникають та зникають, щепленням (тобто продовженням їх по горизонталі) через такт чи декілька тактів, вертикальне тематичне нашарування, що створює ефект акустичного узагальнення, фонічної широкоплановості, імітація гри народних інструментів – скрипки, цимбалів, «дводенцівки» (сопілки), бухала, застосування прийомів народного музикування, а також пуантилістичної та сонористичної техніки довершують блискучу картину святкового дійства.

III частина в більшій мірі присвячується витокам саме мусульманської фольклорної традиції: молитовно-речитативні монодійні розспіви «культового мусульманського обряду» на тлі витриманого (інструментального) бурдону. Їм антифоном відповідає «чоловічий хор» трьох акордеонів, нагадуючи спів релігійних братств, які існують в різних країнах Сходу багато віків і по цей час. Автор намагається відтворити відчуття чвертьтонового строю (великий та малий півтони), нейтральну терцію, синтезує «православний хорал» і «речитатив з культового мусульманського обряду». Також у III частині, в епізодах української фольклорної традиції, в сучасних засобах виразності відчуваємо імітацію колективних вигуків у вигляді кластерів, зображення елементів танцю (тупотіння) штрихом *bell. shake*. На тлі сонорно-шумового ефекту читається текст молитви «Отче, наш...». Останній розділ III частини – це є власне синтез першооснов тюркського та українського фольклору.

Отже, можна зробити висновок, що в українській музиці на шляху новітнього синтезу фольклорних джерел з найсучаснішою композиторською технікою (а разом з осучасненою технікою баянного мистецтва) помітну роль відіграє творча постать В.Зубицького. Фольклор, вразивши його творчу фантазію, став стимулом породження нових ідей. Саме на фольклорному підґрунті В.Зубицький створив власний індивідуальний композиторський стиль, творчо продемонстрував шлях відродження фольклорного мелосу в «новій» музиці, примноживши це віртуозним, багатограним баянним інструменталізмом і розпочавши воістину революційні зрушення в баянному репертуарі. За словами О.Зінкевич, він змусив народний інструмент «заговорити» сучасною мовою, руйнуючи ту, виключно етнографічну традицію, яка склалась в українській баянній літературі.

В.Зубицький – один з яскравих представників неофольклоризму, започаткував в Україні процес адаптації до «нової» музики виконавців-«народників», розширюючи їхні естетичні потреби. Нова естетика творчості В.Зубицького відкриває перед сучасним виконавцем нові грані мистецького мислення, розвитку власного арсеналу теоретичних знань в нарощуванні потенціалу практичних навичок, розширює коло образно-художніх уявлень.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Голяка Г.П. Дитячі сюїти Володимира Зубицького в сучасному репертуарі баяністів // Мистецтво та освіта сьогодення: Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти // Зб. наукових праць / Під ред. Л.І.Шубіна. – Харків, 2006. – Вип. 18. – С. 338–351.
2. Гончарова А.О. Неофольклористичні тенденції у баянній творчості В.Зубицького: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» / А.О.Гончаров. – К., 2006. – С.13.
3. Давидов М.А. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста: Навчальний посібник / М.А.Давидов. К.: Муз. Україна, 1997. – 240 с.
4. Зубицький В.Д. Диалог о времени и мастерстве / В.Д.Зубицький. – К.: Asso-opus Publishers, 2003. – 40 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гейченко Микола Іванович – доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, заслужений працівник культури України.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутнього вчителя музики, музично-естетичне виховання особистості.

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯНА КОРНЕЦЬКОГО В УКРАЇНІ В 1915-1919 РР.

Світлана ГОЛЧЕНКО (Кіровоград)

У статті показано основні напрямки педагогічної діяльності Яна Корнецького та її значення для розвитку польського шкільництва в Україні в 1915-1919 рр.

В статье показано основные направления педагогической деятельности Яна Корнецького и ее значение для развития польского школьного образования в Украине в 1915-1919 гг.

Ключові слова: польське шкільництво, польські громадські організації, притулки для переселенців, шкільні функції.

Постановка проблеми. Проаналізувати досвід польських педагогів, зокрема Яна Корнецького, в організації національного шкільництва, в пошуках і використанню позабюджетних джерел фінансування освіти і видавництва підручників, піклування про вчителів, використання забутих і пошуки нових форм позашкільного виховання дітей.

Метою даної статті є ознайомлення українського читача з основними моментами діяльності цього талановитого педагога у

згаданий період та показати значення його праці для розвитку польського шкільництва в Україні.

Виклад основного матеріалу. Питання історії розбудови і функціонування системи польської освіти в Україні в 1917 – 1920 рр. досі не знайшли належного висвітлення. Головною причиною такого стану справи можна вважати надмірну заідеологізованість підходів до даної тематики. Українська радянська історіографія замовчувала позитивні аспекти діяльності УНР і Української Держави в розвитку освіти національних меншин в Україні. Натомість польські дослідники вперто не помічали позитивних моментів у діяльності царського уряду в останні роки свого існування, Центральної Ради, урядів УНР, Української Держави гетьмана П. Скоропадського та УСРР (пізнішої УРСР), спрямованої на підтримку розвитку польських навчальних закладів. Усі успіхи в цій праці приписувались ними виключно польським громадським і політичним організаціям. В першу чергу такий упереджений напрямок у наукових дослідженнях визначив відомий педагог Ян Корнецький (1884-1967), політичні симпатії якого були на боці польських націонал-демократів. Він брав безпосередню активну участь у польському освітньому русі в Україні в 1915-1919 рр.

Народився Ян Корнецький 21 травня 1884 р. на Львівщині в селі Хлопи (від 1945 р. - Переможне) в селянській родині [6, 13]. У 1903 р. він закінчив учительську семінарію і протягом 13 років вчителював у Львові. Здобутий педагогічний досвід значною мірою знадобився йому в освітянській праці в Україні, куди війна занесла його в 1915 р. Долаючи великі перешкоди, отримав дозвіл на перебування в Києві й одразу поглинув у працю в польських громадських організаціях. Спершу Ян Корнецький працював у притулку для дітей переселенців з Галичини, а в грудні 1915 р. був призначений на посаду секретаря Секції Культурної Допомоги Київської Окружної Ради Польських Товариств Допомоги Жертвам Війни (ПТДЖВ) [3, 5]. В якості секретаря керував організацією польського шкільництва. Як свідчив сам Ян Корнецький, Київська Окружна Рада ПТДЖВ, керована Юхимом Бартошевичем, охопила своєю діяльністю п'ять губерній: Волинську, Подільську, Київську, Чернігівську та Полтавську [3, 9].

Освітня діяльність київського відділу ПТДЖВ поглинала значні фінансові кошти, які походили не тільки від Комітету Вел. Княжни Тетяни Миколаївни (так званий Тетянінський Комітет) [1, 168-171], але й від пожертв місцевих поляків. У 1916 р. виносили вони 30 тисяч рублів щомісяця, більше 200 тисяч рублів становили внески батьків та спонсорів [4, 181].

Як зазначає польський дослідник Маріуш Коженювський, навчання польською мовою відбувалося не тільки в школах, але також у так

званих навчально-виховних закладах. Йдеться про притулки й „охронки” (заклади на зразок дитячих садків, у яких вже для 6-7 річних дітей проводились навчальні заняття). Навчання на рівні початкових шкіл проводило в 1916-1917 рр. також Римсько-Католицьке Товариство Доброчинності для 310 дітей, розміщених у чотирьох „охронках” у Києві [4, 182]. Працю „охронок” та їх шкільні функції контролював і опікав Шкільний Комітет Товариства Доброчинності, одним з трьох членів якого був Ян Корнецький [3, 16].

Вже згадувана Київська Окружна Рада, секретарем якої був Ян Корнецький, утворена була як представництво діючих відділів ПТДЖВ, Центрального Громадянського Комітету (Centralnego Komitetu Obywatelskiego –СКО, евакуйованого з Польщі) та діючого в Києві Польського Львівського Рятункового Комітету і мала досить широкі повноваження і такі поважні функції, як формування бюджету коштів для допомоги біженцям з Польщі, приготування кошторисів видатків на культурну та освітню діяльність, розподіл коштів для добродійних організацій на місцях. Використовуючи тогочасне законодавство, Київська Окружна Рада вирішила всю шкільну працю спирати на організації „охронок” і парафіяльних шкіл. Відповідні вказівки в цій справі містила „Інструкція для відділів ПТДЖВ в справі утворення охронок і шкіл для виселенців” видана 30 грудня 1915 р. Примітним фактом є те, що згадану інструкцію опрацював Ян Корнецький [3, 19]. Секція Культурної Допомоги, якою теж керував Ян Корнецький, розсилала для місцевих діячів готові формуляри і бланки заяв до органів влади, різні допоміжні матеріали, серед яких був також зразок навчального плану. Оскільки бракувало програми для початкових шкіл, Ян Корнецький склав таку програму для 4-річного курсу навчання. Програма була розіслана у формі машинопису до всіх новоутворених „охронок” і шкіл. На підставі цієї програми тільки навесні 1916 р. Рада З’їздів Польських Організацій спільно з Центральним Громадянським Комітетом видала друком розширену програму для початкових польських шкіл [3, 22].

Виконуючи функції секретаря Секції Культурної Допомоги, Ян Корнецький працював у таких напрямках: підготовка циркулярів, організація раз на 3 місяці з’їздів делегатів провінційних організацій (так звані Народи Представників), інструктаж провінційних делегатів, які приїжджали до Києва та виїзди делегатів на провінцію, забезпечення шкіл і „охронок” підручниками, пошук і підготовка вчителів. До лютого 1917 р. Секція розіслала 9 циркулярів у таких справах:

1. Про обов’язок передплати видань для населення та молоді: „Ognisko” (вид. Москва), „Sztandar” (Петроград), „Lud Boży” (Київ), „Nasz Świat” (для молоді, Київ) і „Świat Kobiecy” (Київ);

2. Про відкриття вчительських курсів у Києві;
3. Про збирання під кінець шкільного року підручників від молоді з метою зберігання їх на наступний рік;
4. Про відкриття при Секції Культурної Допомоги оптового складу шкільних приборів і посібників;
5. Про необхідність виділення стипендій для слухачів київських вчительських курсів;
6. Про надсилання даних про вже існуючі парафіяльні та приватні школи згідно встановленої форми;
7. Про діяльність з охорони пам'яток польської культури та мистецтва;
8. В справі шкільних підручників;
9. Про розширені вчительські курси в Києві [3, 23-24].

Згадані вище Наради Представників були першими легальними з'їздами польських діячів. Головну увагу на цих нарадах делегати приділяли справам освіти. В доповідях, які звичайно виголошували Кароль Вількошевський, Леонард Сталь (Stahl) і Ян Корнецький, а також в дискусіях широко обговорювались способи розширення мережі шкіл і „охронок”, питання позашкільної освіти, методи діяльності з урахуванням труднощів політичного характеру тощо. Інструктажі для приїжджих представників з провінції завжди провадив секретар Секції Культурної Допомоги Ян Корнецький [3, 24].

Успіхи в розвитку польського шкільництва були вражаючими. За підрахунками Яна Корнецького тільки в Київській губернії перед вибухом лютневої революції було зареєстровано 280 шкіл і „охронок”, в яких навчалось і виховувалось 16.229 польських дітей [3, 58]. З організованої видатною польською освітньою діячкою Вацлавою Перетятковичовою Ради Професорів на початку 1917 р. в Києві було утворено Вищі Польські Курси Наукові (Wyższe Polskie Kursy Naukowe - WPKN), урочисте відкриття яких відбулося 31.ІІІ.1917 р. [5, 94-101]. У Києві було утворено дві гімназії (чоловічу і жіночу), в яких вчилася евакуйована з Польщі та Галичини молодь а також багато київської молоді з польських родин. Також були відкриті польські гімназії в Житомирі, Одесі, Проскурові, Полтаві тощо [6, 50-51].

Така ситуація вимагала залучення до праці в школах великої кількості польських вчителів. Частина вчителів вдалося знайти серед біженців з Польщі та Галичини. До частини „охронок” прийшлося брати вихователів навіть з так званою домашньою освітою. Необхідно було негайно зорганізувати планову підготовку вчителів. Знову на передньому плані цієї праці бачимо Яна Корнецького. Секція Культурної Допомоги та Відділ Освіти Центрального Громадянського Комітету зорганізували в Києві Польські Вчительські Курси [4, 186-187]. Курси ці діяли від

березня 1916 до 15 червня 1918 р. на підставі концесії Тетянінського Комітету. За час свого існування вони підготували 142 вчителя. Керували курсами Зофія Жукевічова та Ян Корнецький. Курси припинили свою діяльність в 1918 р. в зв'язку з політичною ситуацією в Україні, яка часто відривала Київ від провінції. Це, у свою чергу, затрудняло приїзд на довгий час до Києва молоді, яка хотіла працювати в польському шкільництві [3, 59].

Найбільшим утрудненням шкільної праці була повна відсутність польських підручників. Керована Яном Корнецьким Секція Культурної допомоги Київської Окружної Ради ПТДЖВ отримала через Раду З'їздів у Москві гроші від Тетянінського Комітету і розгорнула широку роботу з видання польських підручників. Від грудня 1915 до червня 1917 року Секція видала 30 підручників тиражем близько 100 тисяч екземплярів. Таким чином, потреби шкіл у підручниках значною мірою були задоволені [3, 60].

Великі заслуги Яна Корнецького помітні також в організації позашкільної освіти, фізичного виховання дітей, організації польських бібліотек, ремісничих шкіл і гуртків, літніх таборів для дітей тощо.

Ян Корнецький, як досвідчений педагог, добре розумів значення нагляду за якістю навчального процесу в школах та за внутрішнім станом шкіл. Тому за його участю був створений постійний комітет шкільних інспекторів у складі: Владислав Корицький, Целестин Ляховський, Станіслав Антош, Тадеуш Турковський, Тадеуш Валіцький, Антоні Вавжашек і Ян Корнецький. З метою надання польським вчителям методичної допомоги Корнецький редагував перше і єдине тоді польське педагогічне видання „Przewodnik Oświatowy” [3, 65].

По вибуху російської, а згодом української революції, в Україні крім Центральної Ради утворено було також Польський Виконавчий Комітет на Русі (Polski Komitet Wykonawczy na Rusi – PKW). Цей Комітет мав стати єдиним верховним керівним органом політичного і суспільного життя польського населення України. Натомість після утворення незалежної України поляки отримали в 1917-1919 рр. національну автономію. Більше на цю тему можна прочитати в книзі Г. Яблонського „Польська національна автономія на Україні 1918-1919” [2]. Політичні незгоди між самими поляками та часто конфронтаційна позиція РКВ, „Macierzy Polskiej”, СКО по відношенню до діяльності Міністерства Справ Польських УНР і його Департаменту освіти не зупинили темпів розвитку польського шкільництва в Україні. В Києві було утворено Польський Університетський Коледж - Polskie Kolegium Uniwersyteckie [5]. Загалом в Україні в 1918 р. було організовано понад 1200 польських початкових шкіл та 40 середніх і професійних шкіл. Вчилася в цих школах понад 90 тисяч польських дітей [6, 51]. У своїй книзі Ян

Корнецький безпідставно і несправедливо стверджує, що польські школи в Україні утримувало виключно польське суспільство [3, 27]. У Державному Архіві Київської Облaсті зберігається багато документів Міністерства Справ Польських УНР і його Департаменту освіти, які свідчать про турботу української держави про розвиток польської освіти і шкільництва.

Ян Корнецький повернувся до Польщі в листопаді 1919р. Головною причиною виїзду була тяжка хвороба дружини, яка чекала народження дитини. Про його дружину деякі джерела стверджують, що була україночкою. Дочку свою Ян Корнецький назвав Людмилою. Після повернення до Польщі Корнецький оселився у Варшаві і працював у Департаменті Освіти Цивільного Управління Волинських Земель і Подільського Фронту на посаді начальника загального відділу. Після закінчення польсько-більшовицької війни працював заступником шкільного інспектора варшавського повіту. В 1922-1935 рр. три рази обирався депутатом Сейму Другої Речі Посполитої. В Сеймі займався питаннями основ виховання, шкільного устрою, шкільництва національних меншин, захисту інтересів учителів. [7, 67]. В роки другої світової війни Корнецький працював у підпіллі, організовуючи таємне навчання на окупованих польських землях. Після війни Варшавський Районний Суд сказав його на вісім років ув'язнення за шпигунство. Після звільнення був тяжко хворий і психічно вичерпаний. 12 травня 1967 р. помер у психіатричній лікарні [7, 146-161].

Висновки. Таким чином, на підставі наведених у статті прикладів діяльності польського педагога Яна Корнецького, можемо констатувати високу напруженість та ефективність праць польської спільноти, які призвели до швидкого зростання мережі польських шкіл і якісних показників цього приросту. Польська національна спільнота в Україні має сьогодні перед собою подібні завдання, оскільки є невирішені питання зростання мережі польських шкіл і підготовки для них вчителів в Україні. Перспективи подальших наукових пошуків умотивовані дослідженням розвитку польського шкільництва в Україні, якості освіти та педагогічної діяльності педагогів в добу української революції.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Сейко Н. А., Добродійність поляків у сфері освіти України (XIX – поч. XX ст.): Київський учбовий округ. – Житомир, 2007.
2. Jabłoński H., Polska autonomia narodowa na Ukrainie 1918-1919. – Warszawa, 1948.
3. Kornecki J., Oświata polska na Rusi w czasie wielkiej wojny. – Warszawa, 1937.
4. Korzeniowski M., Za Złotą Bramą: Działalność społeczno-kulturalna Polaków w Kijowie w latach 1905-1920. – Lublin, 2009.
5. Rózewicz J., Zasztowt L., Polskie Kolegium Uniwersyteckie w Kijowie (1917-1919) // Rozprawy z dziejów oświaty, t. XXXIV, 1991.- s. 93-123.
6. Żmichrowska M. J., Jan Kornecki (1884-1967): Działalność oświatowa, społeczna, polityczna. – Warszawa, 1996.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Голіченко Світлана Олександрівна – викладач кафедри гуманітарних та соціальних дисциплін Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки (КІРУЕ), завідувач секції філології.

Коло наукових інтересів: розвиток польського шкільництва в добу української революції в 1917-1920 рр.

ПРОБЛЕМНО-ДІАЛОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ В ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Олена ГОРБЕНКО (Кіровоград)

У статті розкривається значення проблемно-діалогічного спілкування в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, акцентується увага на тринципах індивідуально-диференційованого навчання.

В статті розкривається значення проблемно-діалогічного спілкування в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, акцентується увага на тринципах індивідуально-диференційованого навчання.

Ключові слова: проблемно-діалогічне спілкування, особистісно-зорієнтований підхід, тринципи індивідуально-диференційованого навчання, інструментально-виконавська підготовка, майбутній вчитель музики.

Постановка проблеми. Компетентнісно спрямована парадигма освіти виходить із того, що інтенсивний і динамічний розвиток особистості відбувається продуктивно, якщо створені умови для задоволення її базових потреб, зокрема потреби в самоорганізації і реалізації свого творчого та життєвого потенціалу й потреби в пізнанні відповідно до індивідуального способу освіти, що детермінує індивідуальні когнітивні стратегії.

Розкриваючи залежність розвитку особистості від соціальних умов, психологи (Л.Виготський, О.Леонтьєв, С.Рубінштейн та ін.) підкреслюють, що людина як унікальна система особистісних смислів, індивідуально своєрідних способів упорядкування зовнішніх вражень і внутрішніх переживань є не пасивним об'єктом впливу навколишнього середовища, а активним суб'єктом діяльності. Тому формування особистісних якостей відбувається через активну діяльність суб'єкта, котра у свою чергу вимагає виявлення високого рівня креативності, творчості, самостійності й детермінується певними педагогічними умовами. Розвивальною, стверджують дослідники, є тільки та діяльність, зміст і характер якої спрямовується на формування емоційно-мотиваційної сфери, а способи її виконання ставлять студента в позицію активного суб'єкта навчальної діяльності. Саме проблемно-діалогічне спілкування передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію всіх учасників процесу художнього спілкування, формує емпатійний стиль стосунків,

забезпечує духовно-емоційну насиченість процесу художнього спілкування.

Мета статті: розкрити значення проблемно-діалогічного спілкування в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики.

Основний зміст статті. Відомо, що діяльність учителя є творчою діяльністю. 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]. Цього навчити неможливо, але навчити творчо працювати, виявляти творчу ініціативу на ґрунті 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.

Особистісно-зорієнтований підхід, котрий ґрунтується на сприйнятті індивідуальності, самоцінності особистості як носія суб'єктивного досвіду, у процесі музично-виконавської підготовки набуває особливої значущості, оскільки зумовлюється самим змістом музично-виконавської діяльності, що будується на активно діалоговій природі розуміння мистецтва, суб'єкт-суб'єктних стосунках, творчої співучасті, що спричиняє здатність особистості підводитися до широких творчих узагальнень, ініціює духовну суверенність [6] і передбачає таку організацію інструментально-виконавської діяльності, у якій інтегруються та виявляються особистісні якості студента.

Теоретичні концепції особистісно зорієнтованого підходу формулюються у наукових працях В. Андрєєва, Г.Балла, І. Беха, І. Кона, А. Петровського, О. Пехоти, І. Підласого, В. Радула, О. Савченко, В. Семиченко, В. Серікова, І. Якиманської та ін. Особистісно зорієнтований підхід, який, ґрунтується на технології співпраці, передбачає ставлення до студента як до суб'єкта педагогічного спілкування, врахування його індивідуально-типологічних особливостей, формування цілісної особистості, що усвідомлює свою гідність, відповідає за свої вчинки, розуміє й поважає інших людей (О.Савченко).

Метою особистісно-орієнтованих технологій є розвиток особистості, задоволення її запитів, розвиненість, розкріпачення власного «Я», самопізнання, самовизначення, самостійність, незалежність думок, створення умов для самореалізації, підкреслюючи тим самим тісний зв'язок з компетентністним підходом, що орієнтується на результативність процесу навчання, на вміння студента самостійно мислити, реалізовувати набуті знання, вміння та навички в практичній

діяльності, творчо та нестандартно розв'язувати професійні завдання й передбачає перехід від знання навчального предмета як мети навчання до навчального предмета як засобу професійного становлення особистості; від пріоритету вузькоспеціалізованих завдань до цілісного розвитку особистості майбутнього вчителя; від субпідрядних стосунків у системі «викладач-студент» до педагогічної взаємодії і творчого діалогу.

Особистісно-зорієнтований підхід, стверджують педагоги-музиканти, є перспективним напрямом розвитку мистецької освіти, оскільки спрямовується на впровадження різноманітних форм діалогічного і проблемно-діалогічного спілкування та партнерських стосунків між викладачем і студентом [5, с.263].

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».

Соціальний контекст, у якому відбувається обговорення мистецьких творів на індивідуальних та групових заняттях, породжує особливі емоційно-мотиваційні імпульси, котрі допомагають студенту визначити координати власної художньої діяльності.

Діалогова стратегія педагогічної взаємодії ґрунтується на основі взаєморозуміння та взаємоповаги й зумовлюється дидактичним положенням про залежність ефективності навчально-виховного процесу від організації оптимального педагогічного спілкування, сприяє розвитку творчого потенціалу, забезпеченню «особистісно-формульованої 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 [1].

Проблемно-діалогічні ситуації виникають також у процесі пошуку методів і способів роботи над музичним образом у процесі розв'язання художнього завдання, обґрунтування 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 умінь знаходити нові способи відтворення і розуміння художньо-образного змісту музичного твору.

Тому в процесі інструментально-виконавської підготовки проблемно-діалогічне спілкування передбачає розв'язування таких проблемних ситуацій, що покликані цілеспрямовано регулювати розвиток самостійності художнього мислення студентів, 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 інструментально-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 [1].

Тому діалогові засади взаємодії педагога й студента передбачають створення нового типу спілкування – діалогу, що ґрунтується на емпатійному 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.

Проблемно-діалогічний принцип тісно пов'язаний з індивідуальним та диференційованим підходом, який 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 вираженим 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 уможлиблює 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.

Інструментально-виконавська підготовка майбутнього вчителя музики характеризується індивідуальною формою навчання, тому найактивніший вплив на формування художньо-інтерпретаційних компетенцій (предметних та міжпредметних) здійснюється в процесі індивідуальних занять з фаху, на яких «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 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].

Варіативний підхід забезпечує адаптивність змісту й процесу навчання відповідно до індивідуальних особливостей студентів, їхніх потреб та інтересів, рівня виконавської підготовки, музичних здібностей, актуалізує пізнавальну, емоційно-вольову сфери й таким чином набуває особистісної спрямованості й забезпечує організацію індивідуалізації навчання.

Організація навчального процесу за принципом варіативності передбачає створення стилю суб'єкт-суб'єктних стосунків, діалогової взаємодії педагога зі студентом і створює педагогу свободу вибору технологій навчання, варіативність методичних прийомів: відповідно до рівня інструментально-виконавської підготовки кожного студента в процесі викладання фахових дисциплін (індивідуальні заняття з основного інструменту, сольного співу, хорового диригування); відповідно до рівня інструментально-виконавської підготовки під час викладання музично-теоретичних дисциплін.

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 уявлення 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 інструментально-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 художньо-інтерпретаційної творчості, залучення студентів у різні види інструментально-виконавської діяльності, використання проблемно-діалогового підходу є запорукою успіху в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Горбенко О.Б. Музично-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва: навч.-метод. посіб. / О.Горбенко. – Кіровоград, 2012. – 84 с.
2. Масол Л. М. Концепція загальної мистецької освіти / Л. М. Масол // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С. 2–5.
3. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / М. А. Михаськова. – К., 2005. – 19 с.
4. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 255 с.
5. Падалка Г. М. Теоретические основы преподавания музыкальных дисциплин в педвузе / Г. М. Падалка // Теоретические основы проф. подготовки учителя музыки. – М. : МГЗПИ, 1980. – С. 12–19.
6. Рудницька О. П. Інтерпретація музики як педагогічна проблема / О. П. Рудницька // Проф. підготовка вчителя музики. – К. : КДПІ, 1981. – С. 93–101.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Горбенко Олена Борисівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: інструментально-виконавська підготовка майбутніх учителів музики.

ФОРМУВАННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВІКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Лариса ГОНЧАРЕНКО (Кіровоград)

У статті розглядається проблема формування інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики, яка займає ведуче місце в системі фахової підготовки музиканта-педагога. Виділено основні компоненти, які є необхідними складовими цього процесу.

В статье рассматривается проблема формирования инструментально-исполнительского мастерства будущего учителя музыки, которая занимает ведущее место в системе специальной подготовки музыканта-педагога. Выделены основные компоненты, которые являются необходимыми составными этого процесса.

Ключові слова: інструментально-виконавська майстерність, технічні уміння, художньо-інтерпретаційні уміння, виконавський аналіз, майбутній учитель музики.

Актуальність проблеми формування інструментально-виконавської майстерності зумовлена її значущістю для теорії та практики музично-педагогічної освіти майбутніх учителів. Сучасна школа конче потребує кваліфікованих спеціалістів, покликаних поширювати високохудожні зразки музичного мистецтва, активно впливати на формування музично-естетичного досвіду учнівської молоді. Зважаючи на це, вагомого значення набуває формування особистісно професійно значущих якостей майбутнього вчителя, його готовності до професійної діяльності.

Накопичено певний досвід формування різних аспектів інструментально-виконавської майстерності, створено відомі фортепіанні школи, традиції яких передаються молодим музикантам через різноманітні форми спілкування з майстрами (навчальні заняття, концерт, звукозаписи, редакції, методичні роботи).

Зазначимо, що теорія та методика формування виконавської майстерності музиканта-інструменталіста досліджувалася в різні часи багатьма відомими педагогами-музикантами (Л.Баренбойм, Ф.Бузоні, Г.Коган, Н.Кашкадамова, А.Корто, Н.Любомудрова, К.Мартінсен, Я.Мільштейн, Б.Мілич, Г.Нейгауз, С.Фейнберг, Г.Ципін, А.Шнабель та інші).

Виконавській підготовці студентів-піаністів присвячено праці О.Алексєєва, Л. Баренбойма, А.Бірмак, Л. Гінзбурга, Н. Голубовської, Н. Гуральник, Л. Гусейнової, Г. Когана, Г. Курковського, Є.Лібермана, А.Малінковської, Л. Ніколаєва, Г. Падалки, С. Савшинського, Б. Яворського та інших.

Сучасна теорія та методика музичної освіти розглядає формування виконавської майстерності як невід'ємну частину фахової підготовки майбутнього вчителя музики (А. Болгарський, Т. Завадська, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, М. Фейгін, В. Шульгіна, О. Щолокова та інші).

Проте масова навчальна практика музичної освіти засвідчує, що у музично-виконавській підготовці інструменталістів здебільшого виконавська майстерність тлумачиться як виховання інструментально-технічних навичок поза їх зв'язком із розкриттям художнього змісту твору. При цьому ігноруються такі суттєві важелі навчання, як усвідомлення власного професійного досвіду, опора на особистісно-значущі механізми самовизначення, саморозвитку, самовдосконалення

майбутніх фахівців. Недостатньо враховуються можливості рефлексії, яку сучасна теорія і методика навчання музики (О.Рудницька, В.Федорчук та ін.) трактує як засіб ефективного розвитку митця.

На сучасному етапі розвитку музичної освіти набувають актуальності процеси подальшого ефективного вдосконалення інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики, важливість створення таких педагогічних впливів, які спонукають студентів займатися не тільки піаністичним ремеслом і «швидко грати пальцями», але й відчувати і глибоко переживати музичні твори, виробляти своє ставлення до них і закріплювати у процесі виконання.

Метою статті є висвітлення основних складових компонентів процесу формування виконавської майстерності, яка є основою практичної інструментально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики.

Під виконавською майстерністю ми розуміємо, перш за все, уміння втілити власні інтерпретаційні наміри, пізнати і розкрити зміст музики, відтворити музичні образи за допомогою виразної музичної мови. З огляду на це виконавську майстерність музиканта-інструменталіста визначаємо як сукупність певних компонентів, серед яких виділяємо технічні та художньо-інтерпретаційні уміння, сформовані на основі особистісних якостей музиканта; уміння здійснювати музично-теоретичний та виконавський аналіз твору; психологічну готовність до публічного виконання музичного твору.

Розглянемо кожний з них окремо.

Загальновідомою є думка про те, що музика і техніка перебувають у нерозривному зв'язку, бо якщо виконавець не володіє необхідним технічним потенціалом, то він не зможе виконати жодного з художньо-піаністичних завдань. Тому *технічний компонент* трактуємо як сукупність певних рухомо-моторних умінь і навичок, що допомагає музиканту виявити свої творчі наміри, здійснювати їх на практиці. У більш вузькому розумінні фортепіанна техніка розглядається як фізичний рухливий процес й означає спритність пальців, рук при виконанні, уміння грати з блиском, без напруження, довго, витривало, швидко. Технічні уміння характеризує рівень володіння специфічно піаністичними прийомами з урахуванням акустичних можливостей фортепіано та перцептивних властивостей виконавця, які дозволяють йому максимально виразне втілення музично-образної системи у виконуваному творі.

Рівень сформованості технічного компонента визначає віртуозність гри музиканта-інструменталіста. Завдання педагога полягає в тому, щоб розвиток техніки не став самоціллю у роботі піаніста, що часто

зустрічається в навчальній практиці, а слугував для виявлення художньо-образної сфери музичних творів, щоб формальні прикмети майстерності не «підміняли» важливості занурення у глибину музичного змісту твору.

Технічні та художні завдання неподільні й існують в органічній єдності, але робота над художньо-образною стороною виконання є іншою складовою формування виконавської майстерності майбутнього вчителя.

До *художньо-інтерпретаційного компоненту* виконавської майстерності майбутнього вчителя відносяться емоційно-естетичні та інтелектуальні якості музиканта, на ґрунті яких, за допомогою поглиблення рефлексивної діяльності інструменталіста здійснюється художньо-доцільне виконання музичного твору. Це передбачає усвідомлення виконавцем художньої цінності музичного твору, уміння передавати слухачеві його емоційно-образний зміст, викликати адекватні почуття, які прагне передати виконавець, створюючи інтерпретаторську концепцію музичного твору відповідно із задумом композитора.

З огляду на це, актуальними завданнями в процесі фахової підготовки майбутніх учителів постають питання не тільки опанування ними технікою гри на музичному інструменті, але й розвиток виконавського мислення та інтерпретаційних умінь, що забезпечить розуміння та цілісне відтворення музичних творів різних жанрів та стилістичних напрямків.

Суттєвого значення набувають уміння здійснювати *музично-теоретичний та виконавський аналіз* фортепіанного твору. Зважаючи на те, що *знання* є основою для здійснення музично-теоретичного й виконавського аналізу, робота має спрямовуватися на накопичення студентом музично-теоретичних понять і уміння ними оперувати, висловлювати власні судження, робити висновки. Збагачення понятійного апарату сприяє розвитку інтелектуальної сфери і дає можливість окреслити виконавські уміння, засоби та прийоми виразної гри на фортепіано, які необхідні для засвоєння і виконання твору.

Г.Нейгауз радив своїм учням виконувати спочатку твір так, як це роблять «аналітики, музикологи», «вдивлятися в музику в цілому і в деталях, в яких елементах втілюється головна думка композитора». Він завжди повторював, що фортепіанний твір треба вивчати так, як хороший диригент вивчає партитуру: це дасть можливість узнати всю складну музичну тканину, зрозуміти, що є найголовнішим, визначити кульмінаційні, «поворотні пункти в композиції, почути різні плани, побачити, що відходить і що стає головним» [5, 237]. Своїм учням Г. Нейгауз часто нагадував тезу Л.Годовського: «Найкраще грає той, хто ясніше і логічніше доносить текст» [2].

У площину виконавського аналізу повинні потрапляти не лише питання теоретичного характеру, розв'язання яких вимагає авторський текст, але й проблеми естетичного та емоційно-психологічного рівнів, пов'язані з втіленням певних типів образності. Принциповим є визначення стильової належності твору.

Психологічна готовність до публічного виконання твору передбачає розвиненість навичок слухового контролю і коригування твору в процесі його виконання, а саме: сприймання і слуховий контроль якості відтворення жанрово-стильових ознак, музичної форми, глибини відображення задуму автора; контроль виконання щодо відповідності реального звучання ідеальному уявленню виконавця; корекцію виконання з метою наближення до передбаченого ідеалу звучання.

Публічне виконання музичного твору і сценічне хвилювання, що його супроводжує, вимагають від педагога знання психічних (індивідуально-особистісних) і професійно-виконавських якостей студента-піаніста у їхньому взаємозв'язку і залежності для моделювання поведінки виконавця в умовах концертного виступу.

Діагностування характеру студента, аналіз його внутрішніх станів, індивідуальних реакцій на різні «концертні» ситуації сприяє правильним діям педагога щодо підготовки свого вихованця до публічного виконання твору.

Для вироблення навички зосередженості допомагає використання методу аутогенного тренування (систематичне застосування словесних сигналів у процесі виконання), який спрямований на формування у студентів навичок тривалого вольового розслаблення м'язів і створення умовних рефлексів, які дозволяють самостійно долати психічне і фізичне напруження, викликане концертним виступом.

Формування виконавської майстерності відбувається під час навчальних занять з основного музичного інструмента, також і у самостійній роботі майбутніх учителів над фортепіанними творами навчальної програми у процесі розв'язання художньо-піаністичних завдань.

Зміст і логіка індивідуальних практичних занять з основного музичного інструмента (фортепіано) мають бути підпорядковані розв'язанню наступних завдань, що є передумовами формування виконавської майстерності піаніста: творче, зацікавлене ставлення до фортепіанної гри та інтерпретації, позитивне ставлення до щоденної роботи над твором; гармонія розуму та інтуїції в піаністичному мистецтві; ідеал свідомої, зосередженої роботи, що не допускає механічного тренінгу, а вимагає уважного слухового контролю; тонке відчуття музики – як психічне, так і фізичне; поміркованість та гармонійність у застосуванні виразових засобів, без будь-яких крайнощів

чи надмірності; ясність звучання, виразна артикуляція; розв'язання проблеми *legato* і «співу на фортепіано»; викінчена пальцева гра; гнучкість ритму, динаміки, педалізації; оптимальний вибір аплікатури, відповідної до характеру музики.

Необхідно враховувати, що формування виконавської майстерності студента-піаніста безпосередньо залежить від самотності його інтелекту, почуття і тілесних (психофізіологічних) можливостей, також актуального рівня художньо-піаністичного розвитку, адже передбачає свідоме залучення і використання у роботі духовних ресурсів його особистості щодо виклику «творчого горіння», до пошуку і втілення діалогу з музикою як «розмови з живою істотою».

Таким чином, під *музично-виконавською майстерністю ми розуміємо властивість особистості, яка сформована в процесі музичної і виконавської діяльності і проявляється в ній як вищий рівень засвоєних вмінь, гнучких навичок та інтерпретаторської творчості* (М. Давидов).

Завдання педагога полягає не тільки в забезпеченні студента знаннями й уміннями, але й у спрямуванні до *самостійного їх здобуття*, оволодіння навичками пізнавальної діяльності, які необхідні для подальшого удосконалення виконавської майстерності. Самостійність пов'язана з рефлексивно-аналітичним підходом до навчальної діяльності, з умінням самому виявляти причини труднощів і усувати їх. Вияв же особистої творчої ініціативи майбутнього вчителя до самовдосконалення має відбуватися, коли сформовано стійке позитивне «прагнення до пізнання мистецтва та оволодіння ним» (Г. Нейгауз).

Як засвідчує практика, важелями надбання і вдосконалення виконавських умінь й навичок виступають мотивації, цільові установки, способи педагогічного керівництва, коригування процесів пізнання музичного твору, його осмислення і переживання, реалізація піаністичних умінь і навичок у художньо-педагогічній практиці.

Так, особливу роль відіграють *мотиви*: потреба в отриманні нових знань, музично-естетичних вражень, усвідомлення студентом необхідності їх набуття; потреба студента розкрити змістовними засобами музичного мистецтва свої творчі можливості; досягнення (успіху), пов'язані з образом самого себе (підтримування почуття власної гідності, самооцінки), самореалізації та саморозвитку, пов'язані з поставленими завданнями. Мотивація має особливе значення в аспектах спрямованості, енергії та вправності дій, наполегливості у досягненні мети, в пізнавальній та інтелектуальній діяльності, у подоланні технічних труднощів тощо.

Взаємодія репродуктивних і продуктивних методів, методичних прийомів має створити плідну основу для індивідуальних проявів студентів, можливостей звернення до власного внутрішнього світу,

здійснення самовираження у виконавській діяльності, розвитку критичного мислення. Адже в основі ефективного формування виконавської майстерності має бути *рефлексійна діяльність* майбутніх учителів, завдяки якій відбувається саморегуляція процесів сприйняття, осмислення, узагальнення, диференціації і класифікації музично-виконавських дій в процесі створення інтерпретації фортепіанного твору. Рефлексія передбачає дослідження вже виконаного музичного завдання з метою фіксації його результатів і підвищення ефективності роботи в майбутньому. Введення процедури рефлексії в навчальний процес студентів сприяє усвідомленому плануванню їхньої власної музичної діяльності; дозволяє відслідковувати виконання поставлених художньо-піаністичних завдань і коректувати подальшу роботу за інструментом; здійснювати «погляд із сторони».

Оскільки інструментально-виконавська діяльність студентів має самостійний індивідуальний характер, педагогу доцільно спрямовувати увагу вихованців на формування навичок самоаналізу власного виконання: рефлексійного оцінювання якості гри.

Рівень професійної кваліфікації вчителя музики особливо яскраво виявляється на етапі організації слухання учнями «живої» музики, що дозволяє досягти художнього впливу музичного мистецтва на особистість, сприяє творчій взаємодії вчителя з учнями. Діяльність музиканта-виконавця набуває рис транслятора духовних смислів музичних творів. Учитель своїм виконанням, зовнішнім виглядом, актуальним «проживанням музичного змісту твору» створює ситуацію обміну переживаннями і відповідними енергіями через звукові образи твору. Доведено, що здатність учителя до високохудожнього тлумачення і виконання музики визначає успіх його естетико-виховної роботи серед школярів.

Таким чином, досвід проведеної роботи переконує, що:

1. Виконавська майстерність музиканта-інструменталіста визначається як сукупність технічних, художньо-інтерпретаційних умінь, сформованих на основі особистісних якостей музиканта, умінь здійснювати музично-теоретичний та виконавський аналіз, психологічної готовності до публічного виконання твору.

2. На всіх етапах роботи студента-піаніста суттєвого значення набуває рефлексійна діяльність.

3. Виконавська майстерність формується у процесі піаністичної підготовки, носить творчий характер і орієнтує на діяльнісний кінцевий результат – сформовану на високому рівні готовність майбутнього вчителя до музично-педагогічної діяльності.

Викладений матеріал не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми.

Розв'язання потребують питання, пов'язані з розробкою диференційованих методик формування виконавської майстерності піаніста, оптимізації форм практичної роботи курсу «Основний музичний інструмент»(фортепіано).

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Давидов М. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста: навчальний посібник для вищих навчальних закладів. К.: Муз. Україна, 1997. – 240 с.
2. Нейгауз Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 4-е изд. – М.: Музыка, 1982. – 300 с.
3. Психологічний словник /За ред. В.І.Войтка. – К.:Либідь, 2002. – 227 с.
4. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
5. Холодна О. Г. Нейгауз про роботу над образом / Українське музикознавство, вип.2. К.: Муз. Україна, 1967.– С. 233–251.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гончаренко Лариса Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: музично-естетичний розвиток студентів засобами творів фортепіанної музики.

ІНТЕГРАЦІЯ ІННОВАЦІЙ В ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Ігор ГРИНЧЕНКО (Харків)

У роботі визначено основи інтеграції нових педагогічних технологій в процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Окреслено сучасний стан професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах України, розглянуто основні напрями впровадження нових педагогічних технологій, у тому числі й інформаційних, у процес професійної підготовки.

В статье рассмотрены основы интеграции новых педагогических технологий в процесс профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры. Проанализировано современное положение профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры в высших учебных заведениях Украины, рассмотрены основные направления внедрения новых педагогических технологий, в том числе и информационных, в процесс профессиональной подготовки.

Ключові слова: інновації, професійна підготовка, майбутній учитель фізичної культури, педагогічні технології, засоби інформаційних технологій.

Постановка проблеми. В останні роки в Україні усе помітніше відбувається процес переорієнтації суспільних відносин. На перше місце висувається їхня орієнтація на опанування новими технологіями, що припускає, насамперед, дотримання інтересів і потреб особистості. Для системи освіти в цілому, і вузівської зокрема, це означає необхідність перегляду педагогічних поглядів на професійну підготовку особистості

майбутніх учителів, пошук інноваційних форм і технологій оптимізації їхньої професійної діяльності і професійного вдосконалення, у тому числі й в галузі фізичної культури.

Разом з тим, незважаючи на те, що в педагогічній науці проблемам педагогічних технологій приділяється значна увага і на сьогоднішній день вони займають центральне місце наукових досліджень, перелік таких технологій поповнюється щодня, особливо гостро це питання стосується професійно-педагогічної діяльності майбутніх вчителів – студентів в галузі фізичної культури – оскільки здоров'ю нації сьогодні приділяється значна увага. Це обумовлено в першу чергу відсутністю сталих науково-педагогічних концепцій і їхнього змістово-технологічного забезпечення, адекватних новим вимогам професійної підготовки. Значною мірою це стосується підготовки учителів фізичної культури: далеко не усі з них здатні повною мірою реалізувати сучасні інноваційні технології, тому що – у силу недостатньої особистісної професійно-педагогічної підготовки – не можуть на належному рівні проводити роботу з навчання і виховання в підростаючого покоління мотивації до здорового способу життя, самоповаги.

Як відомо, основним місцем підготовки вчительських кадрів є система професійної педагогічної освіти. Однак, у її межах професійне становлення особистості майбутнього вчителя фізичної культури дотепер зводилося в основному до опанування знань в галузі обраної професії – спеціалізації, фахових знань, умінь і навичок. Сучасна система підготовки майбутніх учителів фізкультури має ряд недоліків, а реальні результати навчання студентів не завжди відповідають новим вимогам. На наш погляд, причиною такого становища є наявність протиріч, що утворилися: 1) невідповідність традиційних цільових настанов на підготовку майбутніх учителів фізичної культури сучасним концепціям розвитку фізичної культури і системи фізичного виховання в системі вищої освіти; 2) превалювання окремих підходів у вирішенні проблеми підготовки педагогічних кадрів і об'єктивна необхідність комплексного впровадження нових освітніх технологій; 3) необхідність модернізації процесу професійної підготовки відповідно до сучасних тенденцій розвитку освітньої системи і відсутністю механізму, технологій такого впровадження на практиці з урахуванням сучасних інформаційних, організаційних, науково-методичних досягнень.

Оптимізація професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури спрямована на підвищення професійної компетентності, конкурентоспроможності відповідно до зростаючих вимог. Тому професійно підготувати майбутніх вчителів фізичної культури, здатних відповідати високим професійним орієнтирам нового століття, є відповідальним завданням.

Аналіз останніх досліджень. Так, проблемі становлення особистості педагога з фізичного виховання за останні роки присвячена значна кількість дисертаційних досліджень. Тільки з 2002 року захищено кілька російських дисертацій, що стосуються цієї теми (І.В.Коваленко, М.О.Краснова, В.С.Макєєва, О.О.Сєдов, Д.Ю.Сорокін), окремі питання окреслено в працях В.К.Бальсевич, П.І.Костенюк та ін. [1], також необхідно відзначити праці українських науковців з окремих аспектів фізичного виховання як педагогічного процесу і процесу професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту Г.М.Арзютов, О.М.Вацеба, Е.С.Вільчковський, М.С.Герцик, О.Ц.Демінський, В.І.Завацький, О.С.Куц, В.М.Платонов, Б.М.Шиян, Ю.М.Шкретій [2].

Окремі питання професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту в умовах впровадження нових технологій досліджено в українських дисертаційних працях Г.Р. Генсерук, Л. В. Денисової. Однак невирішеною частиною цього досить актуального питання залишається інтеграція впровадження інновацій у процес професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури як педагогічної проблеми.

Формування цілей статті – визначити основи інтеграції нових педагогічних технологій, у тому числі й інформаційних, у процес професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури України.

Для вирішення вказаної мети постали такі **завдання**: окреслити сучасний стан професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах України, розглянути основні напрями впровадження нових педагогічних технологій, у тому числі й інформаційних, у процес професійної підготовки студентів – майбутніх фахівців фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Використання в сучасній освіті інновацій – нових педагогічних технологій, є на сьогодні незаперечним фактом, їх множинність породжує і різноманіття визначень цього поняття, серед яких тематично найбільш близьким нам представляється наступне визначення: педагогічна технологія – продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу з забезпеченням комфортних умов для студентів і викладачів у ВНЗ (за В.М.Монаховим).

Б.Ф.Курдюков стверджує, що педагогічна технологія професійної підготовки фахівців в галузі фізичної культури є алгоритмом послідовної реалізації спроектованої цілісної системи навчально-виховного процесу. Цей алгоритм передбачає чітко визначений набір відповідності і взаємозв'язку елементів педагогічної діяльності. До основних структурних компонентів автор відносить: модель фахівця, зміст освіти,

учасників навчального процесу, педагогічні умови, результат навчання [3].

Педагогічне проектування – процес подальшої розробки створеної технології або моделі для доведення її до рівня опису механізму одержання кінцевого педагогічного результату (за В.А. Ченобитовим). Таке педагогічне проектування спрямоване на зміну типу мислення учасників проекту відповідно до потреб сучасного ринку праці й у глобальному масштабі розглядається як загальносвітова тенденція в зв'язку з підвищенням рівня інформатизації навчання, життя взагалі.

У нашому дослідженні ми підкреслюємо необхідність системного впровадження нових педагогічних технологій, реалізації нових цільових настанов, оновлення змісту, використання інноваційних форм, засобів, методів навчання, упровадження технологічних, організаційних, науково-методичних розробок у навчальний процес вузу. Це забезпечується адекватністю рівня освітньо-педагогічної підготовленості викладачів, що формується в умовах перетвореної системи підготовки і підвищення кваліфікації, а також готовністю студентів адаптуватися до нових вимог вищої школи, що відбувається за рахунок підвищення прогностичної здатності вхідного контролю.

Оптимізація професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в основному спрямовується на з'ясування особливостей набуття знань у галузі фізичної культури і спорту, специфіки педагогічної діяльності, пошук ефективного впровадження нових педагогічних технологій, переосмислення під цим кутом традицій здійснення професійної підготовки студентів за напрямом 6.010201 «Фізичне виховання», створення на цій основі схеми організації навчального процесу, що відповідає вимогам, які ставляться до вищих педагогічних навчальних закладів, вважає дослідниця Л.П.Сущенко [4].

О. В. Тимошенко стверджує, що оптимізація навчально-виховного процесу професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури стосується таких складових: а) форми навчання; б) види підготовки; в) організаційно-методичне управління професійною підготовкою: форми організації занять, моніторинг якості професійної підготовки; г) професійна компетентність; д) готовність до здійснення професійної діяльності [5].

Відповідність змісту вищої фізкультурної освіти вимогам соціального замовлення забезпечується за рахунок розширенням структури, змісту навчання. Основними освітніми компонентами виступають: загальноосвітнє, спеціальне, професійно-педагогічне навчання. Взаємодіючи між собою, вони утворюють інтеграційні зони: загально-спеціальну, загально-професійну, спеціально-професійну. У

сукупності ці компоненти становлять цілісну структуру змісту підготовки фахівця в галузі фізкультурної освіти.

Грунтовний аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у зарубіжних країнах свідчить про те, що до структури професійної підготовки фахівців фізичного виховання та спорту входять факультети: фізичного виховання університетів, фізичної освіти університетів, фізкультури та спорту університетів; інститути: фізичного виховання, фізичної культури, спортивні, фізкультурні педагогічні; факультети фізичного виховання у коледжах; технікуми фізичної культури; вищі педагогічні училища; інструкторські курси з масової фізичної культури при університетах.

В Україні структурними компонентами загально-педагогічної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури виступають навчально-пізнавальна, практична і самостійна практична діяльність. Основними критеріями рівня сформованості загально-педагогічної готовності майбутніх учителів виступають: педагогічна спрямованість, суб'єктна позиція, методологічне мислення, рефлексія, оволодіння педагогічними діями й операціями. Стратегія і тактика загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури будується на основі таких принципів: професійно-педагогічної спрямованості; інтегративності; системності; індивідуалізації і диференціації; єдності загального, особистісного і індивідуального. Технологія загально-педагогічної підготовки майбутнього учителя фізичної культури являє собою цілісну сукупність дій, операцій і процедур, поетапно здійснюваних за наступним алгоритмом: діагностика розвитку загально-педагогічної підготовки вчителя – поетапний розвиток загально-педагогічної культури за допомогою спеціально організованого навчання; діагностика розвитку загально-педагогічної підготовки – корекція обраної спочатку стратегії і тактики навчання.

Психолого-педагогічними засадами ефективності загально-педагогічної підготовки майбутнього учителя фізичної культури виступають: фундаменталізація навчального матеріалу; системна організація процесу пізнання педагогічної дійсності; формування методологічного мислення майбутнього вчителя; актуалізація людинотворчої сутності професійної діяльності майбутнього учителя фізичної культури; інтеграція теоретичної і практичної складової загально-педагогічної підготовки.

Багаторічний власний досвід роботи в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди дозволяє стверджувати, що професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури має враховувати нові умови, які з'являються завдяки сучасним міжнародним, національним вимогам до підготовки фахівців. Так,

майбутній вчитель фізичної культури розглядається нами як особистість, яка вмотивовано здобуває кваліфікацію відповідно до певного освітньо-кваліфікаційного рівня в процесі спеціально організованої навчально-виховної діяльності в умовах впровадження сучасних педагогічних технологій у вищих навчальних закладах для забезпечення в подальшій професійній діяльності здорового способу життя школярів.

Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури розглядається нами як процес, який відображає науково-методичні, обґрунтовані заходи вищих навчальних закладів, спрямовані на формування протягом всього періоду навчання готовності студентів до професійної діяльності в ЗОШ з організації фізичного виховання школярів з урахуванням сучасних вимог.

На думку О.Л.Шабаліної, структурними компонентами загально-педагогічної підготовки виступають навчально-пізнавальна, практична і самостійна практична діяльність. Основними критеріями рівня сформованості загально-педагогічної готовності майбутніх учителів виступають: педагогічна спрямованість, суб'єктна позиція, методологічне мислення, рефлексія, оволодіння педагогічними діями й операціями. Авторка вважає, що стратегія і тактика загально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури будується на основі таких принципів: професійно-педагогічної спрямованості; інтегративності; системності; індивідуалізації і диференціації; єдності загального, особистісного і індивідуального [6].

Технологія загально-педагогічної підготовки майбутнього учителя фізичної культури являє собою цілісну сукупність дій, операцій і процедур, поетапно здійснюваних за наступним алгоритмом: діагностика розвитку загально-педагогічної підготовки вчителя – поетапний розвиток загально-педагогічної культури за допомогою спеціально організованого навчання; діагностика розвитку загально-педагогічної підготовки – корекція обраної спочатку стратегії і тактики навчання.

Вважаємо, що одним із сучасних засобів оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах України є впровадження нових педагогічних технологій, у тому числі й інформаційних. Інформатизація освіти передбачає спрямованість системи професійної підготовки на формування інформаційного середовища у ВНЗ, широке застосування в навчальному процесі нових педагогічних, у тому числі й, інформаційних технологій. У зв'язку з цим, державна національна програма „Вчитель” серед провідних напрямків розвитку системи освіти передбачає оновлення змісту і форм професійної діяльності педагогічних працівників, підвищення ролі вчителя у розвитку інформаційного суспільства. До основних заходів, спрямованих на виконання програми,

крім іншого, належить забезпечення підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах упровадження сучасних інформаційних технологій.

Наше дослідження показало, що у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури використання можливостей інформаційних технологій і Інтернету може здійснюватися за такими напрямками: самостійний пошук студентами інформації на веб-сторінках, створення студентами особистісних творчих продуктів на тему, яка вивчається, демонстрація особистісних творчих продуктів студентів для веб-глядачів, використання тематично підібраних гіпертекстових матеріалів, електронної пошти студентами заочної форми навчання, робота з каталогами літератури різних бібліотек.

Теоретико-методологічний та практичний рівні професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури мають спиратися на впровадження засобів інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності: усвідомлення майбутніми вчителями інформаційних технологій як важливого засобу успішної професійної діяльності, а не мети діяльності, формування інформаційного середовища, поетапність і структурна чіткість процесу навчання із врахуванням його специфіки (спортивна діяльність студентів, часті виїзди на змагання, значні фізичні навантаження) [7], систематичне включення студентів в активну педагогічну діяльність із застосуванням інформаційних технологій; забезпечення спрямованості студентів на творчу самореалізацію, чому сприяє оцінка її результатів з урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Системна реалізація цих умов забезпечувала продуктивну підготовку студентів до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності.

Деякі вчені лише намагаються дослідити окремі аспекти проблеми застосування інформаційних технологій у галузі професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури. Так, В. Тимошенко особливу увагу приділяє статистичному аналізу та графічному зображенню цифрового матеріалу, контролю теоретичних знань учнів, їх фізичного розвитку та фізичної підготовленості, обробці результатів змагань з різних видів спорту; А. Самсонова, І. Козлов, В. Таймазов – контролю й оптимізації техніки спортивних рухів; фізичній дієздатності досліджуваних; розробці комп'ютеризованих тренажерних комплексів на базі сучасних комп'ютерів тощо.

Потужним апаратом метрологічного аналізу результатів навчального процесу, а отже, його оптимізації, моделювання й обґрунтування параметрів фізичних навантажень, розробки методик розвитку фізичних якостей і навчання рухових дій, корекції тестових програм для майбутнього вчителя фізичної культури є математичні

методи. Інтенсивність використання таких методів у галузі фізичного виховання та спорту підвищується, якщо застосовувати інформаційні технології. Вони забезпечують доступ до практично необмеженого об'єму інформації та її аналітичної обробки.

Дослідниця Г. Р. Генсерук [8] пропонує використовувати інформаційні технології у фахові дисципліни на протязі всієї професійної підготовки. Вагоме місце в інформаційному середовищі пропонується курсу „Фізіологічні основи фізичного виховання”, в основі якого – комп'ютерна програма „Параметри тренувальних навантажень для самостійних занять фізичними вправами”. Вона допомагає вчителю скласти індивідуальні програми для учнів, які виявляють бажання покращити рівень свого фізичного стану в процесі самостійної роботи. Програма складається із 4-ох взаємопов'язаних блоків: „Введення персональних даних учня”, „Рівень фізичного стану”, „Самоконтроль під час самостійних занять фізичними вправами”, „Довідка”. У кінці тестування кожен учень одержує картку параметрів тренувальних навантажень для самостійних занять фізичними вправами. Вона включає визначення рівня фізичного стану (високий, середній, низький); тривалості занять (хв.); періодичності занять (кількість разів на тиждень); спрямованості фізичних вправ (аеробна, анаеробна); інтенсивності навантаження; тренувального пульсу; результатів самоконтролю (рівень фізичного стану).

Так, готовність майбутніх учителів фізичної культури до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності можна розглядати як складову загальної професійно-педагогічної готовності студента до діяльності, що характеризується здатністю педагога застосовувати інформаційні технології для забезпечення процесу фізичного виховання школярів й аналізу його результатів та вміння передавати школярам спеціально відібраний і дидактично опрацьований за допомогою засобів інформаційних технологій навчальний матеріал.

Висновки. Наприкінці дослідження ми дійшли висновку, що в педагогічній науці й практиці професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури розглядається як така, що спрямована на підготовку студентів вищих навчальних закладів до виконання конкретних видів професійної діяльності в галузі “Фізична культура та спорт”, оволодіння ними сукупністю знань про людину і фізичну культуру, розвиток емоційно-ціннісних відношень, моральних норм, умінь передавати цінності фізичної культури школярам.

Зростає інтерес вчених до інформаційних технологій в сучасних умовах розвитку освітньої сфери, їх засобів та можливостей застосування в галузі фізичного виховання і спорту. Застосування інформаційних технологій в даній галузі оптимізує навчальний процес,

діяльність вчителя й учнів, сприяє якісному засвоєнню ними навчального матеріалу. Інформаційні технології вимагають від майбутніх вчителів даної галузі підвищення їх загальної інформаційної культури, знань та вмінь застосовувати ці технології у професійній діяльності.

Оцінюючи стан цієї проблеми, відзначимо, що наявні науково-педагогічні дослідження і, розроблені на їх основі, методичні матеріали не забезпечують повної належної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності, тому потребують більш ретельного дослідження.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ивановский Ю. В. Профессионально-педагогическая социализация будущих учителей физической культуры на этапе вузовского обучения / Ю. В. Ивановский: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Уфа, 2007. – 175 с.
2. Гринченко І. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури в нових умовах / І. Б. Гринченко // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. Додаток 3, Т. VII. Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – К.: Гнозис, 2011. – С. 84–93.
3. Курдюков Б. Ф. Теория и методология модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов физической культуры в системе высшего образования: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. / Б. Ф. Курдюков. – Краснодар, 2004. – 303 с.
4. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. / Л. П. Сущенко. – Київ, 2003. – 46с.
5. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах. автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. / О. В. Тимошенко. – Київ, 2009. – 35с.
6. Шабалина О. Л. Общепедагогическая подготовка учителя физической культуры в системе высшего профессионального образования: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / О. Л. Шабалина. – Москва, 2003 – 320 с.
7. Гринченко І. Б. Конверсія технології спортивної підготовки в навчально-педагогічний процес з дисципліни: „Спортивні ігри з методикою викладання. Волейбол” для факультетів фізичної культури педагогічних ВУЗів / І. Б. Гринченко, Ю. М. Поярков, А. П. Казьмерчук // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. – 2006. – N 12. – С. 46-49.
8. Генсерук Г. Р. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Г. Р. Генсерук. – Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2005. – 20 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гринченко Ігор Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри циклічних видів спорту і спортивних ігор, декан факультету фізичної культури Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.

Коло наукових інтересів: теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

ДЕТЕРМІНАНТИ СТАНОВЛЕННЯ Й РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Емілія ГУЦАЛО (Кіровоград)

У статті висвітлюються процеси та механізми соціалізації молоді в умовах сучасних суспільних трансформацій, відстежуються психологічні феномени як на рівні окремих суб'єктів, так і великих груп студентства.

В статье раскрываются процессы и механизмы социализации молодежи в условиях современных общественных трансформаций, прослеживаются психологические феномены как на уровне отдельных субъектов так и больших групп студенчества.

Ключові слова: традиційні, інституційні, стилізовані, міжособистісні, рефлексивні механізми соціалізації; ідентифікація, соціальна фасилітація.

Сучасний процес соціалізації молоді набуває ознак суспільної значущості. Проблему механізмів соціалізації досліджували В. Штерн, Е. Аронсон, Т. Уилсон, Р. Ейкерт, Г.М. Андреева, М.Й., Варій, В.В. Москаленко, А.С. Волович, Л.Ф. Бурлачук та ін. Дослідники звертали увагу на вплив соціальних передумов, суспільних змін на хід соціалізації особистості [1; 2; 3; 4; 5; 6; 8].

Трансформаційні процеси в суспільстві розглядалися з погляду об'єктивних змін у всіх сферах їх суб'єктивної інтерпретації, які відбуваються як у соціумі, так і на особистісному рівнях [6, 244].

Молодість – це не просто віковий період найбільших можливостей, але й час становлення реальної відповідальності за власні дії, вчинки, поведінку, час усвідомлення конкретних обов'язків перед суспільством, час нових відповідей на виклики життя. Результатом соціалізації, звісно, є людина, що поступово стає здатною долати некритичну оцінку дійсності, пропагандистські стереотипи, маніпуляції, консерватизм, суто споживацьку орієнтацію і т.ін.

Тому *мета статті* полягає в аналізі соціально-гуманітарного впливу суспільних зрушень, які відбуваються в Україні, особливого впливу інтелігенції на особливості соціалізації студентської молоді, формування соціально орієнтованого покоління українців.

Узагальнюючи зібраний нами матеріал (щоденник спостережень, інтерв'ю, бесіди, опитування, групові дискусії тощо), ми спробуємо окреслити особливості традиційних, інституціональних, стилізованих, міжособистісних, рефлексивних механізмів соціалізації. Нас також цікавила кореляція громадської думки, яку формує інтелігенція (професорсько-викладацький склад вузів, наставники, референтні лідери) та настрої студентської молоді, її оцінки власної готовності до активного здійснення суспільного життя в умовах сучасних суспільних процесів,

роздуми щодо подальшого розвитку країни, бачення свого місця в конструктивній громадській діяльності тощо.

Нагадаємо, що соціалізація – це процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду (знань, цінностей, соціальної компетентності), що дає йому змогу інтегруватися в суспільство і поводитися там адаптивно [3, 759].

Отже, почнемо з традиційного механізму соціалізації, який є початком засвоєння людиною соціального досвіду, норм та еталонів поведінки, поглядів родини або найближчого оточення. Як зазначали студенти, їх залучення до "суспільних рухів" починалося із "сімейних розмов на кухні", особливістю яких було те, що "яйця вчили курку". Іншими словами, заклопотані дорослі нерідко отримували суспільно важливу інформацію саме від своїх дітей, які вдома коментували висловлювання значимих дорослих (як правило, це провідні викладачі) щодо основних громадських подій країни, регіону, конкретної місцевості. Останнім часом і молоді люди, і їх наставники відзначають значну активізацію взаєморозуміння між ними на основі пошуку відповідей на непрості політико-психологічні питання.

Крім збагачення родинних стосунків за рахунок відвертих розмов щодо навколишніх подій, відбувається розширення "горизонтального" спілкування молоді з ровесниками, одночасно значно актуалізуються "вертикальні" комунікації. Традиційні механізми соціалізації доповнюються інституційними.

Студентська молодь чи не вперше відчула живий інтерес до себе з боку громадських організацій, клубів, професійних спільнот, засобів масової комунікації, які є однією з детермінант соціалізації. Референтні особи, носії громадської думки, журналісти, інші представники інтелігенції, сьогодні сміливіше демонструють власну незаангажованість, об'єктивніше висвітлюють події, створюють для молоді простір для роздумів. Раніше контакти такого рівня для більшості молодих людей були або недоступними, або непотрібними.

Інституціональний механізм соціалізації тісно переплітається з міжособистісним, який яскраво почав функціонувати у взаємодії молоді з референтними лідерами (речниками нових віянь та ідей), творчою інтелігенцією, зірками української естради та відомими спортсменами, ідентифікація з якими сприяє формуванню нових позитивних якостей молодих людей, соціально бажаних характеристик, громадянськості.

Студенти говорили, що вони, як і їхні кумири прагнуть свободи; що їм хочеться вийти за межі вузького кола родини, забути про особисті "трагедії" й побачити відкритими очима світ соціуму, справжню неприховану правду життя спільноти. Найбільш яскраве порівняння прозвучало з вуст однієї тендітної дівчини: "Нам набридло бути сірим

камінням на шляху нових течій у країні, ми молоді, а тому маємо бути причиною подій, а не їхніми німими свідками".

Молодь набуває вміння не лише оволодівати соціальним досвідом, суб'єктивно засвоювати його, а й змінювати власні позиції, орієнтації, настанови залежно від власного бачення суспільних стосунків. І вчать вони цьому, спостерігаючи моделі громадського, суспільного, політичного позиціонування інтелігенції.

Особливого напруження відчуває сьогодні система психологічної адаптації молодих, пристосування внутрішнього світу особистості до соціально-психологічних вимог середовища. Цей процес народжує нові соціальні рольові функції, їхнє збагачення та апробацію у громадській діяльності. Стан суспільної трансформації у країні спричиняє прискорення процесів соціальної адаптації молоді, допомагає їй оволодівати соціальними цінностями, соціальним досвідом, соціальними стосунками та діями. Молодіжні лідери-інтелігенти стають суб'єктами нових форм соціальної взаємодії.

Водночас мобілізації духовних сил вимагає наявність певного конфлікту між появою нових потреб особистісної самореалізації молодих у професійній і громадській діяльності та соціальними перепонами у вигляді старих нормативних правил (поко́ра владі, підпорядкування сильнішому, багатшому), що обмежує ці потенції. Значна частина студентства мріє продовжувати навчання та працевлаштовуватися, будувати кар'єру за межами України.

Отже під впливом соціальної трансформації відбуваються певні зміни в самій особистості. Дослідники стверджують, що в загальному розумінні тут можна говорити про підвищення тривожності, актуалізації специфічних захистів, тобто комплекс явищ, які іноді об'єднують терміном "соціальний невроз".

Завдання інтелігенції в цьому плані такі: по-перше, підтримка прогресивної соціально-психологічної адаптації молоді, коли досягається єдність цілей особистості та спільноти в умовах продовження суспільних трансформацій; по-друге, гальмування процесів регресивної соціально-психологічної адаптації, якій властиві формальне пристосуванство, груповий егоїзм, прихований негативізм, конформізм.

Здатність до введення рефлексивних механізмів соціалізації, до результативного внутрішнього діалогу – ще одне надбання у становленні громадянина. У своїй більшості молодь, з властивим їй максималізмом, не хоче бути лояльною маріонеткою і не лякається психологічних та фізичних випробувань.

Молодь набуває вмінь не лише сприймати соціальний досвід, суб'єктивно засвоювати його, але й змінювати власні позиції, орієнтації, настанови залежно від власного бачення суспільних стосунків.

Міркування кожної окремої особистості стали важливими, особливо ж, якщо вони відповідають суспільним настроям молодіжних угруповань.

Навколо серйозних, відповідальних лідерів починають формуватися "концентричні кола" однодумців: спочатку хаотичних, запальних, гамірливих та мрійливих, надалі – організованих, суворо стриманих, реалістичних. Завдяки впливу інтелігенції психологічне та громадянське дорослішання молодих людей відбувався прямо на очах, тому що створюється психологічно-соціальний фон дорослішання.

Наша молодь сьогодні набуває унікального суспільного досвіду, який стає невід'ємною частиною кожного. Можна стверджувати, що сам факт залучення молодшої людини до значущих соціально-політичних подій значною мірою визначатиме своєрідність її подальшого життєвого шляху, перетворюючись на індивідуально-особистісний фактор соціалізації.

Як це не дивно, але екстремальні соціальні обставини формують особливу форму громадянської єдності молоді, хоча в періоди соціальних криз більш закономірним є стан аномії (відчуженість між людьми). Ми ж, навпаки, спостерігаємо явище соціальної фасилітації, коли виявлялася гуманна, милосердна, підтримувальна, стимулювальна поведінка людей один щодо одного. Саме інтелігенція сприяє формуванню цієї атмосфери під час соціальних зрушень, економічних криз та життєвих випробувань.

Це, безумовно, полегшує стратегію і тактику суспільних маневрів, підвищує психічну й фізичну стійкість та витривалість. Значно спрощуються в наш час процедури знайомства, зародження дружби та кохання. Формується молодіжна субкультура ідеологічної довіри, котра виявляє себе як "ефект ореола". Одне слово, стилізований механізм соціалізації працює тепер на повну потужність.

Поряд з активізацією процесів загальної соціалізації спостерігається й стимуляція професійної соціалізації, тобто усвідомлення студентами можливостей майбутньої діяльності як важливої ланки творення української історії через гуманістичний вплив на формування суспільне значущих якостей нащадків. Проте і тут наявні певні бар'єри щодо працевлаштування й подальшої самореалізації молодого запалу. Недарма Г.М. Андреева підкреслює, що неузгодженість соціальних змін складає сутність трансформаційних процесів суспільства [1, 250].

У сучасний період вияви соціальної активності молоді змінилися на такі групи соціальних позицій:

- самореалізації в громадському житті, соціальна лабільність ("Вступлю в політичну партію", "Очолю молодіжне крило або громадську організацію", "Буду працювати в комісіях на парламентських виборах та ін.);

- емоційно-комфортні ("Ми домоглися того, до чого прагнули", "Можна розслабитися й жити собі на втіху" та ін.);
- стабільності й згуртованості соціального середовища ("Треба подолати кризу", "Євро-2012 показало нашу гостинність і спроможність бути єдиною нацією", "Об'єднаймо Схід і Захід" та ін.);
- самокорекції та збереження психічного здоров'я, пошук персональної ідентичності ("Зроблю висновки на майбутнє", "Влада про нас все одно не потурбується, то ж не варто псувати нерви", "Здоров'я понад усе");
- соціальне аутсайдерство, втрачені соціальні орієнтири, ускладнення ситуації вибору, відсутність толерантності до невизначеності ("Мої наміри та плани не здійснилися", "Настали буденні й сірі часи", "Відчути себе затребуваним можна лише в часи усіяких виборів", "Нічого з того, за що боролися, не змінюється").

Вважаємо, що молодь повинна мати рівні права і можливості для самореалізації. Важливо, щоб молоді українці усвідомлювали й практично відчували, що їхня країна є доброзичливою та гуманною до всіх, що влада дбає про добробут й майбутнє кожного, опікується слабкими, не заважає сильним і креативним. Пропагування цих ідей допоможе уникнути "психологічних глухих кутів" і відкриє вільний простір для сподівань та мрій, таких потрібних для розвою молодіжної ініціативи. Тут є багато роботи для інтелігенції.

Бажано надати молодим людям можливість досягти успіху та визнання у всіх громадських сферах діяльності. Самооцінка молодіжних лідерів має знаходити опору в соціальному просторі, оскільки блокування потреби в повазі породжує соціальну озлобленість, запускає механізм асоціалізації як пристосування до негативного досвіду.

Зробимо **висновки**. Сучасна трансформація суспільної системи в Україні сприяє прискоренню темпів соціальної динаміки, трансформації соціальних ідеалів і цінностей, особистісної змін та параметрів соціалізації, на які раніше витрачалися роки. Можна стверджувати, що завдяки соціально-політичним зрушенням відбувається поступове нарощування людських сил та можливостей, спрямованих на перетворювальну діяльність. Одночасно полярно "нарощуються" і негативні аспекти соціалізації. Тобто цей процес є контраверсійним, суперечливим.

Маємо ситуацію такої взаємодії із соціальним середовищем, коли цілеспрямоване, прогресивне й гуманістичне його перетворення сприятиме відповідним змінам у самому індивідуумі, його психіці, світогляді та ін.

Головні надбання соціалізації молоді в сучасних умовах суспільних трансформацій – це перетворення особистості в самодостатній

соціальний організм з високим рівнем незалежності, самостійності, впевненості, ініціативності, незакомплексованості, прищепленим прагненням до самореалізації, свободи й справедливості. Збагачення особистісного арсеналу цими багатствами дає підстави сподіватися, що становлення громадянина Української держави є реальним процесом найближчого майбутнього.

Проте ще існують реальні застереження щодо втрати цих надбань ментального та духовного інсайту. Якщо ми бездумно знищимо гуманістичний сенс та моральний стрижень національних одкровень, ні на які оптимістичні перспективи сподіватися не варто, а іншого історичного шансу може й не бути. Це чітко усвідомлює інтелігенція, яка все голосніше заявляє про свою готовність докладати реальних зусиль заради прогресивного руху України до демократії.

БІБЛОГРАФІЯ

1. Андреева Г.М. Идентичность с социальной средой / Психология социальных ситуаций. – СПб.: Питер, 2003. – С. 248—256.
2. Аронсон Э., Уилсон Т., Эйкерт Р. Социальная психология. Психологические законы поведения человека в социуме. – СПб.: Питер, 2002. – 560 с.
3. Варій М. Й. Загальна психологія: Підручник / Для студ. психол. і педагог, спеціальностей. – 2-ге видан., випр. і доп. - К.: «Центр учбової літератури». - 2007. - 968 с.
4. Коваленко А.В., Корнев М.Н. Соціальна психологія.— 2-ге вид., перероб. та доп. – К.: Геопринт, 2006. – 393 с.
5. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 1996. —688 с.
6. Москаленко В.В. Соціальна психологія. Підручник. Видання 2-ге, виправлене та доповнене – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
7. Павлюк С. Особливості та динаміка сучасного процесу етнічної самоідентифікації українців: до питання теорії етносу // Слово і час. – 2002. – № 6. – С. 3—7.
8. Росс Л., Нисбеттр. Человек и ситуация. Уроки социальной психологии.- М.: Аспект-Пресс, 2000. – 429 с.
9. Соціологія: Навч. посіб. / За ред. СО. Макеєва. – К.: "Українська енциклопедія" ім. М.П. Бажана, 1999. – 344 с.
10. Moscovici S. Theory and society in social psychology // The Context of Social Psychology / Ed. J. Israel, H. Taif el. – London: Acad.Press, 1972.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Гуцало Емілія Ун-Сунівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та психології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: педагогічна психологія, соціальна та політична психологія, трансперсональна психологія.

ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА ЗМІСТОВИМ КОМПОНЕНТОМ

Петро ДЖУРИНСЬКИЙ (Південноукраїнськ)

У статті подано результати експериментального дослідження з формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до

здоров'язбережувальної професійної діяльності за змістовим компонентом. Виявлено, що по завершенні формувального експерименту значно покращилися результати рівнів сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності за змістовим компонентом у досліджуваних експериментальної групи.

В статті представлені результати експериментального дослідження по формуванню готовності будучих учителів фізической культури к здоров'язберегающей професіональной діяльності по содержательному компоненту. Виявлено, что по окончании формирующего експеримента значительно улучшились результаты уровней сформованности готовності будучих учителів фізической культури к здоров'язберегающей професіональной діяльності за содержательным компонентом в исследуемых експериментальной группы.

Ключові слова: готовність, рівні сформованості, змістовий компонент, майбутні учителя, фізична культура, формувальний експеримент.

Постановка проблеми: Проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійної діяльності безпосередньо пов'язана з розв'язанням завдань реформування педагогічної освіти України, що потребує пошуку нових підходів до організації навчального процесу, спрямовує педагогічні ВНЗ на перегляд змісту, методів і форм навчання з метою забезпечення готовності до професійної діяльності майбутнього вчителя. Разом з тим через відсутність спеціальних досліджень та низький рівень практичного розв'язання означеної проблеми виникає необхідність її розробки педагогічною наукою і практикою.

Пріоритетним завданням сучасної системи освіти є виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я й здоров'я оточуючих як до найвищої соціальної цінності, формування, зміцнення та збереження високого рівня здоров'я дітей та учнівської молоді. Саме тому з позицій сьогодення набуває особливої уваги й потребує вирішення проблема якісної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури, спроможних здійснювати фізкультурно-оздоровчу роботу у нових умовах із урахуванням інноваційних здоров'язберігаючих технологій.

Посилення оздоровчої функції фізичної культури у загальноосвітніх навчальних закладах має мету створення для учня формуючого, зміцнюючого та зберігаючого здоров'я навчального середовища, що потребує модернізації процесу підготовленості майбутніх учителів фізичної культури у вищих навчальних закладах і спрямування його на формування творчої особистості, здатної виконувати роль керівника та координатора здоров'язберігаючої освіти в школі.

Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності ще не достатньо досліджена в педагогічній теорії, а тому не знайшла належного відображення у практичній діяльності навчальних закладів, зокрема існує низка суперечностей, які відображають сутність, структуру та зміст

професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності, не відображене програмно-методичне забезпечення ВНЗ у підготовці майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності, не визначені педагогічні умови з формування підготовленості майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності, не дістали ґрунтовного розкриття і обґрунтування, форми і методи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності.

Насьогодні залишаються недостатньо розробленими теоретичні і методологічні аспекти технологій процесу формування професійної готовності студентів – майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності [5,6]. Не накопичений необхідний сукупний емпіричний матеріал, що характеризує інтегральні показники процесу розвитку професійної підготовленості студентів факультетів фізичного виховання до здоров'язбережувальної освіти учнів на різних етапах їхньої вузівської підготовки, у вишах.

У нашому дослідженні ми зупинилися на вивченні змістового компоненту підготовки майбутнього учителя фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності.

Мета дослідження: проаналізувати динаміку формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності за змістовим компонентом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Одним із основних компонентів у структурі готовності майбутнього учителя фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності, виокремлено **змістовий**.

Змістовий компонент містить усе те, що становить поняття «зміст освіти», – систему наукових знань, навичок і вмінь, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток здібностей учнів, формування їх світогляду, набуття соціального досвіду, підготовку до суспільного життя і до професійної діяльності. «Нинішній зміст освіти як у загальноосвітній, так і професійній школі передбачає, взагалі кажучи, освоєння учнями і студентами майже всіх основних видів діяльності» [9].

Зміст загальної освіти має відповідати таким вимогам: забезпечення особистісного розвитку учнів у навчально-пізнавальній діяльності; забезпечення загальної та професійної підготовки учнів; урахування реальних можливостей навчального процесу конкретних освітньо-виховних систем; забезпечення єдності навчання, виховання, розвитку і самовдосконалення учнів; підготовка громадян України до майбутньої професійної діяльності та формування активної життєвої позиції [4].

Вдосконалення змісту освіти є пріоритетною державною справою. У зв'язку з цим слід її, по-перше, гуманітаризувати, що передбачає «...інтеграцію різномірних знань про людину, її мислення, про природу і суспільство, одержаних при вивченні різних навчальних предметів, в єдину наукову картину світу»; по-друге, вдосконалити навчальні програми та навчальні плани; по-третє, забезпечити сучасними методичними розробками та порадами; по-четверте, обґрунтувати сучасні критерії оцінки ефективності навчального процесу.

Операційно-діяльнісний компонент – це організація практичної навчально-пізнавальної діяльності учнів з опанування змісту освіти. Цей компонент є одним із головних складових дидактичного процесу і його можна визначити як процесуальний, методичний.

Основні його складові – принципи, методи, форми, засоби навчання. Ефективність цього компоненту залежить від активної взаємодії учителів й учнів, встановлення між ними суб'єкт-суб'єктних взаємин. Застосування сучасних діалогічних методів, прийомів, форм педагогічної взаємодії сприяє формуванню таких відносин.

Контрольно-регульований компонент спрямований на з'ясування ефективності функціонування всієї моделі навчального процесу, вивчення результативності дій кожного її компонента, своєчасне внесення оптимальних корективів. Контроль здійснюється за допомогою усних, письмових, лабораторних та інших практичних робіт, шляхом проведення іспитів, заліків і опитувань. Суттєву роль має відігравати самоконтроль учнів у формі самоперевірки глибини засвоєння навчального матеріалу, правильності та швидкості виконання вправ, оцінки отриманих відповідей у задачах. Контроль і самоконтроль забезпечують зворотний зв'язок у навчальному процесі – одержання педагогом і учнем інформації про ступінь труднощів, типові недоліки, які зумовлюють необхідність внесення в цей процес відповідних змін і постійного його вдосконалення [9].

Л. Кацова зазначає, що студентів слід озброїти понятійним апаратом та системою знань, які є необхідними для виконання завдань майбутньої діяльності, при цьому забезпечити розвиток розумових якостей, операцій і процесів, видів і форм мислення відповідно до специфіки завдань і умов професійної діяльності, оскільки чим більш багате і розвинене професійне мислення, тим сильніший вплив його на професійний інтерес [7].

Є. Вігун обґрунтовує змістовий компонент, виходячи з вимог Державного освітнього стандарту, в яких простежується оздоровча спрямованість фізичної освіти, що міститься в таких завданнях: 1) знання науково-практичних основ здорового образу життя, 2) формування мотиваційно-ціннісного ставлення до здорового стилю життя,

3) оволодіння системою практичних умінь і навичок, що забезпечують збереження й зміцнення здоров'я [2].

На думку С. Омельченко, змістовий компонент включає: наявність у студентів стабільних знань, умінь і навичок відносно формування здорового способу життя людини; знань, умінь і навичок у галузі фізичного виховання, валеології, гігієни, спортивної підготовки, національних традицій в означеній сфері; знань у галузі формування здоров'я та безпеки життєдіяльності; наявність додаткової інформації у сфері міжнародного досвіду оздоровлення людини та формування культури здоров'я; профілактики шкідливих звичок [8].

Важливим у процесі підготовки майбутніх учителів фізичної культури, зауважує О. Бондаренко, є набуття знань про складові здоров'я, шляхи збереження і зміцнення його; поняття про професійні захворювання, їх профілактику, надання першої допомоги при невідкладних станах, а також про шкідливий вплив на організм «інтелектуальних отрут» і засоби їх запобігання; переконаність студента в залежності здоров'я від навколишнього середовища; здобування знань у галузі збереження та зміцнення здоров'я [1].

Отже, змістовий компонент пов'язаний із набуттям необхідних для здоров'язбереження знань та вмінь, і передбачає наявність знань про здоров'я людини (психологічне, соціальне, морально-духовне, фізичне, професійне) та про здоров'язбережувальні методики в діяльності вчителя фізичної культури; особливості й умови професійної діяльності, спрямованої на здоров'язбереження дітей; знань щодо способів і методів формування здоров'язбережувальних знань, навичок і вмінь у школярів.

Для оцінки рівнів сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності за змістовим компонентом обрано когнітивно-валеологічний критерій.

Функція когнітивно-валеологічного критерію, на думку Б.Т. Долинського [4], полягає у здійсненні орієнтації майбутнього вчителя школи на сферу своєї професійної діяльності, спрямованої на формування здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок школярів. З огляду на зазначене, когнітивно-валеологічний критерій передбачає насамперед оцінку наявних знань студентів у галузі здоров'я, їхніх умінь прогнозувати різноманітну (навчальну, виховну, дозвілєву, ігрову, екологічну, фізкультурно-оздоровчу та ін.) діяльність у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи; знання щодо впровадження здоров'язбережувальних технологій, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я учнів.

Результати досліджень. Рівні сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної

діяльності за змістовим компонентом визначалися за допомогою виокремлених показників когнітивно-валеологічного критерію.

На протязі експериментального періоду студенти експериментальної групи (ЕГ-167) займалися за розробленими нами педагогічними технологіями з формування змістового компонента до здоров'язбережувальної діяльності, студенти контрольної групи (КГ-163) працювали за стандартною навчальною програмою підготовки майбутніх учителів фізичної культури. На формувальному етапі досліджень ми провели зріз показників сформованості змістового компонента.

Для діагностики показника «Наявність валеологічних знань» використовувався тест В. Язловецького [10]. Одержані результати тесту розподілялися в такий спосіб: до 50% правильних відповідей становили низький ступінь; 60-69% правильних відповідей – середній ступінь; 70-79% правильних відповідей – достатній ступінь; 80-100% правильних відповідей – високий ступінь.

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'язбережувальної професійної діяльності за змістовим компонентом визначалися нами за допомогою виокремлених показників когнітивно-оздоровчого критерію. Результати, одержані за показником «Наявність валеологічних знань», подано в таблиці 1.

Таблиця 1.

Оцінка рівня валеологічних знань майбутніх учителів фізичної культури за результатами прикінцевого етапу експерименту

Ступінь	Експериментальна група		Контрольна група	
	абс.	%	абс.	%
Низький	7	4	29	17
Середній	29	18	89	54
Достатній	78	48	35	21
Високий	49	30	13	8

Так, в експериментальній групі високого ступеня прояву цього показника досягли 30 % студентів (на констатувальному етапі – 1 %), достатній ступінь виявили 48 % майбутніх учителів (на констатувальному етапі – 20 %), середній ступінь – 18 % (на констатувальному етапі – 51 %), на низькому залишилося 4 % студентів ЕГ (на констатувальному етапі – 28 %).

Змінилися результати і в контрольній групі: високого ступеня досягли 8 % студентів (на констатувальному етапі – 2 %), достатній ступінь зафіксовано у 21 % майбутніх учителів (на констатувальному етапі – 20 %), на середньому ступені– у 54 % (на констатувальному етапі – 49 %), на низькому залишилося 17 % респондентів (на констатувальному етапі – 29 %).

Уважаємо, що зміни результатів оцінки валеологічних знань майбутніх учителів фізичної культури зумовлені тим, що їм викладалися такі дисципліни, як «Організація та методика оздоровчої фізичної культури», «Основи медичних знань і охорони здоров'я», «Безпека життєдіяльності», «Сучасні технології рухової активності, фітнесу та здоров'я», «Фізична реабілітація», «Теорія і методика оздоровчої фізичної культури», «Інноваційні технології зі здоров'язбережувальної професійної діяльності», на яких, звісно, формуються відповідні валеологічні знання. Більш високі позитивні результати в експериментальній групі можна пояснити тим, що з цими студентами додатково проводилася цілеспрямована робота як на спецкурсах, так і завдяки взаємодії навчальних дисциплін, що передбачала системне і цілісне набуття валеологічних знань.

Результати оцінки сформованості вмінь майбутніх учителів з організації здоров'язбереження, що здійснювалася експертами – викладачами вищого навчального закладу, подано в таблиці 2.

Таблиця 2.

Оцінка сформованості вмінь майбутніх учителів фізичної культури зі здоров'язбереження за результатами прикінцевого етапу експерименту

Ступінь	Експериментальна група		Контрольна група	
	абс.	%	абс.	%
Низький	11	7	35	21
Середній	31	19	65	39
Достатній	68	42	40	25
Високий	53	33	26	15

Як видно з таблиці 2, в експериментальній групі після проведення експериментальної роботи високого ступеня прояву зазначеного показника досягли 33 % студентів (на констатувальному етапі – 9 %), достатній ступінь виявлено у 42% майбутніх учителів (на констатувальному етапі – 18 %), середній – у 19% (на констатувальному етапі – 41 %), на низькому залишилося 7% респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 32 %).

У контрольній групі високого ступеня досягли 15 % студентів (на констатувальному етапі – 8 %), достатній ступінь зафіксовано у 25 % майбутніх учителів (на констатувальному етапі – 25 %), середній – у 39% (на констатувальному етапі – 38 %), на низькому залишилося 21% респондентів (на констатувальному етапі – 29 %).

Як бачимо, на прикінцевому етапі і в експериментальній, і в контрольній групах було виявлено позитивні зміни щодо сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'язбережувальної професійної

діяльності за цим показником. Здебільшого це пов'язано з вивченням навчальних дисциплін, пов'язаних з методикою підготовки уроків, опануванням методами організації навчальної і виховної роботи, що передбачено робочими навчальними планами спеціальності «Фізичне виховання». Проте, в експериментальних групах також здійснювалася робота з опанування здоров'язбережувальних технологій, акцентувалася увага на оволодінні вміннями здійснювати саме здоров'язбережувальну діяльність, що, на нашу думку, й сприяло одержанню більш високих результатів за цим показником.

Результати самооцінки готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної діяльності зазнали змін після проведення формуального експерименту (див. табл. 3).

Як свідчать дані таблиці 3, студенти по-різному оцінили свою готовність до здійснення здоров'язбережувальної діяльності зі школярами на прикінцевому зрізі показників.

Так, в експериментальній групі високого ступеня сформованості цього показника досягли 25 % студентів (на констатувальному етапі – 8 %), достатній ступінь виявлено у 45 % майбутніх учителів (на констатувальному етапі – 13 %), середній – у 23% (на констатувальному етапі – 61 %), на низькому залишилося 7% респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 18 %).

Змінилися результати і в контрольній групі: високого ступеня досягли лише 11 % студентів (на констатувальному етапі – 7 %), достатній ступінь зафіксовано у 45 % майбутніх учителів (на констатувальному етапі – 11%), середній ступінь – у 61% (на констатувальному етапі – 63 %), на низькому залишилося 14 % респондентів (на констатувальному етапі – 19 %).

Таблиця 3

Самооцінка готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності з учнями загальноосвітньої школи за результатами прикінцевого етапу експерименту

Ступінь	Експериментальна група		Контрольна група	
	абс.	%	абс.	%
Низький	12	7	23	14
Середній	36	23	101	61
Достатній	74	45	24	14
Високий	41	25	18	11

Як бачимо, певні зміни відбулись і в експериментальній, і в контрольній групах. Зазначене свідчить про те, що під час навчання й особливо проходження педагогічної практики студенти обох груп здобули необхідні знання щодо організації діяльності з учнями

загальноосвітніх шкіл. Проте майбутні вчителі фізичної культури експериментальної групи оцінили свою готовність до здійснення здоров'язбережувальної діяльності більш високо, ніж у контрольній групі. Вважаємо, що це пов'язано насамперед з тим, що під час вивчення спецкурсів і викладання фахових дисциплін викладачами більша увага надавалась усвідомленню студентами необхідності врахування здоров'язбереження під час як навчальної, так і позанавчальної діяльності.

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів до здоров'язбережувальної професійної діяльності на прикінцевому етапі експерименту за змістовим компонентом визначалися нами за допомогою виокремлених показників когнітивно-оздоровчого критерію.

Як свідчать дані таблиці 4, по закінченні формувального етапу експерименту рівень сформованості готовності до здоров'язбережувальної професійної діяльності за змістовим компонентом у студентів експериментальної групи став вищим.

Таблиця 4.

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності за змістовим компонентом на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Ступінь	Експериментальна група				Контрольна група			
	Початковий зріз		Прикінцевий зріз		Початковий зріз		Прикінцевий зріз	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Низький	42	26	10	6	43	26	29	17
Середній	83	51	32	20	83	50	85	51
Достатній	28	17	73	45	31	19	33	21
Високий	10	6	48	29	9	5	19	11

Так, високого рівня сформованості зазначеного компонента досягли 29 % студентів (на констатувальному етапі – 6 %), на достатньому рівні виявлено 45 % майбутніх учителів (на констатувальному етапі – 17 %), на середньому рівні – 20 % (на констатувальному етапі – 51 %), на низькому залишилося - 6% респондентів ЕГ (на констатувальному етапі – 26 %).

Висновки: Визначено, що по закінченні формувального експерименту значно змінилися результати рівнів сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності за змістовим компонентом. Так, в експериментальній групі на високому рівні показники збільшилися на 23 % (у контрольній групі на 6 %), на достатньому рівні результати збільшилися на 28 % (у контрольній групі

на 2%), на середньому рівні результати зменшилися на 31 % (у контрольній групі збільшилися на 1 %) і на низькому рівні результати зменшилися на 20 % (у контрольній групі на 9 %).

Встановлено, що на прикінцевому етапі експерименту було зафіксовано значні зрушення в обох групах. Натомість в експериментальній групі, завдяки цілеспрямованій роботі з підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності, результати виявилися більш високими.

Виявлено, що по завершенні формувального експерименту значно покращилися результати рівнів сформованості готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності за змістовим компонентом у досліджуваних експериментальній групі.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаренко О.М. Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Бондаренко. – К., 2008. – 24 с.

2. Витун Е.В. Формирование готовности к здоровому образу жизни у студентов нефизкультурных вузов на основе ценностных ориентаций: автореф. дис... на соискание учен. степени канд. пед. наук: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Е. В. Витун. – Магнитогорск, 2007. – 24 с.

3. Воронін Д.Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.07 / Воронін Д.Є. – Херсон, 2006. – 225 с.

4. Долинський Б.Т. Професійна готовність майбутнього вчителя як педагогічна проблема / Б. Т. Долинський // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: зб. наук. пр. – Одеса, 2006. – №1-2. – С. 50-58.

5. Гримблат С.О. Здоровьясберегающие технологии в подготовке специалистов: [учебно-методическое пособие] / С. О. Гримблат, В. П. Зайцев, С. И. Крамской. – Харьков: Коллегиум, 2005. – 184 с.

6. Дубогай О.Д. Зміст та результативність шкільної інноваційної діяльності в системі здоров'язберігаючих технологій / О. Дубогай, М. Євтушок // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві: зб. наук. пр. Волинського національного університету імені Лесі Українки: у 3 т. / уклад. А. В. Цьось, С. П. Козібрицький. – Т. 1. – Луцьк : РВВ «Вежа», 2008. – С. 36-40.

7. Кацова Л.І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спеціальність 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. І. Кацова. – Харків, 2005. – 19 с.

8. Омельченко С.О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків: [монографія] / С. О. Омельченко. – Луганськ: «Альма-матер», 2007. – 352 с.

9. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник./ В.В. Ягупов – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

10. Язловецький В.С. Наукові дослідження в теорії і практиці фізичного виховання: [навчально-методичний посібник] / В. С. Язловецький, В. В. Шерета, А. Л. Турчак. – Кіровоград: РВВ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2004. – 163 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Джуринський Петро Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спорту та допризовної підготовки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Коло наукових інтересів: формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язберезувальної професійної діяльності.

**ДІАЛОГІЧНЕ ПЕДАГОГІЧНЕ СПІЛКУВАННЯ ЯК
ОСНОВА СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ**

Микола ДУБІНКА (Кіровоград)

У статті автор характеризує процес педагогічного спілкування з позицій діалогічності, визначаючи це як умову забезпечення суб'єкт-суб'єктних стосунків.

В статті автор характеризує процес педагогічного спілкування з позицій діалогічності, визначаючи це як умову забезпечення суб'єкт-суб'єктних стосунків.

Ключові слова: педагогічне спілкування, вчитель, учні, взаємодія, діяльність, діалогічність спілкування, суб'єкт-суб'єктні стосунки.

Прагнення до людського спілкування виступає своєрідним внутрішнім стимулом, рушієм діяльності особистості. Професійна діяльність учителя-вихователя цілком спирається на спілкування, залежить від спілкування. Педагог має генерувати процес спілкування. Від цього залежать його успіхи в навчально-виховній роботі, становлення професійної майстерності.

У цілому, педагогічне спілкування є системою органічної соціально-психологічної дії учителя-вихователя і вихованця у всіх сферах діяльності, що має певні педагогічні функції, спрямоване на створення оптимальних соціально-психологічних умов активної та результативної життєдіяльності особистості [3]. Таке спілкування має власну специфіку, так як педагог-вихователь та його вихованці виступають з різних позицій: учитель організовує взаємодію, а учень сприймає її, включається в неї. Завданням учителя є допомогти учневі стати активним співучасником педагогічного процесу, забезпечити умови для реалізації його потенційних можливостей. Цим самим забезпечується суб'єкт-суб'єктний характер педагогічних стосунків, коли обидві сторони спілкуються на рівних, як особистості, як рівноправні учасники процесу спілкування [7]. При дотриманні цієї умови встановлюється не міжрольовий контакт «учитель-учень», а міжособистісний контакт, у результаті якого і виникає діалог, що сприяє більшій сприйнятливості та відкритості учасників спілкування. Створюється оптимальна база для позитивних змін у пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах суб'єктів, що спілкуються.

Таким чином ефективність суб'єкт-суб'єктного характеру педагогічних стосунків полягає у рівності психологічних позицій,

взаємній гуманістичній установці, активності педагога та учнів, взаємопроникненні їх у світ почуттів та переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним. А діалогічне педагогічне спілкування є типом професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечує суб'єкт-суб'єктний принцип взаємодії педагога та учнів [6, 13].

Звідси метою статті є розкриття важливого механізму, що забезпечує ефективність педагогічного спілкування, і визначається як його діалогічність.

Досліджуючи це питання, можна зазначити, що в теорії та практиці психолого-педагогічних досліджень накопичено значний матеріал, який є основою наукового підходу до визначення педагогічного спілкування у формі діалогу. В цілому спілкування як взаємодію соціальних суб'єктів розглядали О. Бодальов, В. Грехнев, В. Кан-Калик, Б. Ломов. Окремі характеристики спілкування знайшли відображення в працях А. Добрович, А. Маркової, І. Чернокозова. Питання формування стилю міжособистісної взаємодії, готовності до особистісно орієнтованого спілкування розкриваються в роботах Н. Волкової, І. Зязюна, Л. Савенкової.

Для розкриття зазначеної проблеми необхідно зазначити, що професійне педагогічне спілкування є комунікативною взаємодією педагога з учнями, батьками, колегами, яка спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну організацію діяльності і стосунків [2]. При цьому таке спілкування виступає як взаємообумовлений процес рольових позицій учителя-вихователя і вихованців; і якщо для педагога спілкування є один із аспектів професійної діяльності, то для учня – це вид повсякденної життєдіяльності. Тому, спілкуючись з учнями, педагог не лише взаємодіє з вихованцем, а й виконує інші важливі функції – спостерігає, аналізує, корегує, приймає рішення та ін.

Залежно від орієнтації (особистісна чи рольова), взаємозвернення (відкрите чи закрите), а також активності учасників педагогічне спілкування може розвиватися за двома основними типами, як діалогічне або як монологічне. У монологічному спілкуванні відбувається поляризація за активністю: одні інструктують, наказують, диктують, інші – пасивно сприймають цей вплив; у діалогічному – активні всі, хто бере участь у конструктивному співробітництві [4, 205].

За сучасних умов зміна орієнтацій у вихованні принципово пов'язана з опануванням вихователем майстерності ведення діалогу. Говорячи про діалогічне педагогічне спілкування, ряд науковців (В. Грехнев, І. Зязюн, В. Кан-Калик та ін.) уживають поняття «діалог» не лише в значенні розмови між двома особами, а й як певне змістовно-

сміслові наповнення спілкування. Звідси, педагогічний діалог – дія в педагогічному процесі, яка дає змогу кожному партнерові самовиразитись у спілкуванні.

У цілому діалог виникає у процесі комунікації двох або кількох осіб, коли репліка-стимул спонукає співрозмовника до відповіді або дії, а репліка-реакція звучить у відповідь. Так завдяки постійній зміні ролей відбувається процес взаємного спілкування. Умовою здійснення діалогу є безпосередній контакт співрозмовників, кожен з яких по чергово слухає (сприймає), говорить. Зберігаючи у внутрішньому мовленні початок розмови (зміст попередніх реплік), кожен співрозмовник у внутрішньому мовленні планує спрямованість наступної репліки, основну тезу спілкування, логічно рухаючись до мети [1, 30].

При цьому варто зазначити, що спілкування виконує не лише пізнавальну роль, а є своєрідним практичним людинознавством, оскільки за допомогою спілкування особистість пізнає не лише іншу людину, але й саму себе. Педагогічному спілкуванню властиві такі функції: 1) пізнання особистості; 2) обмін інформацією; 3) організація діяльності; 4) обмін ролями; 5) співпереживання; 6) самоутвердження; 7) регулювання спільної діяльності; 8) спонукання особистості до дії та взаємодії. Також педагогічне спілкування передбачає декілька сторін в залежності від ситуації, що склалася: перцептивна (як сприймають і розуміють партнери один одного); інтерактивна (взаємодія між партнерами); комунікативна (обмін інформацією) [5, 204].

Технологія організації діалогу передбачає уявлення комунікативної ситуації (Де відбувається діалог? Хто партнер у діалозі? Яка мета діалогу?). Особа, яка вступає в діалог, має потребу щось з'ясувати, повідомити, переконати, до чогось спонукати. Мотив спричинює найрізноманітніші вияви спілкування: запитання – відповідь, прохання – згода (відмова), пропозиція – згода (незгода) тощо. Зорієнтувавшись у комунікативній ситуації, вчитель планує своє висловлення, тобто продумує його тему, основну думку, форму і стиль.

Педагогічне спілкування має ознаки діалогічності, якщо воно відповідає таким критеріям:

1. Визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра між партнерами. Це передбачає визнання активної ролі, реальної участі учня в процесі комунікації. За таких обставин учитель та учень діють як партнери, спільно організовуючи пошук, діяльність, аналізуючи і виправляючи помилки.

Педагог не зводить своїх дій до оцінювання поведінки учня, вказівок на необхідність і способи її поліпшення. Він надає учневі інформацію про це, а той оцінює свої дії. Йдеться не про усунення

оцінного судження, а про зміну його авторства, що забезпечує співробітництво, рівність та активність обох сторін.

У педагогічному діалозі вчитель обирає позицію співрозмовника, який, будучи джерелом інформації, лідером спілкування, не лише визнає право учня на помилки, на власне ставлення до діяльності як партнера у спілкуванні, а й стимулює його самостійність у судженнях. Він повинен вміло реалізовувати суб'єкт-суб'єктні стосунки, забезпечуючи двобічну активність у взаємодії; цілеспрямовано передавати ініціативу співрозмовникові, викликати його спонтанні реакції; дбати про єдність учасників діалогу, знаходячи спільне поле взаємодії і створюючи почуття «ми»; орієнтуватися на відповіді співрозмовника, продовжувати його думки, а не відкидати їх; доцільно застосовувати поради, активізуючи зацікавленість учнів у них. У процесі діалогу він має змогу формувати етичне, духовне в поведінці й спілкуванні учнів, розвивати їх смак до слова, жесту, міміки, інтонації.

2. Зосередженість педагога на співрозмовникові та взаємовплив їх поглядів. Особистісна рівність у діалогічному спілкуванні передбачає різні позиції його учасників. Учень перебуває в колі своїх потреб, діє задля їх задоволення (намагання самоутвердитися, пізнати нове тощо), учитель зосереджує свої зусилля на потребах учня. За такого спілкування в центр його уваги потрапляє особа співрозмовника, його мета, мотиви, кут зору, рівень підготовки до діяльності.

В організації діалогу важливе використання прийомів атракції (лат. *attrahere* – приваблювати), які передбачають легке сприйняття позиції людини, до якої сформувалося емоційно позитивне ставлення (почуття симпатії, дружби, любові). Завоюванню симпатії сприяють: використання прийому «власного імені» (звучання його підсвідомо викликає приємні емоції, свідчить про повагу до особистості); привітна, щира усмішка (підбадьорення, заохочення, розуміння) як сигнал партнерові по спілкуванню («я твій друг»); приховування негативних емоцій, навіть обґрунтованих; використання механізмів навіювання (переконання) з метою формування у співрозмовника віри у свої сили, впевненості у наявності позитивних рис (прийом компліменту); терпляче співчутливе вислуховування співрозмовника, що дає йому змогу задовольнити потребу в самовираженні, формує позитивне ставлення до вчителя.

Зосередженість на співрозмовникові передбачає готовність змінювати свої наміри, думки відповідно до зустрічних реакцій. Уважний до реакції дитини вчитель досягає взаємодії в площині її інтересів, пропонує шляхи розв'язання її проблем. Не менш важлива при цьому уява, яка дає змогу побачити себе на місці співрозмовника, з'ясувати, наскільки зрозумілим буде для нього сказане. Уміння бачити

ситуацію очима дитини є важливою рисою педагога. В її формуванні велике значення має інтуїція – здатність бачити особливості іншої людини через безпосереднє споглядання, без логічної аргументації.

Процес міжособистісного розуміння значною мірою реалізується в емоційній сфері, оскільки почуття, співчуття і співпереживання допомагають адекватніше розуміти інших людей. Уміння сприйняти почуття іншого як власні, здатність до емоційного відгуку – необхідний компонент педагогічного спілкування і специфічний засіб пізнання людини людиною. Діалог має відбуватися в гуманній формі, коли вчитель, спілкуючись із учнем як із суб'єктом, намагається зрозуміти його, розібратися і прийняти його позицію, пояснити йому свою.

3. Персоніфікована манера висловлювання («Я вважаю», «Я гадаю», «Я хочу порадитися з вами»). Згідно з її вимогами діалог повинен мати відкриту позицію, що передбачає виклад інформації від першої особи, звертання педагога та учнів до особистого досвіду, висловлення не лише думки, а й ставлення до неї, що разом з іншими чинниками зумовлює взаємодію.

4. Поліфонія взаємодії. Це означає, що кожен учасник комунікації повинен мати змогу викласти власну позицію, шукати рішення у процесі взаємодії з урахуванням усіх думок. За таких умов неможливе монологічне спілкування, яке репрезентує лише думку вчителя. В індивідуальній бесіді з учнем поліфонія реалізується у формі розвиваючої допомоги, надавши яку вчитель не розв'язує його проблеми, а відкриває учневі простір для власних зусиль, праці душі.

5. Двоплановість позиції педагога в спілкуванні. Під час спілкування педагог веде діалог не лише з партнером, а й із собою (внутрішній), аналізує ефективність втілення власного задуму, що сприяє збереженню його ініціативи під час спілкування [1, 31-34; 4, 205-208].

Отже, організовуючи діалогічне педагогічне спілкування важливо враховувати, що основою побудови діалогу має бути контактна взаємодія. Контакт у спілкуванні – це знакообмін між особистостями, який визначає їхню поведінку. Причому знакообмін характеризується взаємною спрямованістю партнерів (за К. Бюллером). Тому контактом доцільно називати не будь-який знакообмін, а той, що зумовлює спільність психічного стану людини з іншою людиною. Цей стан супроводжується взаємною зацікавленістю сторін, довір'ям.

Досить важливим є врахування основ педагогічного діалогу при розв'язанні навчально-виховних завдань у системі взаємодій «вчитель-учні». Так при розв'язанні навчальних завдань педагогічний діалог дає вчителю змогу забезпечити реальний психологічний контакт з учнями, формувати їх позитивну мотивацію навчання, створювати обстановку колективного пізнавального пошуку; при розв'язанні виховних завдань –

налагоджує виховні та педагогічні відносини, психологічний контакт між учителем та учнями, формує міжособистісні відносини. Завдяки діалогу створюються ситуації, які стимулюють самоосвіту і самовиховання особистості, долаються соціально-психологічні фактори, що стримують розвиток особистості у процесі спілкування (скутість, сором'язливість, невпевненість), здійснюється соціально-психологічна корекція її розвитку і становлення найважливіших особистісних якостей, розвиток мовлення й мислення [1, 34].

При цьому варто пам'ятати, що для педагогічного діалогу характерні відвертість, гуманність, толерантність, доброзичливість, спільне бачення суб'єктами взаємодії ситуації, взаємна спрямованість на розв'язання проблеми, активність, за якої кожен не тільки відчуває вплив, а й сам впливає на іншого співрозмовника, готовність прийняти точку зору іншого тощо, рівність психологічних позицій учителя й учнів, взаєморозуміння, проникнення у світ один одного, використання простих синтаксичних конструкцій. Здійснення діалогу можливе за наявності ціннісного його предмета, особистісно і життєво важливих проблем, розриву у знаннях, потреби у спілкуванні [1, 30-31].

Діалог дає змогу висловитися, викласти свою думку. Його репліки враховують слова, позицію співрозмовника і є реакцією на них. У ньому суб'єкт впливу (педагог) завжди реалізує свою індивідуальну, особистісну позицію, водночас він повинен з повагою ставитися до думки учня (учнів), за необхідності вносити корективи у власну позицію. За таких умов учень реально стає повноцінним суб'єктом педагогічної діяльності.

Основні функції педагогічного діалогу полягають у передаванні інформації, соціального досвіду, культурної спадщини людства і конкретного оточення адекватними засобами, в результаті чого й формується певний світогляд; у регулюванні стосунків, формуванні взаєморозуміння як результату комунікації; забезпеченні саморегуляції та саморозвитку особистості на основі «діалогу з собою» (рефлексивна функція), прийнятті вчителем учня як цінності, орієнтації на його неповторність тощо [1, 31].

Стосовно педагогічного діалогу ми притримуємось думки І.А. Зязюна, який визначає контакт як особливий стан єднання педагога та учнів, що характеризується взаєморозумінням, співпереживанням і готовністю до взаємодії. А власне взаємодія, взаєморозуміння учасників спілкування досягається внаслідок дії таких механізмів: 1) переконання, коли вплив здійснюється на раціональну сферу особистості і ґрунтується на критичному сприйнятті інформації і внутрішньому прийнятті її, згода з нею на підставі аргументів, доведення тих чи інших положень. За допомогою цього механізму відбувається передача партнерові думок,

умовиводів; 2) «психічне зараження» – несвідома, мимовільна схильність людини до наслідування емоційних станів. Під впливом цього механізму відбувається об'єднання груп, мас людей як на позитивній, так і на негативній основі; 3) наслідування – сприйняття і репродукування людиною рис і зразків поведінки, атрибутів зовнішності, що демонструються іншими людьми. Наслідування – одне з джерел соціальних конфліктів, негативної поведінки людей (зокрема й учнів); 4) психічне примушування, в основу якого покладено механізм психічного тиску з використанням влади [5, 205-206].

При цьому варто визначити ознаки того, що в учителя є контакт з учнями, їхніми батьками в процесі спілкування. Серед них: 1) взаємне особистісне сприйняття вчителя і учнів, відкритість у стосунках і відвертість у висловлюваннях; 2) згода з головними змістовими положеннями взаємодії, сприйняття думок педагога і учнів як значущих, розвиток їх у подальшому спілкуванні; 3) єдність оцінних суджень; 4) наявність емоційного резонансу; 5) збереження інтересу до подальшої взаємодії; 6) високий рівень контакту очей у бесіді; 7) узгодженість поз, міміки та інтонації у діалозі. Досягнення контакту як психологічної згоди можливе за умови, коли педагог обирає доцільну рольову позицію (стійка усвідомлена сукупність ставлень учителя до учнів (батьків, колег), що реалізуються в процесі взаємодії), яка приймається партнером у конкретній ситуації [4, 209].

Урахування рольової позиції вчителя особливо цінне в організації індивідуальної бесіди, тому так важливо правильно обирати цю позицію. Адже брак контакту через неузгодженість настанов у взаємодії руйнує атмосферу взаємосприйняття і перекреслює можливість подальшого продуктивного спілкування.

Крім неправильно обраної позиції, педагогові у спілкуванні можуть також ставати на заваді різноманітні бар'єри – перешкоди, що заважають реалізації діалогу між партнерами. Це бар'єри фізичні (простір, дистанція та час, якими вчитель віддаляє себе від учнів, «закриває» себе); соціальні (постійне підкреслювання своєї позиції згори, своїх переваг); гностичні (коли педагог не адаптує своє мовлення до рівня розуміння школярів, висловлюється великими реченнями – понад 17 слів, надто швидко – понад 2,5 слова за секунду); естетичні (несприйняття співрозмовником естетики зовнішнього вигляду, особливостей міміки); емоційні (невідповідність настрою, негативні емоції, що деформують сприймання); психологічні (у вигляді негативних установок на підставі попереднього досвіду, незбіг інтересів тощо) [4, 212]. Це також і ситуаційні бар'єри діалогічної взаємодії (відокремленість партнерів у просторі); і контрсугестивні бар'єри діалогічної взаємодії (недовіра, егоцентризм); і тезаурусні бар'єри діалогічної взаємодії

(безкультурність, низький рівень інтелектуального розвитку); й інтеракційні бар'єри діалогічної взаємодії (невміння планувати й організувати колективну взаємодію) [1, 35].

Подолання цих бар'єрів потребує відповідної готовності, старань педагога. При цьому допомагає психологічне настроювання вчителя на взаємодію. Так, фізичний бар'єр пом'якшується скороченням дистанції, відкритістю у спілкуванні; соціальний – прагненням не протиставляти себе, а підносити учнів до свого рівня, не нав'язувати, а радити; гностичний – уважним спостереженням за реакцією слухача і перебудовою мовлення; естетичний – самоконтролем поведінки; емоційний – прагненням зігріти спілкування сяйвом успіху; психологічний – перенесенням уваги на інтерес до роботи, пошуком «емоційного ядра» у спілкуванні, оптимістичним прогнозуванням педагогічної діяльності. Складніше піддаються подоланню бар'єри, що залежать від якостей особистості, особливо контрсугестивні (недовіра, егоцентризм, антигуманний світогляд, відсутність почуття гумору). Досить складними у подоланні є тезаурусні бар'єри, в яких виражаються низький рівень інтелектуального розвитку, відсутність навичок творчої діяльності та ін. [4, 212; 1, 35].

Саме тому для успішності й ефективності педагогічного спілкування учитель-вихователь має зважати на певні умови, які забезпечують оптимальність у сфері взаємин із вихованцями. По-перше, учитель якнайповніше має володіти психолого-педагогічними якостями і вміннями. Це та основа, що дає змогу вихователеві оволодівати майстерністю педагогічного спілкування. По-друге, лише високий рівень тактовності учителя є важливою передумовою ефективності спілкування з учнями, колегами, батьками [2].

Успішність спілкування, особливо на початковому етапі, залежить до певної міри від вміння вчителя «подати себе», створити позитивний імідж через самопрезентацію. Оскільки основним засобом педагогічного спілкування є слово, то мовленнєва культура вчителя створює морально-психологічний ореол, який робить спілкування бажаним для вихованців.

Для забезпечення у процесі педагогічного спілкування оптимального психологічного контакту особистість учителя-вихователя повинна мати в собі велику кількість «вільних валентностей», тобто здатність «приворожувати» значну кількість дитячих сердець. Наявність цієї здатності залежить передусім від гуманістичної спрямованості педагога, його любові до дітей [3].

Узагальнюючи зазначені позиції, варто підкреслити, що провідна роль в організації діалогу належить педагогу, який має бути підготовленим, зацікавленим у результатах взаємодії з учнями. Педагог може бути орієнтований на особистість (суб'єктність) учня, але при

цьому він навчає вчитися, а учень учиться. Рівновага партнерів педагогічного діалогу зумовлена зацікавленістю обох сторін, кожна з яких усвідомлює інтерес у співрозмовникові. Проте межі діалогу в партнерстві «вчитель – учень» визначає вчитель, керуючись законами співробітництва.

При цьому діалогічність спілкування з учнями має ґрунтуватися на педагогічному оптимізмі, відкритості, щирості і природності у спілкуванні, сприйнятті учнів як партнерів, прагненні до взаєморозуміння і співробітництва. Оптимальним же буде таке спілкування педагога з вихованцями у процесі навчально-виховної роботи, яке створює найбільш сприятливі умови для розвитку позитивної мотивації у навчальній роботі, для соціально-психологічного розвитку дитини, забезпечує сприятливий емоційний клімат у всіх сферах діяльності, забезпечує ефективне керівництво соціально-психологічними процесами в учнівському колективі і дозволяє максимально використовувати особистісні якості вихованців. Діалог, у процесі якого відбувається обмін не тільки знаннями, але й особистісними смислами, співпраця і співтворчість, забезпечує гуманістичний, демократичний стиль спілкування у системі «вчитель – учень».

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посібник / Н.П. Волкова. – К: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
2. Грехнев В.С. Культура педагогического общения: Книга для учителя / В.С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя / В.А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
4. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
5. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посібник / З.І. Слєпкань. – К: Вища школа, 2005. – 239 с.
6. Словник термінології з педагогічної майстерності. – Полтава, 1995. – С. 13.
7. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. – М.: Педаг. общ-во России, 1998. – С.46-56.

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.

ВИБРАЦИОННО-ВОЛНОВОЙ ПРИНЦИП В ДВИГАТЕЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ОПОРНО-ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

Николай ЕФИМЕНКО (Одесса)

В статті розглядаються можливості вібраційно-хвильового принципу вправління в корекції рухових порушень у дітей засобами фізичного виховання.

В статье рассматриваются возможности вибрационно-волнового принципа упражнения в коррекции двигательных нарушений у детей средствами физического воспитания.

Ключові слова: вібрація, хвильовий рух, вібраційно-хвильовий принцип, рухова реабілітація, корекція рухових порушень.

К сожалению, по прежнему приходится констатировать увеличение роста численности детей с ограниченными возможностями здоровья. Основную группу здесь составляют дошкольники и младшие школьники с нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА). Многочисленные двигательные нарушения у этих детей, так или иначе, приводят к следующим негативным феноменам в их физическом развитии:

1. **Асимметрии развития и функционирования** левой и правой частей тела и конечностей.

2. **Формированию мышечно-фасциальных рестрикций** (зон напряжения) и более обширных, хронических блоков-панцирей (основных насчитывается семь, по В. Райху).

3. **Компенсаторным гипертрофиям** отдельных групп мышц, вследствие ослабления и снижения работоспособности других мышечных образований.

4. **Искажению скелетных образований (дисплазии).**

5. **Формированию порочных установок и двигательных паттернов.**

Необходим поиск новых эффективных принципов и методов двигательной реабилитации детей с нарушениями ОДА, способных эффективно преодолевать перечисленные выше обобщенные негативные последствия. В числе таких подходов предлагается рассмотреть универсальный **вибрационно-волновой принцип построения движений**, феномены которого будут проанализированы ниже. Сказанное выше определяет актуальность данной статьи.

Для начала рассмотрим **систему целостного волнового движения (СЦД)** Н. И. Кудряшова, выдвинувшего основополагающие положения о **вибрациях тела и двигательной телесной волне** [5]. «Вихрь, спираль, волна – естественные природные свойства, изначально заложенные в нашем материальном мире. И нам никуда от них не уйти. Вокруг нас постоянно идут вихревые или спиралевидные природные процессы.

Волна – это составляющая часть этих процессов. Именно поэтому все в природе подчиняется *закону волны* (Выделено мной. – Н.Н.) [5, с.64].

По мнению автора, если человек напряжен, значит, он чего-то боится, в чем-то не принимает мир; или мир не принимает его. В рамках рассмотрения данной проблемы научный интерес для нас представляют следующие ключевые понятия системы:

- гармоничное слияние тела человека с вселенским ритмом; пластичность движений, «двигательная телесная волна» [5, с.18]; «движение тела в волне» [5, с.19-20];

- «скрученная пружинная сила» [5, с.45];

- «силовой телесный контур (СТК)» [5, с.46];

- «низкочастотное перемещение тела в пространстве» [5, с.63];

- «интенсивное использование волновой функции тела» [5, с.132].

В методическом аспекте интересными представляются следующие положения СЦД:

1. «При одном способе движения тело может поглощать волны мира, а при другом – излучать их... Не владеющий своим телом, не может излучать правильные вибрации. Это значит, что он будет не в состоянии вписаться в природные процессы и мир ответит ему тем же. В результате в его теле могут возникнуть болевые ощущения...» [5, с.41]. По мнению Н. И. Кудряшова, упражнения системы целостного волнового движения могут научить обоим способам движения – с поглощением волн и их излучением. При этом «ничто не должно препятствовать распространению волны в теле: ни внутренние причины, ни внешние – в этом и состоит логика природы тела. Добиться полной проницаемости тела для телесной волны поможет следующее. Первое – настройка тела на двигательную телесную волну. Второе – настройка на ритмы окружающего мира» [5, с.131]. По мнению исследователя описываемого феномена, человек отделил себя от природы, от ее волновой сущности – и только поэтому частично утратил радость существования, утратил чувство комфорта, покоя и все те приятные ощущения, которыми сопровождается правильный способ существования в мире, в телесной волне [5, с.136].

2. «Оздоровление организма при помощи использования феноменов скрученной пружинной силы – вот ключ к оздоровительной методике...» [5, с.48]. По утверждению автора СЦД, организм, способный двигаться в волне, не вызывает эффекта сопротивления любым излучениям и способен вписываться в серьезные стрессовые ситуации; чистый организм людей без сопротивления пропускает сквозь себя любые излучения, не тормозит прохождение негативных энергий, не фиксируется на них, следовательно, не возникают и болезни [5, с.62].

3. Автор СЦД считает, что неправильная осанка мешает достижению оптимального баланса между всеми частями тела и затрудняет прохождение двигательной телесной волны во всех направлениях: «Баланс двигательной телесной волны между верхом и низом относительно центра тяжести, находящегося на уровне пупка, для различных частей тела – это параметр, который сразу многое разъясняет. Любое отклонение от него – и возможен сбой. Т.е. волна в этой части тела может просто не пройти, прерваться... Телесная волна не течет – проблемы неотвратимы...» [5, с.99].

4. Н. И. Кудряшов акцентирует внимание на то, что правильной можно считать такую волнообразность позвоночника, такую последовательность изменения положения позвонков, «которая дает возможность телу «звучать» в низкочастотном диапазоне... В результате этого вы сможете двигаться более плавно, тратить меньше сил на преодоление препятствий и выполнение жизненно важных действий. Вы сможете двигаться в вибрациях при выполнении элементов вибрационного перемещения, используя низкие частоты тела. А низкочастотные движения тела обладают обезболивающим, противовоспалительным и противоотечным действием» [5, с.123-124].

5. Автор системы целостного волнового движения предлагает следующие уровни организации человека: телесный (соматический), физиологический, сенсорно-эмоциональный, психический, энергетический, коммуникативный и миссионерский. Телесный уровень, по мнению автора, можно оценить при помощи теста «спирально-закрученные траектории движения», соотношения динамики «верха» и «низа» опорно-двигательного аппарата с центром тяжести человека, работы со скрученной пружинной силой.

6. Заслуживает внимания и *теория оздоравливающих вибраций*, их классификация, обозначенная автором СЦД: телесно-мышечно-суставные вибрации (7-15 герц), вибрация открытия, вибрация гнева или страха, вибрация желания или симпатии, вибрация нетерпения, страсти. «...Внутри человека находится целый ряд точек пересечения различных вибраций. Эти точки называются вибрационными узлами, или энергетическими центрами (чакрами). Таких энергетических центров у человека семь... Вибрационные колебания мышечных волокон совершаются в диапазоне звуковых частот. Этим объясняется усиление эффекта от движений при выполнении их со звуковым сопровождением» [5, с.142-146]. Н. И. Кудряшов рекомендует использовать в своей гиперборейской системе целостного волнового движения низкочастотные вибрации общего колебания тела (от 5 до 25 Гц) [5, с.155].

Резюмируя краткий анализ СЦД Н. И. Кудряшова, следует привести слова самого автора этой системы: «Отличие Системы целостного волнового движения от других систем, занимающихся решением подобных вопросов, прежде всего в **многоуровневом** описании целостного двигательного акта, развивающегося по **спирально закрученной** траектории... Подавляющее большинство упражнений предлагаемой системы выполняется так, чтобы организм в целом и его отдельные части *работали на сжатие* (выделено мной. – Н.Н.). Тогда тело как проявление торсионного поля подвергается биогенным компенсаторным закруткам. В этом главное отличие Системы целостного волнового движения от гаммы растягивающих и скручивающих упражнений, составляющих основу, например, хатха-йоги... Отмечено, что при выполнении упражнений Системы целостного волнового движения в отличие от упражнений лечебной физической культуры более интенсивно используются физические нагрузки, но специфика их такова, что после занятий ощущается прилив сил и совсем не хочется есть, чего не скажешь об ощущениях после занятий по обычным методикам» [5, с.188-191].

Интересной в русле рассматриваемой тематики видятся также **изометрическая гимнастика** И. А. Борщенко. В ней автор, в частности, рекомендует *волновую гимнастику* для глубоких мышц спины и позвоночника, поскольку их выполнение (вибрации, колебания, потряхивания всем телом) позволяет создать своеобразную *волну микродвижений от позвонка к позвонку*, что позволит расслабить эти глубокие мышцы, часто находящиеся в состоянии хронического спазма [2, с.14-15]. Здесь просматривается определенная схожесть в подходах с системой целостного волнового движения, рассмотренной выше.

Подобную технику проработки мышц позвоночника можно увидеть также в известной системе оздоровления позвоночника японского врача Касудзо Ниши. Его базовое упражнение «Рыбка» предполагает извивающиеся движения туловищем, ногами и руками в исходном положении лежа на спине с приподнятыми под определенным углом нижними конечностями. В обобщающем плане можно говорить об оздоравливающей *вибрационно-волновой проработке скелета* для нормализации структуры и функционирования опорно-двигательного аппарата. Особое внимание автор изометрической гимнастики уделяет мышцам брюшного пресса, справедливо считая их главными стабилизаторами поясницы и позвоночного столба в целом. В момент их напряжения увеличивается внутрибрюшное давление, что по механизму цепной реакции выравнивает давление внутри межпозвонкового диска: благодаря этому пульпозное ядро диска занимает нейтральное положение в окружении фиброзных колец – баланс сжимающих сил

восстанавливается. При этом И. А. Борщенко справедливо предупреждает, что при напряжении мышц живота следует избегать широкоамплитудного сгибания поясничного отдела позвоночника («кранчей»), поскольку они могут нанести травму как дискам, так и связкам, особенно, если в пояснице уже имеются какие-либо проблемы [2, с.16-17]. Автор также предлагает оригинальную диагностическую гимнастику, которая позволит выявить определенные проблемы в различных отделах позвоночника и суставах конечностей.

Частично истоки вышеназванных подходов мы находим в техниках **психосоматики**:

1. Основатель психосоматики Вильгельм Райх считал, что возникновение «мышечного панциря» (Body armor) напрямую провоцирует возникновение вторичного психического блока (Character armor). «Согласно системе Райха, каждой личностной позиции соответствует позиция физическая, выражаемая телесно в мускульной жесткости или, другими словами, в формировании мышечного панциря... Он пришел к заключению, что по своей сути **физический и психический панцирь есть одно и то же** (выделено мной. – Н.Н.): «Элементы характерного панциря теперь должны рассматриваться как функционально идентичные соответственным элементам мышечного [гипернапряжения]. Понятие **«функциональная идентичность»** (выделено мной. – Н.Н.), которое мне пришлось ввести, означает, что в механизме психики личностная позиция и состояние мышц человека обладают одной и той же функцией: они могут заменять друг друга и способны оказывать взаимное влияние. По существу, они не могут быть отделены друг от друга. Их функции абсолютно идентичны (Reich, 1973, p.270-271)... Панцирь может лежать на «поверхности» или пребывать в «глубине», он может быть «мягким, как губка» или «твердым, как скала»... (Reich, 1973, p. 145)» [6].

2. Сюда следует отнести также **технику Александера** (F. Mathias Alexander), предназначенную для повышения сознательного отношения к собственной манере двигаться. «Александр считал, что необходимым условием для свободного и эффективного движения является **удлинение позвоночника** (выделено мной – Н.Н.). Он не имел в виду растягивание с применением силы, а именно **мягкое удлинение вверх**. Студенты школы Александера работают преимущественно по следующей формуле: расслабить шею, чтобы голова свободно двигалась вперед и назад, а спина удлинялась и расширялась... Равновесие между головой и позвоночником обеспечивает устранение физических напряжений, улучшает осанку и мышечную координацию. Напротив, все, что мешает устранению этого равновесия, портит осанку, вызывает напряжение и плохую координацию» [6, с.238]. Александр разработал

методику обучения комплексному движению, которая была основана на сбалансированной связи между головой и позвоночником.

3. Отметим также *метод Фельденкрейса* (Moshe Feldenkrais), направленный на возвращения человеку естественной пластики движений, которой он обладал в детстве... «Метод Фельденкрейса использует огромное количество самых разных упражнений, которые меняются от занятия к занятию. Обычно упражнения начинаются с почти незаметных движений, постепенно переходящих в движения более энергичные. Цель подобных упражнений – развитие легкости и свободы в движениях всего тела» [6, с.239].

К подобным методологическим и методическим позициям пришли и мы в практике деятельности нашего одесского Центра реабилитации движением, созданного автором этой статьи в 1990 г. Именно в этом году были сформулированы основные идеи *горизонтального пластического балета (пластик-шоу)* Н.Н.Ефименко, которые получили затем свое развитие и обоснование в ряде публикаций [3, 4]. К главным из них следует отнести:

- преобладающее число поз и движений в ГПБ осуществляется в лежаче-горизонтированных положениях, что уже само по себе разгружает скелет занимающегося и расслабляет его мышечный корсет («мышечные панцири») – именно при таком подходе в начале тренинга ребенок будет находиться в состоянии релаксации (медитации);

- основным требованием к движениям является их относительная медленность, пластичность, естественная грация тела (низкочастотные волновые колебания тела, характерные для деятельности основных функциональных систем организма);

- все движения выполняются в последовательности от положения лежа – к положению прямостояния, соблюдая основополагающую эволюционную этапность моторного развития ребенка, что должно содействовать сохранению естественной двигательной пластики у подопечных;

- коррекционный двигательный тренинг осуществляется от низких поз к высоким, с постепенным увеличением нагрузки на скелет и мышечную систему;

- при этом тело ребенка прорабатывается по цефало-каудальному принципу: от головы и шеи – к ногам (ступням) (схожесть с идеями Александера);

- в лежачих положениях выполняются только расслабленные движения (стиль «брошенной веревочки») – в более вертикализованных положениях и позах упражнения должны быть более напряженными (феномен «античной колонны», «силовой телесный контур»);

- в крупных и близлежащих к телу скелетно-мышечных образованиях выполняются медленные движения, в то время, как в отдаленных и более мелких биоэвеньях тела – быстрые движения (феномен «баллистической волны» В. В. Клименко-Н. Н. Ефименко);

- движения в конечностях (руках и ногах) осуществляются от проксимальных (близлежащих к туловищу) суставов и мышечных групп по направлению к дистальным (отдаленным) биоэвеньям тела – кистям и стопам: таким образом создаются наилучшие условия для создается «эффекта волнового движения»;

В плане **вибрационного воздействия** на ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата в коррекционном физическом воспитании мы используем следующие оздоравливающие феномены:

- легкие потряхивания ребенка в позе «эмбриона» и «полуэмбриона» на большом мяче (фитболе), валике, бочонке, поролоновом модуле, теле взрослого (одного из родителей или инструктора по физической культуре) – снижает общее напряжение в скелете и мышечном корсете, позволяет расслабить спастические мышечные группы, нормализовать общее состояние мышечного тонуса;

- потряхивания спастическими конечностями со сгибательной порочной установкой (прием расслабления по Фелпс) – позволяет снять сгибательное мышечное напряжение и временно вернуть конечность в относительно нормальное анатомическое положение;

- потряхивания (вибрации) отдельных мышечных групп при осуществлении массажных процедур – помогают расслабить напряженные участки мышц и фасций;

- потряхивания в положении лежа на спине на наклонной поверхности способствуют возникновению баллистического момента, позволяющего лежащему ребенку с относительно тяжелой степенью двигательных нарушений более успешно осуществить переворот на живот, без чего невозможен дальнейший прогресс в двигательном развитии;

- вибрационные потряхивания в различных плоскостях (фронтальной, сагиттальной и вертикальной) в исходном положении ребенка лежа на животе, будут способствовать более успешной вертикализации головы и выведению ее по срединной линии; это, в свою очередь улучшит рефлекторные опорно-выпрямительные движения в верхних конечностях;

- вибрационные колебания в положении ребенка сидя (на ягодицах, стульчике, валике, кубе, на полу или поверхности тренажера и т.д.) стимулируют формирование статической устойчивости ребенка, необходимой для перехода подопечного в ортоградное положение;

• аналогичные вибрационно-колебательные движения опоры при стоянии ребенка или его ходьбе содействуют выработке статодинамической и динамической устойчивости тела подопечного.

Таким образом, резюмируя все вышеизложенное, необходимо сделать вывод о значительном коррекционном потенциале вибрационно-волнового принципа в двигательной реабилитации детей с нарушениями ОДА. В связи с этим видится перспективным дальнейшие разработки реабилитационных направлений, связанных с системой целительных вибраций и целостного волнового движения.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Андреева Н. Г. Секреты здорового позвоночника : Серия «Истоки здоров'я». – СПб. : «Невский проспект», 2000. – 185 с.
2. Борщенко И. А. Изометрическая гимнастика доктора Борщенко. Позвоночник и суставы. Полный курс упражнений. / Игорь Борщенко. – М.: АСТ: Астрель : Метафора, 2011. – 349, [3] с.: ил.
3. Ефименко Н. Н. Горизонтальный пластический балет: новая система физического воспитания, оздоровления и творческого самовыражения детей и взрослых. – Таганрог: «Познание», 2001. – 176 с.: ил.
4. Ефименко Н. Н. Горизонтальный пластический балет («Пластик-шоу»). Практическое приложение к авторской программе «Театр физического воспитания дошкольников» (десять примерных комплексов). Типография г. Белгорода-Днестровского, 1995.
5. Кудряшов Н. И. Гимнастика гипербореев. Целительная вибрация. – СПб. : Питер, 2011. – 192 с.: ил.
6. Фрейджер, Р., Фейдимен, Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, пер. С англ. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с. (Большая университетская библиотека).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Єфименко Микола Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент, керівник Авторського педагогічного Центру (АПЦ-ЦРД), м. Одеса.

Коло наукових інтересів: нові методичні підходи до фізичного виховання та оздоровлення дітей та дорослих; корекційне фізичне виховання дітей з різними руховими порушеннями.

ЛІБЕРАЛІЗМ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА КОНЦЕПЦІЯ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ США

Євгенія ЗАХАРОВА (Кіровоград)

У статті розглянуті фундаментальні засади лібералізму як методологічної концепції громадянського виховання США. Проаналізовані основні історичні тенденції формування ліберальної педагогіки в США.

В статье рассматриваются фундаментальные принципы либерализма как методологической концепции гражданского воспитания в США. Анализируются основные исторические тенденции формирования либералистической педагогики в США.

Ключові слова: лібералізм, свобода, громадянське виховання, ліберальна педагогіка.

Проголошення самостійності та незалежності України зумовило потребу переосмислення багатьох суспільних явищ та процесів. Формування громадянина в Україні сьогодні детерміноване суспільними процесами, суперечність і складність, яких полягають у тому, що наша країна стала на шлях одночасної побудови національної держави і ліберально-демократичного суспільства. Вищезазначений вибір України означає необхідність критичного переосмислення і творчого використання досвіду розвинених зарубіжних країн, які започаткували ці процеси значно раніше і продовжують удосконалювати їх сьогодні. З огляду на це важливим та актуальним постає дослідження теоретичних засад лібералізму, як методології громадянського виховання старшокласників США та одного з ймовірних шляхів розвитку громадянського виховання в Україні.

Особливості американської педагогіки досліджувались у працях М.А.Якобсон, Г.М.Риснюк, В.Н.Жирова, А.М.Мітіна та ін. Вагомий внесок у розвиток теорій громадянського виховання зробили такі зарубіжні науковці, як С.Балл, Д.Гольдман, К. Кірбі, М.Бренсон, Р.Фарнен, В.Гелстон, С.Ніето, Т.Лікона, Т.Сайзер, Д.Роу, М.Хаузер, Д.Сміт та ін.

Методологічною основою громадянського виховання учнів старших класів державних шкіл Сполучених Штатів Америки є лібералізм, як перенесений на американський ґрунт феномен західноєвропейської культури, корені якого сягають в античність, де були чітко вироблені його ключові поняття: правова особистість, суб'єктивне право на приватну власність, представницькі установи демократичної влади тощо. Ця фундаментальна основа лібералізму була надовго втрачена і відновлена західними націями лише у Новий час історії і, з тих пір, доповнена чисельними конструктивними внесками, що відобразили прогресивну специфіку сьогодення. Тому сучасна ліберальна педагогіка має глибоке обґрунтування теоретичним концептом, який акумулював у собі найбільш прогресивні філософські, політологічні, соціологічні, психологічні та етичні напрацювання останніх століть, здійснені у передових цивілізованих країнах світу, найбільш прогресивно налаштованими мислителями.

Згідно з понятійною назвою, основна ідея лібералізму – це здійснення свободи особистості, найголовнішим методом досягнення якої є не стільки творча діяльність, скільки усунення всього того, що загрожує індивідуальній свободі або заважає її розвитку [3, 130].

Подібна персональна гуманістична потреба є не випадковою, а цілком природно виправдана тим, що одним з найважливіших чинників у визначенні людиною позицій і орієнтирів власної життєдіяльності є питання свободи. Пошук особистісного звільнення завжди був

пов'язаний зі специфікою людської історії, тож у різних типах соціальності він набував конкретної розмірності і специфічного переосмислення. Тож не дивно, що проблематика соціальної свободи стала об'єктом особливої уваги в період переходу західного суспільства до парадигми Модерну, знаходячи теоретичне відображення у роздумах діячів та атеїстів епохи Просвітництва, а також у сентенціях цілої плеяди німецьких класичних філософів.

Збудувати ж таке суспільство, яке найбільш можливим чином забезпечило б людині умови для вільного розвитку особистості – одвічна мрія всіх «похмурих часів і пригноблених народів». Однак, чисельні соціальні експерименти із «розкріпачення» людства показали, що його остаточне позбавлення, перш за все, від державного примусу – лише соціальна утопія, впровадження якої – це шлях перетворення індивідуальної свободи волі на згубне свавілля. Через цю причину сучасна людина, яка свідомо уособлює в собі «єдність протилежностей» власної «біосоціальності», цілком адекватно розуміє, що ніколи не зможе позбутися своєї залежності від природного і культурного середовища. У зв'язку з цим, суспільне життя завжди і неминуче буде втілювати діалектичний компроміс, де – «... свобода і необхідність є сумісними» [2, 233] або «... свобода повинна бути необхідністю, а необхідність – свободою» [9, 457]. Квінтесенцією ж творчого пошуку у зазначеному проблемному дискурсі став крилатий вислів Б.Спінози – «Свобода є усвідомленою необхідністю», який вказав людству єдино можливий орієнтир подолання суперечливої полярності жорсткого детермінізму і вабливого індетермінізму.

Ці теоретичні твердження, які викрили одвічну антитезу людської «обмеженості у свободі», спонукали наступну хвилю мислителів на пошук конструктивного синтезу виявлених протилежностей, який би зняв їх драматичну суперечність у досі небаченому соціальному проекті. Так виник концепт громадянського суспільства, метою якого стала реалізація передових теоретичних надбань найбільш прогресивно налаштованих мислителів сучасності, а саме лібералізм.

Т.Гоббс виходив з радикального погляду на те, що громадянське суспільство – це суспільство ворожості людей «всі проти всіх», яке, задля її припинення перетворюється на державу [2, 57].

Французький же політичний філософ Ш.Монтеск'є розглядав громадянське суспільство, як «союз індивідуальностей», що постає середовищем для набуття найвищих людських якостей, а людську свободу він проголошував правом робити все, що дозволено законами.

Класичну ж систему громадянського суспільства завершив один з провідних сучасних американських політологів Д.Істон, який вбачав у політичній системі – посередника суспільної взаємодії щодо розподілу

цінностей, з метою запобігання конфліктів поміж членами суспільства [10, 35].

Таким чином, ліберальна теорія і практика виходить з того, що людина не може мати абсолютної свободи, а лише її «максимальну можливість», в контексті природно-соціальної необхідності. Метою творців лібералізму бачився не утопічний, а справедливий егалітаризм, який руйнував ієрархічну вертикаль на користь демократичної горизонталі, забезпечуючи усьому людству рівну конкурентну можливість з управління і доступу до матеріальних благ, при цьому збалансувавши взаємодію влади і суспільства у взаємовигідній пропорції, позбавленої колишньої непримиримої суперечності, з дотриманням пріоритету приватних інтересів над державними. Ліберальні мислителі вбачили в такому громадянському суспільстві своєрідну «золоту середину», яка поставала, з одного боку, антиподом жорстко детермінованому тоталітаризму, а з іншого – безвладній анархії. На думку Г.Гегеля (1770–1831), така новаторська соціальна модель «зовнішньої держави» була покликана максимально зняти гостроту напруги між приватними інтересами і примусовою функцією влади.

Однак найбільш помітними історичними постатями, які обґрунтували засади і завдання ліберального виховання, поєднавши ідеї «високої теорії» з реаліями педагогічної практики, були Джон Локк та Ж.Ж. Руссо.

Творча спадщина політичного філософа і теоретика педагогіки Нового часу Дж. Локка (1632 – 1704) наскрізь проникнута послідовним емпіризмом. Перш за все, науковець пропагував відмову від умоглядних передумов виховання, вказуючи на неможливість метафізики, спрямованої на трансцендентальні проблеми і критикуючи Р.Декарта за його «природжені ідеї». Натомість англійський новатор вважав, що ідеї виникають у людини тільки шляхом набуття відповідного психологічного досвіду, маючи суто емпіричне походження, позбавляються метафізичного (платонівського) характеру і стають висловлюванням будь-якого суб'єктивного відчуття чи уявлення. На думку Локка, емпіричні ідеї утворюють зміст пізнання вихованця (свідомість якого є «*tabula rasa*»); вони виникають із зовнішніх і внутрішніх джерел (первинні – з відчуття; а вторинні – як наслідок внутрішньої рефлексії первинних, шляхом синтетичної діяльності людського розсудку, опосередковано відображаючи зовнішні предмети). Цим Дж. Локк встановлював позитивно визначені і легко доступні критерії об'єктивної істини, рішуче розгалужуючи сфери «знання» і «віри». Вчення Локка про «чисту дошку» є антропологічним і психологічним базисом лібералізму, який розглядає кожну людину, у її первісній сутності, як соціальний атом (індивідуум), який має повну

внутрішню свободу набути, утриматися від набуття чи позбутися певних знань і якостей, утворюючи унікальну особистість, яка, має зовнішню можливість вільно об'єднатися з іншими «атомарними особами» у будь-якій «молекулярній конфігурації»: економічні, соціальні, політичні, духовні, але у межах чинного законодавства [5, 173].

В своїх політичних творах Локк постає як прихильник ліберального конституціоналізму і висловлює думки про три типи законів, з якими люди зазвичай зіставляють свої дії («божественні», «громадянські» та «загальноновизнані думки»). При цьому, суспільство і держава народжуються на основі «природного права», яке співпадає зі здоровим глуздом та проголошує, що, оскільки усі люди рівні і незалежні, то ніхто не повинен заподіювати збитків життю, здоров'ю, свободі та майну інших людей [5, 175].

До «природних прав» Локк відносив: право на життя, право на свободу, право на власність і право на захист цих прав. Межі державної влади встановлюються самими правами громадян, для захисту яких воно і було створено. Тому громадяни зберігають за собою право поставати проти державної влади, якщо та почне діяти всупереч первинних цілей.

В свою чергу, його мораль – вже, суто, практична та евдемоністична. Локк підтримує утилітаризм свого попередника Ф.Бекона, для якого кожна теоретична наука повинна мати практичну дисципліну, спрямовану на корисне застосування, а справжньою добродієчністю людини є корисність для себе та інших. Тому англійський вчений захищає «емпіричну мораль», спрямовану на чуттєвий світ і його запити, вважаючи, що цінність вчинку залежить від його користі собі та іншим, згідно критеріїв «життєвої мудрості».

Ці погляди Джона Локка характеризують його, як найвпливовішого духовного керівника епохи Просвітництва, який, у прагненні «зробити філософію корисною», ясно і зрозуміло звів природно-наукове світобачення у правдоподібну систему [1, 177], елементами якої і скористалася, в подальшому, ліберальна педагогіка.

Також, досліджуючи фундаментальні основи формування ліберальної педагогіки, як концептуальної методології громадянського виховання в США, неможливо оминати одного з найвидатніших теоретиків педагогіки Ж.Ж.Руссо (1712 – 1778), якого І.Кант назвав «Ньютоном моральності». Його внесок у ліберальний концепт громадянського суспільства та виховання в ньому особистості набув вагомості згідно цілого ряду прогресивних думок. В першу чергу, Руссо був просвітителем, вважаючи розум – оптимальним гносеологічним інструментом. Також, французький мислитель був ревним захисником повного злиття індивіду з суспільним життям. До того ж, він мав переконаність, що розум без інстинктів і пристрастей стає академічним і

безплідним, а пристрасті й інстинкти без дисципліни розуму – ведуть до хаосу й анархії. Через це, Руссо висуває поняття «природної людини» – цілісної, доброї, біологічно здорової, морально чесної, справедливої, яка набуває моральних деформацій, лише при перебуванні в пагубних соціальних умовах.

Така думка знайшла свій відбиток в ідеї «ренатуралізації людини», можливої лише у «зміні умов» виховання, які б успішно блокували зло і сприяли добру. Єдиними сприятливими виховними умовами, на думку Руссо, могли б бути тільки «умови свободи», бо «... людина народжена вільною, але, поміж того, вона скрізь в оковах» [5, 550].

Ж.Ж. Руссо розглядав ідеальне громадянське суспільство як «соціальне тіло», що поєднує у собі «приватну волю» (з приватними інтересами) та «спільну волю» (з її спільними інтересами) і яке функціонує задля благополучного існування всіх і кожного. Ця «спільна воля» бачилася результатом згоди між рівними, які залишалися такими б завжди. В умовах такої держави, всі повинні підкорятися закону, священному для усіх, тому, що він є результатом спільного волевиявлення [5, 552].

Визначальною у роздумах Ж.Ж.Руссо є ідея невідчужуваного народного суверенітету (як народовладдя), який знаходить своє втілення у дійсно демократичному й егалітарному республіканському устрої, де принцип рівності закладено в державному законі, а народ постійно перевіряє діяльність своїх представників, бо не може бути ніякої особистої влади вільної від суспільного контролю.

Що стосується педагогічних поглядів Руссо, то вони мали політичний характер (були пов'язаними з вимогами нового «суспільного договору»). Він зазначав, що по справжньому прогресивна політика завжди є моральною, а мораль – найголовніша умова виховання. «Все докорінним чином залежить від політики» – вважав філософ, поміщаючи педагогіку водночас в політичний і етичний дискурс, що цілком відповідає думці Н.Казіні про те, що «... той, хто відділяє політику від моралі, нічого не розуміє ні в тій, ні в іншій» [5, 557].

У своїх знаменитих педагогічних творах, Руссо вимагав не залишати людину наодинці з її інстинктам, а навчити вихованця підпорядковувати їх собі, своєму «голосу розуму». Людина, на думку мислителя, повинна бути вільною – носієм не «свободи раба, якому нічого не наказують», а «дійсної свободи», коли людина є господарем самої себе, вміє повелівати своїми пристрастями. Руссо принципово підкреслював, що свобода не повинна бути «примхливою», а, навпаки, «добре упорядкованою» [7].

Таким чином, основні ліберальні ідеї, які є важливими для розуміння параметрів «вільного виховання» особистості, сформувалися

ще в епоху Просвітництва і їх можливо зосередити у такому епісеологічному концепті:

– рішення проблем буття необхідно здійснювати на ясних, простих і можливих для практичної перевірки, засадах, ігноруючи наявність надчуттєвого світу і сакральної складової, сприймаючи людину як «чисту дошку»;

– слідування раціоналістичному положенню Сократа про те, що «добročинність і знання є тотожні», а по-справжньому автономна мораль повинна обґрунтовувати свої норми не на випадковій волі окремого суб'єкта, а на вимозі її загального значення, за умов плюралізму, коли норми моралі не походять з єдиного джерела (релігії, закону, авторитету, вдач, звичаїв чи традицій), а беруться з дійсності, яка завжди передбачає варіативність;

– переосмислення евдемонії («суб'єктивне особисте щастя» Аристотеля, яке, на його думку, керує людською поведінкою), у контексті вимог громадянського суспільства, де власне щастя особистості збалансовано поставлене в залежність від зовнішніх подій та умов суспільного життя, попереджаючи ригоризм та гедонізм;

– необхідність звільняти уми вихованців від тягара традиційних догм, стереотипів, упереджень та забобонів. Учень доводиться наявною системою освіти до рівня «плюралістичної персональності» (М.Маффесолі), а подальше приведення його загальнообов'язкової набутої суми знань в систему є законним правом і приватною справою кожного;

– здійснення виховання на засадах лише такої етики, яка покликана виконати місію практичної філософії [1, 350];

– відмова від гетерономної трансцендентної (релігійної) моралі, на користь світської, іманентної, автономної моральності, яка визнає свідомість – єдиним джерелом належної поведінки і акумулює моральні здобутки людства у загальновизнаних нормах, визнаючи саме людей творцями релігії, звичаїв і прав. У такій оптиці, мораль набуває історичної і ситуаційної амбівалентності, як довільний і утилітарний продукт, який можливо удосконалити (чи змінити) згідно вільного бажання індивіда (або у наслідок конвенційної домовленості групи індивідів), що створює живильне середовище для вільного етичного самоусвідомлення. Це призводить не до формального зовнішнього дотримання моральних приписів, а згода з ними відбувається тільки після пізнання їх необхідності. При цьому допустимою є часткова гетерономія моралі, у випадку, коли перед індивідумом, як апріорний факт, постає існуюче право, яке надане індивідуму ззовні (об'єктивно), і тому оцінка вчинків теж є сторонньою. Тож, об'єктивною у громадянському суспільстві є саме конвенційна мораль, що

закріплюється на практиці за допомогою чинного законодавства, загальноприйнятних норм поведінки (етикет) та корпоративної моралі (статути, правила, інструкції, «філософії фірм» тощо). Вихідним пунктом ліберальної іманентної етики є зовнішні цілі (моральні блага), прагнення до здійснення яких і робить людський вчинок моральним. Лібералізм проголошує об'єктивними «загальнолюдські цінності», які і вважає справжніми моральними цілями;

– розуміння моральної поведінки людини, як загального людського прагнення до панування над природою (перш за все, над власною) і використання її у практичних цілях (практицизм);

– усвідомлення того, що громадянське суспільство утворює своєрідний запобіжний засіб, який забезпечує людині максимальну етичну свободу, але застерігає від можливого морального свавілля.

Методологічний концепт був би не повним, якщо б не були розглянуті такі філософські теорії, як позитивізм, утилітаризм і прагматизм, інструментальна цінність яких не викликає сумнівів щодо їх використання у дискурсі громадянського виховання США.

Позитивізм (О.Конт, Д.С.Мілль, Г.Спенсер, Я.Молешотт, Е.Геккель та інші), як феномен XIX століття, постає достатньо складним явищем, що опанувало не тільки філософію, але й політику, педагогіку, історіографію і літературу.

Як рух ліберальної думки, його характеризують такі програмні риси:

– проголошення примату науки, у відповідності до чого – людині може бути відоме лише те, що є здобутком наукового дослідження; єдиним методом пізнання визнається тільки природничо-науковий метод.

– Наука – єдино можливий і непохитний фундамент індивідуального і суспільного життя. Вона розуміється як універсальний засіб позбавлення людства від проблем.

– Перенесенням каузальних закономірностей з розгляду природи на дослідження суспільства.

– Прагнення перебудувати суспільство на основі соціальних законів набуває релігійної форми, де любов до Бога замінюється любов'ю до Людства [6, 191].

Головний принцип утилітаризму звучить, як «... максимум можливого щастя – для найбільшого числа людей» [6, 196]. Згідно переконань його засновника, І.Бентама (1748 – 1832), соціальні закони є не перманентними феноменами, а змінними та такими, що підлягають постійному вдосконаленню.

Основою моралі, Бентам вважав, прагнення людини отримати задоволення й уникнути страждання. Оцінка вчинку визначається у його покаранні чи заохоченні.

Стосовно громадянського законодавства, на думку вищезазначеного науковця головними його задачами є підтримка існування, достаток, безпека і рівність громадян. Будь яке вірування, позбавлене раціональної основи – відхилялося [6, 201].

Прагматизм (Ч.Пірс, У.Джеймс, Д. Герберт, Д.Дьюї та інші) став найбільш вагомим внеском США у західну емпіричну філософію. Його сутність полягає у більш широкому розумінні досвіду, який розглядається ще й як прогноз і правило поведінки. Прагматична максима свідчить: осягнення об'єкту – це осягнення можливих практичних наслідків, коли розуміння ефектів і є розумінням об'єктів. Істинними вважаються ідеї, які підтверджуються практичними результатами. Такий емпіризм є відкритим для майбутнього і ставить під контроль досягнення, згідно їх практичних наслідків і можливостей використання [6, 314].

Відповідним чином, вибудовується і ліберальна педагогіка (Liberal Arts education), яка виходить з індивідуалістичного постулату про найвищу цінність людської особистості з її правом переваги над усім іншим. Звідси фундаментальна вимога апіорної наявності для громадянського виховання дітей об'єктивного правового порядку, що контролює волю окремих людей, створюючи такі суспільні форми, в яких конкретна людина змушена підкорятися наявним соціальним нормам, демонструючи лояльність до них через власну дисциплінованість. При цьому особистість залишається вищою цінністю, а вартість суспільних груп чи установ вимірюється виключно тим, якою мірою вони захищають права і відстоюють інтереси окремої людини і сприяють здійсненню цільової програми окремих суб'єктів, у відповідності до положення, що «...мета будь-якого політичного союзу – збереження природних і невід'ємних прав людини» [5, 12].

У провідних ідеях лібералізму особистість, яка стала продуктом послідовного «вільного виховання» має такі основні цінності («природне право»), як: раціоналізм, громадянська і політична свобода, демократія, комфорт, безпека, благополуччя, індивідуалізм, егоцентризм, конформізм, плюралізм, релятивізм, формалізм, егалітаризм «стартових можливостей», приватна ініціатива, підприємницький дух, законослухняність, непорушність права приватної власності, поділ влади, добробут, матеріалізм, сцієнтизм, прогресизм, реформізм, толерантність, космополітизм [4, 394].

Усі ці характеристики гранично стисло і ясно були зведені ще у французькій Декларації людина і громадянина 1789 р. до чотирьох принципових прав, які представляють собою основу ліберального порядку: свобода, власність, безпека, право опору (насильству, придушенню).

Отже, прогресивним завданням історії завжди був пошук шляхів звільнення особистості. Але, у наслідок того, що абсолютна свобода є недосяжною утопією, її ідеал неминуче набуває поміркованої форми «усвідомленої необхідності». До того ж, людина, при всьому своєму індивідуалізмі, завжди залишається колективною (соціальною) істотою, що вимагає пошуку оптимальних компромісів між протистоянням приватного і спільного. Вочевидь, найбільш досяжне «звільнення» людини, яке проголошується провідним завданням лібералізму, є можливим лише за умов побудови конституційного громадянського суспільства, яке є еквівалентом цивілізації. Тому метою ліберальною педагогіки стає *виховання вільної особистості, як повноцінного члена громадянського суспільства*. Таким чином, громадянське виховання набуває найважливішої місії у ліберально-демократичному суспільстві.

Дослідження ідей Нового та новітнього часу щодо *звільнення людини у ході модернізації* соціальної практики, дає можливість виявити найбільш показові і конструктивні з теорій і підсумувати їх у орієнтовний методологічний конструкт, який передбачається використати як інструмент подальшого наукового дослідження громадянського виховання старшокласників США, з врахуванням його наявних переваг і недоліків.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вундт В. Введение в философию / Под ред. Субботина А.Л. – М.: «Добросвет», 1998. – 545 с.
2. Гобс Т. Левифиан // Избранные произведения. – М.: Просвещение, 1964. – Т.2. – 635 с.
3. Леонтович В.В. История либерализма в России. – М., 1995 – 580 с.
4. Леонтович В.В. Зависимость и самостоятельность при разделении власти // Записки социологического отдела исследовательского института социальных и административных наук в Кёльне / Под ред. Леопольда фон Визе. – К., 1997. – Т.1 – 230 с.
5. Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. – М.: Петрополис, 1996. – Т.3. – 736 с.
6. Реале Дж., Антисери Д. Западная философия от истоков до наших дней. – М.: Петрополис, 1996. – Т.4. – 880 с.
7. Руссо Ж. Ж. Избранные сочинения. – М.: Гослитиздат, 1990. – Т.2. – 623 с.
8. Руссо Ж. Ж. Педагогические сочинения. – М., 1981. – Т.1. – 523 с.
9. Шеллинг Ф. Система трансцендентального идеализма // Сочинения. – М., 1997. – Т.1. – 580 с.
10. Easton D.A. Political System. – N.Y., 1990. – 320 p.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Захарова Євгенія Юріївна – аспірантка кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження громадянського виховання старшокласників у США.

АКСІОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ К. ДЕНЕКА

Оксана ЗАХАРОВА (Кіровоград)

У статті реалізується спроба окреслення аксіологічного компоненту педагогічної системи сучасного відомого польського вченого і педагога К. Денека.

Стаття являється попиткою определения аксиологического компонента образовательной системы современного известного польского ученого и педагога К. Денека.

Ключові слова: аксіологічний компонент, молодь, освіта, виховання, цінності.

Постановка проблеми. Головною метою сучасної освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина, формування покоління, здатного створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Тому одним з пріоритетних напрямів розвитку освіти є формування загальнолюдських цінностей майбутніх фахівців [1].

Відомим сучасним польським вченим Казимиром Денеком розроблено концепцію, яка поєднує ціннісне виховання, ціннісне навчання і ціннісний розвиток [7, s. 11-23]. Виховання на основі засвоєння певних цінностей, за К. Денеком, – головний напрямок у формуванні особистості, її духовного світу і духовної культури. Виховання не є реалізацією штучно сконструйованих бажаних якостей, які вихователі хотіли б втілити у підростаючих поколіннях. Образ людини багато в чому визначається культурно-історичною ситуацією, епохою, суспільством, в якому вона живе, вчиться, спілкується, виховується сама і виховує своїх дітей або учнів. Причому, кажучи про образ людини, культури, епохи, мають на увазі ті провідні принципи, смисложиттєві цінності, які лежать в основі життєдіяльності людей тієї чи іншої культури і/або історичного часу [2, s.178-179].

Сутність виховання, зокрема виховання в системі освіти, таким чином, виявляється формуванням і розвитком підростаючого покоління на основі образу людини, що склався в цій культурі, засвоєння тих смисложиттєвих цінностей, які несе ця культура, епоха, цивілізація. Саме цінностями культури, епохи, суспільства визначаються мета й цінності виховання, ними задається педагогічний простір, в якому здійснюється навчально-виховний процес [6, s. 103-127].

Аналіз досліджень. Поняттям «цінність» оперують багато наук, його дефініції стосуються поведінки людей, їх суджень, емоцій, життєвих, професійних та інших позицій тощо. Тому в літературі існує велика кількість визначень цього поняття.

Проф. К. Денек у своїх працях посилається на трактування цінностей у філософії (зокрема у М. Шелера (M. Scheler), М. Лобоцького

(М. Łobocki), В. Стружевського (W. Stróżewski) та ін.), соціології (Я. Щепанський (J. Szczepański)), психології і педагогіці (М. Тишкова (M. Tyszkowa), Я. Гнітецький (J. Gnitecki), В. Пастерняк (W. Pasterniak), І. Кужняк (I. Kuźniak) та ін.)

Так, М. Шелер (1874-1928) виразно відокремлює «світ матеріальних благ від світу цінностей, які, на його переконання, існують незалежно від нас, є основними властивостями певних об'єктів і їх можна пізнати в акті безпосередньої інтуїції» (Цит. за: [11]). Цей філософ висловлював переконання, що існує природна ієрархія цінностей. На чолі її стоїть *святість*, далі цінності духовні – *пізнання істини, справедливості, прекрасного*; цінності вітальні – *шляхетність, діловитість (dzielność)*; найнижче розташовуються цінності споживацькі і гедоністичні.

М. Лобоцький пише: «Під цінністю розуміється зазвичай все, що вважається важливим і цінним для індивіда і суспільства, а також є гідним прагнення, поєднується з позитивними відчуттями і становить зазвичай мету людських прагнень. Цінність, що розуміється таким чином, часто є критерієм оцінки осіб, речей, явищ, норм, засад, а тим самим складає важливу основу розрізнення доброго і злого. Нерідко цінність ототожнюється з самим добром, або вважається за добро саме в собі (як у Платона)» [8, s. 42].

Натомість Я. Щепанський з позицій соціології вказує: «Ми називатимемо цінністю довільний реальний або уявний предмет, щодо якого індивіди або спільноти займають позицію пошани, приписують йому важливу роль у своєму житті і прагнення до його досягнення відчують як потребу. Цінностями є предмети, які забезпечують індивідові внутрішню рівновагу і прагнення до них дає відчуття виконаного обов'язку або ті, які для групи необхідні для підтримання внутрішнього зв'язку [9].

У психологічному розумінні цінності нерозривно пов'язані з явищем вибору. Численні праці з психології визначають поняття «цінність» як те, «що важливе для активності і розвитку людини в різні періоди її життя» а також «уявлення і переконання індивіда про те, що є важливим, гідним і/або бажаним» [10, s.16].

У гуманітарних науках поняття цінності «найчастіше відноситься до того, що цінує людина або суспільна група; що вважається за важливе і в такий спосіб переживається. ...Цінність означає все те, що не є природним і байдужим, але є важливим і значущим, а тому є метою для людських прагнень» [5, s. 23].

Постановка завдання. Метою нашої статті є спроба окреслення аксіологічного компоненту педагогічної системи сучасного відомого польського вченого і педагога К. Денека.

Виклад основного матеріалу. Програми життя, діяльності, спрямованість вчинків мають під собою, за К. Денеком, дві опори: знання і цінності. Вони багато в чому «полярні», протилежні за своєю сутністю (Див.: [3, s.207 - 208]). Пізнанням рухає прагнення до істини, об'єктивності у розумінні реального світу. Ціннісна свідомість – інше: вона втілює в собі особливе ставлення людей до того, що відбувається відповідно до їх цілей, потреб, інтересів, того чи іншого розуміння сенсу життя. У ціннісній свідомості формуються етичні, естетичні (і взагалі світоглядні) ідеали. Найважливішими поняттями, з якими завжди пов'язувалася ціннісна свідомість, виступають поняття Добра і Зла, Краси і Потворності. Через співвідношення з нормами, ідеалами здійснюється оцінювання – визначення цінності того, що відбувається.

При всій їх різноманітності пізнавальний і ціннісний способи освоєння світу в людській свідомості, житті, дії повинні бути якось урівноважені. Повинна досягатися також напружена єдність інших «полярних» компонентів, аспектів, рівнів культури: відчуттів і розуму, розуміння і дії, віри і сумніву, теоретичного і практичного досвіду людей, осмислення минулого і бачення майбутнього [4, s. 19-32.]. Їх співвідношення, поєднання, синтез – складна і болісна духовно-практична робота, покликана забезпечувати зв'язок і цілісність людського досвіду, всієї системи орієнтацій.

К. Денек звертає увагу на виховний аспект теорії цінностей, підкреслюючи, що виховання передбачає усвідомлення вихованцем конкретних явищ як цінностей так і нецінностей, відповідне ставлення до сукупності цінностей, і що ціннісні орієнтації відіграють провідну роль у побудові довготривалих програм поведінки [2, s.66.].

К. Денек відносить людей, явища матеріальної та духовної дійсності до розряду цінностей [2].

Слідом за К. Роджерсом К. Денек вказує, що цінність як аксіологічна категорія має багаторівневу структуру. Загальним, об'єднуючим є той факт, що цінності відображають світ людини, її культуру. Цінності можуть існувати як суб'єктивні, що відображаються у свідомості людини. Діалектика цієї аксіологічної категорії показує, що в історії розвитку суспільства вищою цінністю стає людина як особистість, як самоціль суспільного розвитку.

У ціннісній спрямованості цінність виконує роль своєрідного орієнтира і певного регулятора поведінки й діяльності людини в предметній і соціальній дійсності. Особистість орієнтується на ті цінності, які найбільше їй необхідні і в перспективі відповідають її інтересам і цілям, імпонують її досвіду.

Концепція К. Денека є особистісно орієнтованою, з опорою на загальнофілософську ідею самовисування, саморозвитку. Вчений оперує

поняттями, що адекватно відбивають гуманістичну сутність людини й процес її виховання («суб'єкт-суб'єктний», «свідомість-самосвідомість», «розвиток-саморозвиток», «самоактуалізація», «самореалізація» та ін.), підкреслює не тільки зовнішню, але й внутрішню сторони процесів розвитку.

Наш аналіз праць К. Денека переконливо свідчить, що ціннісна спрямованість особистості для вченого є найважливішим елементом «внутрішньої сторони процесів розвитку», тобто внутрішньої структури особистості.

Розуміння навчально-виховного процесу як механізму цілеспрямованого педагогічного управління процесом суб'єктного перетворення вчителя й учня дає змогу К. Денекові твердити, що справді ефективним навчально-виховний процес може вважатися лише у разі його «ціннісної спрямованості», яка забезпечить формування творчої індивідуальності.

К. Денек вважає, що гуманізація процесу освіти і виховання є головною і системоутворюючою психолого-педагогічною умовою формування ціннісних орієнтацій учня, оскільки саме «ідея гуманізації передбачає здійснення принципово іншої спрямованості освіти, пов'язаної не з підготовкою “знеособлених” кваліфікованих кадрів, а із загальним духовно-етичним і професійним розвитком особистості. Гуманістична спрямованість освіти змінює звичні уявлення про її мету як формування систематичних знань, умінь і навичок. Саме таке розуміння мети освіти послужило причиною її дегуманізації, яка виявилася у тривалому пануванні “знаннєвої” парадигми освіти» [3, s. 23].

Висновки. Отже, аксіологічним елементом цілісної педагогічної системи проф. К. Денека можна визначити «ціннісну спрямованість особистості». На думку вченого, це провідний елемент мотивації людських вчинків, реалізації програм поведінки, елемент структури особистості, який функціонує на свідомому рівні. Цінності надають життю людини сенс, формують мотиви її життєдіяльності. Вони є серцевиною людського життя, визначають його якість, міжособистісні стосунки, ставлення до себе, ровесників, старших осіб, усього світу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Національна доктрина розвитку освіти // Офіційний вісник України. – 2002. – № 16. – Ст. 860.
2. Denek K. Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej Toruń 1999.
3. Denek K. Filozofia życia, Poznań 2012.
4. Denek K. Uniwersalne wartości edukacji szkolnej (w:) B. Dymara (red.). Dziecko w świecie rodziny. Kraków 1998.
5. Denek K., Kuźniak I., Projektowanie celów kształcenia w reformowanej szkole. Poznań 2001.

6. Denek Kazimierz. Axiologie und Teologie der Ausbildung im Kreise der Schulteorie und -praxis // Aktuelle Probleme der Pädagogik in Polen. Hrsg. von J.F. Malerne. Pulheim 1997.
7. Kojs W. Pedagogiczne i krajoznawcze szlaki Profesora Kazimierza Denka (w:) Edukacja Jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowy, (red.) W. Kojs, E. Piotrkowski, T. M. Zimny. Częstochowa 2002.
8. Łobocki M. O wartościach w wychowaniu. «Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze» 1993, nr 9.
9. Szczepański J. Elementarne pojęcia socjologii. Warszawa 1970.
10. Tyszkówa M. Kultura symboliczna, wartości i rozwój jednostki. Warszawa 1984.
11. Żygułski K. Wartości i wzory kultury. Warszawa 1975.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Захарова Оксана Віталіївна – аспірант Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, старший викладач кафедри фізичної і психофізіологічної підготовки Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Коло наукових інтересів: краєзнавчо-туристична діяльність в педагогічній системі Казимира Денка.

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ІСТОРІЇ ВІТЧИЗНЯНОЇ ТА ЗАРУБІЖНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Тетяна КРАВЦОВА (Кіровоград)

У статті розглядаються наукові погляди та освітня діяльність вітчизняних та зарубіжних педагогів, щодо проблеми розвитку інклюзивної освіти. Автор акцентує увагу на різних підходах педагогів, щодо організації навчально-виховної роботи з дітьми з вадами розвитку.

В статтє рассматриваются научные взгляды и образовательная деятельность отечественных и зарубежных педагогов, по проблеме развития инклюзивного образования. Автор акцентирует внимание на разных подходах педагогов, по организации учебно-воспитательной работы с детьми с нарушениями развития.

Ключові слова: інклюзивна освіта, спеціальна освіта, діти з вадами розвитку.

В Україні спостерігається тенденція до зростання чисельності дітей з функціональними обмеженнями унаслідок зниження рівня медичного обслуговування, росту наркоманії та алкоголізму, підвищення екологічної небезпеки. Соціалізація та освіта дітей-інвалідів, їх інтеграція у суспільство залишаються одним з найболючіших питань українського сьогодення.

Зарубіжний практичний досвід доводить, що інваліди можуть навчатися у звичайних навчальних закладах на загальній основі, а згодом, обирати для себе професію та працювати відповідно до обраної спеціальності. Спільне навчання дітей із вадами розвитку з іншими дітьми допомагає уникнути психологічних травм у подальшому житті та полегшує пошук свого місця у суспільстві, усвідомлення своєї корисності та надає можливість реалізувати себе повною мірою. Зарубіжна педагогіка розглядає інтеграцію як можливість спільного

життя і вчення звичайних дітей і дітей з обмеженими можливостями за підтримки та супроводі цього процесу заходами економічного, організаційного, дидактичного і методичного характеру. У педагогічному розумінні інтеграція означає, що всі діти навчаються, працюють, грають разом, з урахуванням специфічних можливостей і потреб кожного, загалом змістовному та комунікативному просторі. При цьому дітям і підліткам з обмеженими можливостями в спільному освітньому процесі створюються умови для їх активної участі у всіх складових цього процесу, сприяючи тим самим їх розвитку і освіти. Ці ідеї прагнули реалізувати в західноєвропейських країнах ще у 80-90-ті роки XIX століття, що передбачало створення організаційно-педагогічних основ інклюзивної освіти.

Проблема вивчення та виховання дітей із вадами розвитку була предметом дослідження і в педагогіці, і спеціальній психології, зокрема в працях Т. Вісковатова, Г. Грибанова, Г. Дульнева, І. Єременко, Т. Ільяшенко, В. Кащенко, А. Колупаєва, В. Кузьміна, К. Лебединської, В. Лебединського, В. Лубовського, О. Мастюкова, О. Михайлова, І. Некрасова, М. Рождественська, А. Співаковська, В. Синьова, М. Телешевська.

Мета нашої статті прослідкувати основні підходи до навчання та виховання дітей із вадами розвитку в історії вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки. Завданням дослідження: виявити загальні підходи та специфічні особливості організації навчання та виховання дітей з вадами розвитку в історії вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки.

Робота з дітьми з обмеженими можливостями сягає далеких часів, що трансформувалися від агресії та нетерпимості до усвідомлення необхідності навчання та виховання. Так, перші офіційні документи про опіку датуються X ст., коли князь Київський Володимир указом від 996 р. зобов'язав церкву дбати про таких осіб. Слід зазначити, що в Києво-Печерській лаврі вже в першій половині XI ст. відкрився притулок для дітей, у якому окрім сиріт, хворих та убогих, перебували й так звані калічні діти (глухі, сліпі, недоумкуваті), де не лише опікали неповноцінних дітей, але й навчали їх елементам грамоти, живопису, співу та різних ремесел.

У XVIII ст. відбулися окремі позитивні зміни в економічному та культурному перетворенні країн, розвитку науки і освіти. Швидкими темпами розвивалися педагогіка, медицина, зокрема, психіатрія. Активізувалася й діяльність держави в питаннях виховання обездолених та калічних дітей. У цей період розроблялися заходи приватного порядку щодо влаштування богаділень, відкриття спеціальних виховних будинків для безумних. В історії педагогіки виникнення феномену спільного навчання (саме так, а не «інтеграція» він називався спочатку) звичайних

дітей і дітей з проблемами в розвитку, що набуло широкого розповсюдження і впровадженням в європейську освітню практику із впровадження педагогічних ідей І. Г. Песталоцці. Ідея спільного навчання звичайних дітей і дітей з порушеннями зору, слуху, розумового розвитку займала розуми передового європейського учительства першої половини ХІХ століття.

На користь спільного навчання прогресивна педагогічна громадськість приводила цілий ряд аргументів: можливість більш широкого охоплення навчанням дітей з порушеннями у розвитку (глухих, сліпих та ін), так як для дітей цієї категорії було вкрай мало спеціальних установ; можливість використання виховного потенціалу сім'ї, який виключається при навчанні дітей в умовах закритої школи-інтернату; можливість зробити загальнодоступними особливі, дуже ефективні способи і прийоми, застосовувані в практиці навчання дітей з відхиленнями у розвитку, які нерідко залишалися сімейної, комерційною таємницею засновника тієї чи іншої приватної школи-інтернату для дітей з порушеним розвитком [6].

Навчання дітей з порушенням у розвитку в умовах народної школи розглядалося як можливість встановлення контактів і вправ у спілкуванні з оточуючим світом, в якому дитині з порушеним розвитком все одно доведеться жити після закінчення школи. Керівники учительських семінарій бачили можливість підвищення якості методичної підготовки вчителів народної школи за рахунок оволодіння ними специфічними технологіями навчання дітей з порушеннями у розвитку.

Так, німецький педагог Х.Шварц в своїй роботі «Теорія виховання в трьох томах» писав.: «Існують дуже хороші освітні установи для глухих і сліпих, і важливим кроком вперед в даний час буде включення їх досягнень у народні школи, і тим самим їх збагачення»[9, с.109]. У той час передбачалося, що навчання глухих або сліпих дітей в масовій школі буде дешевше, ніж в спеціальній школі-інтернаті (інституті), якщо з ними буде працювати спеціально підготовлений вчитель. Досвід такої підготовки відомий в пруської провінції Саксонія. При школах-інтернатах (інститутах) для глухих дітей в р.р. Ерфурті та Хальберштадта, пізніше - в р.р. Магдебурзі та Вайсенфельс (Німеччина) були відкриті вчительські семінари, де тільки за 2 роки (1832-1834) було підготовлено більше 100 семінаристів, які могли працювати також і з дітьми з проблемами в розвитку. Відомі численні факти включення дітей з порушенням розумового розвитку в масову народну школу (школи для бідних) на території країн Європи. У Франції широко відомий був досвід А.Бланше, який організував за підтримки міністерства освіти успішне навчання дітей з порушеннями у розвитку в народній школі .

Зауважмо, що у кінці XIX століття у країнах Західної Європи було прийнято ряд законів про обов'язкову початкову освіту, та на їхній основі законів про навчання сліпих, глухих та розумово відсталих дітей. Інтенсивний розвиток допоміжних класів і шкіл для розумово відсталих дітей прямо пов'язано з введенням закону про загальним початковій освіті. Звернення до історії становлення спеціальної освіти показало, що ідея спільного навчання дітей з відхиленнями у розвитку та звичайних дітей існує з тих часів, коли було визнано їх право на освіту.

Зазначимо, що одним із концептуальних підходів у кінці XIX століття до виховання та навчання дітей є виховання так званої "ненормальної дитини". Під цим поняттям виховувались та досліджувалися діти з різними відхиленнями: по-перше, діти з відхиленнями, зумовленими біологічними причинами, вродженими чи набутими; по-друге, діти з відхиленнями, викликаними умовами навколишнього середовища, тобто соціальними причинами.

До першої групи відносили дітей із дефектами аналізаторів (зору, слуху), дітей із дефектами мови, групи розумово відсталих дітей, у яких виникають дефекти, пов'язані із враженням нервової системи та органів внутрішньої секреції, а також психічно хворих дітей. Дослідженням та розробкою методик навчання і виховання цих дітей займалися такі вчені, як А.Біне, В.Бехтерев, О.Декролі, М.Монтесорі, І Соколянський, В.Штерн та ін. До другої групи відносили важковиховуваних та безпритульних дітей. Вивчення таких дітей проводили О.Залкінд, О.Попов, С.Холл та ін.

Педагоги, спираючись на започатковане Ч.Дарвіном і Г.Геккелем вчення про спадковість, пояснювали наявність у дитини певних індивідуальних відхилень. На думку провідних представників реформаторської педагогіки (В.Бехтерева П.Каптерева, Е.Клапареда, В.Лая, Е.Меймана, І.Сікорського, Е.Торндайка) з педагогічної точки зору вивчення властивостей дитини, що передаються спадково, допомагає встановити індивідуальні особливості побудови організму в цілому, наявність інтелекту та розумових здібностей, що, в свою чергу, визначає особливості поведінки та здібності до навчання у кожної дитини.

Представники експериментальної педагогіки А.Біне і В.Лай вважали, що розуміння спадковості необхідно для того, щоб виявити походження якостей і характеристик у дитини, віднести їхнє формування до спадкових явищ, тобто вроджених, чи до впливу оточуючого середовища „умовно спадкових” (хвороби батьків, алкоголь та ін.). Особливо в процесі виховання необхідно враховувати „уявну спадковість”, що дасть можливість покращити життя дитини, яка страждає за „гріхи батьків”.

Великий внесок у теорію і практику навчання дітей з вадами

розвитку зробив Альфред Біне. Він був засновником "Лабораторії нормальної педагогії", основним завданням якої було вивчення духовних та фізичних властивостей дитини і одночасно розробка методів навчання, які б відповідали науковим вимогам. Результати досліджень цієї школи А.Біне відобразив у своїй працях "Сучасні ідеї про дітей" [2], "Ненормальні діти"[1], які лягли в основу системи знань про дитинство, про її навчання та виховання. На відміну від інших представників експериментальної педагогіки, А.Біне основну свою діяльність присвятив дослідженню розумового розвитку дитини, вивченню природи та причин відхилень у розумовому розвитку. Тому значне місце А.Біне надавав проблемі невстигаючих учнів, вважав, що педагогіка як і медицина, повинна включати діагностику і лікування причин відставання учнів. На його думку, визначивши причини неуспіхів окремої дитини, потрібно детально проаналізувати даний випадок, щоб знайти найбільш вдалі засоби для її усунення [1, с. 41].

Провівши обстеження великої кількості дітей і дослідивши причини відставання учнів під час навчання, А.Біне виділив ряд причин, що значно впливають на успішність дітей: стан фізичного розвитку, який може бути недостатнім або надлишковим; патологічні стани, хвороби; пошкодження органів чуття, особливо зору та слуху; недостатність розумового розвитку (дитина не розуміє або недостатньо обдарована); виражена апатія, лінь; слабка пам'ять (дитина розуміє, але не запам'ятовує); короткочасне зниження успішності дитини, що може бути викликане зміною школи; вороже ставлення до вчителя [2, с.42].

Чільне місце у педагогічних поглядах А.Біне займає також проблема вивчення, навчання та виховання „ненормальних дітей”, а також дослідження природи відхилень від норми у розвитку дитини. Пояснюючи природу „ненормальності” дитини, А.Біне висунув дві теорії: за однією „ненормальна дитина” розглядається як рівноцінна нормальній, але молодша останньої на кілька років, яка, так би мовити, спізнюється в своєму розвитку. За іншою – „ненормальну дитину” „розглядають як таку, в якій зупинився розвиток” [1, с. 15 – 18].

Проводячи спостереження та експериментальні дослідження, А.Біне прийшов до висновку, що „ненормальність дитини” частіше всього характеризується, по-перше, затримкою розвитку; по-друге, затримка виражена особливо сильним розвитком одних здібностей за рахунок інших, викликає порушення рівноваги розвитку; особливе патологічне порушення розумових здібностей [2, с.19]. Зазначимо, що головною причиною розумової відсталості дітей А.Біне визначає спадковість, а його головною ідеєю є організація навчально-виховного процесу „ненормальних дітей” на основі особливої уваги до їхніх природних здібностей. Дітей із розумовими вадами А.Біне пропонував піддати

всебічному медичному, психологічному і педагогічному обстеженню, а також провести роз'яснювальну роботу серед батьків, щоб довести їм вигідність спеціальних шкіл. На початку ХХ століття А. Біне, на замовлення Міністерства просвіти Франції, розробив методику, що дала можливість виявляти дітей, які потребують спеціальної освіти.

Про розгляді природи виникнення вад розвитку у дітей М.Монтесорі, як А.Біне, О.Декролі, Р.Штайнер, приділяла основну увагу вивченню дитини через призму “дефективної дитини”, розглядала її насамперед як біологічну істоту, а вже потім як соціальну. Так на думку В.Штерна, педологічні дослідження повинні охоплювати дітей різного віку та соціального стану. Так на увагу заслуговують не тільки “діти турботи”, тобто душевно й фізично відсталі.

Зауважимо, що це дало можливість М. Монтесорі використати ті методи прийому виховання та навчання, які відповідають розвитку особистості “дефективної дитини”, для виховання “звичайної” маленької дитини. М.Монтесорі писала: «У той час як всі захоплювалися досягненнями моїх ідіотів, я шукала основи, які допомогли б досягати таких же високих результатів в учнів звичайних класів». В історії розвитку поглядів на зміст і форми навчально-виховної роботи з дітьми з вадами розвитку ми можемо виділити

Так М. Монтесорі було започатковано сенсорний підхід до виховання дітей з вадами розвитку. Його представники вважали, що найбільш порушеним процесом у аномальної дитини є сприйняття, яке вважалось основним джерелом пізнання світу. Тому в практику спеціальних установ були введені особливі заняття з виховання сенсорної культури, збагаченню чуттєвого досвіду дітей.

Фізіологічне чи біологізаторський підхід до виховання та навчання дітей з вадами розвитку започаткував О.Декролі, який вважав, що весь навчальний матеріал необхідно групувати навколо елементарних фізіологічних процесів і інстинктів дітей.

О.Декролі виділяв три етапи виховної роботи: спостереження асоціація (етап розвитку мислення за допомогою вивчення граматики рідної мови, загальноосвітніх предметів), вираз (етап передбачає роботу над культурою безпосередніх дій дитини: промови, співу, малювання, ручної праці, рухів).

На його думку, для здійснення програми організації виховання за центрами інтересів, матеріалом для набуття основних знань про дитину повинно стати: а) вивчення дитини та основних її потреб; б) дослідження матеріального й людського середовища, переважно у зв'язку із цими потребами; в) процес самовивчення дитини, який є звичайним і привабливим заняттям для більшості нормальних дітей [5, с.132].

Вчений уважав, що пізнання дитиною своєї власної індивідуальності, сприяння усвідомленню її власної особистості необхідне для того, щоб допомогти їй усвідомити своє власне “Я”, а отже, зрозуміти власні потреби, прагнення, мету, ідеал, спираючись в той же час на свої творчі сили для досягнення цього ідеалу.

Зауважимо, що О.Декролі, як і більшість представників реформаторської педагогіки, у своїх дослідження оперував “абстрактною дитиною”. Вся його робота була спрямована на те, щоб зібрати якомога більше відомостей про дитину, які характеризують її волю, інтелект, почуття. За його переконаннями, увагу, волю, рухову активність необхідно вимірювати швидкістю рухів, їх точністю, втомлюваністю уваги. Фізичний стан дитини він визначав станом нервової системи, станом здоров’я, темпераментом, статевим розвитком. На думку О.Декролі, пристосовуючись до етапів розвитку, дитина пізнає природне і людське середовище. Всі отримані знання розглядаються з точки зору потреб дитини. Дослідження вченого також були спрямовані на виховання дефективної дитини як здібної одиниці у боротьбі за існування. Таким чином, було приділено увагу з’ясуванню ролі спадкових та вроджених чинників у визначенні індивідуально-психологічних розходжень у дітей.

Слід зазначити, що представники вітчизняної педагогічної думки також займалися проблемою навчання й виховання дітей з вадами розвитку. Під впливом діяльності педагогів-ентузіастів, лікарів і громадських діячів освіти П. Бутковського, І. Сікорського, П.Блонського, Ф. Ширяєва та ін. формується думка про можливість і необхідність спеціального виховання та навчання розумово відсталих дітей. На початку ХХ ст. для таких дітей почали відкривати лікувально-виховні школи і допоміжні класи.

І.Сікорський очолював заснований у Києві Лікарсько-педагогічний інститут для аномальних дітей, наукове товариство психіатрів і Київське фребелівське товариство. І.Сікорський сприяв тому, що в педагогічній науці педагоги почали відрізняти природну відсталість дітей та їхню ”педагогічну занедбаність”. На основі спостережень і експериментів учений наголосив на різні недоліки у дітей, а саме – “сплутаність” думки та її недорозвинення. Перша виникає в тих, хто під час занять дуже хвилюється, або в кого належною мірою ще нерозвинена довільна увага, хто не вміє зосередитися. Нестійкість уваги призводить до “сплутаності” думок за будь-якої спроби почати систематичну розумову діяльність. Цей недолік можна зустріти в дітей працюючих, добрих, слухняних, котрих іноді приймають за бездарних [8, с. 26].

П.Блонський розглядав і обдарованих дітей, і ”важких дітей” як аномалії. Виникнення таких аномалій учений пов’язував, перш за все, із

впливом середовища та недостатністю сімейного виховання. На його думку, саме при аналізі сім'ї, вивчення соціального оточення дитини перетинається з дослідженням вроджених індивідуальних особливостей дітей. П.Блонський підкреслював, що діти, котрі не встигають у навчанні, мають гіршу спадковість, а також більш повільний темп розумового розвитку, вони погано орієнтуються в нових умовах, неухважні, повільні та пасивні.

Основна діяльність І.Соколянського полягала у вивченні у природних умовах особливостей та стадій формування спрямованих актів поведінки людини в процесі її розвитку на прикладі сліпоглухонімих дітей. І.Соколянський, зазначав, що педологією приділяється "...виключно велика увага справі виховання і навчання дефективних, і як ми це із ряду джерел знаємо, роботи ці містять в собі величезні наслідки для виховання і навчання і нормальної дитини" [4, с. 66]. Він, використовуючи ланцюгову методика І.Павлова в навчанні сліпоглухонімих, намагався застосовувати її для вивчення нормальних дітей, для організації їхнього навчання та виховання. Цінність методики І.Соколянського полягає "перш за все в організації навчання, в лабораторіях, у виключно цінних можливостях, що відкриваються у глухонімих і сліпоглухонімих, а головне, в різноманітних і досить ґрунтовно ще не проаналізованих висновках, представлених цими роботами для нормальної педагогіки" [4, с 66].

Зауважимо, що Л. Виготський вказував на необхідність створення такої системи навчання, в якій дитина з обмеженими можливостями не виключався б з товариства дітей з нормальним розвитком. Він стверджував, що при всіх достоїнствах спеціальна школа має недолік, оскільки вона замикає свого вихованця - сліпого, глухого або розумово відсталого дитини – у вузьке коло шкільного колективу, створює замкнутий світ, в якому все пристосовано до дефекту дитини, все фіксує його увагу на своєму недоліку і не вводить його в справжнє життя. Спеціальна школа замість того, щоб виводити дитину з ізольованого світу, розвиває в ньому навички, які ведуть до ще більшої ізоляції.

Тому Л. Виготський вважав, що завданнями виховання дитини з вадами розвитку є її інтеграція в життя та здійснення компенсації її недоліків іншим шляхом. Причому компенсацію він розумів не в біологічному, а в соціальному аспекті, так як вважав, що вихователю працюючи з дитиною, яка має дефекти розвитку, доводиться мати справу не стільки з біологічними фактами, скільки з їх соціальними наслідками.

Він вважав, що щонайширша орієнтування на нормальних дітей повинна служити вихідною точкою перегляду спеціальної освіти. Ніхто не заперечує необхідність останнього, але спеціальні знання і навчання потрібно підпорядкувати загальному вихованню, загальному навчанню.

Таким чином, Л.С. Виготський одним з перших узагальнив та обґрунтував ідею інтегрованого навчання. Згодом його ідея реалізувалася в практиці роботи шкіл Західної Європи і США.

Отже розвиток інклюзивної освіти у вітчизняній та зарубіжній педагогії думці характеризується спробами об'єднання досвіду організації спеціальної освіти на основі традиційних медичних класифікацій і з витікаючими з них видами дефектів, з одного боку, і, з іншого – масової освіти.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бинэ А. Ненормальные дети. – М., 1911. – 312 с.
2. Бинэ А. Современные идеи о детях. – М., 1910. – 216 с.
3. Блонский П.П. Возрастная педология. – М.-Л.: Работник просвещения, 1930. – 212 с.
4. Вильсон Л. Обучение слепоглохонемых в Советской России // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И.Ильсова, В.Я. Ляудиса. – М.: МГУ, 1980. – С. 65 – 66.
5. Історія дошкільної педагогіки. Хрестоматія. – К.: Вища школа. – 1990.
6. Назарова Н.М., Пенин Г.Н. История специальной педагогики.- М., 2007.
7. Сикорский И.А. Киевский Педагогический Фребелевский Институт и его задачи. – К.: Лито-Типография Товарищества И.Н.Кушнерев и К⁰, 1907.–23 с.
8. Сикорский И.А. Психологические основы воспитания и обучения. – К., 1909. – С.27-35.
9. Ellger-Ruettgardt S.L. Geschichte der Sonderpaedagogik.- Ernst Reinhardt Verlag.- Muenchen.- 2008.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Кравцова Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження проблеми вивчення та формування особистості в історії педагогічної думки.

РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

Інна КРАСНОЦОК (Кіровоград)

У статті досліджено проблему визначення змісту лідерських якостей особистості загалом та особистості студента зокрема. Уточнено поняття «лідерські якості студента». Запропоновано систему розвитку лідерських якостей студентів в умовах вищого навчального закладу.

В статті досліджено проблему определения содержания лидерских качеств личности в целом и личности студента в частности. Уточнено понятие «лидерские качества студента». Предложена система развития лидерских качеств студентов в условиях высшего учебного заведения

Ключові слова: якості особистості, лідерські якості особистості, лідерські якості студента, студент-лідер, розвиток лідерських якостей студента.

Актуальність проблеми. У сучасних умовах випускник вищого навчального закладу повинен мати не лише професійні знання, уміння і

навички, але і певні лідерські якості, що дозволить йому успішно реалізувати свій творчий потенціал у практичній діяльності.

Однією із найскладніших проблем, яку намагаються розв'язати науковці й практики, що досліджують лідерство, є визначення підходів для опису лідерського феномену, оскільки в реальному житті і в історії ми можемо зустріти лідерів, які водночас відрізняються один від одного і мають спільні риси. Однак саме це спільне видається чимось невловимим і невизначеним. І, навіть, якщо вдається з'ясувати відповідні закономірності, складно знайти інструментарій, який дозволяє їх визначити, описати, а потім сформулювати як прості, чіткі рекомендації, що могли б допомогти розвивати в особистості лідерський потенціал.

Аналіз ступеня дослідження проблеми. Питанням формування лідерських якостей у процесі професійної освіти студентів приділяється належна увага. Проблемі лідерства присвячені праці сучасних психологів, педагогів, у яких обґрунтовано потребу формування лідерських якостей майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки, зокрема, у процесі навчання (Н. Белякова, О. Маковський, Н. Мараховська, О. Романовський), у позанавчальній роботі (Н. Семченко), громадській діяльності (М. Лукашевич, О. Снісаренко, Л. Сніцар). Проте немає підстав стверджувати, що у масовій практиці вищої школи сповна використовуються соціально-виховні умови професійної освіти, які можуть сприяти формуванню лідерських якостей студентів. Це зумовлює необхідність виявлення основних тенденцій, психолого-педагогічних умов і технологій, які сприяли б формуванню і розвитку лідерських якостей особистості в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу.

Метою цієї статті як складника наукового дослідження є уточнення сутності поняття «лідерські якості студентів» та визначення напрямів удосконалення системи розвитку лідерських якостей студентів.

З'ясування змістових характеристик якостей студента-лідера потребує визначення понять «якість особистості» та «лідерські якості особистості». Так, у психології часто говорять не про якості, а про риси чи властивості особистості, що визначаються як «стійкі особливості поведінки індивіда, які повторюються в різних життєвих ситуаціях» [9, с.302]. У динамічній структурі особистості К. Платонов [8, с.187] ці поняття розрізняє, надаючи їм свій особливий зміст. «Властивість – це найширше поняття, це щось властиве особистості, її риса..., що зумовлює її подібність або розбіжності з іншими особистостями. Особливість – це така властивість, що відрізняє цю особистість або даний тип особистостей від інших. Можна сказати й так: особливість особистості – це її індивідуальна властивість або їхня сукупність. Якість – це найбільш

істотна властивість, що дає особистості визначеності». Отже, якості особистості є узагальненими властивостями особистості.

Н. Левітов [7] підкреслює, що терміни «якість» і «властивість» більш властиві визначенню своєрідності особистості, однак «у них немає специфічного характерологічного відтінку, пов'язаного з тим, що можна назвати «рельєфом» особистості, тобто виділенням її стрижневих рис», тому, описуючи особистість, закликав користуватися термінами «риси» й «прояв».

Якості особистості можуть бути представлені видами або класами: деякі з них пов'язані з темпераментом, інші – з типовими пристосувальними реакціями, треті – зі здатностями, інтересами, цінностями, четверті – із соціальними відносинами (Р. Кеттелл [13]). Фундаментальні розбіжності і виявляються у рівні виразності якостей. Одні з них легко спостережувані й тому легко вимірювані – вони є «поверховими». «Поверхові» якості, на думку Р. Кеттелла, є групами властивостей індивіда, що легко визначаються й спостережуються, супроводжують одна одну. Інші якості він називав «глибинними», «прихованими». Глибинні якості, за визначенням Р. Кеттелла, – фундаментальні й менше піддаються спостереженню, ніж особистісні риси, які є підґрунтям «поверхових» виявлень.

Отже, усі розмежування між поняттями: «якість», «риси», «властивість», безсумнівно, відносні й умовні, однак ми зосереджуємо на них увагу для з'ясування місця лідерських якостей (лідерства) у структурі особистості.

Автори різних теорій лідерства запропонували і різні визначення лідерства і лідера.

Лідер, на думку А.А.Бодальова – член групи, який здатний організувати її діяльність і регулювати відносини, фактично веде за собою. Лідер має такі самі риси, що й більшість інших членів групи, однак його дії якісно відрізняються від дій інших, і рівень його діяльності вищий за інших [1].

Лідер, відповідно до підходу С.А.Гармаша – особистість, яка має розвинуті комунікативні вміння, здатна словами ефективно впливати на інших людей, з якою бажає співпрацювати більшість колективу [2].

Лідер, зауважує Т.Є.Вежевич – член групи, за яким всі інші члени визнають право приймати найбільш відповідальні рішення, що стосуються інтересів усієї групи й визначають спрямованість її діяльності [1].

За визначенням О.А.Єршова, *лідер* – член групи, який має необхідні організаторські здібності, посідає центральне становище в структурі міжособистісних стосунків і заохочує своїм прикладом, організацією й

управлінням групою до досягнення групових цілей найкращим засобом [4].

На думку Р.Л.Кричевського, *лідер* – член групи, який ідентифікується з якнайповнішим набором групових цінностей, володіє найбільшим впливом і виявляється у процесі взаємодії [6].

Лідер, вважає В.В.Ягоднікова – член групи, за яким вона визнає перевагу в статусі та надає право приймати рішення у важливих для неї ситуаціях; індивід, здатний виконувати основну роль в організації спільної діяльності і регулюванні взаємостосунків у групі; людина, яка завдяки своїм особистісним якостям, впливає на членів соціальної групи [12].

Лідер, згідно з тлумаченням Р.Стогділла – член групи, який володіє фокусом групових процесів, мистецтвом дійти згоди, а з погляду рольової диференціації має власні позиції [12].

З огляду на кількість та різноманітність визначень поняття «лідер», ми виявили основні ознаки, за якими можна охарактеризувати це поняття. *Першою ознакою* є приналежність до групи: лідер – саме член групи, він «усередині», а не «над» групою. *Друга ознака* – це статус у групі: лідер користується в групі авторитетом, у нього високий статус. *Третя ознака* – збіг ціннісних орієнтацій: норми і ціннісні орієнтації лідера і групи збігаються, лідер найбільш повно відзеркалює і виражає інтереси групи. *Четверта ознака* – впливовість лідера на групу: вплив на поведінку і свідомість інших членів групи з боку лідера, організація і управління групою у процесі досягнення групових цілей. *П'ята ознака* – джерело висунення лідера в групі.

Узагальнення підходів науковців дозволило нам визначити, що *студент-лідер* – це авторитетний член групи, який має вплив на значну частину членів групи, має офіційний управлінський статус, організаційні й комунікативні здібності, є ініціативним і заохочує всіх своїм прикладом, організацією й управлінням групою до досягнення групових цілей найкращим засобом, не боїться відповідальності за діяльність групи.

На підставі зазначеного, ми дійшли висновку, що «ефективним студентським лідером» є особистість, яка має значний вплив на думку й поведінку членів групи та планує, організовує, контролює діяльність інших студентів для розв'язання завдань, поставлених перед групою, передаючи їм своє бачення майбутнього й допомагаючи їм адаптуватися до нового.

Однак справжній лідер має певні лідерські якості. У науково-педагогічній літературі є різні визначення лідерських якостей особистості. Зокрема, В. Сбитнева [10], поділяючи погляди А. Лутошкіна, М. Рожкова, вважає, що лідерські якості – це сукупність

певних властивостей, рис, що дає змогу члену дитячого соціального об'єднання статусно виділитися в конкретній справі й приймати відповідальні рішення у важливих для групи ситуаціях. А. Зоріна [5] під лідерськими розуміє якості, необхідні особистості для успішної організаторської діяльності й створення позитивної атмосфери в колективі, що сприяє досягненню загальних цілей.

У працях А. Л. Уманського [11] окреслюються загальні і специфічні якості лідера. Під загальними розуміються якості, якими можуть володіти і не лідери, але які підвищують ефективність лідера. До специфічних якостей лідера належать:

- *організаторська прозорливість* – тонка психічна вибірковість, здатність зрозуміти іншу людину, проникнути в її внутрішній світ, знайти для кожної людини місце залежно від індивідуальних особливостей;

- *здібність до активної психологічної дії* – різноманітність засобів дії на людей залежно від індивідуальних якостей, ситуації, що склалася;

- *схильність до організаторської роботи* – потреба брати на себе відповідальність.

Синтезуючи поняття «студент-лідер», «справжній студентський лідер» з терміном «якість», ми розуміємо *лідерські якості студентів* як різновид соціально-психологічних якостей особистості студента, який відбиває її ставлення до інших та суспільства, дозволяє здійснювати значний вплив на членів студентської групи, сприяє створенню позитивної атмосфери в групі, виявляється в її стійкій активній, відповідальній суспільній поведінці та вчинках, спрямованих на організацію й управління взаємостосунками у студентській групі для досягнення колективних цілей найоптимальніше. Ми переконані, що розвиток лідерських якостей студентів має бути панівним напрямом виховного процесу вищого навчального закладу.

Саме система розвитку лідерських якостей студентів має забезпечити накопичення ними нових знань про суть лідерства, формування лідерського світогляду, отримання досвіду лідерської взаємодії, що, зрештою, зумовлює успішне лідерство.

Уточнення сутнісних характеристик феномена лідерства дає нам підстави діяльнісний підхід, визначити найбільш ефективним для дослідження проблеми розвитку лідерських якостей студентів в умовах ВНЗ, запропонований О. Леонтьєвим, відповідно до якого основними детермінантами процесу лідерства є мета та завдання групи, що визначають, хто стане лідером і який стиль лідерства виявиться найбільш ефективним.

Ураховавши результати наукових пошуків вітчизняних та зарубіжних дослідників проблеми розвитку лідерства в студентському

середовищі, зокрема власні напрацювання, ми вважаємо, що комплексна система розвитку лідерських якостей у студентів має складатися із двох самостійних, однак тісно взаємопов'язаних етапів. *Перший етап спрямований на виявлення студентів, які володіють лідерськими якостями* (здібностями). Він необхідний, незважаючи на те, що в студентському середовищі традиційно природнім шляхом виділяються соціально активні студенти, яким властиве зацікавлене ставлення до оточуючого, бажання впливати на процеси, що відбуваються, прагнення до позицій лідера. Потреба у виявленні лідерів зумовлена тим, що багато студентів початкових курсів не відчувають свого лідерського потенціалу або не бачать форм його втілення, що їм притаманні.

Важливість цього етапу пов'язана і з тим, що зовсім небажаним є наявність у колективі потенційних лідерів, які не мають можливості для самореалізації, оскільки не реалізувавшись у сфері своєї студентської діяльності, вони можуть шукати цього в інших сферах, часто перетворюючись на «антилідерів». Важливо завжди пам'ятати, що потенційний студент-лідер, зазвичай, прагне реалізувати свій лідерський потенціал і від педагогів залежить, чи буде цей потенціал спрямовано на користь чи шкоду колективу.

Реалізація етапу виявлення студентів, які мають лідерські якості, повинна починатися з перших днів навчання, проводитися переважно на рівні академічних груп і здійснюватися, на нашу думку, педагогами-кураторами. Спочатку визначене завдання втілюється через адаптацію студентів до умов навчання у ВНЗ, а також формування психологічного клімату в студентській групі. Важливо з перших днів навчання студентів залучити до різноманітної діяльності (спортивної, творчої, організаційної, пізнавальної тощо), що урізноманітнює можливості виявлення лідерського потенціалу всіх.

Цілеспрямоване формування активу студентської групи сприяє визначенню лідерів, тому кураторам рекомендується брати участь у виборі офіційного активу групи першокурсників [3]. Необхідно орієнтувати першокурсників під час вибору кандидатур на офіційні посади в групі на оцінку, насамперед, морально-ділових якостей і тільки згодом їх популярності. Практика, засвідчує, що «зірки» перших днів життєдіяльності групи в подальшому можуть і не посідати лідерських позицій.

Важлива роль у процесі виявлення лідерів відводиться тестуванню. Незважаючи на неоднозначне ставлення до нього, тестування може дати важливу (хоч і недостатню) інформацію про першокурсників. Низка досліджень для оцінки лідерських якостей особистості пропонує використовувати в тестах питання, які стосуються основних сфер життєдіяльності студентської групи – навчальної, наукової, емоційно-

особистісної, організації дозвілля та побуту. На нашу думку, тести, що використовуються для виявлення лідерів мають бути комплексними, зорієнтованими на розкриття мотивації і спрямованості студентів, їх схильностей та інтересів, комунікативних, організаторських здібностей, досвіду участі в громадській діяльності.

Ми пропонуємо комплекс напрямів, які забезпечують виявлення студентів-лідерів на ранніх етапах професійного навчання. По-перше, це комплекс конкурсних творчих заходів, що сприяють залученню до спільної діяльності. Це огляд студентської самодіяльності «Алло, ми шукаємо таланти», «Осінній дебют», «Вечір знайомств», конкурс стінгазет із різноманітною тематикою виховного змісту, літературні конкурси, спортивні спартакіади першокурсників тощо. Участь у підготовці та реалізації запропонованих конкурсів дозволяє студентам ефективно пройти процес адаптації до середовища навчального закладу, активно включитися в систему міжособистісних стосунків, а студентам-лідерам – виявити свої організаційні якості. Безумовно, першокурсникам необхідна методична допомога. Така допомога надходить від студентів старших курсів, кураторів, що надихають на звернення.

Етап виявлення лідерів є первинним. Незважаючи на своє самостійне значення, він втрачає змістовне наповнення без подальшої роботи. *Другий етап спрямований на розвиток лідерських якостей, формування навичок організаційної діяльності та ефективного міжособистісного спілкування.* Саме на цьому етапі вируючу енергію лідерства можна спрямувати в позитивному напрямі, на досягнення важливих для студентів, факультету, навчального закладу цілей. Водночас цілі навчання лідерів реалізуються в їх конкретній, проектно-орієнтованій активності, покликаній здійснювати вплив на більш широке молодіжне середовище. Під гаслом «Студенти для студентів» реально досягнути розв'язання сукупності специфічних виховних завдань.

Система навчання лідерів має охоплювати, з одного боку, підготовку до безпосередньої практичної діяльності в сфері управління, що пов'язано з розвитком аналітичних, комунікативних, організаторських здібностей. З іншого боку, необхідною є орієнтація на самовдосконалення особистості, виховання здатності до самоорганізації, самодисципліни, самоаналізу, самооцінки результатів діяльності.

Цей складник реалізовується через проведення школи лідерського активу, ділових ігор та заходів інших форм, які організовуються адміністрацією навчального закладу, кураторами, викладачами. Форми проведення школи лідерського активу є різноманітними, зокрема: збори активу, виїзд факультетського (університетського) активу для проведення різних тренінгів, таборів-семінарів для лідерів тощо.

Цікавою і дієвою формою розвитку лідерських якостей студентів є кураторська (робота вожатого) діяльність студентів старших курсів стосовно студентів молодших курсів. Одночасно з практичним функціонуванням як лідера, що актуально для студентів старшокурсників, цей вид діяльності розв'язує важливе завдання адаптації студентів-першокурсників до умов вузівського середовища.

Неоцінений потенціал у практичній лідерській діяльності має студентське самоврядування. Водночас, оскільки студентському самоврядуванню відводиться важливе місце в реалізації всіх напрямів виховної діяльності, його необхідно розглядати не лише як ініціативну діяльність самих студентів, спрямовану на розв'язання важливих питань в різних сферах студентського життя, а й насамперед як важливу форму виховної роботи у вищому навчальному закладі.

Визначені тенденції, які мають реалізовуватися в освітньому середовищі вищого навчального закладу форми й механізми роботи із студентами, взаємодія навчального і позанавчальних процесів сукупно зумовлюють розв'язання важливого соціального завдання – підготовці ініціативних, самостійних, відповідальних фахівців, які здатні до ефективної управлінської діяльності в якісно інших умовах суспільного розвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вежевич Т.Е. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся : дисс. ... канд.пед. наук : 13.00.01 / Т.Е. Вежевич. – Улан-Удэ, 2001.
2. Гармаш С.А. Лідерські якості особистості керівника як запорука успіху / С.А. Гармаш, О.Е. Гашутіна // Управління інноваційними проєктами та об'єктами інтелектуальної власності. – 2009. – С. 37–44.
3. Емельянов И.Н. Руководство коллективом как проблема социальной психологии. – М. МГУ, - 1971 – 126с.
4. Ершов А.А. Лидер и авторитет / А.А. Ершов. – Л., 1991. – 102 с.
5. Зорина А.В. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А.В. Зорина. – Н. Новгород, 2009. – 25 с.
6. Кричевский Р.Л. Психология лидерства / Р.Л.Кричевский. М.: Статус. 2007. – 542 с.
7. Левитов Н.Д. Психология характера / Н.Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1969. – 424 с.
8. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
9. Психологічна енциклопедія/ (авт.-упоряд. О.М.Степанов). – К.:Академвидав, 2006. – 424 с.
10. Сбитнева В.Б. Педагогические условия развития лидерских качеств подростков в детском общественном объединении : дисс. ... канд. пед. наук / В.Б.Сбитнева. – Ижевск, 2006. – 205 с.
11. Уманский А. Л. Педагогические условия и средства стимулирования лидерства в детских и юношеских объединениях / А. Л.Уманский, В.В.Рогачев, А. И. Тимонин // Психолого-педагогические проблемы подготовки организаторов и лидеров детских и юношеских объединений. - Кострома: КГТТУ им. Н. А.Некрасова, 1994. – 218 с.
12. Ягоднікова В.В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук :

13.00.07 / В.В. Ягоднікова. – Одеса : Піденноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського, 2005. – 190 с.

13. Cattell R.B. the scientific analysis of personality / R.B. Cattell. – Baltimore : Penguin Books, 1965

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Краснощок Інна Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження особливостей формування соціально-професійних якостей майбутніх фахівців.

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ Й ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

Сніжана КУРКІНА (Кіровоград)

В статті розглядаються умови за яких відбувається творча самореалізація студента, майбутнього вчителя художньої культури під час навчання на мистецькому, музично-педагогічному факультеті педагогічного університету. Окрім цього досліджується сутність компетентнісного підходу в сучасній педагогіці, надається визначення понять професійна, стильова компетентність вчителя художньої культури.

В статье рассматриваются условия при которых происходит творческая самореализация студента, будущего учителя художественной культуры во время обучения на факультете искусств, музыкально-педагогическом факультете педагогического университета. Кроме этого исследуется сущность компетентностного подхода в современной педагогике, даётся определения понятий профессиональная, стилевая компетентность учителя художественной культуры.

Ключові слова: художня культура, художній стиль, творчість, творча самореалізація, компетентність, компетентнісний підхід; когнітивна, творча, мотиваційно-ціннісна й діяльнісно-практична компетенції.

Актуальність теми. Постановка проблеми. Сучасна система освіти висуває високі вимоги до вищої школи, яка повинна формувати цілісну систему універсальних знань, умінь, навичок, а також досвід самостійної діяльності й особистої відповідальності майбутніх фахівців. Йдеться про формування й розвиток тих ключових компетенцій, що визначають сучасну якість змісту освіти. Спираючись на досвід роботи вітчизняної вищої школи, досягнення науковців за кордоном, варто зберегти кращі традиції гуманітарної й художньої освіти. Досягти цього можна, насамперед, створенням нової сучасної якості дошкільної, загальної й вищої освіти. У цьому контексті вища освіта ставить своєю метою підготовку кваліфікованого фахівця, такого, що вільно володіє своєю професією, є здатним до ефективній роботі зі спеціальності на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, творчої самореалізації, соціальної й професійної мобільності.

Відомо, що досягнення максимальної ефективності освітнього процесу на усіх його щаблях є безпосередньо пов'язаним із особистістю учителя. Розвиваючий ефект сучасних концепцій навчання є побудованим у руслі особистісно-орієнтованої освіти й вимагає від учителя культурологічних, мистецьких дисциплін постійного зростання творчого потенціалу, вдосконалення професійної компетентності.

Відповідно до результатів наших досліджень, створення умов для творчої самореалізації майбутнього вчителя художньої культури сприяє підвищенню ефективності майбутньої педагогічної діяльності, забезпеченню систематичного зростання професійної компетентності. Досягнення даних результатів є можливим у разі дотримання комплексу особистісних і педагогічних умов. Основним джерелом, що ініціює й забезпечує процес творчої самореалізації, формування культурологічної, культурно-естетичної, а зрештою й стильової компетентності майбутнього вчителя художньої культури, є умови практичної, самостійної роботи студента на мистецькому факультеті педагогічного університету протягом усіх років навчання. Зауважимо, що мова йде не лише про якість засвоєння курсу «Художня культура з методикою викладання», йдеться про сукупність спеціально підібраних дисциплін педагогічного, філософського, культурологічного, практично-творчого спрямування, що продовжують, доповнюють своїм змістом одна одну, сприяють формуванню готовності майбутнього педагога до творчої самореалізації у педагогічній діяльності, створюють підвалини для формування комплексу компетенцій учителя художньої культури.

Ідеї компетентнісного підходу, спираючись на культурологічну концепцію, зазвичай є націленими на «...досягнення нового, цілісного освітнього результату, який із самого початку передбачається як варіативно-особистісний, тобто такий, що підбиває підсумок засвоєння змісту освіти й розвитку особистості, яка повністю оволоділа значущим для неї змістом» [4]. Початок ХХІ століття значно актуалізував антропологічні ідеї в освітній галузі, що проголошують «...розуміння людини як творчої істоти, визнанні людської особистості й індивідуальності як самоцінності» [9, с. 35]. Отже, компетентнісний підхід вимагає переосмислення основ традиційної педагогіки, вивчення структурно-змістовних компонентів ключових, загальпредметних і предметних компетенцій сучасного вчителя. Таким чином **метою даної статті** є визначення найбільш оптимальних умов за яких відбувається творча самореалізація студента, майбутнього вчителя художньої культури під час навчання на мистецькому, музично-педагогічному факультеті педагогічного університету. Окрім цього вивчається сутність компетентнісного підходу в сучасній педагогіці, розглядається структура

поняття професійна, стильова компетентність вчителя художньої культури.

У співтоваристві українських, російських науковців активно обговорюються проблеми підвищення кваліфікації вчителів художньої культури, їхніх професійних характеристик, зокрема професійної компетентності (Масол Л.М., Щолокова О.П., Руднева О.С., Медкова Е.С., Олесина Е.Н. та ін.). Нові суспільні запити створюють передумови для зміни стандарту результатів підготовки вчителя, націлюють науковців й педагогів-практиків на визначення змісту ключових, загальнопредметних і предметних компетенцій учителя художньої культури відповідно до новітніх вимог. Сучасними вченими аналізується структура й зміст професійної компетентності вчителя художньої культури, що розглядається як: по-перше, комплекс когнітивних, орієнтаційних, операційних компонентів професійної діяльності, що базується на позитивних ціннісних орієнтирах, забезпечуючи тим самим адекватне й всебічне розуміння феномена культури, а також його трансляцію в освітньому процесі; по-друге, як систему базових компетенцій, у яку входять універсальні (соціальні, особистісні, індивідуальні), професійно-культурологічні (понятійні, методологічні, знакові, естетичні) і педагогічні (навчальні, виховні) [6, с. 36].

Щодо підготовки майбутнього фахівця в галузі художньої культури в університеті, дослідниками визначається естетична компетенція вчителя художньої культури як «комплекс когнітивних, орієнтаційних і операційних компонентів професійної діяльності, що базується на позитивних ціннісних орієнтаціях особистості, дозволяючи їй творчо інтерпретувати художні твори, визначати їхній етико-філософський зміст, використовувати уявлення про культуру в аналізі мистецьких тенденцій» [6, с. 42]. Необхідність уведення у науковий обіг поняття «стильова компетентність учителя художньої культури» пов'язується нами в першу чергу зі специфікою дисципліни «Художня культура», що розуміється як предмет, що з одного боку має філолофсько-світоглядну спрямованість, а з іншого, є предметом, у межах якого вивчаються види, стилі, жанри мистецтва. Як відомо, мистецтво має специфічний спосіб пізнання, що включає в себе синтез пізнавальної (гносеологічної), оцінюючої (аксіологічної), моделюючої (творчої), знакової (семіотичної), комунікативної видів діяльності. Справжня цінність мистецтва визначається єдністю, цілісністю цих компонентів.

Функції мистецтва по відношенню до культури визначаються дослідниками як «дзеркало», «автопортрет культури» у її цілісності й специфічності. У ставленні до людини мистецтво сприяє духовному самовизначенню особистості, зміцнює суспільні зв'язки між людьми. У

навчальному плані загальноосвітніх закладів на сьогодні немає предметів, аналогічних вузівському курсу «Культурологія», здатних синтезувати результати різних галузей наукового знання, створювати картину соціальної реальності тієї чи іншої епохи, але є дисципліна «Художня культура» яка впливає на формування духовності й світогляду. Художній розвиток особистості, зафіксований в кращих зразках художньої творчості, є основою передачі від покоління до покоління загальнолюдських цінностей.

Окрім цього, для вчителя художньої культури є важливим розуміння художнього стилю в якості доміантної, базової категорії сучасної художньої культури. У наукових працях мистецтвознавців, спеціалістів у галузі естетики художній стиль виступає обумовленим концепцією світу у свідомості людей певної епохи, осмислюється ними як системоформуюча категорія, що узагальнює й концентрує принципи функціонування мистецтва у якості генератора і транслятора духовно-ціннісної інформації та ідей, що є необхідними для особистості й суспільства в цілому. Отже, на сучасному етапі розвитку естетичної думки «художній стиль» трактується як універсальне явище культури, а саме поняття «стиль» володіє унікальним евристичним потенціалом у системі гуманітарного знання й повинне знайти в ньому стійкий категоріальний статус. В свою чергу змістовність стилю визначається багатьма факторами: авторська концепція виражається в стилі через естетичне ставлення до внутрішнього світу твору; у стилі автор вступає в діалог із стильовими традиціями й способами емоційно-ціннісного ставлення до світу; у межах стилю композитор, художник, поет спілкується із своєю аудиторією, промовляє до неї.

Найважливішою складовою стильової компетентності вчителя художньої культури є вміння розкривати на уроці змістовну основу стильової семантики, що є нерозривно пов'язаною із системою цінностей, світоглядом певної епохи. У дослідженнях теорії стилю зустрічається думка, що стиль є аналогом емоційно-психологічного сприйняття світу, що утворюється у свідомості людини як один з механізмів поведінки, а стильові напрями й потоки стають інструментами самоідентифікації настроїв суспільства.

Дисципліна «Художня культура» у загальноосвітній школі викладається, у якості обов'язкового, в старших класах. Вчені-психологи відзначають, що саме в цьому віці відбувається активне формування світогляду людини, засвоюється індивідуальна система цінностей і автономної моралі. Провідною функцією світогляду, з точки зору сучасної антропології, є оцінно-орієнтовна функція, «яка є значущою на всіх етапах свідомої діяльності людини. Але особливу роль вона відіграє саме в період морального становлення особистості, визначення

життєвого шляху тощо. На цих етапах, насамперед, і відбувається формування ставлення до навколишнього світу й самого себе» [2, с. 31].

Як показав проведений нами аналіз наукової літератури з теми дослідження, сучасні вчені виділяють таку сутнісну властивість культури, як її здатність концентрувати людський досвід. Більшість з них вказують на соціолізуючу функцію мистецтва, можливість використовувати мистецтво в навчально-виховному процесі загальноосвітнього закладу як засіб індивідуалізації соціального досвіду. Отже, вирішення проблеми мистецтва як засобу передачі соціального досвіду і його індивідуалізації, дозволить глибше розкрити сутність мистецтва. Отже, ще одним прагненням майбутнього вчителя художньої культури повинно стати перетворення мистецтва в засіб духовного розвитку особистості, переборювання споглядальності, примітивного естетизму у ставленні до мистецтва.

Багатьма мистецтвознавцями, психологами відзначається унікальна здатність мистецтва викликати найсильніші емоційні переживання. Наприклад, Л.С. Виготський, А.Н. Леонтьєв, особливістю художнього мислення вважали його емоційність, називаючи його «емоційним мисленням». Емоції людини рухливі, мінливі, вони є особливим психічним процесом і проявляються у вигляді переживань. Осмислення й переживання – це активний компонент практичної діяльності людини й особливий вид діяльності її свідомості, що закріплюється в емоційно-почуттєвому досвіді. Саме мистецтво, на думку А.Н. Леонтьєва, є тим видом людської діяльності, у якому вирішуються завдання відкриття, вираження й комунікації особистісно-значущих змістів. Отже, мистецтво, якщо його розуміти у такому контексті, відбиває й передає не тільки суб'єктивний зміст, але й зміст об'єктивно відображений, залишаючись, у такий спосіб, специфічним видом духовного освоєння соціального досвіду.

Відмінною рисою емоцій, що викликаються в процесі спілкування з мистецтвом, є їхня естетична організованість, цілеспрямованість. Такі емоції характеризуються здатністю не просто відбивати переживання, але, в першу чергу, виражати активне ставлення й естетичну оцінку, відзначаються осмисленням, активною діяльністю уяви, відтворенням змісту. Отже, естетичні емоції повною мірою є стійкими переживаннями, які відіграють духовно-інтегративну роль у цілісному засвоєнні художнього змісту будь-якого мистецького твору. Мистецтво розвивається у взаємодії з іншими сторонами суспільного розвитку, тому під час викладання предмета «Художня культура» в школі важливо витримати своєрідну межу, що застерігає вчителя як від зайвої мистецтвознавчої спрямованості, так і від надмірного заглиблення у філософію й суспільствознавство.

З вищевказаного можна зробити висновок, що дослідження «художнього стилю» припускають його розмежування на спеціальний об'єкт дослідження в мистецтвознавчій науці й звернення до «художнього стилю» як засобу соціалізації з можливістю подальшого формування ціннісних орієнтацій учнів у педагогічній практиці. Художній стиль постає як специфічний прояв ціннісного ставлення людини до світу, способу його сприйняття й інтерпретації, водночас є універсальним і фундаментальним явищем, що торкається глибинних механізмів функціонування мистецтва в людському суспільстві.

Отже, сучасний вчитель художньої культури повинен володіти такими універсальними якостями, що синтезують знання й здібності в галузі музичної, образотворчої, театральної-літературної творчості. Мова йде про таку спеціально-професійну інтегральну компетенцію, що включає в себе когнітивні, мотиваційні, ціннісні й практичні аспекти, які повинні проявлятися в успішних діях педагога під час його викладацької діяльності.

Такою професійно значущою якістю майбутнього вчителя художньої культури повинна стати, на нашу думку, його «стильова компетентність», якщо її розуміти як необхідну складову професійної компетентності. В цьому контексті «стильову компетентність» слід розглядати як системну професійно-особистісну властивість, що включає розуміння стилю як виробленого в системі мистецтва й втіленого в його матеріалі способу ціннісного узагальнення досвіду відносин людини з навколишнім світом, знання стильових концепцій художньої культури, уміння розкривати на уроці змістовну основу стильової семантики, а також включати учнів у діалогічне осягнення культури на основі співвіднесення власного «я» із цінностями світу, відбитими в художніх образах.

Попередньо проведений аналіз компетентнісного підходу в сфері професійної педагогічної освіти дозволяє звернутися до розгляду особливої структури «стильової компетентності вчителя художньої культури», що розглядається нами як спеціальна предметна компетентність, яка включає в себе когнітивну, творчу, мотиваційно-ціннісну й діяльнісно-практичну компетенції.

Отже, **когнітивна компетенція** характеризується:

1. Знанням категорій «стиль», «художній стиль», «художній метод»; «культурні універсалії», «стиль епохи», а також знанням принципів стилеформування відповідно до етапів історичного розвитку художньої культури й мистецтва (по вертикалі) і взаємодії різних видів мистецтва в рамках певної історичної епохи (по горизонталі).

2. Знанням сучасних технологій творчого розвитку особистості й методики викладання предмету «Художня культура».

3. Знанням теоретичних засад культурологічного аналізу творів різних видів мистецтва у межах певної визначеної стильової системи, в котрій художній твір розглядається як носій цінностей, світоглядних установок епохи (що виражено в його ідеї, призначенні, у виборі характерних для даної епохи тем, сюжетів).

Творча компетенція пов'язується нами із специфічним характером самої педагогічної діяльності, з особливостями дисципліни «Художня культура», як предмета Мистецтва, яке є неможливим без творчих проявів. Таким чином творча компетенція майбутнього вчителя цього предмету практично реалізується через сприяння розвитку творчого потенціалу учнів, стимулювання творчого мислення, вимагає володіння сучасними технологіями творчого розвитку.

Мотиваційно-ціннісна компетенція ґрунтується на усвідомленні вчителем художньої культури значущості механізмів функціонування мистецтва в людському соціумі, підведення учнів до естетико-філософських узагальнень явищ мистецтва; наявність високої професійної мотивації формування ставлення до художнього стилю як засобу освоєння учнями цінностей культури, актуалізації її змістів, і, у підсумку, соціалізації й індивідуалізації особистості, що формується, засобами мистецтва.

Діяльнісно-практична компетенція стильової компетентності вчителя художньої культури є пов'язаною, у першу чергу, з уміннями сформувати в школярів правильні художньо-стильові уявлення, створення мотивації до активного пошуку і освоєння в навчальному процесі продуктивних способів формування художньо-стильового мислення, тобто включення учнів в активний діалог із творами мистецтва, прищеплення основ стильового аналізу різних видів мистецтва.

З вищевказаного видно, що стильова компетентність учителя художньої культури розглядається нами як професійно значуща якість, що інтегрує основні завдання, які стоять перед учителем художньої культури у світлі сучасних вимог до фахівця, який працює в педагогічній галузі. Формування такої стильової компетентності вже під час навчання в університеті є запорукою ефективної організації педагогічної діяльності студента у майбутньому, необхідною умовою формування загальнокультурної компетентності учнів, які будуть пізнавати мистецтво й світ під керівництвом вчителя. Окрім цього, нами були визначені три основні параметри, що дозволяють простежити процес становлення професійної, стильової компетентності майбутнього вчителя художньої культури й динаміку його творчого росту в процесі навчальної діяльності у педагогічному вузі. Ними стали:

- розвиток мотиваційної сфери особистості;

- розвиток творчої самостійності;
- розвиток особистісно-індивідуальних якостей.

Виділені параметри дозволили розробити критерії оцінки поставленої нами проблеми. Ними стали:

- інтерес до обраної професії вчителя художньої культури, інших дисциплін культурологічного, мистецького спрямування;
- прагнення до психологічної взаємодії з учнівським колективом;
- здатність проявляти пізнавальну й творчу активність в нових для студента сферах діяльності;
- підвищення творчої працездатності, можливість проявляти творчу ініціативу в навчальній діяльності.

Узагальнивши існуючий у педагогічній науці досвід підготовки вчительських кадрів, дослідивши особливості професійної діяльності вчителя художньої культури, опираючись на виділені критерії, ми визначили ступінь готовності студентів до реалізації творчих завдань, зміст яких розкривається через наступні показники:

- психологічна, емоційна й інтелектуальна готовність до творчої самореалізації в процесі здійснення педагогічної роботи;
- уміння планувати самостійну діяльність;
- володіння прийомами, методами роботи з колективом учнів.

Було встановлено, що дії студентів повинні відповідати характеру поставлених завдань і мають трансформуватися у відповідних навичках. Ще раз підкреслюємо, що однією з найважливіших характеристик творчої самореалізації, що сприяє формуванню професійної, стильової компетентності майбутнього вчителя художньої культури є позитивна творча установка в роботі з учнівським колективом, професійна відповідальність і адекватна самооцінка. Процес опанування предмету «Художня культура» створює сприятливі умови для спільного обговорення різноманітних художньо-творчих завдань, які, зважаючи на специфіку курсу, можуть торкатися літературної, музичної, образотворчої, хореографічної сфери. Саме форми діалогічного спілкування, такі, як творча бесіда, творча дискусія, найбільше органічно виявляють сутність цього процесу.

Метод творчої бесіди застосовується в процесі ознайомлення з мистецьким твором будь-якого жанру. Цей метод розвиває здатність самостійно мислити й висловлювати свої думки в доступній логічній формі в присутності колективу однокурсників, формуючи при цьому навички публічного мовлення й вільного професійного спілкування.

Метод творчої дискусії застосовується, як правило, для визначення структурних елементів твору, що призначається до вивчення й аналізу-інтерпретації, вироблення нових ефективних шляхів роботи. Із цією метою викладач задає колективу студентів запитання, які здатні

стимулювати мислення й творчу активність, наприклад: «Чим би Ви могли довести правильність вибраних автором твору засобів художньої виразності?», «Дайте характеристику епохи у якій було створено даний твір мистецтва?» тощо. Досвід роботи показує, що дискусійна форма спілкування в студентському колективі сприяє розвитку й формуванню самостійності мислення. У результаті творчих дискусій такого типу розгубленість і нерішучість у відповідях зникали, натомість виникала творча ініціатива, що сприяє формуванню й росту самостійності суджень.

В результаті практичних занять, проведення колоквиумів, вікторин, індивідуальних консультацій виявляється рівень творчої активності й професійної, стильової компетентності студентів, майбутніх викладачів художньої культури. **Високий рівень** характеризується творчою активністю студентів в процесі самостійної підготовки, здатністю чітко спланувати свою роботу, прагненням до формування професійної компетентності вчителя в процесі засвоєння усього комплексу дисциплін мистецького, музично-педагогічного факультету. Таких студентів характеризує наявність стійких знань, власної позиції стосовно аналізу, інтерпретації, трактування творів різних мистецьких жанрів і стилів, емоційне сприйняття художньо-образних сторін творів, що вивчаються, самостійність у судженнях тощо.

Середній рівень відрізняється від високого відсутністю самостійності й творчої ініціативи як в процесі засвоєння курсу «Художня культура з методикою викладання», так і загалом у навчальній діяльності. Навички самостійної роботи присутні лише формально. В процесі аналізу образно-значенневого змісту мистецьких творів потрібна постійна допомога з боку викладача. Посереднє подання художньої значущості творів, що пропонуються до вивчення, нездатність захопити учнівську аудиторію творчістю. Універсальні, професійно-культурологічні й педагогічні компетенції сформовані на середньому рівні.

Низький рівень характеризується відсутністю готовності до організації творчого процесу на заняттях, нерішучість, страх перед спілкуванням з учнями, невміння зацікавити їх, поставити завдання логічно й адекватно, сформулювати й довести власну думку тощо. Якість вирішення творчих завдань студенти цього рівня, як правило, не пов'язують із розвитком професійної компетентності, формуванням педагогічної майстерності. Окрім цього, цих студентів характеризує відсутність власної позиції щодо тих чи інших мистецьких явищ, процесів, вони нездатні планувати свої дії самостійно, у них відсутня емоційність, ініціатива, культурно-естетична, стильова компетентність не сформована.

Окрім вищевказаного, у межах роботи з аналізу умов, що сприяють формуванню професійної, стильової компетентності й готовності до творчої самореалізації майбутніх учителів художньої культури, нами проводилося анкетування студентів, що тільки-но приступили до педагогічної практики. На запитання «Чи готові Ви до здійснення професійної діяльності вчителя художньої культури в повній мірі?» позитивно відповіли тільки 15% студентів, переважно з числа тих, які навчаючись за індивідуальним планом, вже працюють у загальноосвітніх навчальних закладах. Окрім цього з'ясувалося, що в більшості опитаних студентів спілкування з учнівським колективом викликає почуття страху, невпевненості у собі. Результатом цього є загальна загальмованість психологічно-розумового процесу.

Отже, основні компоненти, що становлять готовність до творчої самореалізації студента, сприяють формуванню й виявленню професійної, стильової компетентності, можуть бути розвиненими до необхідного якісного рівня за умови наявності психологічної готовності до здійснення професійної діяльності вчителя. Динаміка даного процесу впевнено простежується в процесі практичної підготовки студентів мистецьких спеціальностей у педагогічному університеті. Зрештою, важливою умовою творчої самореалізації й становлення професійної, стильової компетентності майбутніх викладачів художньої культури є залучення студентів до концертно-виконавської, наукової, громадської діяльності починаючи із першого курсу. Доведено, що концертні виступи, підготовка до конкурсів, конференцій активізують позитивні якості особистості студента. З іншого боку в процесі засвоєння комплексу гуманітарних, психолого-педагогічних, соціально-економічних дисциплін відбувається формування багаторівневої професійної компетентності вчителя художньої культури.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бондаренко Е. Н. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира / Е. Н. Бондаренко // Высшее образование сегодня. - 2009. - № 1. - 42 с.
2. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы. М.: Педагогика, 1987. - 184 с.
3. Выготский Л. С. Очерки психологии. Проблема эмоций // Собр. соч.: В 6 т. – Т. 6. - М.: Педагогика, 1984. - С. 91-318.
4. Иванова Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим. // Интернет-журнал "Эйдос". 2007. 30 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-23.htm>.
5. Запесоцкий А.С. Культурология и педагогика: проблемы взаимосвязи. Профессиональное образование. Столица. – 2010. - № 5. - С. 13–14.
6. Киндлер Е.А. Формирование эстетической компетенции будущих учителей культурологии в процессе преподавания философско-культурологических дисциплин: Дис... канд. пед. наук. - Екатеринбург, 2009. - 160 с.

7. Масол Л. М. Підготовка вчителів до поліхудожнього виховання учнів (теоретичні підходи й експериментальний досвід) // Мистецтво та освіта. – 2009. - № 3. – С. 14-20.

8. Масол Л. М. Навчально-тематичний план та освітньо-професійна програма курсів підвищення кваліфікації вчителів художньо-естетичного профілю з мистецтва // Мистецтво та освіта. – 2004. - № 4. – С. 51-55.

9. Слободчиков В.И. Антропологическая перспектива современного образования. - Екатеринбург: Издательский отдел Екатеринбургской епархии - 2009. - 264 с.

10. Щолокова О., Ващенко Л. Світова художня культура. Програма для шкіл різного типу (1-11 кл.) – доповн. і перер. вид. – Київ, 1997. – 48 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Куркіна Сніжана Віталіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: удосконалення навчально-виховного процесу у вищій та початковій школі засобами мистецьких дисциплін, історія вітчизняної та зарубіжної педагогіки.

ОСОБЛИВОСТІ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Юлія ЛОКАРЄВА (Кіровоград)

У статті розкривається педагогічний потенціал музично-теоретичних дисциплін, особливості музично-теоретичної підготовки у вищих мистецьких навчальних закладах.

В статье исследуется педагогический потенциал музыкально-теоретических дисциплин, особенности музыкально-теоретической подготовки в высших учебных заведениях искусств.

Ключові слова: професійне становлення, майбутній вчитель музики, музично-теоретична підготовка.

В умовах бурхливого розвитку цивілізації та посилення інтеграційних процесів завдання вдосконалення навчального процесу вищої школи набуває першочергового значення. Національна освіта перебуває в стані входження у європейський простір, і тому необхідним постає перегляд існуючих технологій, методик, підходів, засад професійного становлення майбутніх учителів музики.

Професійне становлення вчителя музики передбачає виявлення навчального, виховного, розвивального потенціалу музично-теоретичної підготовки, акцентуацію на її поліфункціональності, спрямування на комплексно-синтетичні засади, доведення актуальності та значущості для розвитку професійних здібностей майбутнього вчителя музики. З цією метою нами проводився аналіз досліджень, присвячених особливостям та специфіці музично-теоретичної підготовки, актуальним питанням викладання музично-теоретичних дисциплін у різних типах закладів освіти.

Потенціал музично-теоретичних дисциплін висвітлено в дослідженнях прогресивних музикантів-педагогів, теоретиків-музикознавців, композиторів, музичних діячів у різні часи (Б. Асаф'єв, В. Берков, Г. Вірановський, Ю. Келдиш, К. Орф, А. Сохор, Б. Теплов, Б. Яворський та ін.). Актуальні питання музично-теоретичної підготовки висвітлено в роботах відомих педагогів-музикантів Л. Арчажнікової, Г. Дідич, Г. Падалки, О. Олексюк тощо.

Методичний аспект викладання музично-теоретичних дисциплін досліджували А. Агажанов, Б. Алексєєв, Д. Блюм, В. Вахромєєв, Г. Виноградов, О. Гладишева, О. Давидова, М. Калашник, М. Карасьова, М. Картавцева, Л. Мазель, Л. Маловик, Т. Мюллер, А. Мясоєдов, А. Островський, С. Оськіна, Г. Побережна, С. Скребков, Г. Смаглій, Ю. Тюлін, Г. Фрідкін, Ю. Холопов, В. Холопова, В. Цуккерман, С. Шип, Т. Щериця та інші.

Науковці пояснюють такий зв'язок різноаспектних досліджень багатогранністю шкільної діяльності вчителя музики і приходять до спільного висновку про те, що уроки музики є переважно комплексними, в основі їх лежать різні види музично-творчої діяльності, що й зумовлює необхідність багатопланової діяльності вчителя.

Професійне становлення майбутнього вчителя музики передбачає наявність загальних психолого-педагогічних, музично-теоретичних, музично-виконавських знань та навичок і тому являє собою нерозривну єдність педагогіки та музичного мистецтва. Існують два загальні напрямки фахової підготовки майбутнього вчителя музики: соціально-педагогічний (морально-політична, загальнокультурна, психолого-педагогічна підготовка) і спеціальний (музично-теоретична, інструментальна, вокальна, диригентсько-хорова, методична підготовка). Як бачимо, необхідною складовою процесу професійного становлення майбутнього вчителя музики вважається музично-теоретична підготовка.

Центральне місце серед фахових дисциплін, необхідних учителю музики, займає комплекс музично-теоретичних дисциплін, які є фундаментом професійної музичної освіти. Вчителю музики потрібна виняткова музикознавча компетентність, яка досягається завдяки синтезу різних типів базових знань та умінь, що набуваються в процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін. У професійній музично-педагогічній освіті відбувся розподіл музикознавчих дисциплін на музично-історичні та музично-теоретичні. Кожний із цих напрямків включає сукупність дисциплін спеціального характеру: історичні (історію української, зарубіжної музики, музичний фольклор); музично-теоретичні (сольфеджіо, теорію музики, гармонію, поліфонію, аналіз музичних творів, інструментоведення, аранжування). Цей комплекс дисциплін складає музично-теоретичну підготовку у вищих навчальних закладах.

Музично-теоретична підготовка – це процес навчання студентів у системі навчальних занять з музично-теоретичних дисциплін, педагогічної та лекційно-виконавської практик, який характеризується певним рівнем професійного розвитку особистості вчителя та сформованістю комплексу знань, умінь та навичок і є багатогранною системою, яка поєднує відносно самостійні, але взаємопов'язані складові історико-теоретичних та музично-теоретичних дисциплін, необхідних майбутньому вчителю музики у подальшій професійній діяльності.

У вищому мистецькому навчальному закладі музично-теоретична підготовка вчителя музики є складною динамічною системою, яка виконує свої специфічні функції, має низку закономірностей (основними з яких визначають зумовленість музично-теоретичного навчання вимогами вокально-хорової та інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики, а також завданнями шкільного предмета «Музичне мистецтво») і ґрунтується на наукових принципах (системність і цілісність, професійно-педагогічна спрямованість, науковість, проблемність, систематичність і послідовність, зв'язок теорії з практикою, поєднання різних форм і методів навчання, свідоме засвоєння студентами знань і вмінь).

Плідними для розвитку цієї проблеми постають ідеї Л. Арчажнікової, яка з-поміж диригентсько-хорової, виконавсько-інструментальної, методичної зосереджує увагу на музично-теоретичній підготовці і вважає її однією з найбільш важливих у професійному становленні майбутнього вчителя музики, тому що саме завдяки цьому вчитель музики глибше розуміє явища музичного мистецтва, основні закономірності історії та теорії музики у їхньому взаємозв'язку та взаємозумовленості. Учитель музики повинен мати високий рівень музичної культури, орієнтуватися в особливих ознаках та специфічних особливостях різних композиторських шкіл та напрямків, знати найбільш відомі твори різних епох, уміти характеризувати стиль, форму, засоби музичної виразності. Вивчення теорії та історії музики необхідно вчителю як для проведення уроків, так і для організації позакласної та просвітницької роботи [2, с. 62–65].

Учені наголошують, що музично-теоретична підготовка є фундаментом професійного становлення вчителя музики і підкреслюють її спрямованість на різні види музично-творчої діяльності: виконавську, вокально-хорову та диригентську, композиторську, просвітницько-лекторську, творчу – акомпанементи, аранжування, імпровізації, обробки, стилізації, знання епох, виконавської та словесної інтерпретації, вербалізації музичного змісту творів, музичних образів, художньо-педагогічного аналізу, а також розвитку спеціальних музичних здібностей, умінь орієнтуватися в історичних жанрово-стильових

процесах, підвищення музикознавчої ерудиції та загального культурного рівня (Див. Рис. 1).

Видатні педагоги-музиканти та композитори уважали музично-теоретичну підготовку могутнім засобом та необхідною умовою розвитку музичальності й наголошували, що без базових знань з музично-теоретичних дисциплін є неможливим прояв творчості, формування композиторських умінь, творчого самовираження та новаторства – важливої якості для професійної майстерності педагога-музиканта.

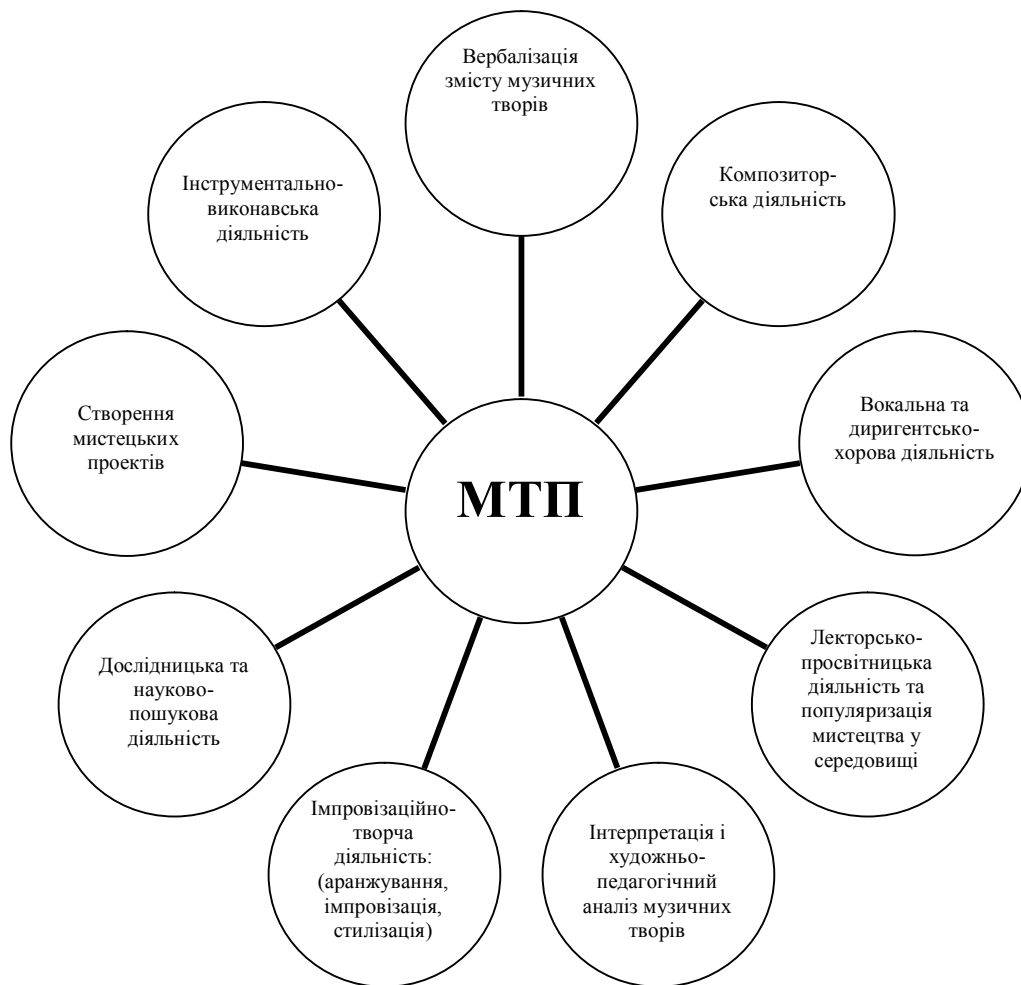


Рис. 1. Спрямованість музично-теоретичної підготовки на різні види музично-творчої діяльності.

Теоретики та музикознавці також акцентували увагу на необхідності отримання фундаментальних знань з музично-теоретичних дисциплін для композиторської та музикознавчої діяльності вчителів музики і вважали, що педагог-музикант повинен володіти широким обсягом гармонічних засобів, гармонічною технікою, глибокими знаннями з теорії музики.

Сучасні теоретики наголошують, що серед численних дисциплін, які вивчають музичне мистецтво, велике місце займають музично-теоретичні, адже саме вони, на думку Л. Маловик та Г. Смаглій, складають загальну теорію музики, необхідну для базової освіти вчителя музики [5, с. 7]. С. Шип акцентує, що серед філософських, естетичних, психологічних, мовознавчих знань особливо важливими є музично-історичні та музично-теоретичні знання, які дають всебічне й цілісне уявлення про зміст і форму музичних творів, необхідну основу для ефективного здійснення складної, багатогранної діяльності – навчання та художнього виховання дітей, яке є особливо важливим для сучасного вчителя музики [6, с. 10]. Музично-теоретичні дисципліни, зауважує М. Калашник, сприяють підвищенню загального музичного та культурного рівня студентів [3, с. 17].

Знані композитори та піаністи-педагоги акцентували увагу на важливості музично-теоретичної підготовки для інструментально-виконавської майстерності, наголошували на доцільності її спрямування для виконавської та композиторської діяльності майбутніх фахівців. Їхні педагогічні ідеї не втратили актуальності й сьогодні – одними з основних компетенцій вчителя музики ми вважаємо ступінь музично-теоретичної обізнаності, сформованість історико-стильового та жанрового мислення, музикознавчу ерудицію й творче самовираження.

Вчені зосереджують увагу на важливості розширення музикознавчого тезаурусу, володінні музично-теоретичною термінологією, збагаченні музичної ерудиції, без яких неможливий професіоналізм майбутнього вчителя музики. Спроби дослідження музичного тексту ускладнюються, коли існує термінологічний бар'єр, оскільки аналіз здійснюється на базі таких загальноприйнятих традиційних музикознавчих понять як «музична мова», «музична семантика» (теорія значень), «музична структура» та інші.

Багато теоретиків-сольфеджистів приділяють увагу розвитку музичного слуху, який є основною професійних здібностей і визначає професіоналізм вчителя музики. Важко не погодитися з Б. Алексеєвим, який вважає, що «всебічний розвиток слуху – це альфа та омега всієї роботи у вихованні кваліфікованих музикантів-спеціалістів будь-якого профілю [1].

Цінність наукових напрацювань видатних педагогів-методистів, що вивчали діяльність вчителя музики, А. Алексеєва, В. Вахромєєва, А. Мясоєдова, А. Островського, С. Павлюченко, І. Способіна та ін., безперечна, адже, завдяки їхнім працям доведено унікальність, яка полягає в комплексній природі діяльності вчителя музики. Вчитель музики – це інструменталіст, вокаліст, хормейстер-виконавець, лектор-просвітник тощо. Музично-теоретична інформованість повинна мати не

стільки глибоке, скільки широке охоплення навчального матеріалу та підкріплення цих знань практично-творчими навичками, які знадобляться вчителю музики в процесі майбутньої професійної діяльності.

Викладені вище ідеї вчених були підтримані сучасними педагогами-музикантами, теоретиками, серед яких Т. Баранова, М. Будз, Г. Виноградов, І. Красовська, І. Котляревський, Л. Маловик, Н. Миронова, О. Нівельт, Г. Побережна, Г. Смаглій, С. Шип, Т. Щериця, М. Шрейдер та дослідниками вищої школи: К. Васильківська, Т. Іванченко, І. Малашевська, С. Олійник, К. Станіславська. Сучасні педагогічні концепції диференціації та інтеграції музично-теоретичної підготовки орієнтовані на комплексно-синтетичні засади використання інноваційних методик викладання і методичного забезпечення.

Вчитель музики має володіти системою музично-теоретичних понять у їх модифікованому вигляді з урахуванням сприйняття школярів, методикою формування в останніх узагальнених понять і термінів, побудованою на основі усвідомлення слухових уявлень та досвіду музичної діяльності. Зусилля викладачів вищої школи в окресленому напрямку будуть більш ефективними, якщо відбуватимуться на засадах міжпредметної координації, яка уточнює уявлення про міжпредметні зв'язки, інтерпретує їх як динамічний процес, потребою якого є безперервна взаємна корекція календарного плану та змісту занять відповідно до реалій навчання, врахування індивідуальних аспектів його реалізації в конкретному навчальному процесі.

Досліджуючи музично-теоретичну підготовку у вищій школі, І. Малашевська акцентує увагу на формуванні вмінь орієнтуватися в історико-стильових процесах музики. Ефективність та дієвість методики музично-теоретичної підготовки педагогів-музикантів забезпечується за умови орієнтації музично-теоретичного навчання на комплексно-синтетичні засади. Будувати навчання і, зокрема, музично-теоретичне, необхідно комплексно-синтетично – необхідним і обов'язковим є, по-перше, синтез теоретичного, слухового та практичного компонентів усередині кожного виду музичної діяльності, а по-друге, синтез теоретичного, виконавського та композиторського видів діяльності [4].

Комплекс музично-теоретичних дисциплін повинен забезпечувати формування музичного мислення студентів (зокрема, образно-асоціативного), розвиток відповідних аналітично-слухових навичок сприйняття, розширення кола слухових уявлень та слухового досвіду, художньо-естетичного світогляду, музичних смаків, особистісної музичної культури, творчого потенціалу. Музично-теоретичні дисципліни стають ключовою базою для професійного становлення майбутніх учителів, оскільки «вони є такою сферою музично-

педагогічної освіти, в якій уможлиблюється оптимальна інтеграція музикознавчої, поліхудожньої та культурологічної інформації з методологією художньо-педагогічної діяльності.

Викладання музично-теоретичних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах має свою специфіку, яка полягає в інтенсивному та всебічному розвитку музичних здібностей студентів і визначається своїм професійним спрямуванням, акцентуацією на формування професійно значущих знань та умінь, необхідних студентам у їхній майбутній професійній діяльності. Тому ракурс навчання має охоплювати універсальні за характером та комплексні за структурою методи, засоби та прийоми.

Специфіка музично-теоретичної підготовки, зумовлена завданнями професійної діяльності вчителя музики і вимагає її реформування, збагачення методичним аспектом, орієнтацію на комплексно-синтетичні засади, формування вмінь транспонувати отримані знання та навички в практику художньо-естетичного виховання школярів, спрямування музично-теоретичної підготовки на музично-творчу діяльність, оновлення змісту музично-теоретичних дисциплін, технологізацію даного процесу.

Спираючись на дослідження сучасних теоретиків-музикознавців виділяємо основні функції музично-теоретичної підготовки: 1) когнітивно-інформаційна функція – забезпечує формування комплексу музично-теоретичних знань та умінь, цілісного історично орієнтованого музикознавчого тезаурусу, які стають предметним підґрунтям музично-педагогічної діяльності вчителя музики; 2) практична – сприяє оволодінню майбутніми вчителями практичними методами, формами та видами з музично-теоретичних дисциплін; 3) творча – передбачає застосування набутих музично-теоретичних знань і умінь для творчого самовираження, креативного мислення, розвинутої самооцінки, потреби у саморозвитку та самовдосконаленні; 4) проєктивна – передбачає здатність до трансформації набутих знань у практичну діяльність.

А також виокремлюємо принципи музично-теоретичної підготовки у вищих навчальних закладах: варіативність підготовки; систематичний розвиток музичних здібностей; інтеграція; підкріплення нового матеріалу музичним сприйняттям; хронологічний виклад матеріалу, комплексність при формуванні практичних навичок, який передбачає синтез різних видів діяльності (слухового, виконавського, композиторського); принцип наскрізного використання пісень шкільного репертуару; творчого спрямування навчання.

Музично-теоретична підготовка як важлива основа професійно-педагогічної діяльності вимагає трансформації в напрямку оптимізації професійного становлення майбутнього вчителя. Знання, уміння та

навички, набуті в процесі музично-теоретичної підготовки, впливають на свідоме сприйняття музики та формування ціннісних орієнтацій, естетичних смаків, художнє світовідношення, сприяють розвитку спеціальних музичних (творчих) здібностей, формуванню креативних рис, підвищують культурний рівень. І від того, яким чином буде організовано процес музично-теоретичної підготовки студентів у цьому напрямку, наскільки рефлексивно будуть ставитись вони до свого розвитку, значною мірою залежить їхнє професійне становлення.

Отже, аналіз досліджень дозволив виявити педагогічний потенціал музично-теоретичної підготовки для професійного становлення майбутнього вчителя музики, багатогранні можливості музично-теоретичних дисциплін, продемонстрував багатофункціональність музично-теоретичної підготовки (когнітивно-інформаційна, практична, творча, проєктивна функції), довів необхідність її спрямування на музично-творчу діяльність, яка складається з різних видів (інструментально-виконавську, диригентсько-хорову, імпровізаційно-творчу, науково-дослідницьку, лекційно-просвітницьку, композиторську та інші) і впливає на всебічне розкриття та практичне втілення творчого потенціалу студентів вищих мистецьких навчальних закладів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексеев Б. Элементарная теория музыки / Алексеев Б., Мясоедов А. – М. : Музыка, 1986. – 240 с.
2. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Людмила Григорьевна Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
3. Калашник М. Уроки элементарной теории музыки: [навч. посіб.] / Марія Калашник. – Харків : Фактор, 2004. – 352 с.
4. Малашевська І. А. Интегрированный подход до професійної підготовки майбутніх учителів музики / І. А. Малашевська // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, 2008. – Вип. 16. – С. 134–136.
5. Смаглій Г. А. Основы теории музыки : [підручник для муз. училищ] / Г. А. Смаглій, Л. В. Маловик. – Х. : Факт, 1998. – 384 с.
6. Шип С. В. Музыкальная форма від звуку до стилю : [навч. посібник] / Сергій Васильович Шип. – К. : Заповіт, 1998. – 368 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Локарсва Юлія Валеріанівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів – професійне становлення майбутнього вчителя музики.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННЯХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ МАГІСТРАНТІВ НЕПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Наталія МАЧИНСЬКА (Львів)

У статті проаналізовано різні підходи до визначення поняття «компетентності» та «компетентнісного підходу»; охарактеризовано різновид компетентності – педагогічна компетентність як складова професійної компетентності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю; автором запропоновано власне визначення компетентності; обґрунтовано необхідність застосування компетентнісного підходу у практиці організації навчального процесу у вищому навчальному закладі непедагогічного профілю.

В статье проанализированы различные подходы к определению понятий «компетентности» и «компетентностного подхода»; охарактеризована разновидность компетентности — педагогическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности преподавателя вуза непедагогического профиля; автором предложено собственное определение компетентности, обоснована необходимость применения компетентностного подхода в практике организации учебного процесса в высшем учебном заведении непедагогического профиля.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, педагогічна компетентність, магістранти.

В умовах адаптації вітчизняної системи вищої освіти до вимог Болонського процесу та сучасних суспільних трансформацій висуваються нові вимоги до викладача вищої школи в контексті демонстрації ним високого рівня педагогічної і фахової компетентності, готовності до забезпечення європейської якості освіти, переходу до нових форм і методів організації навчального процесу, його демократизації, сприяння мобільності студентів у межах європейського освітнього простору, інформатизації вищої освіти тощо.

На сучасному етапі розвитку суспільства пріоритетною характеристикою спеціаліста є його компетентність як здатність орієнтуватись у швидкоплинних умовах професійної діяльності, оскільки затребуваним є такий спеціаліст, який не буде чекати інструкцій, а прийматиме самостійні рішення, буде відрізнятися мобільністю, динамізмом і конструктивністю. Поняття «компетентність» використовується як у загальнодидактичному рівні, так і в методологічному контексті. Це пов'язано з його системно-практичними функціями та інтеграційною роллю в освіті. Компетентністю встановлюють набір системних характеристик для проектування освітніх стандартів, навчальної літератури, вимірників якості освіти. Посилення уваги до компетентності зумовлене також рекомендаціями Ради Європи, які стосуються оновлення освіти, її наближення до замовлення суспільства.

Проблема формування професійної компетенції особистості є надзвичайно актуальною в умовах розвитку сучасного суспільства. Поняття «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень», «компетентність» ж пов'язується з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю. Тому доцільно в педагогічному сенсі користуватися саме терміном «компетентність».

Незважаючи на велику кількість наукових напрацювань щодо розуміння суті та структури компетентності, компетенцій, а також враховуючи неоднозначність трактування різними вченими цих дефініцій, ми вважаємо за необхідне зробити змістовий аналіз означеного питання.

У психолого-педагогічній літературі поняття «компетентність» поширилось відносно недавно. З кінця 80-х років у вітчизняній науці з'являється спеціальний напрямок - компетентністний підхід в освіті. Введення поняття «професійна компетентність» обумовлена широтою його змісту, інтегративною характеристикою, яка об'єднує такі поняття як «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності» та інше [6].

Особливості формування різних аспектів професійної компетентності майбутніх педагогів різних фахів активно досліджуються такими науковцями, як О. А. Дубасенюк, А. К. Маркова, Н. В. Кузьміна, Л. В. Карпов, М. В. Михайличенко, Л. Л. Хоружа, В. І. Шахов та ін.; педагогічна компетентність як сукупність якостей, що визначають ефективність професійної підготовки майбутнього фахівця досліджувалась у працях В. П. Бездухова, Т. Г. Браже, Є. В. Бондаревської, І. Я. Зимньої та ін.

Основу компетентності фахівця, на думку сучасних науковців А. А. Бодальова, В. І. Жукова, Л. Г. Лаптева, В. О. Сластьоніна, К. А. Абульханової, С. О. Сисоевої та інших, складають: компетентність діяльності, спілкування і саморозвитку.

Мета статті полягає в аналізі наукових джерел з проблеми компетентнісного підходу у дослідженнях педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю.

Компетентністний підхід розроблено англійськими науковцями як суто соціокультурний. У педагогічній науці цей підхід представлений у роботах Хуторського А. В. та Вульфсон Б. Л. Його розробляють також українські вчені: Бех І. Д., Дубасенюк О. А., Лозова В. І., Ничкало Н. Г., Подмазін С. І., Пруцакова О. Л., Сериков В. В. та ін.

Проаналізуємо різні підходи до характеристики понять «компетентності» та «компетентнісного підходу» у вітчизняних дослідженнях.

Енциклопедія освіти подає таке визначення компетентності: «Компетентність у навчанні (лат. *competentia* – коло питань, в яких

людини добре розуміється) набуває молода людини не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо... Спільним для всіх є розуміння компетентностей у навчанні як набутої характеристики особистості ,що сприяє успішному входженню молодій людини в життя сучасного суспільства» [2, с.408].

І. А. Зязюн, розкриваючи поняття «компетентності», зосереджує увагу на його соціально-педагогічному контексті, стверджуючи, що компетентність як індивідуально-неповторна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти. Компетентність, на думку І.А.Зязюна, як властивість індивіда існує в різних формах самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда ,форми вияву здібностей тощо [5].

Поняття “компетентність” розглядається у науковій літературі як інтегративна особистісна характеристика, що визначає функціональну готовність до певної діяльності, містить сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей. Дослідження зазначають, що категорія “компетентність” є ширшою за поняття “знання, уміння, навички”, охоплює не тільки когнітивну і операційно-технологічну, а й аксіологічну, мотиваційну, соціальну та поведінкову сфери особистості фахівця [14].

Компетентність як властивість індивіда існує в різних формах: в якості рівня умілості, способу особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення), деякого досвіду саморозвитку особистості або форми прояву здібності та ін. Компетентність – це спосіб існування знань, умінь, освіченості, що сприяє особистісній самореалізації, знаходженню особистістю свого місця в суспільстві, в результаті чого освіта виступає як високо мотивована в реальному розумінні особистісно-орієнтована, яка забезпечує максимальну затребуваність особистісного потенціалу, визнання особистості навколишніми й усвідомлення нею самою власної значимості [1, с.12].

Компетентність – рівень готовності для діяльності в певній сфері, ступінь оволодіння знаннями, способами діяльності, необхідними для прийняття вірних та ефективних рішень. Компетентності – змістовні узагальнення теоретичних і емпіричних знань, представлених у формі понять, принципів, смислоутворюючих положень. Багатофункціональні, міжпредметні і трансдисциплінарні компетенції називаються базовими. До них належать: загальнонаукові, соціально-економічні, цивільно-правові, інформаційно-комунікаційні, політехнічні, загальнопрофесійні компетентності [8, 132-133].

На думку В. А. Дьоміна, компетентність – це рівень умінь особистості, що відбиває ступінь відповідності визначеної компетенції і

що дозволяє діяти конструктивно в соціальних умовах, які змінюються. Автор особливо виокремлює загальнокультурну компетентність як основу професійної компетентності, вважаючи, що основними напрямками загальнокультурної компетентності студента при особистісно-орієнтованому підході є особистісні потенціали [3, с.35].

Розрізняють ще й такі підходи до визначення поняття «компетентність», зокрема:

- компетентність як результат успішної професійної діяльності, який нерозривно пов'язаний із філософією успіху та виступає критерієм якості освіти [11, с. 23];

- компетентність комунікативна (соціально-психологічна) – орієнтованість у різних галузях спілкування, заснована на знаннях, навичках, уміннях, почуттєвому та соціальному досвіді індивіда в сфері міжособистісної взаємодії [15, с. 78-79].

Компетентність розглядають як показник досвідченості у певній галузі, якомусь питанні; повноважність, повноправність у розв'язанні якоїсь справи; поінформованість, обізнаність; авторитетність; коло повноважень (прав і обов'язків) певного органу чи посадової особи, установлених статусом (або іншими положеннями) установами, закладу [10, с. 56].

Компетентність педагогічна (у перекладі з німецької Kompetenz, з франц. competence < лат. competens - відповідний, здібний) - високий рівень володіння складовими теоретичної і практичної готовності до педагогічної діяльності, характеристика професіоналізму вчителя. Педагогічна компетентність також передбачає і ряд інших компонентів: індивідуальний стиль педагогічної діяльності, творчий підхід до неї, розвинену педагогічну рефлексію [8, 190].

Педагогічну компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю С.О.Сисоева розглядає як інтегровану професійно- особистісну характеристику викладача, що забезпечує ефективність викладацької діяльності у вищому навчальному закладі та відображає рівень сформованості професійно-значущих якостей педагога, результат його педагогічної підготовки [12, с.8].

О.Я.Савченко зазначає, що тривалі наукові дискусії дали змогу вченим

виокремити чотири базові характеристики поняття «компетентність» [11, с.5]:

- використання компетентності завжди відбувається у певному контексті;

- компетентність завжди є результатом, вона характеризує те, що може зробити індивід, а не описує процес, під час якого він набув цю компетентність;

- для вимірювання здатності індивіда користуватися компетентністю потрібні чітко визначені та затверджені стандарти;
- компетентність є мірою того, що індивід може зробити у конкретно визначений час.

Таким чином, на основі проведеного аналізу ми можемо сформулювати власне визначення поняття компетентності. Компетентність – це здатність спеціаліста застосовувати знання для вирішення практичних завдань у відповідності з його компетенцією, тобто коло повноважень, професійних обов’язків, питань (або за межами цього кола), в яких конкретна людини достатньо обізнана, володіє необхідною інформацією та практичним досвідом. Ми вважаємо, що складовими компетентності виступають: по-перше, знання, тобто швидко змінювана, динамічна, різноманітна інформація, яку треба вміти знайти, відсіяти від непотрібної, перевести у досвід власної діяльності; по-друге, уміння використовувати це знання у конкретній ситуації, розуміння, яким чином можна добути це знання, для якого знання який метод потрібний; по-третє, адекватне оцінювання – себе, світу, свого місця в світі, конкретного знання, необхідності чи зайвості його для своєї діяльності.

Сучасні дослідження компетентності створили передумови для виникнення нового напрямку дослідження – компетентнісного.

І.Я.Зимня стверджує, що компетентісний підхід не є новим у галузі освіти. Вважається, що засновником компетентнісного підходу був Аристотель, який вивчав можливості стану людини, позначаючи цей стан словом «атере», що означає силу, яка розвивалася й удосконалювалася до такого ступеня, що ставала характерною ознакою особистості [4].

Для України тенденції європейської освіти ніколи не були байдужими. Вітчизняна система освіти завжди вибирала «свій шлях», який пов’язаний із специфікою вітчизняних тенденцій та процесів. Не буде виключенням і тенденція підсилення ролі компетенції в освіті. Впровадження компетентнісного підходу в освітню практику стримується відсутністю ефективних психолого-педагогічних технологій формування цих нових освітніх конструктів. У матеріалах модернізації освіти (2001р.) компетентісний підхід проголошений як одне з важливих концептуальних положень оновлення змісту професійної освіти.

О.І. Пометун, визначаючи необхідність застосування компетентнісного підходу щодо оновлення системи вищої професійної освіти загалом, і педагогічної зокрема, зазначає, що активного поширення даний підхід отримав через те, що він виступає ефективним і чітким шляхом модернізації сучасної системи вищої освіти. Науковець

стверджує, що послідовна реалізація компетентнісного підходу передбачає глибокі системні перетворення в усьому освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу, що торкаються всіх його складових: цілей викладання, змісту, оцінювання результатів і якості, освітніх технологій, зв'язків вищої освіти з іншими рівнями професійної освіти [9, с.23].

Компетентнісний підхід – метод (технологія) моделювання результатів освіти та їх уявлення як норм якості освіти; пріоритетна орієнтація на цілі – вектори освіти: здатність до навчання, самовизначення (самодетермінації), самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності. В якості інструментальних засобів досягнення цих цілей виступають принципово нові метаосвітні конструкти: базові компетентності, ключові компетенції та метапрофесійні якості.

Компетентнісний підхід у системі професійної підготовки викладачів, на думку М.Г.Чобітька, будується на етичних і наукових принципах у формі сітьової багаторівневої структури. Він покликаний підвищити конкурентоздатність випускників на ринку праці. Компетентнісний підхід полягає у прищепленні і розвитку у студентів набору ключових компетенцій, які визначають його успішну адаптацію в суспільстві. На відміну від терміну «кваліфікація» компетенції включають, крім чисто професійних знань та умінь, що характеризують кваліфікацію, такі якості як ініціатива, співробітництво, здатність працювати у групі, комунікативні здібності, вміння навчатися, оцінювати, логічно мислити, відбирати та використовувати інформацію [13, с.25].

Позитивну роль впровадження компетентнісного підходу зазначають окремі дослідники, зокрема:

- компетентнісний підхід – це підхід, що акцентує увагу на результатах освіти, які визнаються вагомими за межами системи освіти, висуває на перше місце не інформованість людини, а її вміння розв'язувати практичні проблеми [10, с. 6];

- компетентнісний підхід у підготовці фахівців передбачає не просту передачу знань та умінь від викладача до студента, а формування у майбутніх випускників професійної педагогічної компетентності. У науці спостерігається плюралізм думок з питання про суть та структурні компоненти професійної педагогічної компетентності [7, с. 56];

- компетентнісний підхід вимагає від організатора навчального процесу застосування такої методики навчання, яка б забезпечувала студента не лише знаннями, вміннями та навичками, але й певним досвідом професійної діяльності, прищеплювала б упевненість у своїх силах та готовність брати на себе відповідальність [7, с. 87].

Таким чином, аналіз теоретичних досліджень проблеми компетентнісного підходу у педагогічній освіті дає можливість зробити наступний висновок. Компетентнісний підхід ґрунтується на обов'язкових складових елементах – компетенція та компетентність. Це два тісно взаємопов'язаних між собою поняття, зміст яких охоплює як теоретичну спрямованість у підготовці фахівців різних освітньо-кваліфікаційних рівнів, так і формування сукупності практичних умінь і навичок, необхідних для ефективного виконання професійних завдань.

Компетентнісний підхід у педагогічній освіті передбачає формування у майбутніх фахівців системи наукових теоретичних знань з дисциплін психолого-педагогічного, загальноосвітнього та професійної спрямованості циклів, а також вироблення на цій основі базових умінь і навичок, що відображають готовність випускника вищого навчального закладу непедагогічного профілю виконувати професійні обов'язки та вдосконалювати власну професійну майстерність упродовж життя.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А.Болотов, В.В.Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В.А.Демин // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. - № 4 - С. 35
4. Зимняя И.Я. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.Я.Зимняя – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
5. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І.А.Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. – К.: Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10-18.
6. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів / В.І.Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: матеріали міжвуз. наук.- практи. конф. – Харків.: ОВС, 2002.- 167 с.
7. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / Овчарук О.В. – Київ: К.І.С., 2004. – 112 с.
8. Педагогический словарь : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В.И.Загвязинский, А.Ф.Закирова, Т.А.Строкова и др.] ; под ред. В.И.Загвязинского, А.Ф.Закировой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с. – С.200-201., С. 41.
9. Пометун О. Технології – це відповідь. А про що ми запитуємо? / О.Пометун // Рідна школа, № 8-9, 2011. – С.23-27.
10. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук . – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с. - С. 64-71.
11. Савченко О.Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти / О.Я.Савченко // Рідна школа, № 8-9, 2011. – С. 4-8.
12. Сисоєва С.О. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю / С.О.Сисоєва // Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті: Збірник наукових праць. – Рівне: НУВГР, 2011. – 165 с. – С. 3-11.

13. Чобітько М.Г. Компетентнісний підхід у професійній підготовці викладачів вищої школи / М.Г.Чобітько // Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті: Збірник наукових праць. – Рівне: НУВГР, 2011. – 165 с. – С. 21-28.

14. Шишко А.В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки. Автореф. дисер. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук зі спеціальності 13.00.04 / Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2008. – 22 с.

15. Юридична психологія. Словник: Довідкове видання / Кол. авт.: Д.О.Александров, В.Г.Андросюк, Л.І.Казміренко та ін., За заг. ред. Л.І.Казміренка, Є.М.Моїсеєва. – Вид. 2-е, уточ. та доп. – К.: КНТ, 2008. – 224 с. – С. 78-79.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мачинська Наталія Ігорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Львівського державного університету внутрішніх справ.

Коло наукових інтересів: методика викладання у вищій школі, педагогічна підготовка магістрантів, психолого-педагогічна компетентність майбутніх фахівців непедагогічного профілю.

МОДЕЛЮВАННЯ ЕЛЕКТИВНОГО КОМПОНЕНТА ДОПРОФІЛЬНОГО Й ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ФІЗИКИ В ОСВІТНЬОМУ ОКРУЗІ

Юрій МЕЛЬНИК (Київ)

У статті висвітлено педагогічні аспекти та запропоновано модель елективного компонента допрофільного й профільного навчання фізики в освітньому окрузі. Здійснено класифікацію допрофільних курсів та визначено дидактичні вимоги до їхнього змісту.

В статье освещены педагогические аспекты и предложена модель элективного компонента предпрофильного и профильного обучения по физике в образовательном округе. Произведена классификация предпрофильных курсов и определены дидактические требования к их содержанию.

Ключові слова: профільне навчання фізики, допрофільна підготовка, освітній округ, моделювання, елективний компонент, професійне самовизначення, діяльнісно-творча парадигма освіти.

Забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства потребує ефективного використання науково-технічного потенціалу навчально-виховного середовища сільської школи. Однією з умов здобуття якісної освіти є створення оптимальної мережі освітніх закладів (освітнього округу) на основі кооперації та координації діяльності, що працюють за єдиною навчальною програмою.

Завдання округу – забезпечення єдиного освітнього простору; оптимальне використання творчого потенціалу педагогічних працівників; створення належних умов для навчання обдарованих дітей; координація навчально-виховного процесу суб'єктів округу; забезпечення реалізації

профільного навчання; раціональне використання навчально-методичної літератури, матеріально-технічної бази, її зміцнення та модернізація; впровадження сучасних освітніх технологій.

Профільне навчання в освітньому окрузі спрямоване на формування ключових компетентностей старшокласників, набуття ними навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти.

Відповідно до концепції профільного навчання в старшій школі кожний профіль охоплює базовий предмет, курси за вибором та факультативи [3, 6].

Орієнтація змісту, методів і форм навчання на застосування фізичних законів і закономірностей у техніці, професійній діяльності, народному господарстві і побуті, оволодіння основами фізичних теорій, набуття вмінь практичного використання знань для розв'язування виробничих завдань, планування і здійснення експерименту, систематизація та узагальнення результатів спостережень і дослідів потребує впровадження у навчальний процес освітнього округу предметних, міжпредметних, профільних та прикладних курсів за вибором.

Курси за вибором з фізики доповнюють і розвивають можливості навчального предмета у задоволенні різноманітних освітніх потреб старшокласників.

Мета курсів полягає в індивідуалізації навчання фізики, профільній та початковій професійній підготовці учнів відповідно до їхніх інтересів, нахилів й індивідуальних здібностей, підвищенні загальної фізичної культури, поглибленні системи знань, потрібних для практичного застосування фізичних теорій, законів, закономірностей, формуванні вмінь і навичок розв'язування прикладних задач, виконання лабораторних робіт.

Проектування й реалізація різних моделей профільного навчання – від однопрофільної школи до багатопрофільних – залежать від параметрів конкретного освітнього округу й ресурсів загальноосвітнього закладу. Будь-яка модель містить обов'язкову інваріантну складову – допрофільне навчання. Схематично вона представлена на рис. 1.

Допрофільне навчання (площа, обмежена пунктирним колом) характеризується наявністю двох структурних взаємозалежних компонентів: основної загальної фізичної освіти (I концентр, 7–9-і класи) і допрофільної підготовки (профільного орієнтування) з предмету з використанням елективних курсів (9-й клас). Пріоритетні напрями (цілі) модернізації природничоматематичної освіти (фізика, хімія, біологія) першого концентра – формування в основній школі систематичних знань про різні явища й природні та штучні об'єкти; ознайомлення з

науковими методами дослідження; формування основ ціннісного ставлення до природи, людини й технічним досягненням цивілізації.

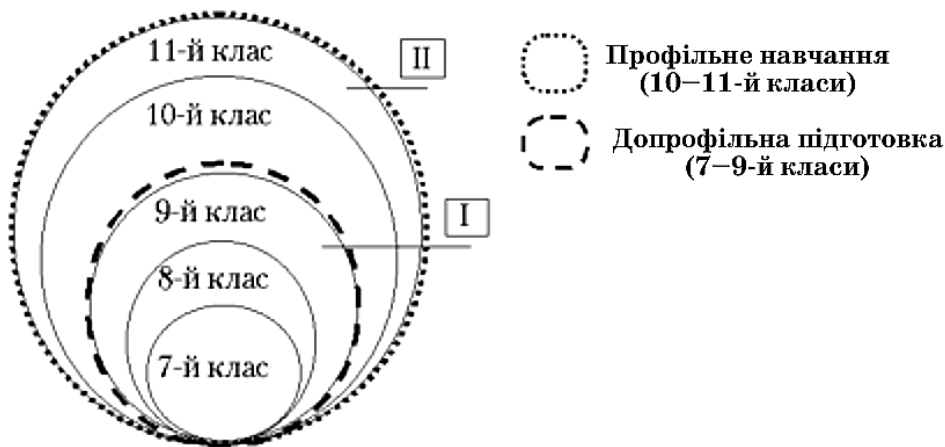


Рис. 1. Модель профільного навчання фізики

Модель профільного навчання (площа, обмежена крапками) містить допрофільне навчання (7–9-й класи), середню загальну фізичну освіту (10–11-й класи – II концентр) й елективні профільні курси (профільна підготовка – 10–11-й класи).

Допрофільне навчання з фізики здійснюється в системі загальної середньої освіти впродовж трьох років, розпочинаючи з 7-го класу, з використанням авторських навчально-методичних комплектів, що містять освітню програму навчального курсу «Фізика 7–9», підручники, дидактичні матеріали, методичні рекомендації з організації навчання. У змісті навчання фізики інтегруються екологічні й астрономічні знання, а також використовується регіональний компонент для посилення прикладної спрямованості навчання, що дає змогу максимально враховувати професійний потенціал виробничого оточення школи, усвідомлювати практичну значущість фізичних знань, умінь і навичок, підвищувати рівень ключових компетенцій.

Розглянемо умови функціонування системи допрофільної підготовки.

Перша – наявність і обґрунтованість запиту особистості (людини), суспільства, держави до фізичної освіти, що відображено в нормативно-правовій базі документів України [1, 8; 4, 6; 6, 23].

Друга – стандартизація вимог до результатів навчання за освітніми програмами основного змісту фізики й елективних курсів на ступені середньої (повної) загальної освіти. Насьогодні майже відсутня наступність навчальних програм з фізики, що обмежує вибір індивідуальної освітньої траєкторії як у конкретній школі, так і в освітньому окрузі в цілому.

Третя – сертифікація освітніх програм на державному, міжрегіональному та регіональному рівнях.

Четверта – відповідність ресурсів освітнього округу (соціокультурних, демографічних, матеріально-технічних, людських, науково-методичних, адміністративних, ринкових, географічних та ін.) вимогам функціонування системи допрофільного навчання, що забезпечує здійснення професійно-педагогічної й навчально-пізнавальної діяльності.

Знаннєва парадигма фізичної освіти породжує певні вимоги до змісту навчання, що відображено в програмах, дидактичних матеріалах і науково-методичному супроводі. Передача знань і вмінь здійснюється з використанням універсальних прийомів і методів пояснювально-ілюстративного характеру. Не враховуються також індивідуальні особливості учнів (пам'ять, тип сприйняття, темперамент, стиль мислення, темпи психічного розвитку та ін.), що призводить до протиріччя між необхідністю навчити добре всіх і можливістю навчатися якнайкраще кожному. Учитель як єдиний носій і джерело достовірної інформації (підручник є лише доповненням) має якісно транслювати її учням, здійснюючи контроль за успішністю. У таку систему вбудовані факультативні навчальні курси, призначені для вільного вибору. Факультативні курси – це форма групового диференційованого навчання, що забезпечує засвоєння розширеного змісту навчально-освітньої інформації і способів пізнавальної діяльності [2, 31; 5, 22]. Така традиційна модель передбачає збільшення навчального навантаження й не завжди призводить до активного розвитку суб'єктів освітньої взаємодії.

Зміст сучасної фізичної освіти розглядається як сукупність знаннєвого й діяльнісного компонентів з превалюванням останнього, спрямованого на конкретний суб'єкт навчання або категорію учнів. Відповідно змінюються й завдання навчання, для розв'язання яких запроваджують такі типи елективних курсів за вибором – допрофільна підготовка й профільне навчання (рис. 2).

Допрофільна підготовка з фізики – процес створення освітнього простору, що сприяє самовизначенню учня основної школи відносно профільюючого напрямку власної навчально-пізнавальної або іншої соціально затребуваної діяльності. Профільна підготовка, як впливає з концепції профільного навчання фізики, – це «система спеціалізованої підготовки в старших класах загальноосвітньої школи, орієнтована на індивідуалізацію навчання й соціалізацію учнів з урахуванням реальних потреб ринку праці, відпрацьовування гнучкої системи профілів і кооперації старшої школи з установами початкової, середньої й вищої професійної освіти» [3, 9]. Виходячи з означень допрофільної і

профільної підготовки можна визначити поняття елективного курсу кожного типу.

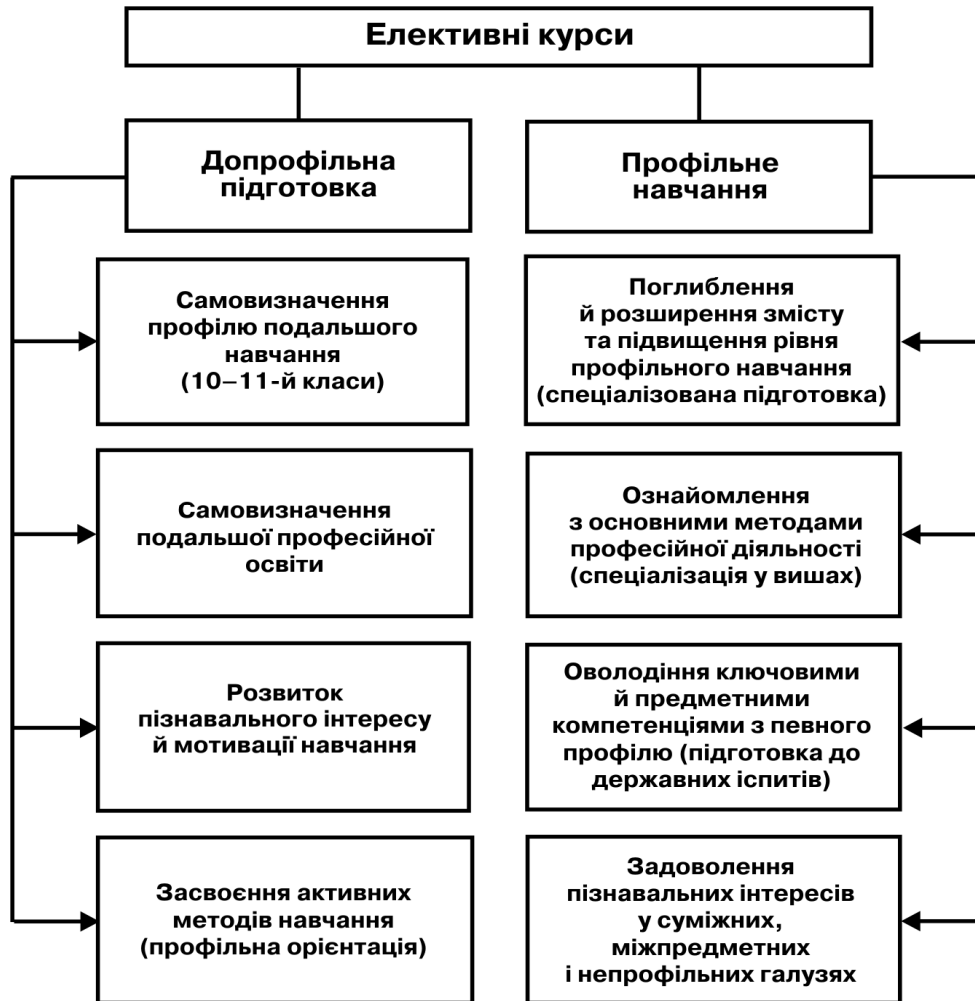


Рис. 2. Типи елективних курсів

Елективні курси допрофільної підготовки з фізики – обов’язкові освітні курси за вибором, спрямовані на вибір або уточнення профілю та шляхи подальшого навчання.

Елективні курси профільного навчання фізики – курси за вибором, складові профілю навчання у старшій школі. З їх допомогою розширюється і поглиблюється зміст курсу фізики, вибудовуються індивідуальні освітні моделі внутріпрофільної спеціалізації навчання. Кількість запропонованих елективних курсів має перевищувати число обов’язкових. Курси обох типів реалізуються за рахунок шкільного компонента.

Перше завдання допрофільної підготовки стосується високовмотивованих учнів здатних усвідомлено зробити попередній вибір подальшої профілізації власної освіти. Друге – учнів з високим рівнем мотивації до практичної діяльності, що мають намір після 9-го класу продовжувати освіту з метою набуття професії. Третє завдання

покликане розв'язати проблему слабковмотивованих учнів, надаючи їм можливість відшукати власні потенційні можливості до певного виду діяльності. Четверте – стосується роботи з учнями середнього рівня мотивації нездатними на даний момент усвідомлено зробити попередній вибір подальшої профілізації власної освіти. Подібний аналіз здійснюється й для профільного навчання старшокласників.

Предметно-знаннева парадигма фізичної освіти має забезпечити реалізацію орієнтовного компонента творчої активності індивідуума. Діяльнісно-творча – сприяє формуванню предметної компетентності, особистісного досвіду й інших показників освіченості, які не можна арифметично скласти із простого набору знань і вмінь. Первинне освоєння методів теоретичного й емпіричного пізнання на основі алгоритмічно заданих дій здійснюється у процесі науково-прикладних досліджень, самостійної роботи з джерелами знань тощо.

Засвоєння оновленого змісту діяльнісного навчання фізики передбачає розв'язання відповідних завдань. На рівні допрофільної підготовки з метою підвищення мотивації навчання рекомендується створювати проблемні ситуації з урахуванням суб'єктивного досвіду вчителя або учня шляхом використання засобів масової інформації, науково-популярної, художньої літератури, творів мистецтва, проблемного експерименту та ін.

Основні напрями навчання фізики – фундаменталізація змісту навчального знання й природничонаукові методи вивчення природи. Перший напрям реалізується в програмах елективних курсів історико-культурного, економічного, гуманітарного, екологічного, технічного й природничого змісту. Другий – у змісті курсів за вибором, де розкривається сутність методів емпіричного, теоретичного та науково-технічного дослідження (винахід, раціоналізація), ознайомлюються з різними видами навчально-пізнавальної діяльності (способами роботи із джерелами знань – книгою, аудіо- і відеофондами), навчаються роботі за комп'ютером з використанням педагогічного програмного забезпечення.

Навчальними програмами елективних курсів передбачено формування фізичних знань, умінь і навичок та розвиток особистості, виявлення мотиваційно-діяльнісних і когнітивних якостей. Оволодіння предметними компетенціями здійснюється на основі особистісно орієнтованого підходу в умовах розвитку суб'єктивного досвіду учнів.

Під час розроблення елективного курсу допрофільної підготовки однією з вимог є оригінальність його назви. Зазвичай за назвою учні вибирають відповідні елективні курси. Назва має бути презентабельною, оригінальною, цікавою, закличною, що спонукує до навчання не лише високомотивованих учнів.

У процесі профільного навчання учні вибирають елективні курси, орієнтуючись на єдиний державний іспит. Тому назва курсу має бути якомога конкретною, наприклад «Підготовка до державного іспиту з фізики», «Розв'язування прикладних задач з фізики», «Розв'язування фізичних задач підвищеної складності» та ін.

Приклад класифікації елективних курсів допрофільної підготовки з фізики подано у таблиці. Вони є пропедевтичними стосовно профільних і сприяють усвідомленому вибору відповідного профілю.

Предметно орієнтовані програми мають поглиблений, підвищений або розширений рівні змісту фізичної освіти.

Поглиблений – передбачає збільшення кількості предметних компетенцій у межах освоєння теоретичного методу пізнання природи (не більше 30% щодо базового рівня змісту фізичної освіти).

Підвищений – збільшення кількості предметних компетенцій у межах освоєння теоретичного та емпіричного методів пізнання природи;

Таблиця

Класифікація допрофільних елективних курсів з фізики

Додаткова спрямованість змісту фізичної освіти	Назва елективного курсу
ПРЕДМЕТНО-ОРІЄНТОВАНІ ЕЛЕКТИВНІ КУРСИ	
Фундаменталізація змісту навчального знання	
Історично-культурна	«Фізика в особистостях і формулах», «Чим фізика допомогла цивілізації?», «Хто? Де? Коли? Навіщо? (історія технічних відкриттів)»
Економічна	«Фізичні парадокси», «Фізика і техніка», «Універсальний метод розв'язування фізичних задач»
Гуманітарна	«Дивовижна фізика», «Фізика й людина», «Захоплююча фізика»
Екологічна	«Диво у фізичному ситі», «Закони збереження у природі», «Таємниці природи розкриває фізика»
Технічна	«Як стати винахідником?», «Чи можливий вічний двигун?», «Будемо жити на Марсі (техніка освоєно планети)», «Навколоземне місто: міф чи реальність?», «Метафізика – це цікаво», «Хвильова оптика – прогнози на майбутнє», «Голографічний обмін інформацією»
Природнича (хімія, біологія, медицина)	«Біофізика у запитаннях і відповідях», «Молекулярна фізика живої клітини», «Моделювання фізичних явищ»
Природничі методи вивчення природи	

Емпіричні методи дослідження	«Цікаві досліди з фізики», «Довічні запитання», «Фізичні фокуси», «Міцний горішок», «Організація фізичного експерименту»
Теоретичні методи дослідження	«Чи може фізика передбачати?», «Що було із Всесвітом, коли нічого небуло?», «Фізика та астрономія», «Майстр фізичних задач», «Таємниці механіки»
Науково-технічні методи дослідження: винахід, раціоналізація	«Фізика в побуті», «Вирішення екологічних проблем цивілізації», «Нанотехнології слугують людству», «Кристалографія і науково-технічний прогрес», «Ергономіка техніки», «Дивовижна механіка»
Способи роботи з джерелами знань	«Золотий переріз в акустиці», «Сучасні відкриття у фізиці», «Як стати Нобелівським лауреатом у галузі фізики?», «Фізичне кіно», «Майстр – золоті руки», «Програмне забезпечення уроків фізики», «Розв’язування фізичних задач з використанням комп’ютера», «Мо-делювання фізичних явищ і процесів за допомогою комп’ютера»
МІЖПРЕДМЕТНІ ЕЛЕКТИВНІ КУРСИ	
Синтез змісту навчального знання	
Історично-культурна	«Цінності й імперативи професійного зростання», «Історія застосування правила «золотого перерізу»», «Внесок фізики в культуру людства»
Економічна	«Машинобудівне виробництво», «Оброблення матеріалів», «Економіка й закони збереження»
Гуманітарна	«Цінності і смисл професійного зростання», «Фізика й цивілізація», «Фізика та астрономія в літературі», «Фізика і фантастика»
Екологічна	«Екологічно чисте виробництво: міф чи реальність?», «Фізика захищає природу», «Всесвіт – наш дім», «Зелена хвиля», «Довкілля»
Технічна	«Медицина й техніка», «Як виміряти радість?»
Природнича (хімія, біологія)	«Де корисні полімери?», «Жива електрика»
Способи застосування знань, умінь і навичок у професійній діяльності	
Емпіричні методи дослідження	«Автомобіль – фізична лабораторія», «Електротехнології слугують людству», «Способи моніторингу навколишнього середовища», «Фізика, хімія та біологія в експериментах», «Фізика й медицина»
Теоретичні методи дослідження	«Біофізика людини», «Фантастична фізика», «Розв’язування задач міжпредметного характеру»,

	«Цікава астрофізика», «Математика й астрономія», «Пропедевтичні олімпіадні задачі: від змісту до розв'язку»
Науково-технічні методи дослідження: винахід, раціоналізація	«Як побудувати автомобіль?», «Розв'язування дослідницьких задач»
Способи роботи з джерелами знань	«Програмування експериментальних даних», «Універсальний науковий метод пізнання», «Навіщо приладам сертифікат»

Розширений – збільшення кількості предметних компетенцій у межах освоєння учнями емпіричного методу пізнання природи.

Міжпредметні (орієнтаційні) курси допрофільної підготовки передбачають інтеграцію змісту різних навчальних предметів природничо-математичного напрямку. У процесі їхньої реалізації здійснюється розв'язання таких завдань:

- розкриття основного змісту діяльності в сучасних професіях і спеціальностях, що відповідають фізико-математичному, природничому, агротехнологічному та іншим профілям;

- створення інформаційної бази для орієнтації у світі сучасних професій, де використовуються ключові й предметні компетенції з фізики;

- ознайомлення із специфікою видів практичної діяльності, що відповідають майбутнім професіям;

- підтримка мотивації вибору профілю.

Розкриття особливостей побудови освітніх програм елективних курсів з фізики, їхня тематика й завдання дають змогу учителю опанувати новою професійно-педагогічною компетенцією – навчитися розробляти й експертувати навчальні програми (предметні або елективні).

Отже, профілізація старшої ланки мережі сільських загальноосвітніх шкіл, кооперація із закладами початкової, середньої та вищої професійної освіти, посилення ролі природничо-математичних дисциплін значно розширює можливості старшокласників у здобутті якісної фізичної освіти, посилює їхню конкурентоспроможність на сучасному ринку праці, забезпечує соціалізацію учнів, адаптацію до виробничих відносин, професійну орієнтацію та допрофільну підготовку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Інформ. зб. Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 1–2. – С. 5–60.

2. Кизенко В.І., Мальований Ю.І., Соф'янець Е.М. Шкільний освітній компонент: сутність, функції, реалізація. – Донецьк, 1999. – 72 с.
3. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформ. зб. Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3–15.
4. Концепція фізичної освіти у 12-річній загальноосвітній школі: Проект / Авт. О.Бугайов // Фізика та астрономія в школі.–2001.–№ 6.–С. 6–13.
5. Молчанов С.Г., Симонян Р.Я. Предпрофильное и профильное образование (терминологический словарь) / С.Г. Молчанов, Р.Я. Симонян / Учебное пособие. – Челябинск: ИДППО, 2005. – 44 с.
6. Фізика. Астрономія. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів 7–12 класи / О.І. Ляшенко, М.І. Дзюбенко. – К.: Перун, 2005, 2006.–79с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мельник Юрій Степанович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

Коло наукових інтересів: профільне навчання фізики.

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНО- ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

Наталя МИРОНЕНКО (Кіровоград)

У статті розглядається сутність інноваційних педагогічних технологій та розкривається їх роль в організації проектно-технологічної діяльності майбутніх учителів технологій. Показано значення інноваційної спрямованості діяльності майбутнього вчителя технологій у процесі його професійної підготовки.

В статье рассматривается суть инновационных педагогических технологий и рассматривается их роль в организации проектно-технологической деятельности будущих учителей технологий. Показано значение инновационной направленности деятельности будущего учителя технологий в процессе его профессиональной подготовки.

Ключові слова: вчитель технологій, проектно-технологічна діяльність, інноваційні технології.

На сучасному етапі розвитку суспільства відбувається оновлення соціально-економічної, суспільно-політичної сфер життя, вироблення і впровадження нових технологій. Сучасний ринок праці вимагає підготовки нового покоління готового до здійснення інноваційної діяльності. Інноваційність – ознака сучасного суспільства, об'єктивна реальність, яку потрібно усвідомити та прийняти. Основна роль у підготовці фахівців здатних задовольнити сучасний ринок праці відводиться педагогічним працівникам. Сучасний педагог постійно має здобувати й узагальнювати нові знання, володіти новітніми технологіями та вміти їх передати так, щоб в учнів формувалися вміння виробляти нові знання, співставляти, систематизувати, використовувати їх у житті. Все це вимагає нових підходів до методики трудового навчання, яка має на меті забезпечити підготовку учнів до трудової діяльності у різних сферах

виробництва та домашньому господарюванні, дати учням загальні відомості про основи виробництва, сучасну техніку, технології, процеси управління, основні групи професій та вимоги професій до людини; залучити учнів до творчо-інтелектуальних і технологічних робіт; сформувати навички розв'язання творчих практичних завдань. Провідним напрямом реалізації нового змісту трудового навчання, як підкреслено в Державному стандарті освітньої галузі „Технологія”, є проектно-технологічна діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності людини: від появи творчого задуму до реалізації готового продукту. Організація проектно-технологічної діяльності майбутніх учителів технологій, на нашу думку, буде ефективною за умови використання інноваційних педагогічних технологій під час навчального процесу.

Інноваційна діяльність в галузі освіти досліджується педагогічною інноватикою – окремою галуззю педагогіки. Над проблемами інноватики працюють сучасні вітчизняні педагоги, вчені (І. Бех, Л. Буркова, Л. Даниленко, І. Зязюн, О. Киричук, О. Козлова, В. Кремень, В. Мадзігон, К. Макагон, С. Подмазін, В. Пінчук, О. Савченко, А. Сологуб, Н. Федорова, А. Фурман, М. Ярмаченко та ін.).

Серед напрямів досліджень, що розробляються вітчизняними та зарубіжними науковцями, виокремлюємо такі: визначення структури, закономірностей функціонування та розвитку інноваційних процесів у педагогічних системах (В. Курило, О. Лоренсов, В. Паламарчук, І. Підласий, В. Пінчук, М. Поташник, О. Саранов, О. Хомеріки, Н. Юсуфбекова та ін.); експертиза, оцінювання та відбір освітніх нововведень, моніторинг інноваційних освітніх процесів (О. Абдуліна, Л. Буркова, Л. Даниленко, В. Кальней, О. Касьянова, О. Орлов та ін.); вивчення та узагальнення світового педагогічного досвіду інноваційного спрямування (О. Іонова, М. Кларін, Т. Кошманова та ін.); розробка методологічних основ становлення інноваційних закладів освіти й удосконалення системи управління ними (О. Киричук, В. Паламарчук, В. Риндак, Н. Федорова та ін.); дослідження соціокультурних проблем інноваційної діяльності, що акцентують увагу на суб'єктах інноваційних перетворень (К. Роджерс, М. Подимов, М. Поташник, А. Пригожин, Ф. Юсупов та ін.); обґрунтування структури, змісту та результатів інноваційної діяльності в освіті (К. Ангеловські, Л. Буркова, Л. Даниленко, Н. Клокар, О. Козлова, Ю. Максимов, А. Найн та ін.); теоретико-методологічні основи підготовки вчителів до інноваційної діяльності (В. Докучаєва, Н. Клокар, О. Козлова, К. Макагон, Ю. Максимов, Л. Подимова, Т. Поніманська, Р. Скульський).

Головним суб'єктом інноваційної діяльності виступає викладач. Він як професіонал не лише має орієнтуватися в освітніх інноваціях,

застосовувати їх у своїй роботі та володіти різними технологіями викладання свого предмету, але й як творча особистість, має бути готовим до самореалізації в діяльності та самостійного інноваційного пошуку. Саме тому досить важливим у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя технологій є використання інноваційних педагогічних технологій.

Мета даного дослідження полягає в аналізі поняття «інноваційні педагогічні технології» та обґрунтуванні значення їх застосування під час проектно-технологічної діяльності майбутнього вчителя технологій.

Інновації – це ідеї та пропозиції (в багатьох випадках засновані на результатах відповідних спеціальних наукових досліджень і інженерних розробок), що можуть стати основою створення нових видів продукції чи значно поліпшити споживчі характеристики (технічні, економічні тощо) існуючих товарів, створення нових процесів, послуг, чи будь-чого, що може покращити "якість життя" людства [9]. Тож поняттям "інновація" позначають нововведення, новизну, зміну, впровадження чогось нового. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в цілі, зміст, форми і методи навчання та виховання; в організацію спільної діяльності вчителя і учня, вихованця. Отже, під педагогічною інновацією розуміють результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Педагогічним продуктом інновацій як процесу творчої діяльності є зростання педагогічної майстерності вчителя і керівника, рівня його культури, мислення, світогляду. Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих педагогів і цілих колективів.

Зазвичай інновація спочатку сприймається як чужорідний елемент у педагогіці, часто викликає різку протидію. З часом інновація перевіряється практикою, набуває масового визнання. Згодом новий підхід до навчання чи виховання стає відомим і входить до системи навчально-виховної роботи [7].

Під педагогічними інноваційними технологіями розуміється якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, яка приносить суттєві зміни у результат педагогічного процесу. Важливою проблемою педагогічної технології є забезпечення цілісного педагогічного впливу, зорієнтованого не на окремі якості особистості, а на структуру особистості в цілому.

Спрямування сучасної освіти на профільне навчання робить необхідним застосування такого виду інноваційних педагогічних технологій як метод проектів.

Технологічний концепт проектних технологій (авт. Баханов К., Гузєєв В., Єрмаков І., Пехота О.) орієнтує на дієвий спосіб здобуття нових знань у контексті конкретної ситуації та їх використання на

практиці. Метод проектів як технологія у сучасних умовах трансформувалася у проектну систему організації навчання, за якою студенти набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань проектів.

На перший план виступає розвиток людини як особистості, формування її творчих та інтелектуальних здібностей. Адже що може бути більш суттєвим для сучасного молодого спеціаліста, ніж відчуття успіху й власної значущості від здійсненої діяльності. Тому суттєва частина у підготовці такої особистості належить саме вчителю «технологій», де стратегічним завданням його діяльності є формування технічно й технологічно освіченої особистості, яка підготовлена до життя та активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, життєво необхідних знань, умінь і навичок ведення домашнього господарства, забезпечення умов для професійного самовизначення учнів (процесу прийняття рішення щодо вибору майбутньої трудової діяльності), вироблення в них навичок творчої діяльності й виховання культури праці.

Термін «проект» часто пов'язують з поняттям «проблема». Проект як проблема «може означати справжню ситуацію творчості, де людина перестає бути просто власником ідей, відмовляється від свого, приватного, щоб отримати шанс натрапити на щось інше, наповнитися ним, виявити його в своїй творчості» [3]. Розв'язання проблеми має на увазі використання різноманітних методів, засобів навчання, умінь, знання з різних галузей науки та техніки. Під проектом розуміється обґрунтована, спланована і усвідомлена діяльність, спрямована на формування в учнів певної системи творчо-інтелектуальних і предметно-перетворювальних знань і вмінь.

Метод проектів (з грецького – «дослідження») – система навчання, за якої, учні набувають знань в процесі планування та виконання завдань-проектів, які поступово ускладнюються. У результаті виконання даного проекту відбувається активний процес розвитку технологічного мислення, але з опорою на науку.

Тож сутність методу проектів полягає у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує навчально-виховний процес до структурних і організаційних вимог у навчальному проектуванні. Це, у свою чергу, передбачає системне та послідовне моделювання вирішення проблемних ситуацій, які потребують:

- активізації пошукових зусиль учасників педагогічного процесу;
- дослідження і розробки оптимальних шляхів вирішення проектів;
- неодмінного публічного захисту і аналізу підсумків упровадження [6].

Проектна діяльність – одна з найперспективніших складових освітнього процесу, тому що створює умови творчого саморозвитку та самореалізації особистості, формує всі необхідні життєві компетенції, які на Раді Європи були визначені як основні в ХХІ столітті: полікультурні, мовленнєві, інформаційні, політичні та соціальні. Самостійне здобування знань, систематизація їх, можливість орієнтуватися в інформаційному просторі, бачити проблему і приймати рішення відбувається саме через метод проекту. Найперспективнішими видами проектної діяльності, з огляду на її потенціальні психолого-педагогічні характеристики, є колективні міжпредметні чи надпредметні проекти, що не тільки виступають як інтегруючий фактор і фактор сучасної освіти, не тільки систематизують знання, а й забезпечують максимальне наближення проекту до реальних потреб життя, творчої самореалізації, природовідповідного розвитку і конструктивної соціалізації особистості.

Таким чином, навчання з використанням методу проектів не тільки спонукає до розумно вмотивованої діяльності відповідно до вікових і навчальних інтересів старшокласників, а й істотно трансформує роль педагога в керівництві нею. Тому вчитель неодмінно перетворюється на консультанта, порадника, координатора, який переконує у власній правоті силою досвіду, мудрості, вагомого аргументу, але не наказу.

Проектно-технологічна діяльність (обґрунтована і спланована наперед творча навчально-трудова діяльність, яка передбачає обґрунтування, планування, розроблення конструкції, технології, виготовлення та реалізацію об'єктів проектування [5, 179]) є основою особистісно орієнтованого навчання. Її зміст полягає в тому, що учні мають обрати об'єкт технологічної діяльності, який має практичне застосування; обґрунтувати свій вибір; виконати художнє конструювання задуманого виробу та його технічне конструювання; дібрати конструкційні матеріали; визначити технологічні операції; дібрати інструменти, обладнання; виготовити виріб; проаналізувати й оцінити процес і результат праці; виконати нескладні маркетингові дослідження. Проектно-технологічна діяльність характеризується творчим процесом, кінцевим результатом якого є розроблення і виготовлення творчого проекту. Творчий проект – це навчально-трудова завдання, що активізує інтелектуальну діяльність учнів і в результаті якої ними створюється продукт, що має певну новизну.

Проектно-технологічна діяльність передбачає використання педагогом різноманітних творчих за своєю суттю методів, прийомів, засобів навчання. Особливу увагу вчитель має звертати на розвиток в учнів творчого і критичного мислення, вміння працювати з інформаційними джерелами, різними видами проектно-технологічної документації; формування в учнів навичок проектної діяльності, вміння

здійснювати аналіз та оцінку технологічних об'єктів, свідомо обирати ті чи інші технологічні процеси, трудові прийоми, інструменти, обладнання тощо.

Саме тому реалізація нової програми з трудового навчання в загальноосвітньому навчальному закладі вимагає висококваліфікованої підготовки вчителів технологій, які вміють застосовувати різноманітні інноваційні педагогічні технології у навчально-виховному процесі. Зміст навчального матеріалу окремих модулів, розділів і тем програми з трудового навчання дозволяє розробляти і проводити нестандартні уроки. При виборі форм та методів роботи зі студентами на заняттях особливу увагу необхідно звертати на застосування засобів, що активізують розумову діяльність: ділові, рольові ігри, аналіз конкретних виробничих ситуацій, проблемний виклад матеріалу та інші.

При цьому інноваційна діяльність є дуже важливим компонентом в підготовці майбутнього вчителя технологій та має складатись з наступних напрямків інноваційної діяльності, як: створення авторських програм, запровадження у процес навчальної діяльності різноманітних видів, форм, методів навчання, ефективне поєднання традиційних та інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу (індивідуалізація навчання, інтерактивні методики, метод проектів, теорія вирішення винахідницьких задач, дидактичні ігри тощо), добір та створення засобів навчання, організація роботи студентів з навчальною інформацією на заняттях. Звісно, що підґрунтя цих умінь та навичок закладається під час навчання. Цю умову необхідно використати під час викладання методичних курсів з предметів, що становлять основу технологічного навчання.

Важливе завдання професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій полягає у підготовці творчих педагогів, здатних самостійно мислити, співставляти різноманітні методичні і практичні матеріали; альтернативні підручники, програми, здійснювати їх відбір і будувати власну роботу у відповідності до сучасних вимог розвитку системи освіти. Майбутній учитель технологій повинен уміти самостійно оцінювати і творчо застосовувати будь-які традиційні або нові підходи у трудовому навчанні.

Для підготовки таких фахівців потрібно якомога більше залучати їх до виконання проектів під час навчання або на факультативних заняттях. Майбутній учитель технологій має не тільки теоретично знати про проектну діяльність, а й уміти створювати різноманітні проекти та їх захищати. Саме в процесі керування проектами учнів учитель показує свою різнобічність мислення, знання свого предмета та змінює ставлення вихованців до цього предмета. Тому, зважаючи на те, що в сучасних умовах значення трудового навчання в загальноосвітніх навчальних

зкладах дещо змінилось в порівнянні з тим, яке воно було 20-30 років тому, саме майбутній учитель технологій має показати учням, що дана дисципліна не стоїть на місці, а розвивається разом із суспільством і може бути цікавою та потрібною майбутньому поколінню.

Узагальнюючи сказане, можна стверджувати, що інноваційна діяльність може і повинна робити свій внесок в організацію навчального процесу та його вдосконалення. Тому великого значення набуває підготовка педагогічних кадрів до його здійснення. Виникає проблема готовності викладача до використання інновацій у навчальному процесі не тільки в значенні здатності усвідомити нове дидактичне завдання, проаналізувати можливості нових видів навчально-пізнавальної діяльності, але передусім в значенні наявності у нього відповідного особистісного досвіду, широти розуміння проблеми інноваційної діяльності і осмислення власної готовності взяти участь в цьому процесі.

Для створення оптимального функціонування сучасної освітньої системи необхідний інноваційний підхід до тих, хто навчається у вищій школі, тому до числа першочергових завдань модернізації вищої педагогічної освіти відноситься створення передумов для інноваційного навчання педагога, який займе в школі лідируючу позицію, буде виконувати функції організатора, співучасника такого навчального процесу, який будується як діалог тих, хто навчається, з пізнавальною реальністю, з іншими людьми, що сприяє набуттю їх особистісного досвіду.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Авраменко О.Б. Формування культури праці учнів під час виконання творчих проєктів // Зб. наук. праць Полтавського державного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. Серія "Педагогічні науки". – Випуск 2 (41). – Полтава, 2005. – С. 244-252.
2. Коберник О.М. Розвиток методу проєктів у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії і практиці // Зб. наук. праць УДПУ: Спецвипуск. – К.: Науковий світ, 2002. – С. 127-130.
3. Полат Е.С. Метод проєктів на уроках іноземного мови // Іностр. мови в школі. – 2000. – №2 – С. 3-10.
4. Проєктно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика: Монографія / За заг. ред. О.М.Коберника. – К.: Науковий світ, 2003. – 162 с.
5. Яшук С.М. Підготовка студентів до організації проєктно-технологічної діяльності учнів на уроках трудового навчання // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб. наук. праць № 22. – Спеціальний випуск: Формування професійної компетентності майбутніх педагогів. – 2008 / Редкол.: Буряк В.К. та ін. – Кривий Ріг: КДПУ, 2008. – С. 174-180.
6. <http://www.pleyady.kiev.ua/index.php?go=Pages&in=view&id=296>
7. <http://readbookz.com/book/172/5545.html>
8. http://uk.wikipedia.org/wiki/Інноваційна_діяльність
9. <http://uk.wikipedia.org/wiki/Інновація>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Мироненко Наталя Василівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри загально технічних дисциплін та методики трудового навчання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: підготовка майбутнього вчителя технологій до розвитку в учнів середньої школи творчо-інтелектуальних здібностей, розвиток матеріально-технічної бази кабінетів трудового навчання.

ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНІ УМІННЯ Й НАВИЧКИ У НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ 70 – 80-х р.р. ХХ ст.

Олена НІКІТІНА (Кіровоград)

В статті аналізується розвиток проблеми загальнонавчальних умінь і навичок у навчальних програмах загальноосвітньої школи періоду 70 – 80-х років ХХ ст. та розкривається значення загальнонавчальних умінь і навичок для формування повноцінної навчальної діяльності молодших школярів.

В статье анализируется развитие проблемы общеучебных умений и навыков в учебных программах общеобразовательной школы в период 70 – 80-х годов ХХ в., а так же раскрывается значение общеучебных умений и навыков для формирования полноценной учебной деятельности младших школьников.

Ключові слова: уміння, навички, загальнонавчальні уміння й навички, навчальна діяльність, навчальні програми, зміст початкової освіти.

Постановка проблеми. Одними з основних завдань загальноосвітньої та професійної школи у 70 – 80-ті роки ХХ ст. було підвищення якості освіти й виховання за рахунок високого наукового рівня викладання кожного навчального предмета, а також забезпечення оволодіння учнями основами наук, що мало забезпечуватися удосконаленими навчальними планами і програмами, підручниками та навчальними посібниками, методами навчання й виховання. Важливим завданням тогочасної системи освіти було оволодіння учнями загальнонавчальними умінями й навичками, які виступали необхідною умовою формування повноцінної навчальної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні основи проблеми формування загальнонавчальних умінь і навичок відображені у працях видатних сучасних психологів, педагогів, провідних методистів. Загальнонавчальні уміння як умова розвитку особистості дитини, а також як один із основних структурних компонентів навчальної діяльності школярів розглянуто у працях В. Давидова, О. Усової, Д. Ельконіна, Г. Люблінської, А. Маркової, В. Рєпкіна та ін. Дидактичний аспект даної проблеми вивчав Ю. Бабанський, С. Баранов, В. Онищук, О. Усова. У сучасній дидактиці розроблені різні підходи до класифікації загальнонавчальних умінь, створені програми їх формування, в яких уміння групуються за різними логічними основами: Ю. Бабанський, І. Лернер, Н. Лошкарьова, В. Паламарчук, О. Савченко.

Метою написання статті є аналіз відображення загальнонавчальних умінь і навичок у навчальних програмах початкової освіти у період 70 – 80-х років минулого століття.

Виклад основного матеріалу. У 60-х роках ХХ ст. програмами радянської школи передбачалося формування предметних умінь і навичок, які конкретно були визначені лише в окремих з них. Для більшості навчальних предметів уміння й навички можна було виокремити з тексту пояснювальних записок. Уміння, як і знання, є однією з категорій вираження цілей навчання. Уміння – це знання в дії, це заснована на знаннях готовність людини виконувати ту чи іншу діяльність. Навички – це автоматизовані уміння, вони здійснюються без участі свідомості але під її контролем. Уміння й навички не можливо просто передати від вчителя до учня. Вони формуються шляхом багаторазового повторення і переносу в аналогічні ситуації.

Проекти програм багатьох навчальних дисциплін, опублікованих в кінці 70-х років ХХ ст., відрізнялися від попередніх достатньо чітким та детальним переліком умінь і навичок, а також наявністю специфічних та загальних умінь. Новим в проектах навчальних програм, за твердженням дослідників, був перелік оцінювальних умінь, які до цього часу лише побіжно зазначалися в пояснювальних записках. Не менш важливого значення надавалося залученню учнів до самостійної роботи, яка мала сприяти активізації навчального процесу. Головним же недоліком у розробці програм, на думку дослідниці Козлової Т., стала відсутність загальної класифікації умінь, хоча їх групи були представлені. В запропонованому новими програмами переліку умінь, не виділялися провідні уміння з кожного предмета, які складали основу навчальної діяльності по оволодінню змістом конкретного навчального предмета. Вирішення питання щодо класифікації умінь вбачалося у головному принципі радянської школи – єдності навчання, виховання й розвитку. Доцільним вважалося стисло описати взаємозв'язок провідних видів діяльності, необхідних для вивчення кожного предмета та відповідних видів умінь. В той час основними видами діяльності були: духовна, матеріально-практична і соціальна. Уміння, які зазначалися в нових програмах стосувалися, здебільшого, перших двох видів діяльності і були здебільшого спрямовані на активізацію самостійної роботи учнів [3, 50 – 56].

Початок 80-х р.р. відзначений найважливішими подіями в розвитку радянської системи народної освіти в цілому та загальноосвітньої школи зокрема. У квітні 1984 року було схвалено і прийнято «Основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи». У країні почалася велика організаційна і партійно-політична робота з реалізації цієї реформи [4, 35]. Реформа школи 1984 р. ставила на меті вирішення таких завдань, як: підвищення якості навчання й виховання, забезпечення більш високого наукового рівня викладання кожного предмета, міцне оволодіння знаннями, удосконалення навчальних планів і програм,

методів навчання й виховання. При цьому необхідною умовою було те, щоб людина виховувалася не просто як носій певної суми знань, а насамперед як громадянин соціалістичного суспільства, що займає активну життєву позицію. Тому школа мала орієнтуватися на те, щоб дати учням не тільки певний обсяг знань, а й розвинути у них потребу в самоосвіті, виховувати навички самостійного набуття нових знань.

Певним кроком вперед стали типові програми початкової школи (1979 р.), в яких, порівняно з попередніми, було досягнуто певної єдності та взаємозв'язку. Підвищувалась повнота, конкретність і процесуальність реалізації змісту освіти, що значною мірою забезпечувалося введенням нової рубрики «Вимоги до знань та умінь учнів». В них вперше було названо ті основні одиниці знань, якими мали оволодіти учні. Також, повнота змісту освіти в типових програмах значно виграла від того, що в них описувалися вимоги до вмінь учнів, які тісно перепліталися з вимогами до знань. Раніше ж, такі вимоги зазначалися лише в програмах з іноземної та рідної мови. В деяких програмах були вказані уміння, які готували учнів до самоосвіти, що було однією з найважливіших завдань радянської школи. Так, були сформовані вимоги до умінь користуватися різноманітними літературними джерелами, довідковою літературою; в деяких програмах передбачалися уміння, пов'язані з формуванням світогляду школярів. Також, наголошувалося на необхідності розширення кола тих умінь, які пов'язані з засвоєнням знань та їх застосуванням у суспільній діяльності; введення організаційних умінь, необхідних для навчальної роботи (орієнтування у підручнику, організація робочого місця тощо) [8, 12 – 15].

В проектах програм зазначеного періоду було посилено увагу щодо реалізації діяльнісного підходу до змісту освіти: засвоєння знань через певні види діяльності, оволодіння конкретно-предметними діями та операціями. Не випадково в програму увійшли вимоги не лише до знань, але і до умінь учнів для кожного класу і предмету, зазначав Шубінський В. С. [9, 41 – 50]. Формування умінь і навичок навчальної діяльності вважалося одним із головних завдань навчання у школі, адже це було необхідною умовою успішного оволодіння ґрунтовними знаннями, які необхідні для подальшої професійної освіти та здійснення самоосвітньої діяльності. Умовно їх розділяли на дві великі групи: спеціальні, ті які є необхідними для вивчення конкретної навчальної дисципліни, і загальнонавчальні уміння і навички, які необхідні для вивчення будь якої навчальної дисципліни, та для здійснення раціональної навчально-пізнавальної діяльності взагалі [7, 65].

Характеризуючи навчальну діяльність, часто вживають поняття «дія», «операція», «прийом», «уміння», «навичка». Терміни «уміння» й «навичка» відображають рівень сформованості відповідних дій. В

процесі навчальної діяльності школярі оволодівають певними вміннями й навичками. Так, Бабанський Ю. К. виділяє загальнонавчальні вміння й навички, які стосуються всіх навчальних предметів: робота з книгою, читання, письмо та спеціальні. Оволодіння сукупністю основних загальнонавчальних умінь і навичок дослідником визначено як *уміння вчитися*.

До основних умінь і навичок дослідник Ю. К. Бабанський відносить: навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні. Цей перелік відповідає структурі діяльності, процесу засвоєння знань, який складається з таких основних елементів як: визначення мети засвоєння, мотивація засвоєння, сприймання навчальної інформації, її осмислення, практичне застосування отриманої інформації, закріплення, підсумковий аналіз результатів засвоєння.

Навчально-організаційні вміння (уміння приймати і визначати задачі діяльності; уміння раціонально планувати діяльність і створювати сприятливі умови для її здійснення). *Навчально-інформаційні* (уміння здійснювати бібліографічний пошук, уміння працювати з книгою, довідником, з технічними джерелами інформації, уміння спостерігати). *Навчально-інтелектуальні* (уміння мотивувати свою діяльність, уміння уважно сприймати інформацію, уміння раціонально запам'ятовувати, логічно осмислювати навчальний матеріал, виділяючи в ньому головне, уміння розв'язувати навчально-пізнавальні задачі, самостійно виконувати вправи, здійснювати самоконтроль у навчально-пізнавальній діяльності [1, 8 – 9]).

Принципово-важливе значення мало забезпечення наступності в роботі з формування загальнонавчальних умінь і навичок в початкових, середніх і старших класах. На жаль, на той час, зазначають дослідники, в практиці роботи школи часто зустрічалась неузгодженість дій вчителів. Не всі вимагали від учнів оволодіння загальнонавчальними вміннями й навичками, не враховували рівень сформованості цих умінь при оцінюванні навчальної діяльності школярів, не дотримувались єдині вимоги при роботі з підручником (відкритий чи закритий підручник при поясненні нового матеріалу, тощо), не всі вчителі вимагали перевірки правильності відповіді, здійснення самоконтролю при розв'язанні задач тощо [1, 16 – 18].

На початку 80-х років в більшості програм середньої школи з'явилася характеристика загальнонавчальних умінь і навичок. Сукупність усіх тих вимог складала особливу програму розвитку у школярів уміння раціонально навчатися.

В 1980 році за ініціативи Міністерства освіти СРСР в якості проекту для обговорення та апробації в декількох школах Москви дослідницею Н. О. Лошкарвою було розроблено «Експериментальну програму

розвитку умінь і навичок навчальної праці школярів (І – Х класи)», яка містила найбільш повне та детальне системне уявлення про склад і структуру даних умінь. У 1982 році в журналі «Народное образование» було опубліковано першу офіційну класифікацію загальнонавчальних умінь – «Програма розвитку загальних навчальних умінь і навичок школярів». Проте в зазначеному документі було виявлено певні недоліки: складність змісту деяких розділів, відсутність наступності в розвитку окремих навчальних умінь та деякі неточності. Тому, програму було запропоновано розглядати як примірний варіант, який потрібно вдосконалювати та перевіряти на практиці. Так, вдосконалений варіант програми був надрукований в багатьох фахових виданнях 1984 – 1985 р.р., у вигляді Рекомендацій Міністерства освіти СРСР [2, 14 – 19].

Програма формування загальнонавчальних умінь і навичок відображала основну мету тогочасної освіти – сформувати в учнів уміння вчитися. У зміст цього поняття Лошкарєва Н. О. включила перш за все базові загальнонавчальні уміння і навички, найбільш значимі для пізнавальної діяльності, але які легко застосовуються при оволодінні іншими видами діяльності. Так, у зміст поняття «базові загальнонавчальні уміння, навички» входять такі їх види: *навчально-організаційні* (способи виконання кожного компонента навчальної діяльності, а також способи переходу від одного компонента навчальної роботи до іншого; організація та планування власної навчальної діяльності; способи передачі знань один одному, уміння спрямовувати себе на розв'язання навчальної задачі, уміння здійснювати самоконтроль та самоаналіз); *навчально-інформаційні* (оволодіння способами самостійного здобування знань, способами опрацювання, запам'ятовування та збереження нової інформації); *навчально-інтелектуальні* (оволодіння способами розумової діяльності, постановки та вирішення проблеми, прийомами логічного та гуманітарного мислення); *навчально-комунікативні* (способи побудови усного та писемного мовлення в процесі здійснення навчальної діяльності) [5, 106–111].

У першому розділі «Організація навчальної праці» перераховувалися основні дії, пов'язані з організацією навчальної праці: підготовка та організація навчального місця, використання навчального приладдя, дотримання режиму та гігієни навчальних занять, їх планування та самоконтроль, участь в колективних та групових навчальних заняттях, допомога вчителю в організації навчання, товариська взаємодопомога в навчанні. У другому «Робота з книгою та іншими джерелами інформації» містилися вказівки щодо умінь і навичок читання, роботи з навчальною та іншою літературою. Тут же відображалися навчальні дії щодо сприйняття усного мовлення, прийоми

реєстрації інформації, бібліографічні уміння і навички. Третій розділ «Культура усного й писемного мовлення» містив перелік основних видів усного й писемного мовлення, умінь і навичок, якими мали оволодіти учні для застосування на практиці різних видів мовленнєвих повідомлень. Універсальним навчальним умінням виступала робота з книгою та іншими джерелами інформації. Формуванню цього уміння в школі приділялася особлива увага [7, 66 – 67; 70 – 71].

У 1984 році українським дидактом О. Я. Савченко було розроблено програму «Формування загальнонавчальних умінь і навичок». Враховуючи структуру навчальної діяльності, в програмі було передбачено оволодіння чотирма групами вмінь: *організаційними* (опанування школярами раціональних способів організації свого навчання), *загальнопізнавальними* (уміння спостерігати, розмірковувати, запам'ятовувати і відтворювати матеріал), *загальномовленнєвими* (основні елементи культури слухання і мовлення) і *контрольно-оцінними* (засвоєння учнями способів перевірки та самоперевірки, оцінювання одержаних результатів) [6].

Висновки. Головною умовою успіху формування в учнів загальнонавчальних умінь і навичок вважалось здійснення систематичного підходу до вирішення даної педагогічної проблеми. Система роботи з формування навичок навчальної праці повинна була плануватися і здійснюватися всіма вчителями школи, відповідати вимогам навчальних програм, тобто мати систематичний, послідовний та наслідувальний характер. Орієнтиром в роботі з формування загальнонавчальних умінь і навичок були навчальні програми, в яких було закладено не лише вимоги до знань, але й подано перелік умінь і навичок, якими повинні оволодіти учнів. Оволодіння молодшими школярами загальнонавчальними уміннями й навичками як операційними компонентом, забезпечувало формування повноцінної навчальної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности. – М.: Знание, 1981. – 95 с.
2. Воровщиков С. Г. и др. Еще раз о развитии логического мышления учащихся начальной школы / С. Г. Воровщиков, Е. В. Орлова, Г. П. Каюда, Н. В. Гладик и др. – М.: «5 за знания», 2008. – 352 с.
3. Козлова Т. А. дидактический анализ перечня умений и навыков в проектах программ / Общедидактический анализ новых программ: Материалы семинара, проведен. в г. Москва 18 мая 1979 г. / Под.ред. Н. М. Шахмаева. – М.: Б. и., 1980. – 77 с.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1961 – 1986 г.) / Под ред. Ф. Г. Паначина, М. Н. Колмаковой, З. И. Равкина. – М.: Педагогика, 1987. – 416 с.
5. Программа развития общеучебных умений и навыков школьников // Народное образование. – 1982. – № 10. – С. 106 – 111.
6. Про роботу початкових класів у 1984/85 навчальному році (Методичний лист МО УРСР) // Початкова школа. – 1984. – № 7. – С. 8 – 25.

7. Ременко Т. З. Формирование у учащихся общеучебных учений и навыков: условия успеха / Реализация школьной реформы: поиски и проблемы / Сост. О. Е. Лебедев. – Кишинев: Лумина, 1989. – 135 с.

8. Цетлин В. С., Лернер И. Я., Козлова Т. А., Сушкова Ф. С., Высоцкая С. И. Дидактические аспекты типовых учебных программ для средней школы / Общедидактический анализ новых программ: Материалы семинара, проведен. в г. Москва 18 мая 1979 г. / Под.ред. Н. М. Шахмаева. – М.: Б. и., 1980. – 77 с.

9. Шубинский В. С. Проблема отражения в программах видов деятельности как цели содержания образования / Общедидактический анализ новых программ: Материалы семинара, проведен. в г. Москва 18 мая 1979 г. / Под.ред. Н. М. Шахмаева. – М.: Б. и., 1980. – 77 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Нікітіна Олена Олександрівна – аспірант кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимири Винниченка.

Коло наукових інтересів: навчальна діяльність молодших школярів, модернізація початкової освіти.

РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

Оксана ОСТАПЕНКО (Кіровоград)

В статті представленні результати проведеного дослідження по формуванню професійної культури у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у фаховій підготовці.

В статье представлены результаты проведенного исследования по формированию профессиональной культуры у будущих менеджеров внешнеэкономической деятельности в специализированной подготовке.

Ключові слова: професійна культура, педагогічні умови, професійно орієнтовані дисципліни, методика.

Постановка проблеми: В умовах світових трансформаційних процесів, пов'язаних з глобалізацією та інтернаціоналізацією економічного середовища, становленням інформаційного комунікативного мегапростору, зростають суспільні вимоги до особистості сучасного фахівця, зокрема і менеджера зовнішньоекономічної діяльності (ЗЕД) які насамперед потребують від нього наявності спеціальних якостей і здібностей, сформованої системи професійних знань, умінь і навичок, усвідомлення соціальної та професійної відповідальності та високої професійної культури.

Аналіз наукової літератури доводить, що в сучасних умовах ефективність професійної діяльності спеціаліста залежить від цілісного розвитку комплексу професійно значущих якостей, здібностей і характеристик, професійної спрямованості, здатності до ефективної

професійної адаптації в умовах професійного середовища. Багато науковців пов'язують цей розвиток з формуванням у професійній структурі особистості спеціаліста, утворення, яке інтерпретують як професійну культуру [1, с. 15].

Мета статті – показати ефективність отриманих результатів після впровадження в навчальний процес вищого навчального закладу педагогічних умов та методики формування професійної культури у майбутніх менеджерів ЗЕД.

Аналіз останніх досліджень і публікацій:

Проблема формування професійної культури спеціаліста стала предметом дослідження таких науковців, як: Я. Черньонкова, Т. Сидоренко, І. Михайліченко, Н. Крилової, І. Зязюна, Л. Іванової, В. Ігнатова, І. Ісаєва, Л. Когана, А. Короткової, В. Правоторова, В. Сластьоніна, О. Степанова, А. Чупанова, Т. Іванової, І. Зязюна, Н. Ничкало, Є. Головіної, Ж. Вітліна, С. Сисоєвої, В. Радула, В. Сластьоніна, О. Вишневської та ін.

Виклад основного матеріалу. Наукове обґрунтування сутності поняття „професійна культура” майбутнього менеджера ЗЕД пояснюється через взаємозв'язок з особливостями інтерпретації понять „культура” та „культурна діяльність”. У межах культурологічного підходу зв'язки людини з культурою розглядаються в контексті засвоєння нею певної системи цінностей, а саму культуру інтерпретують як поняття описове та пояснювальне. Це дозволяє розглядати професійну культуру менеджера ЗЕД як засіб реалізації сутнісних сил людини в її професійній діяльності.

На основі узагальнення положень педагогічних і культурологічних теорій виокремлено загальні структурні компоненти професійної культури майбутнього менеджера ЗЕД (когнітивний, емоційний, мотиваційний, комунікативний, рефлексивний, перцептивний компоненти) та її основні функції (інформаційно-пізнавальна, гуманістична, комунікативна, мотиваційна, нормативна).

Оптимізація процесу формування професійної культури майбутніх менеджерів ЗЕД у ВНЗ відбувається за рахунок запровадження педагогічних умов, до яких було віднесено: забезпечення стійкої й позитивної мотивації майбутніх менеджерів ЗЕД до оволодіння професійною культурою; використання організаційних форм, активних і традиційних методів навчання; створення належних умов і відповідних стимулів для самостійної роботи студентів, самоосвіти та рефлексії; здійснення педагогічного моніторингу.

На основі аналізу програм професійно орієнтованих дисциплін, за якими здійснюється підготовка менеджерів у ВНЗ, було визначено, що складовими професійної підготовки майбутніх менеджерів у ВНЗ є цикл

професійно орієнтованих дисциплін, таких як: „Менеджмент”, „Управління персоналом”, „Міжнародні економічні відносини”, „Теорія організації”, призначення яких полягає в наданні студентам знань та умінь, необхідних для розуміння об'єктів, суб'єктів, процесів та інструментів менеджменту зовнішньоекономічної діяльності, формують світоглядну концепцію спеціаліста, закладають основи фахового, економічного та логіко-інформаційного мислення, завдяки яким накопичуються необхідні знання, виробляються навички та вміння, необхідні спеціалістам у майбутній професійній діяльності.

Розроблено методику формування професійної культури у майбутніх менеджерів ЗЕД у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін, яка ґрунтується на оптимальному поєднанні програмно-методичного забезпечення кожної окремо взятої дисципліни з культурною проблематикою через застосування загальнодидактичних методів, прийомів і засобів навчання, що застосовуються в таких формах, як: лекції, семінарські заняття, практичні заняття, самостійна робота студентів.

На основі теоретичних засад дослідження визначено критерії та показники сформованості основних компонентів професійної культури, які втілюються у когнітивній, емоційній, мотиваційній, комунікативній, рефлексивній, перцептивній сферах. На основі визначених критеріїв і показників виділено три рівні сформованості професійної культури у майбутніх менеджерів ЗЕД: високий, середній низький.

Розроблено методику діагностики рівнів сформованості основних компонентів професійної культури майбутніх менеджерів ЗЕД, яка передбачає оцінку цього поняття, з використанням методики Н. Кузьміної з визначення сформованості когнітивного компонента, тесту А. Реана з визначення мотиваційного компонента професійної культури, методики оцінки професійних знань і умінь Є. Бондаревської та Т. Белоусової, методики В. Синявського та В. Федоришина з визначення комунікативних та організаторських схильностей („КОС-1”), опитувальника з виявлення рефлексивного компонента професійної культури, заснованого на методиці М. Вудкока і Д. Френсіса („Аналіз своїх обмежень”), тесту Г. Розена на визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності, а також з використанням сукупності методів, одержанням даних з різних джерел (самооцінка, анкетування різного типу, спостереження, бесіди, тестування), їхню математичну обробку та узагальнення.

Реалізація методики діагностики рівнів сформованості основних компонентів професійної культури майбутніх менеджерів ЗЕД дозволила сформувати експериментальну і контрольну групи, встановити, що на початок експерименту рівень професійної культури у представників обох

груп був майже однаковим, що дозволило вважати коректним реалізацію педагогічних умов і методики формування професійної культури у студентів в ЕГ і проведення порівнянь динаміки змін стану сформованості основних компонентів професійної культури з представниками КГ, де навчально-виховний процес був організований належним чином, але педагогічні умови та методика не реалізовувалися.

У процесі формуючого експерименту в експериментальній групі системно реалізовувалися обґрунтовані у дослідженні педагогічні умови та методика ефективного формування професійної культури у майбутніх менеджерів ЗЕД у фаховій підготовці, мета яких – сформувати у майбутніх менеджерів ЗЕД систему знань про сутність і особливості професійної культури, збагатити професійними знаннями, розвинути емоційну, комунікативну культуру, мотиваційну і поведінкову сферу.

Зміст усіх педагогічних умов та методики мав практично-професійну спрямованість і передбачав практичне відпрацювання у навчальному процесі всіх виховних впливів.

Визначення результативності запропонованих педагогічних умов та методики формування професійної культури майбутніх менеджерів ЗЕД у фаховій підготовці відбулося на контрольному етапі педагогічного експерименту. Основною метою цього етапу було завершення експериментальної роботи шляхом проведення контрольних заходів з метою визначення відмінностей у динаміці розвитку професійної культури у менеджерів ЕГ в порівнянні з КГ.

Наприкінці формувального експерименту, з метою виявлення ступеня впливу проведеної експериментальної роботи з формування професійної культури майбутніх менеджерів ЗЕД, ми використали ті ж методи, що і на початку експерименту.

Напередодні контрольного визначення сформованості професійної культури у студентів викладачі відмітили розвиток позитивної динаміки, яка ґрунтувалася на порівнянні отриманих результатів, до впровадження педагогічних умов та методики з формування професійної культури на констатувальному етапі експерименту та після впровадження цих педагогічних впливів на контрольному етапі експерименту в ЕГ.

У кінці формувального експерименту з метою виявлення ступеня впливу проведеної експериментальної роботи з формування професійної культури у майбутніх менеджерів ЗЕД було використано ті ж методи, що і на початку експерименту.

Отримані результати діагностики, засвідчують відмінність в ЕГ та КГ. Студенти ЕГ продемонстрували більш високі показники завдяки сформованим умінням вирішення поставлених завдань за допомогою вже набутих знань професійної культури, а саме: чітко надавати відповідь, формулювати пропозиції щодо вирішення поставлених завдань,

визначати проблему та висувати пропозиції щодо її вирішення, при цьому пропонувати декілька варіантів, обґрунтовувати найбільш доцільний; застосовувати творчий підхід.

Отримані результати в КГ свідчать про відсутність у відповідях цілісного підходу до вирішення поставленого завдання, логічного викладення матеріалу, студенти не завжди використовували професійну термінологію, порушували граматичні норми мовлення.

Так, наприклад, якщо на констатувальному етапі експерименту лише 41% студентів вважали, що високий рівень володіння професійною культурою є запорукою успішної професійної діяльності то після формульовального етапу експерименту отриманий результат значно збільшився до 72%, що свідчить про важливість володіння професійною культурою, яка стала органічною частиною структури їх професійної підготовки.

Отримані результати проведеного експерименту дали змогу визначити кінцеві результати педагогічної діяльності, спрямованої на формування професійної культури майбутніх менеджерів ЗЕД, які наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні сформованості компонентів професійної культури студентів
ЕГ та КГ на початок і кінець експериментальної роботи

Рівень сформованості професійної культури	Констатувальний етап (кіль-ть, чол., %)		Контрольний етап (кіль-ть, чол., %)	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Когнітивний компонент				
високий	65 (25,7%)	59 (23,7%)	86 (33,9%)	63 (25,3%)
середній	146 (57,7%)	151 (60,6%)	149 (58,9%)	149 (60%)
низький	42 (16,6%)	39 (15,7%)	18 (7,1%)	37 (14,9%)
Мотиваційний компонент:				
високий	126 (49,8%)	140 (56,2%)	162 (64%)	138(55,4%)
середній	98 (38,7%)	86 (34,5%)	81 (32%)	85 (34,1%)
низький	29 (11,46%)	23 (9,23%)	10 (4%)	26 (10,4%)
Емоційний компонент:				

високий	59 (23,3%)	65 (26,1%)	89 (35,1%)	69 (27,7%)
середній	166 (65,6%)	172 (69,07%)	152 (60%)	170(68,2%)
низький	28 (11,1%)	12 (4,81%)	12 (4,7%)	10 (4%)
Комунікативний компонент				
Самооцінка студентів:				
високий	178 (70,35%)	176 (22,89%)	62 (24,5%)	173(69,4%)
середній	63 (24,9 %)	57(22,89 %)	159 (62,3%)	59 (23,7%)
низький	12 (4.74 %)	16 (6,42 %)	32 (12,6%)	17 (6,8%)
Оцінка викладачів:				
високий	56 (22,13 %)	59 (23,7 %)	56 (22,1%)	58 (23,2%)
середній	168 (66,4 %)	173 (69,5 %)	172 (68%)	176(70,7%)
низький	29 (11,46 %)	17 (6,82 %)	25 (10%)	15 (6,02%)
Методика Кос:				
високий	62 (24,5%)	67 (26,9 %)	70 (27,6%)	65 (26,1%)
середній	171 (67,6%)	165 (66,2 %)	174 (68,7%)	162 (65%)
низький	20 (7,9%)	17 (6,82%)	9 (3,5%)	22 (9%)
Рефлексивний компонент				
високий	63 (24,9%)	50 (20.1 %)	82 (32.4%)	50(20%)
середній	142 (56,1 %)	149 (59.8 %)	142 (56.1%)	151 (60.6%)
низький	48 (19 %)	50 (20.1 %)	29 (11.4%)	48 (19.2%)
Перцептивний компонент				
високий	34 (13,4%)	27 (10,8%)	48 (19%)	24 (9,6%)
середній	121 (47,8 %)	129 (51,8 %)	149 (59%)	135 (54,2%)
низький	98 (38,7%)	93 (37,3%)	56 (22,1%)	90 (36,1%)

Як видно з таблиці, у середньому рівень сформованості основних компонентів професійної культури у майбутніх менеджерів ЕГ став вищим. Так, наприклад на початку експериментальної роботи високий рівень сформованості професійної культури з когнітивного компонента у студентів ЕГ був у 65 студентів (26,1%), а після завершення дослідно-експериментальної роботи кількість студентів з високим рівнем сформованості професійної культури з когнітивного компонента склала вже 86 студентів (33,9%). Зменшилася кількість студентів з низьким рівнем сформованості когнітивного компонента з 42 студентів (16,6%) до 18 (7,1%). Отримані дані свідчать про позитивну динаміку когнітивного компонента, а це дає можливість зробити висновок, що рівень знань, пов'язаний з про культурними основами професійної діяльності у майбутніх менеджерів ЗЕД на кінець дослідження значно зріс.

З метою перевірки впливу запропонованих педагогічних умов та методики формування професійної культури майбутніх менеджерів ЗЕД було використано критерій Пірсона для зіставлення двох емпіричних розподілів однієї і тієї ж ознаки [2]. Перевага методу полягає в тому, що він дає можливість спів ставляти розподіли ознак за будь-якою шкалою, починаючи зі шкали найменувань.

За проведеними розрахунками ми отримуємо наступну нерівність і порівняємо її: $\chi^2_{кр}$ з $\chi^2_{емп}$: маємо $\chi^2_{емп}(148,19) > \chi^2_{кр}(27,587)$

З отриманої нерівності ми можемо зробити висновок, що розподіл ЕГ відрізняється від розподілу КГ, що, в свою чергу, дає змогу стверджувати те, що процес формування професійної культури майбутніх менеджерів ЗЕД при використанні запропонованих педагогічних умов та методики відбувається більш ефективно та є закономірним.

Висновки з даного дослідження: Експериментальна робота мала позитивний характер, незважаючи на частковість використання умов і способів впливу, в цілому підтвердила припущення, що реалізація методики формування професійної культури і запропонованих педагогічних умов, теоретичних положень, призведе до оптимізації процесу формування професійної культури у майбутніх менеджерів ЗЕД.

Дисертація не вичерпує всього кола проблем, пов'язаних з формуванням професійної культури майбутнього менеджера ЗЕД і відкриває об'єктне поле для подальших досліджень з проблем виявлення і теоретичного обґрунтування технологій та запровадження практики формування професійної культури майбутнього менеджера ЗЕД.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова – М. : Высш. шк., 1990. – 142 с.

2. Сидоренко Е. Методы математической обработки в психологии / Е. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2001. – С. 322 – 323.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Остапенко Оксана Миколаївна – викладач кафедри менеджменту та економіки Кіровоградської льотної академії Національного авіаційного університету.

Коло наукових інтересів: формування професійної культури майбутньої менеджерів зовнішньоекономічної діяльності у фаховій підготовці.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДИТЯЧОГО САМОВРЯДУВАННЯ В ОСВІТНІХ УСТАНОВАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ УКРАЇНИ І-Ї ТРЕТИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

Тетяна ПРИБОРА (Кіровоград)

У статті звертається увага на проблему дитячого самоврядування в інтернатних закладах України І-ї третини ХХ століття, висвітлюються рівні, структура дитячого самоврядування, зміст роботи його органів.

В статье обращается внимание на проблемы детского самоуправления в интернатных учреждениях Украины I-й трети XX столетия, освещаются уровни, структура детского самоуправления, содержание работы его органов.

Ключові слова: дитяче самоврядування, структура дитячого самоврядування, дитячий будинок, дитяча колонія, дитяче містечко.

Постановка проблеми. Самоврядування було і залишається формою практичного втілення ідей соціального виховання дітей відповідно до державних вимог перед шкільною освітою. Воно є найважливішим засобом соціалізації дітей, на основі якого формується почуття причетності до навколишніх подій та відповідальності за них.

Незважаючи на посилення інтересу сучасних педагогів до спадщини вітчизняної педагогіки першої третини ХХ століття, кількість досліджень, що розкривають теоретичні та практичні питання запровадження самоврядування в освітніх закладах інтернатного типу цього періоду, обмежена.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідеї самоврядування в історії вітчизняної школи побічно охарактеризовані в дисертаційних дослідженнях І. Андрухова, О. Бабіної, В. Бобрицької, В. Виноградової-Бондаренко, О. Кірдан, В. Липинського, Н. Останіної, О. Перетяцько.

Мета статті полягає в тому, щоб охарактеризувати рівні, структуру дитячого самоврядування, зміст роботи його органів в освітніх установах інтернатного типу.

На початку 20-х років ХХ ст. питання організації і розширення структури дитячих будинків стали одними із найважливіших в діяльності Наркомосу України, оскільки через соціально-економічну ситуацію в

країні, імперіалістичну й громадянську війни та голод безпритульними залишилася значна частина дітей.

Дитячий будинок став «нарідним каменем», «маяком» усієї системи соціального виховання. Держава вбачала в дитячому будинку не тільки місце прихистку дитини, а й закладу, в якому особистість формувалася і виховувалася. Дитячий будинок повинен був перетворитися на трудову школу-комуна, яка б пристосовувала дітей до умов життя в країні.

Особливого значення в дитячих будинках надавали учнівському самоврядуванню. Навчально-виховні заклади вважалися ідеальною основою, на якій розвиток самоврядування міг досягти дійсно високих результатів, оскільки вихованці проводили в них увесь час, жили в більш різноманітних умовах порівняно зі школами, оскільки було більше точок дотику самоврядування до навчальної і виробничої діяльності, і не спостерігалось, як вважали провідні педагоги, згубного сімейного впливу на дітей. Майже одночасно з виходом «Положення про єдину трудову школу» виходить «Інструкція про нормальний тип дитячого будинку», згідно з якою внутрішнє життя дитячого будинку базувалося на принципах самообслуговування. Важливі питання дитячого життя обговорювалися на загальних зборах, із колективу виділялися тимчасові й постійні комісії. Зазвичай, кістяк самоврядування в закладах складали старші діти. Ці вихованці протягом довгого часу влаштовували своє життя самостійно і тепер мали можливість організувати щасливіше життя на основі самоврядування.

Наприкінці 1923 року майже в усіх дитячих будинках уже діяло самоврядування, проте рівень його був різний: від примітивних до розгалужених складних форм.

За ступенем можливості організації самоврядування дитячі організації можна поділити на чотири групи:

I група – дитячі будинки звичайного типу, в них розвивалося самоврядування «господарчого типу». Діти включалися до цієї форми організації відповідно віку. Діапазон дитячого самоврядування залежав від ступеня довіри до дітей: діти допускалися до різних приміщень зберігання (продовольчих запасів, білизни тощо).

II група – дитячий будинок пов'язаний зі школою. Самоврядування дитячого будинку залежало від типу шкільного самоврядування. Його розміри ставали ширшими, якщо школа була із продовженим днем і літньою компанією. В цій групі закладів самоврядування відрізнялося більшою глибиною і поширеністю порівняно з першою.

III група – школа-комуна, в якій самоврядування мало високий рівень розвитку, оскільки було більш різноманітне життя закладу. Воно охоплювало адміністративно-господарську, навчальну і культурно-

просвітницьку роботу. Робота школи-комуни могла тісно переплітатися з роботою активного дитячого будинку.

IV група – школа-колонія (можливо з інтернатом), в якій підгрунття для самоврядування значно розширювалося, оскільки існувало господарство, часто виробничого характеру: город, поле, сад, тваринництво. Самоврядування носило життєвий характер, наближуючи дітей до практичної самостійної діяльності [11, 134-135].

Самоврядування в більшості дитячих будинків та дитячих колоній ґрунтувалося на виробництві: діти організовувалися для безпосередньої господарської роботи. Такі дитячі організації були природнішими і продуктивнішими [1, 132]. В. Рогодій зазначав, що «характерною рисою української школи є її сільськогосподарчий ухил», діти із задоволенням працювали в садку, на полі, при садибі [9, 62]. В трудових колоніях для дівчат «Зелений Гай» та «Крамарівка» (сільськогосподарські колонії поблизу Харкова), в дитячому містечку ім. Леніна в Києві діти займалися садівництвом і городництвом.

Дитяче самоврядування охоплювало і клубну роботу, хоча вона переважно складалася з роботи гуртків (електромонтажного, краєзнавчого, політичного, літературного, спортивного, радіогуртка тощо). Клубна робота не була масовою через невідповідність персоналу, відсутність грошей на матеріалів [1, 139]. Оскільки в дитячих будинках близько 80% складу учнів було охоплено дитячим і юнацьким рухом, то клуб був центром піонерської і комсомольської роботи не тільки по проведенню ланкової і внутрішньозагонної роботи, а й із залучення неорганізованих дітей в загони юних піонерів і спілку молоді [5, 30].

Вершиною шкільного самоврядування можна вважати колонії ім. М. Горького та комуни ім. Ф. Дзержинського. Розроблені й оформлені в педагогічну концепцію засади шкільного самоврядування в колонії ім. М. Горького реалізувалися на вищому рівні в комуні ім. Ф. Дзержинського. В основу організації колективу була прокладена колективна продуктивна праця, заснована на принципах самоврядування: забезпечення колонії продуктами, вирощування зернових, роботи на заводі і т. ін. [12, 17].

А. Макаренком була запропонована наступна модель учнівського самоврядування: загальні збори всіх вихованців дитячого закладу, рада колективу (рада командирів), комісії, інститут командирів, інститут уповноважених осіб, первинні колективи-загони, керівництво загону [6, 268-284].

Особливістю його самоврядування була взаємопідлеглість командирів. Усі посадовці підкорювалися різноманітним посадовим особам, наприклад, відповідальному за бібліотеку, за санітарно-

гігієнічні умови, до того ж періодично командири змінювалися. Підсилювало систему учнівського самоврядування і наявність парламенту, в якому права і обов'язки вихованців поширювалися навіть на можливість позбавлення директора права голосу.

Як зазначав М. Галів, самоврядування в закладах А. Макаренка виклювало те зло, яке у свій час сформувала радянська педагогіка, а саме поділ дітей на беззмінних лідерів та підлеглих [2, 80].

Однак не завжди самоврядування призводило до позитивних змін у колективному житті, оскільки керівництво дитячих будинків сліпо наслідувало революційні гасла. Організація життя наштовхнулася на ряд проблем: зник старий режим, а з ним і необхідний для всього закладу розпорядок дня, зникли покарання, а з ними і будь-який вплив на дітей, педагогічний персонал та діти були не підготовлені до вільної організації життя [11, 132].

Не всі педагоги позитивно ставилися до запровадження самоврядування в дитячих будинках. Так, В. Ханчин назвав самоврядування одним з його «безвиходів». На думку педагога, самоврядуванню не потрібно надавати особливого значення, оскільки це «малесеньке місце однієї тільки надбудови», тому вважати, що воно може оздоровити роботу дитячих будинків є «форменим» фетишизмом [13, 28].

Зовсім новим типом закладів соціального виховання 20-х років в Україні стали дитячі містечка. Їх створювали, поєднуючи окремі дитячі будинки. Цей тип закладів вважався перспективним, оскільки не вимагав великих коштів і надавав можливість проводити як навчання, так і позашкільну виховну роботу.

Основою дитячого самоврядування в дитячих містечках був колектив дітей і співробітників. Ради колективу затверджували плани для дітей протягом робочого дня в школі, майстерні, клубі. Колектив формувався за мовними, віковими ознаками, таким чином, щоб старші впливали на молодших.

У II дитячому містечку м. Полтави основним завданням самоврядування вважалось залучення дітей до творчої роботи, побудові установи. Органи самоврядування регулювали розподіл трудового навантаження між групами і стежили за його виконанням, сприяли розвитку культури всіх членів колективу, виробляли норми життя й поведінки дітей та контролювали їхнє точне проведення. Конкретизуючи намічені завдання, органи самоврядування проводили виховну роботу в колективі, брали участь у господарській роботі установи, організовували санітарно-освітню роботу, максимальну увагу звертали на культурну діяльність, допомагали організації шкільного навчання, брали участь в організаційній роботі.

Самоврядування в містечку організувалося за схемою самоврядування в школах. Кожен інтернат (український, єврейський тощо) виділяв трьох членів від класу – груповий старостат. Груповий старостат із своїм керівником збирався для обговорення групових питань та намічав порядок денний дня загальних зборів. Загальні збори груп збиралися 1-2 рази на тиждень, загальні збори установи проводилися раз на тиждень.

Груповий старостат входив до загального містечкового старостату. Містечковий старостат тісно взаємодіяв з педагогічною радою, цей зв'язок полягав у прикріпленні педагогів до дитячих організацій як порадників, відрядження представництва самоврядування на всі загальномістечкові організації (педради, планові комісії, наради, надсилання протоколів старостату й загальних зборів на затвердження педради).

Старостат виділяв президію з восьми осіб, що затверджувалася на загальних зборах колективу. Організація «Юних піонерів» брала участь як актив містечка, але ні призначати, ні посилати своїх кандидатів, незалежно від загальнодитячих організацій, їм не надавалося права. Кандидати могли тільки себе зарекомендувати як актив установи в передвиборчій кампанії.

У Полтавському дитячому містечку крім того, що дитяче самоврядування охоплювало санітарну, господарчу і культурну частину, дитячий виконавчий комітет мав статистичну секцію, яка вела облік роботи у студіях і майстернях, господарської і санітарної частин тощо, та адміністративну секцію, що стежила за режимом, встановленим загальними зборами, і була помічником чергового вихователя. Термін роботи кожної секції складав тримісяч. Усі комісії групи складали загальномістечкові комісії. Лише керівництво їхньою роботою покладалося на члена президії або старостату. Розподіляв обов'язки старостат [3, 73].

У 1924 році педагоги-реформатори розвивали ідею самоврядування в «піонеркомуні». Ці заклади утворювалися тільки з піонерів, загони і ланки перетворювалися на шкільні групи й комісії, ватажок займав посаду завідувача будинку, а вищим органом учнівського самоуправління була рада загону. Навчальні плани склалися відповідно до плану роботи бюро піонерів. До комуни приймали тільки піонерів, а виключених з них обов'язково виключали з будинку. Фактично це був послідовний план злиття дитячого руху зі школою і дитячим будинком. На I Всесоюзній конференції у справах школи і піонерського руху в лютому 1926 року відмовились від ідеї не тільки «піонеркомуні», але й «піонербудинків» [13, 29].

Наркомосом РСФСР уже на початку 1918 року почалося створення дослідно-показових закладів для практичної реалізації нових принципів навчальної та виховної роботи. Робота українських дослідно-показових закладів зосередилася в чотирьох центрах: Харкові, Одесі, Миколаєві та Києві. До них відносилися дитячі будинки, школи, дослідні станції, дитячі містечка, заклади соціально-правової охорони, дитячі позашкільні заклади – екскурсійні бази та дитячі клуби. Серед перших дослідно-показових закладів УРСР найбільшу популярність мала Одеська школа-комуна ім. Комінтерну (керівники С. Рівес, Н. Шульман).

У II-й половині 20-х XX ст. років організатори дитячих будинків починають говорити про важливість символіки й елементів воєнізації, традицій і режиму. О. Глейзер зазначав, що введення елементів воєнізації в Одеській школі-комуні ім. Комінтерну збільшило зацікавленість дітей у самоврядуванні й шкільна організація зросла з 920 до 1200 осіб у період з 1 січня до 20 червня 1928 року [4, 30]. С. Рівес поділив дітей на загони (червоноармійців, ремонтний і т.д.). Кожен загін мав свою символіку та емблему [8, 44]. Загонами були організовані військові кутки й військовий батальйон у кількості 78 підлітків. В кінці травня 1928 року діти почали готуватися до організації виконкому містечка, який поділили на 4 секції: адміністративну (комендатура), виробничо-господарську, культурну та санітарну. Постанови виконавчого комітету містечка, розроблені на підготовчій піонерській конференції, дали змогу сконцентрувати більшість роботи містечка в руках дитячого самоврядування [4, 30-31]. Високий рівень самоврядування в містечку сприяв виробленню загальноколективних законів і норм моралі.

Н. Морозова, характеризуючи дослідні дитячі заклади, зазначала, що самоврядування діяло в кожному дослідному дитячому будинку, але по-різному. Порівнюючи два дослідні дитячі будинки Києва і Одеси станом на 1925 рік, зроблено висновок, що в Одеському дитбудинку самоврядування повністю було в руках дітей, уся господарча робота виконувалася ними разом з педагогами (з технічного персоналу була лише кухарка): закупівля продуктів, прибирання приміщень, ремонт меблів, шиття і ремонт білизни, приготування навчальних посібників, зберігання книг.

Облік роботи в цьому будинку проводився за двома напрямками: облік роботи педагогів і самооблік дітей. Самооблік дітей здійснювався за допомогою групового журналу з навчальних предметів, чіткої реєстрації роботи за артілями, ведення щоденника обліку надходжень і видачі матеріалів: навчальних посібників, продуктів, білизни, днів [7, 137-138].

У Київському дитячому будинку самоврядування будувалося інакше. Робота з самообслуговування проводилася цехами (цех –

невеличке об'єднання колективу для виконання одного із завдань). Для обслуговування матеріально-господарчої частини виділялися кулінарний цех. З обслуговування їдальні – паливний, гардеробний та інвентарний, з охорони праці – санітарний, медично-гігієнічний цехи, цехи сухого та мокрого прибирання. Координування всієї роботи відбувалося у звітно-статистичному відділі [7, 134-135].

На підставі проаналізованого матеріалу можемо зробити висновок, особливого значення самоврядуванню надавали в дитячих будинках. Самоврядування в них базувалося на трудовій основі. Найвдалішим самоврядування виявлялося в школах-комунах і школах-колоніях, оскільки підґрунтя для його застосування було ширшим. Воно охоплювало адміністративно-господарську, культурно-просвітницьку, навчальну роботу. Школи-колонії мали господарство, часто сільськогосподарського характеру.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Віноградова-Бондаренко В.Є. Виховання безпритульних дітей в Україні у 20-х роках ХХ століття: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Віноградова-Бондаренко Вікторія Євгенівна. – К, 2001. – 220 с.
2. Галів М. «Актуальність – неактуальність» вивчення творчості А. Макаренка / М. Галів // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – №4. – С. 78–84.
3. Ганджій А. Дитячі містечка / А. Ганджій // Радянська освіта. – 1925. – № 6–7. – С. 69–74.
4. Глейзер О. Дитячий рух у дитмістечку ім. Комінтерну / О. Глейзер // Дитячий рух. – 1928. – № 9. – С. 30–31.
5. Львов К. Организация клубной работы с детьми / К. Львов, М. Полетаева. – М.: Работник просвещения, 1927. – 71 с.
6. Макаренко А.С. Педагогические сочинения в восьми томах / А.С. Макаренко. – М.: «Педагогика» – Т.1.– 1983. – 366 с.
7. Морозова Н. Опытные дет-учреждения соцвоста. По материалам обследования / Н. Морозова // Радянська освіта. – 1925. – № 5–6. – С. 133–146.
8. Ривес С.М. От школы-коммуны к детскому городку / С.М. Ривес, Н.М. Шульман // Путь просвещения. – 1925. – № 1. – С. 152–198.
9. Рогодий В. У дитячій республіці / В. Рогодий // Радянська освіта. – 1927. – № 10. – С. 58–64.
10. Родників В. Літня дитяча колонія (сторінки шкільного побуту) / В. Родників // Радянська освіта. – 1923. – листопад. – Ч. 1. – С. 62–64.
11. Самоуправление учащихся / [ред. Самсонова]. – Ленинград: Начики знаний, 1925. – 157 с.
12. Сметанський М. Проблема виховання особистості в теоретичній спадщині А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського / М. Сметанський, В. Галузяк // Рідна школа. – 2002. – №8–9. – С. 16–18.
13. Ханчин В. Проти зливання дитячого самоврядування в дитбудинкові з організацією ЮП / В. Ханчин // Радянська освіта. – 1926. – № 7–8. – С. 28–34.
14. Школьные учреждения социального воспитания на Украине. Всесоюзная школьная перепись 15. XII. 1927. – К.: Госиздат – Т.1.– 1930. – 563 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Прибора Тетяна Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти психолого-педагогічного факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: проблеми самоврядування в історії педагогіки, технології роботи соціального гувернера з різними віковими групами дітей, проблеми педагогічної ергономіки.

**НАСЕЛЕННЯ ЯК СУБ'ЄКТ ПОЛЬСЬКОЇ
ПОЗАШКІЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

Наталія САВЧЕНКО (Кіровоград)

У статті участь населення (громадян, громадських організацій, громадсько-педагогічних рухів) у позашкільному вихованні молоді розглядається як субкультурне явище.

В статье участие населения (граждан, общественных организаций, общественно-педагогических движений) во внешкольном воспитании молодежи рассматривается как субкультурное явление.

Ключові слова: позашкільне виховання, громадсько-педагогічний рух, субкультурне явище.

Постановка проблеми. Дослідження історії польських громадсько-педагогічних рухів XIX – XX ст., становлення теорії і практики польської позашкільної педагогіки переконливо свідчить, що під суспільною педагогікою, творцем якої є Г. Радлінська та її послідовники, розуміється не тільки робота з населенням (дітьми, підлітками, молоддю, батьками), а насамперед робота населення з населенням у сфері дозвілля, виховання підлітків у колективі і через колектив. В рамках широкого «педагогічного руху» можна виокремити як відносно самостійні «течії» рух соціально-педагогічний і рух суспільно (громадсько)-педагогічний.

Перший – це діяльність «традиційних» соціальних педагогів, другий – діяльність «населення».

Звичайно, такі поняття як «соціальне» і «суспільне» можуть читатися і як синоніми, але важливо розмежувати ці поняття: під «соціальним вихованням» ми будемо розуміти «роботу в соціумі» представників адміністративно-командної системи, а під «суспільним (громадським) вихованням» – «педагогічну самодіяльність» самого населення зі створення виховних спільнот.

Аналіз досліджень і публікацій. Розуміння надзвичайно великої ролі громадської ініціативи, громадських організацій у житті польського суспільства знайшло відображення у цікавій концепції влаштування вільного життя після відновлення незалежності, яку в кінці XIX ст. запропонував польський філософ і соціалістичний діяч Едвард Абрамовський. Ця концепція не передбачає утворення суверенної держави, а, натомість пропонує передачу її функцій асоціаціям громадян.

Е. Абрамовський доводив, що громадські асоціації є структурами, які забезпечують значно повніші гарантії реалізації громадських завдань і громадянських свобод, ніж може це зробити найдемократичніша держава. Е. Абрамовський зокрема зазначав: «... ми можемо сміливо твердити, що щодо проблем людського життя, які множаться безперервно, щодо його все більшої мінливості, зростання кількості типів і напрямів, розвитку індивідуалізму груп та індивідів, які все важче підігнати під загальні норми, цей тип громадської організації, який представляють асоціації, є типом майбутнього, наступником сучасної держави» [5].

Після відновлення державної незалежності змінилася модель відносин між державою і громадськими організаціями. Місце опозиційного становища громадських організацій щодо держави-загарбниці займають відносини, які можна визначити як дуальну модель, – за якої держава і громадські організації – кожне окремо – фінансують і задовольняють певні громадські потреби.

К. Коралевський, окреслюючи характерні риси приватної благодійності і публічної опіки, так писав про користь від їх взаємної співпраці: «Приватна благодійність, сперта на широку громадянську ініціативу, впроваджує до своєї діяльності різні форми допомоги, які далеко відходять від юридичних шаблонів, і практики органів публічної благодійності, через що дає можливість надання допомоги з якомога повнішим врахуванням тих духовних і матеріальних потреб тих, хто змушений користуватися добродійною допомогою» [7, с. 83].

Відомі у Польщі вчені-педагоги К. Денек, Я. Малиновський та інші звертають увагу на необхідність змін у практиці закладів позашкільної освіти і виховання, які б мали на меті врахування статі і віку вихованців. «Щоб не було так, як то неодноразово спостерігається, що пропозиції занять враховують головним чином інтереси вихованців молодшого шкільного віку, а особливо дівчаток [6, с. 67]. Пропозиції привабливих для підлітків-хлопців занять надзвичайно потрібні, – оскільки саме їм, як свідчить досвід, бракує зразків повноцінного проведення вільного часу, тобто зразків поведінки, яка б не вела до деморалізації і суспільної патології. Вільний час, наповнений нудьгою і пошуком сумнівних розваг, швидко зводить молодь, і то щораз молодшу, на шлях, що веде до вживання алкоголю і наркотиків а звідси вже один крок до індивідуальної та колективної злочинності. Брак реальних пропозицій, і насамперед тривалих, впроваджуваних всупереч різним перешкодам – менш або більш об'єктивним, – має наслідком розширення «загрози деморалізації» молоді (К. Денек, Я. Малиновський, А. Радкевич-Вінницький, М. Нощик-Бернасевиц, К. Затонь, Й. Іздебська та ін.). Замість того, щоб проводити свій вільний час з користю у майстернях

будинків культури, світлицях, на спортивних майданчиках, рекреаційних і туристичних трасах, молодь, залишившись поза контролем дорослих, юрмиться на задвірках, у занедбаних парках, в «галереях» (galeries; на жаль, тут мова йде не про художні галереї, а про величезні торгівельні приміщення («супермаркети»), які, особливо в холодні дні, ваблять не тільки теплом, музикою, але й можливістю «поживитися» з полиць, переповнених продуктами харчування та іншими товарами) [9].

Постановка завдання. У нашій статті ми ставимо собі за мету розглянути громадську ініціативу, участь населення (громадян, громадських організацій, громадсько-педагогічних рухів) у позашкільному вихованні молоді як субкультурне явище.

Виклад основного матеріалу. Як показує наше дослідження генези польської позашкільної освіти, вже в останній чверті XVIII ст. певна частина громадськості відчула потребу «прийти на допомогу» дітям і створити розумні умови для їх життя, розвитку і введення в культуру («вступу до дорослого життя», «підготовки до життя»).

Проте, не маючи через іноземну окупацію можливості здійснити, говорячи словами С. Шацького, «ідею розумної школи» у шкільних установах, учасники громадсько-педагогічних рухів (далі – ГПР) змушені були реалізовувати її у позашкільній сфері.

Громадські організації, як зареєстровані офіційно, так і нелегальні, засновувалися з ініціативи шляхти, духовенства, а з часом – інтелігенції, як правої, так і лівої політичної орієнтації. Вони взяли на себе функції неіснуючих національних державних установ і сприяли збереженню польської національної ідентичності. Ці релігійні і світські братства, товариства, фундації, народні банки, християнські професійні спілки і діяльність католицького Костелу, а також чернечих орденів підтримували патріотичний дух і були, окрім сім'ї, основними установами культивування національної ідентичності в умовах окупаційного режиму.

Позашкільна сфера (сфера дозвілля) стала «екологічною нішою» ГПР і «полем самореалізації» для новаторів у справі виховання «Якщо думати про педагогічний рух у цій сфері, – писав С. Шацький, – то він повинен розвиватися під гаслом: “Повернемо дітям дитинство”» [4]. ГПР XVIII – XX ст. у різних країнах, у тому числі й на польських та українських землях дійсно свідомо або інтуїтивно рухалися під цим гуманістичним гаслом.

Кожна з течій ГПР свого часу (за тієї чи іншої соціокультурної ситуації) здійснювала в суспільстві дуже важливі функції, пов'язані зі створенням умов для соціалізації і самореалізації підростаючих поколінь.

Це не тільки функції, пов'язані з освоєнням культури як культурного середовища, культурної спадщини і культури поведінки (що

саме по собі цінне). Це ще функція відтворення в суспільстві патріотизму і альтруїзму (поки що дуже мало усвідомлювана в сучасному українському суспільстві щодо її важливості). Термін «альтруїзм» тут розуміється не стільки в аспектах «милосердя», «добročинності», «добрих справ» (що є традиційними соціальними цінностями в культурах, сформованих під впливом християнства), скільки в аспекті профілактики відчуженого ставлення до соціокультурних цінностей.

Громадсько-педагогічні рухи (течії) можна (і слід) розглядати як субкультурні явища. Термін «субкультура» з'явився в 60-х рр. ХХ ст. у зв'язку з аналізом альтернативних молодіжних рухів на Заході, які одержали узагальнену назву «контркультура» за «навмисне протистояння нормам і зразкам пануючої культури» (Див.: [1, с.16]).

Пізніше «термін “субкультура” виявив свій великий внутрішній потенціал, став використовуватися при аналізі будь-яких, достатньо чітко виділених культурних спільнот і поступово позбавлятися негативного відтінку при вживанні» (Див.: [2, с. 8-9]).

Субкультура «означає культурну спільність, що виокремлюється за певними схожими рисами та ознаками» [2]. Субкультури можуть бути «формальними» (наприклад, партії, професійні об'єднання). Іноді «вони мають напівформальний характер, як, скажімо, соціокультурні рухи» [2].

Для субкультур (або інакше – субкультурних об'єднань) характерні «безпосередні зв'язки між тими, хто їх складає» [2]. На особистісному рівні належність до субкультури виявляється у способі і стилі життя.

Субкультури можуть бути соціально позитивними і небезпечними (злочинців, наркоманів тощо). Субкультури – це не тільки «накопичувачі різноманітності в культурі» [1, с. 19], але й часто (інноваційні субкультури) є «лабораторіями майбутнього», природними стихійними «експериментами» на шляху руху культури» [1]. У ситуаціях соціокультурних криз, переходів «молодіжні субкультури стають джерелом культурних інновацій..., важливою складовою, а інколи й ядром нового напрямку в мистецтві, основою для вирішення соціально значущих технічних завдань» [2, с. 97].

Все це «передбачає ретельне вивчення принципів формування молодіжних субкультурних об'єднань і можливостей активізувати їх соціально корисний культурний потенціал для підвищення якості життя» [2, с. 98].

Розглядаючи громадсько-педагогічні рухи та їх складові – течії, як своєрідні субкультури і субкультурні об'єднання, можна виокремити як загальні, так і особливі їх ознаки. До загальних ознак слід віднести «стартові» особливості:

1) позиція ізоляціонізму як «ідеологія замкнутості» (в тій чи іншій мірі притаманна членам об'єднань, особливо «на перших порах»);

2) позиція аполітичності (прагнення відійти від «світу дорослих»);

3) позиція радикальної модернізації (уявлення про необхідність докорінної зміни способу життя).

Слід враховувати, що «всі молодіжні субкультури проходили схожий шлях – від опозиції домінуючим у суспільстві культурним нормам до розсіювання і поглинання їх останніми, від зародження стилю, якому слідували одиниці, до швидкого розповсюдження його вшир» [3, с. 38].

«Стартові позиції» поступово змінюються на протилежні. Субкультура, що спочатку відособлюється як «секта», прагне стати «світовою релігією». Аполітичність змінюється активним включенням у політичну діяльність. Позиція радикальної модернізації змінюється позицією освоєння культурної спадщини і збереження традицій. Створюване як інститут самореалізації субкультурне об'єднання трансформується в «інститут соціалізації» і навіть «інститут адаптації».

До особливих ознак громадсько-педагогічних течій як субкультурних спільнот слід віднести педагогізованість, для якої властиві:

1) «авторський» характер походження (на відміну від типового для більшості молодіжних субкультур анонімного характеру);

2) «педагогічне забарвлення» діяльності лідерів (особливо в офіційних документах);

3) переважання дитячого і підліткового контингенту;

4) це значною мірою (особливо «на старті») організації не «самих молоді», а організації «для молоді».

Проте було б неправильним вважати громадсько-педагогічні течії явищем виключно педагогічним, оскільки, на відміну від традиційної «шкільної», це – «інша педагогіка». Це педагогіка, підкреслимо, суспільна – не за об'єктом дії, а за суб'єктом (Г. Радлінська). У ній не держава, не пануюча педагогічна культура є суб'єктами діяльності, а субкультура (субкультурні об'єднання та їх лідери).

Це «розмежування» має принципово важливе значення, насамперед з тієї причини, що «стала абсолютно очевидною неадекватність раніше встановленої державної системи загальної соціалізації і професійної підготовки вже кількох поколінь молоді» [2, с. 97].

В той же час соціалізація і самореалізація молоді у багатьох субкультурних об'єднаннях і громадсько-педагогічних течіях виявилася ефективнішою.

Польські теоретики і практики позашкільної освіти сходяться сьогодні на думці, що в контексті наслідків трансформації суспільного ладу та цивілізаційних змін надзвичайно актуальною є значно більша зацікавленість з боку влади, громадськості, педагогів вільним часом

молоді. Необхідні невідкладні практичні дії для відновлення позашкільних занять, розширення їх діапазону. Ці заняття повинні бути привабливими для молоді, проводитися добре підготовленими позашкільними педагогами та інструкторами. Особливо важливим є те, щоб пропозиція цих занять була спрямована не тільки на молодих людей, про розвиток яких піклуються їх батьки, але й на тих, що знаходяться під загрозою деморалізації, марнують свій вільний час.

С. Точек-Вернер зупиняється на характеристиці необхідних умов для ефективності позашкільних занять. Позашкільні заняття не можуть бути продовженням шкільних уроків. Вони можуть з ними кореспондувати, відрізняючись, однак, від уроку організаційними формами, атмосферою, зацікавленістю.

Щоб зробити позашкільну освіту ефективною, необхідні певні умови, серед яких на особливу увагу заслуговують: позитивна налаштованість на широку сферу позадидактичних впливів – як з боку учня, так і його батьків; привабливість і різноманітність пропонованих центрами позашкільної освіти і виховання занять; фінансова доступність для молоді з сімей, доходи яких нижчі від середнього розміру, чи навіть (або й особливо) які головним чином (або й виключно) утримуються з соціальної допомоги. Для цих останніх позашкільні заняття є найчастіше єдиним шансом безпосереднього контакту зі світом, їм цілком невідомим; можливістю побачити «інакше життя», ніж у їх родинях.

Позашкільні заняття мають бути доступними для дітей, що походять з патологічних сімей чи для так званої важкої молоді. Для згаданого автора очевидно, що у цьому останньому випадку необхідна особлива кваліфікація інструктора-вихователя, а також відкритість на співробітництво з іншими суб'єктами (особами та інституціями) виховного середовища (соціальні працівники та ін.) [11].

Необхідна особлива увага до кадрів закладів позашкільного виховання: тут, мовляв, не місце випадковим людям, які потрапляють на роботу сюди тільки тому, що не було вакансії у відповідній для їх освіти інституції, а працевлаштування в закладі позашкільної освіти ними розуміється як свого роду «очікування кращого місця». Немає ніякого сумніву, що вчителі та інструктори мають бути добре фахово підготовлені до виконання поставлених перед ними завдань, мати відповідні професійно-педагогічні компетенції а також відповідні особистісні якості, які сприяють встановленню відповідного емоційного контакту з вихованцями. Необхідним елементом особистості педагога (вихователя, інструктора) закладу позашкільної освіти є також морально-етична позиція, яка виявляється, зокрема, у «якості особистого педагогічного заангажування» а також високій педагогічній культурі [11, s.292].

Слід шукати нові форми і наповнювати новим змістом ті, що вже впродовж тривалого часу користуються великим успіхом. Слід покінчити з практикою, коли певні заняття проводяться «тільки тому, що інструктор нічого іншого не уміє, а його позиції в закладі настільки сильні, що немає можливості вплинути на нього, аби він розширив свої практичні кваліфікації або ж покинув заклад» [11, s.293].

Стає особливо зрозумілою велика занепокоєність цитованого нами автора та багатьох інших, коли взяти до уваги непоодинокі голоси педагогів, які твердять, що «загальна педагогічна свідомість сучасних польських позашкільних педагогів низька і бідна змістовно на гуманістичні цінності» [10, s.47].

Висновки. Польські громадські ініціативи в царині позашкільної освіти молоді були виявом патріотичних прагнень і водночас результатом впливу вітчизняних і європейських концепцій опіки, в яких поєднувалася опікунська діяльність з виховною програмою. Слід наголосити, що діяльність польських опікунсько-виховних організацій фінансувалася майже винятково завдяки пожертвам польського суспільства. Особливо підкреслимо роль Костелу і католицьких чернечих орденів у справі захисту національних традицій і зміцнення національного солідаризму в період окупації.

Польські дослідники вказують на актуальність і в нинішніх умовах положень, сформульованих теоретиками позашкільного виховання в середині минулого століття. Йдеться про те, що, по-перше, шкільні позакласні і позашкільні заняття не повинні конкурувати між собою. Навпаки, вкрай необхідним є співробітництво, і, більше того, – координація роботи школи і закладів позашкільної освіти і виховання. По-друге, першочергова роль у справі координації шкільного і позашкільного виховання має належати спеціалізованим в галузі культурно-освітньої та спортивної роботи відділам місцевого самоврядування, працівники яких мають у своєму розпорядженні необхідні «інструменти» (і не тільки фінансові) і повинні уважно вивчати потреби місцевого середовища. Корисним тут може бути перевірений вже на практиці метод організації місцевого середовища, що базується на ретельному моніторингу і добре підготовленому плані дій, покликаних активізувати місцеву громадськість.

По-третє, методично грамотна координація шкільного і позашкільного виховання – не єдине завдання місцевого самоврядування. Воно повинне також створювати умови для сприяння ініціативі (громадській і приватній) і розвитку діяльності, спрямованої на корисне проведення вільного часу дітьми і молоддю.

По-четверте, слід зважати на те, що школа у багатьох місцевостях є якщо не єдиним, то основним закладом, що працює з дітьми і молоддю.

Це стосується особливо сіл і містечок, де часто немає інших закладів освіти, культури, рекреації, спорту. Тому, саме спираючись на шкільну інфраструктуру, потрібно створювати умови для роботи на користь наймолодших місцевих мешканців. Варто тут звернутися до перевірених зразків проведення вільного часу, які школа може запропонувати не тільки своїм учням, але також випускникам, які продовжують освіту у закладах, розташованих поза своєю місцевістю, а обмеження, пов'язані з перевезеннями (організаційні, фінансові та ін.) є настільки важливими, що роблять неможливою участь молоді у позакласних або позашкільних заняттях поза місцем проживання.

Звертаючись до проблематики координації діяльності на користь молодших членів місцевої громади, польські дослідники позашкільля вважають, що реалізація дій, спрямованих на розвиток активності, здоров'я і соціалізацію змісту вільного часу учня вимагає об'єктивних умов, свідомого впливу і взаємодії всіх середовищ (спільнот), інституцій і організації виховання. Освітня діяльність у цій царині повинна стосуватися двох загальних завдань:

а) профілактичних – які полягають в тому, щоб елімінувати або мінімізувати невігідні явища і процеси у сфері вільного часу школярів, а також

б) творчих – змістом яких є інспірування і привчання до моделей поведінки у вільний час, пов'язаних з творчими пошуками, засвоєнням вищих цінностей, підсиленням шансів креативного розвитку.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Матвеева С.Я. Субкультуры в динамике культуры // Субкультурные объединения молодежи: критический анализ. - М., 1987.
2. Орлова Э.А. Субкультуры в структуре современного общества // Субкультурные объединения молодежи: критический анализ. - М., 1987.
3. Рылеева С.И. Ограниченность социолого-культурологических интерпретаций молодежных субкультур. – В сб.: Субкультурные объединения молодежи: критический анализ. - М., 1987, с. 38).
4. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. В 4-х т. – М., 1963. – Т.2.
5. Abramowski Edward, Idee Społeczne Kooperatyizmu, «Znak», 1981, nr 324, s. 726.
6. Denek K., Poza szkolna ławka, Poznań 2002.
7. Koralewski K., Opieka Społeczna (Dobroczynność Publiczna), Wrocław 1960.
8. Malinowski J. A., Czas wolny – między twórczym rozwojem a patologią, [w:] „Edukacja jutra”. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe, T. 1, K. Denek, W. Starościak, K. Zatoń (red.), J. Izdebska, T. Sosnowski. Wrocław 2006.
9. Malinowski J. A., Marginalizacja społeczna i wykluczenie – zjawiska wpisane w oblicze edukacji szkolnej, [w:] Wykluczenie i marginalizacja społeczna. Wokół problemów diagnostycznych i reintegracji psychospołecznej, K. Białobrzaska, S. Kawula (red.), Toruń 2006.
10. Olubiński A., Socjalno-wychowawcze problemy postkomunistycznego społeczeństwa, Toruń 1997.
11. Toczek-Werner S., Czas wolny ucznia – nowe wyzwanie dla działalności edukacyjnej w szkole, [w:] „Edukacja jutra”. XIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe, t. 2: K. Zatoń, T. Koszycz.

M. Sołtysik (red.), Wrocław 2007.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Савченко Наталія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: теорія і практика позашкільної освіти молоді у Польщі.

ДЖАЗОВІ КОМПОЗИЦІЇ У ТВОРЧОСТІ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ

Сергій СМЕТАНА (Кіровоград)

У статті розглядається творчість композиторів-гітаристів Ю. Стасюка, М. Вігули, А. Андрушка у контексті українського сучасного гітарного мистецтва. У творах композиторів для гітари-соло, гітарних ансамблів та інструментальних ансамблів з гітарою відзначено синтез елементів українського фольклору і класичного джазу як одну із стильових ознак сучасної гітарної музики.

В статье рассматривается творчество композиторов-гитаристов Ю. Стасюка, М. Вигулы, А. Андрушко в контексте украинского современного гитарного искусства. В произведениях композиторов для гитары-соло, гитарных ансамблей и инструментальных ансамблей с гитарой отмечено синтез элементов украинского фольклора и классического джаза как одну из стилевых признаков современной гитарной музыки.

Ключові слова: джазовий репертуар, український фольклор, твори для гітари.

Українське гітарне виконавство сьогодні стрімко розвивається: багато українських гітаристів-солістів та гітарних ансамблів беруть участь у різних заходах, у тому числі міжнародних. Однією з найгостріших проблем гітаристів, що виступають за кордоном або у міжнародних конкурсах, – проблема національного репертуару. На сьогоднішній день не так багато українських композиторів пишуть для класичної гітари. Музичні твори для гітари та ансамблів гітаристів створюють передусім виконавці на цьому інструменті, які практично ним володіють і знають кон'юнктуру музичного ринку. Наразі однією з загальних проблем гітаристів-виконавців є створення українського гітарного репертуару, який би сполучав елементи національного українського музичного стилю (наприклад фольклор) з традиціями класичної гітарної, а також сучасної музики (джаз). Нові твори для гітари могли б стати не лише візитівкою певного виконавця, а й гідно представити культуру України на міжнародній арені.

Українські композитори – гітаристи працюють в напрямі синтезу різних стилів, сполучаючи їх у різній пропорції залежно від творчого задуму. Сьогодні для них, з одного боку, одним з пріоритетних напрямків є джаз, а з іншого, національне музичне мистецтво. Синтез

національних мотивів з новим виражальними засобами і прийомами, що прийшли у європейське мистецтво разом з джазом, дають поштовх для створення нового і якісного музичного репертуару для класичної гітари, завдяки якому Україна входить на рівних у світовий культурно-музичний простір.

Сьогодні музикознавчих розвідок щодо української гітарної музики вкрай мало. Серед них – статті В. Сидоренко [5] і Т. Іваннікова [1; 2], виконавців-гітаристів і педагогів, які на теоретичному рівні намагаються осмислити стан сучасного гітарного виконавства в Україні, а також висвітлити проблему сучасної української гітарної музики.

Привертає увагу до класичної гітари Т. Іванніков, роблячи екскурс у проблематику сучасного гітарного мистецтва [2], а також аналізуючи сучасний гітарний репертуар у контексті постмодерністської естетики [1]. Вельми перспективним виглядає розгляд творів для гітари або ансамблів з гітарою українських композиторів у загальноєвропейському контексті, висвітлення спільних стильових рис українських та зарубіжних митців.

У статті В. Сидоренко [5], присвяченій композиторам-гітаристам школи видатного українського митця М. Скорика, вперше було окреслено проблематику сучасного гітарного мистецтва в Україні і охарактеризовано музику для гітари М. Скорика, а також його учнів – композиторів О. Козаренка, Б. Фроляк, А. Андрушка, Ю. Стасюка. Зазначимо, що у статті В. Сидоренко було лише розпочато вивчення музики композиторів-гітаристів західноукраїнського регіону, а основну увагу було зосереджено на продовженні традицій, закладених М. Скориком. Саме тому у її розвідці залишилися невисвітленими багато питань, доробок окремих композиторів, зокрема Ю. Стасюка, був розглянутий побіжно.

Сьогодні на теренах України плідно працюють три композитори-гітариста – Юрій Стасюк, Михайло Вігула, Андрій Андрушко, які належать до когорти молодих композиторів, хоча у кожного з них є доволі солідний творчий доробок – репрезентативний для сучасної композиторської творчості митців України.

Отже, **завданням статті** є розгляд творчості композиторів-гітаристів Ю. Стасюка, М. Вігули, А. Андрушка з урахуванням українського сучасного гітарного мистецтва, зокрема аналізу їх композицій для гітари-соло, гітарних ансамблів та інструментальних ансамблів з гітарою у контексті оновлення сучасного концертного і педагогічного репертуару, основними рисами якого є стилістичний плюралізм - поєднання елементів українського фольклору і класичного джазу.

Юрій Стасюк (1974) - український композитор, гітарист, педагог, член Національної спілки композиторів. У 1993 році блискуче закінчив Рівненське державне музичне училище по класу гітари у Р.І. Бабака, у 2004 - з відзнакою Львівську національну музичну академію імені М. Лисенка по класу гітари у доцента В.Л. Сидоренко (з відзнакою), а у 2010 - Львівську національну музичну академію імені М. Лисенка по класу композиції у М.М. Скорика. З 2002 року - соліст Рівненської обласної філармонії, з 2008 року - голова Асоціації гітаристів Рівненського відділення Національної Всеукраїнської музичної спілки. На даний момент працює солістом Рівненської обласної філармонії, а також викладає у Рівненському державному гуманітарному університеті і Рівненській дитячій музичній школі № 2.

Композиторський доробок Ю. Стасюка великий і різноманітний. Він написав твори не лише для гітари, а й для інших інструментів, ансамблів, оркестрів. Велику увагу композитор приділяє розвитку дитячого репертуару: підготував 7 збірок для дітей, в яких представлено різноманітний матеріал: обробки популярних творів, власні оригінальні твори, ансамблі для гітар та гітари з іншими інструментами. Окрім того, Ю. Стасюк випустив два компакт-диски, у які ввійшли власні твори та твори композиторів ХХ - ХХІ століть. У доробку композитора і виконавця є й методична література.

Сьогодні небагато знайдеться композиторів, які б при написанні творів для гітари послідовно створювали репертуар з використанням національного фольклору. Більшість з них пишуть для гітари обробки народних або популярних пісень, твори з іспанським "присмаком". Ю. Стасюк використовує український фольклор у "Коломийці" - III-й частині Першого концерту для гітари із струнним оркестром, у "Сонаті-фантазії", "Рондо" написаному спочатку як сольний твір, пізніше його було включено як третю частину до сонати № 5. У своїх творах для шестиструнної гітари Ю. Стасюк сміливо поєднує український фольклор з елементами джазової музики. Звернемося до його сюїти "Осінні акварелі" (2004). Основний образ твору - осінній пейзаж, з яскравими картинами туману, дощу, листопаду. У композиції використано елементи і класичної, і джазової техніки, особливо у другій та третій частинах. У другій частині, яка називається "Пісня і дощ", використано ритмічну основу української народної пісні "Ой на горі два дубки", у гармонічному ж супроводі - великі мажорні септакорди і нонакорди. Тематизм та ритмічний малюнок цієї частини вільно розвивається, наближаючись до імпровізації, що є характерною ознакою джазового стилю. У третій частині - "Листопад" - знову використовуються технічні прийоми попередньої частини, що дає можливість поєднати їх в одне ціле, трактуючи всі частини сюїти як модель 1+2. Крайні частини

об'єднані прийомами звукообразності, тому цільність твору не порушується. Особливістю третьої частини є використання ритмічної основи жанру коломийки, яка пронизує синкопами всю фактуру твору.

Ще одним яскравим прикладом синтезу українського фольклору з елементами джазової мазики є "Джаз-етюд" (2005). Хоча етюди у джазовому стилі не так часто потрапляють до репертуарних видань для гітари, "Джаз-етюд" - є прекрасне поповнення цього списку. В ньому є все, що підтверджує основні елементи синтезу джазового стилю і українського фольклору - джазові гармонії і гуцульський лад, наспівний, ліричний мелодизм, свінгування, ритмічна імпровізація і коломийкові синкопи. "Джаз-етюд" Ю. Стасюка - складний для виконання твір (ритмічні складнощі, прийоми, темп), але завдяки високому художньому рівню твору його можна виконувати як п'єсу.

"Мрії" - невеликий програмний твір. Романтична назва налаштовує слух на ліричний стан. Вже з перших акордів створюється враження летючості, легкості. Композитор досягає подібного ефекту за допомогою нестійких акордів, які кожен фразу завершують інтонацією питання. Джазового звучання твору надають понижені ступені мажорного звукоряду, зокрема понижений третій ступінь наділяє її блюзовим звучанням. Безперервність септакордів і нонакордів, їх ладова нестійкість малює образ невагомих мрій.

Говорячи про блюз - один з найбільш вживаних у джазі жанрів - слід згадати "Блюз для двох", написаний для гітарного дуету. Твір має характерний для даного жанру чотиридольний розмір, мелодика твору побудована на блюзовому ладі. Ще одною характерною рисою блюзу в цьому дуєті є наявність "питання-відповіді" - мелодія проходить спочатку у одній гітарі, а потім - як відгомін у іншій. "Блюз для двох" технічно є нескладним твором і має на меті познайомити музикантів-початківців з культурою джазової музики.

Розглядаючи джазові твори Юрія Стасюка, не можна оминати твір

"Подорож", який відрізняється від усіх інших не лише стилістично, а й тим, що виконується під фонограму "мінус один". Можна сказати, що це твір для гітари з оркестром. Стилiстично "Подорож" написана в дусі Джанго Рейнхарда, у ньому використано ритміку боса-нови - поєднання стилю кул-джазу і ритмів південноамериканської самби. Мелодія першої частини тричастинної форми має синкопований ритм, композитор надає їй рис свінгування. У процесі розвитку мелодія набуває рис імпровізаційності. Друга частина контрастує першій: вона має швидкий темп, чіткий ритм і за характером нагадує бразильську самбу. Після неї, як заспокоєння після бурі, у дещо видозміненому вигляді повторюється перша частина. Серед виконавських прийомів у "Подорожі" використані

різноманітні слайди і бенди, що підсилюють її джазовий характер. Велика кількість різних перкусійних інструментів надає індивідуальності твору і підкреслює його стильову приналежність до джазу.

Підсумовуючи, зазначимо, що Ю. Стасюк - композитор, який створює різнопланову і різнохарактерну музику. Твори в джазовому стилі поки що не посіли значного місця у його композиторському доробку, але він постійно працює в цьому напрямі, створюючи джазові композиції для гітаристів-виконавців різного рівня. Специфічними рисами творчості Ю. Стасюка є використання фольклорних тем і ритміки у творах різних форм і жанрів. Композитор має на меті популяризацію української музики в цілому і гітарної зокрема, тому своїми композиціями він створює репертуарну базу від початкової музичної освіти до професійного рівня. Охоплення усіх рівнів виконавської майстерності сьогодні є надзвичайно важливим, тому що український гітарний репертуар наразі є бідним.

Розглядаючи творчість українських композиторів-гітаристів не можна не згадати українського гітариста і композитора Михайла Вігулу (1981 р.н.). Класичною гітарою він почав займатися з семи років у школі мистецтв в Ужгороді, у 1996 році вступає до Ужгородського державного музичного училища імені Д. Задора, де протягом чотирьох років навчається гри на гітарі і композиції під керівництвом В. Роман і Ф. Смерічко. У 2000 році став переможцем Всеукраїнського конкурсу "Нові імена". Продовжив свою мистецьку освіту у Львівській Національній академії імені М. Лисенка, де навчався у провідних викладачів В.Сидоренко (класична гітара), Л. Дrajниця (диригування), Б. Фроляк (композиція). Протягом 2000-2006 років бере активну участь як композитор і гітарист у різноманітних міжнародних конкурсах і фестивалях, серед яких міжнародний фестиваль сучасної музики "Контрасти", міжнародний гітарний фестиваль у місті Руст (2002), міжнародний конкурс гітаристів у Києві (2005), міжнародний конкурс гітаристів у м. Клуж-Напока (Румунія, 2007), а також в багатьох концертах та музичних проектах. З 2006 року регулярно бере участь в "Balatonfuredi Guitar Festival and Guinness Record" (Угорщина). З 2005 року і по сьогодні Михайло Вігула працює у музичній школі м. Фазекас і в Національному театрі в м. Мішкольц (Угорщина). Веде активну концертну діяльність спільно з Українським культурним центром у Будапешті (Угорщина).

"Джаз Фантазія №1" - один із найвідоміших і часто виконуваних творів для гітари Михайла Вігули. Любов виконавців цей твір здобув завдяки своїй "гітарності", адже його написано саме для цього інструменту людиною, яка прекрасно ним володіє. Також слід відмітити і високу художню цінність цього твору: має імпровізаційний вступ,

викладений арпеджованими септакордами і нонакордами, підготовляючи вступ хроматизованої мелодії у блюзовому ладі; на довгих нотах використовуються спеціальні бенди (підтягування струни). Вступ виконується в повільному темпі, після якого звучать три різні теми, що відрізняються фактурою викладення, темпом, колористичними прийомами. Джазовим колоритом вирізняється перша тема, яка починається флажолетами, а далі - у акордовому викладі з характерною джазовою ритмікою у середньому темпі. У Будапешті має вийти з друку "Джаз Фантазія №2", яка поповнить колекцію українських джазових творів для класичної гітари-соло.

Розглядаючи джазові композиції Михайла Вігули, слід згадати про два дуети, де гітара виконує роль акомпануючого інструменту. Гітара - інструмент багатофункціональний, вона може бути і солістом, і акомпаніатором, і цілим оркестром. У "Джазовому експромті №1", написаному для гітари і сопілки, практично уся партія гітари написана акордами, лише в кількох місцях вона має сольні епізоди. Джазового колориту надає ускладнена септакордами і нонакордами гармонія, синкопована ритміка, зміщенні акценти, гліссандо. "Джазовий експромт №1" є твором, що поєднує риси джазової (ароматизована гармонія, імпровізаційність викладу) і української народної музики (імпровізаційний вступ сопілки).

У стилі бразильської боса-нови написано джазовий твір М. Вігули "Присвячення Р. Баден-Пауеллу" - дует для гітари і скрипки. Роберт Баден-Пауелл - бразильський гітарист-віртуоз, який став відомим в епоху боса-нови. У своїй творчості він поєднував афро-бразильські елементи з класикою і джазом. Твір починає скрипка, задаючи метроритмічний малюнок, який потім переходить в акомпанемент гітари, на фоні якого скрипка грає мелодію. Гітари в цьому творі виконує функцію акомпанементу, з невеликими сольними епізодами.

Михайло Вігула - популяризатор гітарного виконавства. Гітарист і композитор створює оригінальні композиції для гітари, ансамблі за участю гітари. Оскільки зараз М. Вігула живе за межами України, за кордоном він займається й популяризацією української національної музики. У своїх творах він часто звертається до українського фольклору, хоча улюбленим стилем композитора є джаз. Саме тому більшість його композицій є джазовими творами.

Говорячи про авторів сучасної гітарної музики, що поєднують джазові та українські народні мотиви, неможливо оминати і творчість Андрія Андрушка (1976 р.н.) - молодого гітариста і композитора. Після закінчення музичної школи він продовжує музичну освіту у Львівському державному училищі імені С. Людкевича у В. Сидоренко по класу гітари, а також паралельно бере уроки композиції у професора

М. Лемішка. Протягом навчання в училищі неодноразово брав участь у конкурсах як гітарист-виконавець і як композитор, зокрема у 1999 році став переможцем Всеукраїнського конкурсу "Нові імена України". Після закінчення училища продовжує вивчати композицію у Львівській державній музичній академії імені М. Лисенка у класі видатного українського композитора, професора Мирослава Скорика. З цього часу А. Андрушко активно включається у мистецьке життя Львова, а також пропагує українську гітарну музику за кордоном. У 2001 році композитор підписує контракт із американським видавництвом "Editions Orphee" на видання двох своїх творів для гітари solo - "Фантазія в гуцульському стилі" і "Партита № 1", які вийшли у світ відповідно у 2002 та 2003 роках. Під час навчання в Академії, він стає лауреатом міжнародного конкурсу композиції "Gradus ad Parnassum" Андрій Андрушко хоча і молодий композитор, але його творчість вже оцінена багатьма гітаристами-віртуозами світового рівня - Ремі Бушером, Жераром Абітоном, Лео Вітошинським та багатьма іншими.

Творчість А. Андрушка не обмежується одним стилем і жанром. Серед його творів є і композиції великої форми - "Симфонічна Поема для двох гітар та оркестру", "Concerto Grosso" для гітари з оркестром, а також камерні твори. Композитор чудово володіє технікою написання поліфонії, серед його поліфонічних творів дві партити. Також слід відзначити композиції, написані на основі гуцульського фольклору, - "Фантазія в гуцульському стилі" та "Повість про гори". У А. Андрушка є й композиції, пройняті духом сьогодення, - у них ми зустрічаємо елементи джазової, імпровізаційної музики. Такими є дві композиції - фантазія на тему української народної щедрівки "Чи дома, дома пан господар" і "Диптих для двох гітар".

Фантазія на тему української щедрівки "Чи дома, дома пан господар" написана для двох гітар у формі інструментальної фантазії і має всі характерні її особливості - імпровізаційність, свободу розвитку та чергування музичних образів. В цьому творі, що вдало поєднує фольклор і джаз, переважає стихійна гра уява, а не обміркований композиційний план. Початок твору викладений флажолетами, що створюють відчуття легкості. Використання синкоп і нетипових розміщень нот у акордах надає твору рис загадковості. Основна тема щедрівки викладена у вигляді перекличок першої і другої гітари. Такий виклад нагадує класичний джаз, де поширено використання "питання-відповідь". Джазовими є ритмічна лінія басу і виклад акордів. Після невеликого імпровізаційного епізоду повертається основна тема твору, яка звучить більш насичено завдяки використанню колористичних прийомів, притаманних гітарній джазовій музиці, - глісів, слайдів, підтягування струн із зміною звуковисотності, виконання напів-притиснених акордів.

"Диптих" А. Андрушка складається з двох частин - "Прелюдії" та "Рондо". Цей твір написаний у стилі джаз-ф'южн, своєрідному сплаві джазу і різних напрямів сучасної музики, таких як фолк, метал, поп, рок тощо. "Прелюдія" починається обігруванням тоніки шістнадцятими нотами, які створюють відчуття легкості, невагомості. Мелодія динамічно розвивається, фактура стає більш насиченою. Зміна ритміки та акцентів допомагають відтворити стрімкий рух. Кульмінація підкреслюється використанням квінт та нестійких акордів. Завершення твору нагадує початок, але звучить спокійніше. У кінці твору звучать флажолети, які надають легкості і завершеності. "Рондо", що за характером контрастує "Прелюдії", має класичну будову з трьома проведеннями рефрену і двома епізодами. Тема рефрену має вольовий, енергійний характер, який створюється за допомогою акомпанементу другої гітари з насиченою акордовою фактурою. Напруження додає виконання закінчення фраз прийомом "піцкато а ля Барток".

Як композитор А. Андрушко віддає перевагу класичній музиці - творам великої форми, поліфонічним композиціям. Але, попри академічну спрямованість, у доробку композитора є й джазові твори, і композиції, в яких широко використовується український фольклор. У джазі А. Андрушко є прихильником стилю "ф'южн", який дає можливість поєднувати багато різножанрових і різностильових елементів, створювати легку і доступну для пересічного слухача музику. Специфічною рисою композитора є те, що твори розраховані на професійних виконавців, мають складну будову і добре продуману мелодику і форму.

Багато митців високого рівня, які пропагують мистецтво на Україні і за її межами, є випускниками Львівської музичної академії імені М. Лисенка. Усі три гітаристи-композитори - Ю. Стасюк, М. Вігула, А. Андрушко - представники львівської композиторської школи, яких об'єднує висока професійна майстерність, любов до українського мистецтва, цілеспрямованість, бачення нових перспективних горизонтів для розвитку української гітарної музики. Кожен з трьох композиторів не є прихильником якогось одного стилю чи напрямку, у своїй творчості кожен з них сполучає різні стилі, різні прийоми, різні елементи музичної мови - фольклор і джаз, джаз і академічну музику, різні джазові стилі. Ю. Стасюк, М. Вігула, А. Андрушко - молоді, прогресивні і перспективні композитори. Їх творчий доробок гідно представляє українське музичне мистецтво у європейському музичному просторі, поповнивши репертуар для гітари яскравими творами різного виконавського рівня у найбільш актуальних музичних напрямках - від класики і фольклору до класичного і сучасного джазу.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Иванников Т.П. Постмодернистские тенденции в гитарной музыке / Т.П. Иванников // Музичне мистецтво : [зб. наук. праць]. - Донецьк-Львів, 2010. - Вип. 10. - С. 185-196.
2. Иванников Т.П. Современное гитарное искусство: историографический очерк / Т.П. Иванников // Музичне мистецтво: [зб. наук. праць]. - Донецьк-Львів, 2009. - Вип. 9. - С. 200-209.
3. Порцев М.В. Молоді композитори України. Михайло Вігула / М.В. Порцев // Навколо Гітари. Музично-літературний журнал з ілюстраціями та нотними прикладами. - Рівне, 2010. - Вип. 4. - С. 20.
4. Порцев М.В. Синтез фольклорного і джазового елементів у творах для гітари Юрія Стасюка / М.В. Порцев // Культурно-мистецьке середовище: творчість та технології: зб. матеріалів Четвертої міжн. наук.-творчої конф. 11-12 листопада 2010 р. - К. : НАКККіМ, 2010. - С. 42-43.
5. Сидоренко В. Внесок М. Скорика та представників його школи до українського гітарного мистецтва / В. Сидоренко // Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник Одеської державної музичної академії ім. А.В. Нежданової. - Одеса, 2008. - Вип. 9. - С. 211-219.
6. Стасюк Ю.М. Молоді композитори України. Андрій Андрушко / Ю.М. Стасюк // Навколо гітари. Музично-літературний журнал з ілюстраціями та нотними прикладами. - Рівне, 2010. - Вип. 3. - С. 17.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сметана Сергій Олександрович – викладач музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: професійна підготовка майбутнього вчителя музики.

**КОМПОЗИТОРСЬКО-ВИКОНАВСЬКА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА (Кіровоград)

У статті розкривається значення композиторсько-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, подається зміст авторського спецкурсу «Музичне мистецтво в контексті художньої культури», спрямованого на розвиток композиторсько-виконавських навичок майбутніх фахівців.

В статті розкривається значення композиторсько-исполнительской підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва; розкривається зміст авторського спецкурсу «Музичне мистецтво в контексті художньої культури», спрямованого на розвиток композиторсько-исполнительських навичок майбутніх фахівців.

Ключові слова: композиторсько-виконавська підготовка, творчі здібності, мистецтво імпровізації, авторський спецкурс, майбутній вчитель музичного мистецтва.

Актуальність проблеми. На сучасному етапі перед мистецькою освітою постає завдання, пов'язане з підготовкою майбутніх учителів мистецтва, здатних до творчої самореалізації і самоствердження в практичній діяльності через різновиди музично-виконавської творчості. Такий підхід потребує оновлення змісту мистецької освіти, створення сприятливих умов у системі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, котрі водночас мають бути педагогами-музикантами, вчителями-вихователями, методистами, керівниками музичних гуртків і студій, виконавцями, композиторами і митцями й спроможні забезпечити художньо-творчу підготовку підростаючого покоління, благотворно вплинути засобами музичного мистецтва на духовний розвиток молодого покоління. У зв'язку з цим виникає необхідність подальшого вдосконалення й оптимізації процесу мистецького навчання, потреба у введенні в навчальний процес нових дисциплін, спрямованих на розвиток професійно особистісно значущих якостей майбутніх фахівців, їх здатності до композиторсько-виконавської творчості.

Мета статті: розкрити значення композиторсько-виконавської підготовки в процесі професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Основний зміст статті. Питання розвитку в особистості творчих здібностей порушуються в працях відомих музикознавців, музикантів-педагогів минулого і сучасності: Б.Асаф'єва, Л.Баренбойма, В. Васиної-Гроссман, Н. Ветлугіної, М.Дилецького, М.Леонтовича, М.Лисенка, Л.Мазеля, Е. Месснера, К. Орфа, Л.Ревуцького, М.Римський-Корсакова, І.Способіна, К.Стеценка, С.Танєєва, С.Шипа, Б.Яворського. Відомим є вислів Б.Яворського про те, що основним завданням у процесі виховання дитини є зберігання за нею здібностей творити звуки, цими звуками виражати свої життєві потреби і життєвідчуття, оскільки творчість, якщо вона губить свою безпосередність або зникає, не піддається ні навчанню, ні спрямованості (Л. Баренбойм).

Упродовж всього розвитку музично-педагогічної думки педагоги наголошували про необхідність введення до програм музичних і загальноосвітніх закладів елементу творчості, зокрема й композиторської. Так, проблемі власного творення надавав значну увагу Б.Асаф'єв, стверджуючи, що без виклику творчого інстинкту й виховання творчих навичок музично-просвітницька робота не досягатиме цілі, підкреслюючи цим самим соціальне значення композиторської творчості. Композиторська творчість важлива для формування культури художнього сприйняття особистості, оскільки допомагає досягнути зміст і

процес формотворення, висловити суб'єктивні відчуття й власне ставлення до навколишніх різноманітних явищ засобами музичної виразності. Кожен, хто у будь-якому виді мистецтва створив хоча б частинку свого, зазначав Б.Асаф'єв, буде відчувати, любити і розуміти це мистецтво глибше й органічніше як співучасник у побудові. На думку вченого, творення музики може відбуватися у найпростішій сфері ритмоінтонацій і формотворення («елементарна музика»), оскільки музичне творення не виявляється тільки у творенні «складних музик», воно значно багатообразніше й розгалуженіше, ніж здається [1].

Слушною й актуальною є думка Б.Яворського про те, що *не потрібно робити всіх музикантів композиторами, але необхідно, щоб кожен музикант зміг відтворити мовою свого мистецтва хоча б найпростіше вираження своїх думок... Елемент творчості, підкреслює педагог, повинен увійти в програми всіх курсів, школа повинна вчити не тільки читати те, що написано, а й говорити свої власні слова*. Тому у спеціальних класах цьому вмінню повинні навчати в аспекті майстерності виконання; у класах розвитку музичного слуху й художньої свідомості – різним видам музичного формотворення; у класах слухання музики – вміння слухати не тільки думки інших, а й висловлювати свої власні музичні думки [6, 44].

Великого значення педагоги надавали мистецтву імпровізації (вокальній та інструментальній), підкреслюючи її роль у характеристиці стилю епохи, розкритті уявлень і художньо-стильових рис певної національної художньої культури, вивченні життя народу. Характеризуючи імпровізаційні можливості народних виконавців, Б.Асаф'єв зазначав, що їхня імпровізаційна майстерність виявлялася в «осмисленому відтворенні» мелодій як живої інтонації, її вокальної та інструментальної імпровізації гармонічних, колористичних, мелізматичних своєрідних комплексних звучань, раптових вступів голосів або акордів. Особливого значення в імпровізації надавалося ритму, у котрому відбивалася гостра спостережливість, самостійність, гумор, мрійливість, вдумливість, що у поєднанні з іншими засобами виразності (якнайтоншою нюансировкою, фігураційністю музичних інтонацій) складало підґрунтя для розвитку вищих форм інтонування і художнього мислення. Пов'язуючи мистецтво імпровізації з композиторським мистецтвом, Б.Асаф'єв стверджував у своєму запитанні: «Хіба співак, що веде підголосок у народному хорі й викликає схвалення слухачів ловким «вивертом» голосу або знайденим тут же новим варіантом підголоску, – не «інстинктивний» композитор?» Володіння прийомами народного музикування, зазначає Б.Асаф'єв, інтенсифікація наспіву за допомогою різнохарактерних підголосків, варіювання (колоридування і дімінування) основного мотиву, складання верхніх і

нижніх підголосків, перетворення одноголосної мелодії у двоголосну, використання легкої фігурації, забарвлення мелодії звучанням будь-якого інструменту (балалайка, дудочка тощо), складання мелодії на заданий текст стимулює шлях до творчості, формує вміння музичної імпровізації, що сприяє активізації слуху (В.Генсі, Великобританія), вираженню думок і почуттів про навколишній світ (Дж.Уїлліг, Польща), прагненню самотійно художньо висловитися та індивідуально розв'язати завдання, набути віри у власні «творчі» сили (М.Пшиходзинська-Качичак, США). Важливими є висновки науковців про те, що ці установки, безсумнівно, переносяться на інші аспекти й галузі мислення і діяльності.

У праці Л.Баренбойма «Шлях до музикування» наводиться важлива думка з педагогічного роману Ж.-Ж.Руссо «Еміль, або Про виховання» про те, що *для правильного осягнення музики недостатньо тільки її виконувати, потрібно також вміти її складати; і якщо не навчитися водночас тому й іншому, то не можна її (музику) добре зрозуміти* [2].

Уміння імпровізувати, музикувати, складати власні твори, добирати акомпанемент передбачає високу розвиненість музичних здібностей, виконавського перевтілення, музично-теоретичну грамотність, художню ерудованість, засвідчують високу культуру художнього сприйняття, розвиненість духовних якостей і художньо-проектувальних здібностей, що виявляються в уміннях спроектувати художній образ, перетворити підсвідомі відчуття у звукову форму, виявити самотійність творчого пошуку й оригінальність розв'язання проблеми. У здатності до авторсько-художнього самовияву яскраво виявляється індивідуальність, що пов'язана з підсвідомим досвідом особистості, її внутрішніми відчуттями. Здатність зануритись у власний світ, звернутися до самого себе, втілити внутрішній, суб'єктивний неусвідомлений досвід через конкретні свідомі знання, уміння та навички, свої думки й почуття в музичну форму призводить до самотворення й самовияву особистості [3]. Як зазначають психологи й музикознавці, цей механізм спрацьовує за умов наявності потреби в такій діяльності й можливості її здійснення.

Мистецтво імпровізації та музикування як варіативний потенціал композиторської творчості допомагає глибше зрозуміти закономірності музичної мови, усвідомити виражальну та формоутворювальну функцію засобів музичної виразності (гармонії, мелодії, метро-ритму та ін.). Володіння композиторською та імпровізаційною технікою передбачає розвиненість асоціативно-образного мислення, наявність навичок виконавсько-творчого володіння музичним матеріалом, умінь миттєвого перетворення музичних образів на внутрішні слухові уявлення та їхні реалізації у звучанні голосом або на інструменті; високорозвинений музичний слух; почуття форми, художнього стилю і жанру; знання

метро-ритмічних, інтонаційно-фактурних, структурних стереотипів музичних творів різних стилів; здатність до перетворення наявних у пам'яті музичних образів та вмінь створити на цій основі нові. Творчі методи роботи з формування композиторських умінь та імпровізаційних навичок органічно входять до системи викладання музично-теоретичних дисциплін та музично-виконавських дисциплін як фактор розвитку музичних здібностей, особистісних якостей (креативності, емпатії, здатності до самовияву), художнього смаку, творчої ініціативи й критичного мислення. Важливою ознакою процесу творчого музикування (імпровізація, композиція) є «вплітання» до індивідуального досвіду, аксіологічної сфери виконавця нових смислів, що позитивно впливає на розвиток емоційної культури, викликає потребу в художньому спілкуванні, збагачує особистісно-виконавський досвід, емпатійні якості вчителя музики.

Творча робота з формування композиторської майстерності пов'язана із інтегрованим методом художньо-стильового аналізу, передбачає наявність загальнохудожніх знань, умінь «входження» в семіотичне поле художньої культури, володіння специфікою художніх мов, «інтонаційним словником» епохи, досвідом спілкування з мистецькими творами, «банком емоцій», розуміння жанрово-стильових особливостей композиторських шкіл, окремих митців та їхніх творів, закономірностей мистецтва в усьому його багатстві й різноманітності. У такий спосіб розкривається можливість для авторського самовираження й реалізації особистісно-творчого потенціалу у власному творенні, розвитку здатності до більш тонкого й диференційованого переживання й співпереживання, художнього мислення майбутнього вчителя з високими почуттями й одухотвореними думками [4].

Формуванню навичок композиторсько-виконавської майстерності сприяє авторський спецкурс «Музичне мистецтво в контексті художньої культури», що впроваджений і викладається на II курсі денної форми навчання освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» мистецького факультету КДПУ ім. В. Винниченка.

Основною метою навчальної дисципліни є поглиблення загальнохудожніх знань, удосконалення здатності до художньо-інтерпретаційного аналізу і синтезу, формування художньої культури як структурного компонента й критерію сформованості композиторсько-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. Програма й зміст спецкурсу «Музичне мистецтво в контексті художньої культури» має також на меті підготувати студентів до навчальної практики з художньої культури.

Завдання спецкурсу:

- сприяти формуванню аксіологічної сфери майбутніх учителів;

- вдосконалити й поглибити поліхудожній розвиток студентів;
- розвинути досвід спілкування з творами різних видів мистецтва;
- надати методичних знань художнього сприйняття-інтерпретації з творами різновидами мистецтва;
- закласти основи високоефективної самостійно-пошукової, творчо-проектувальної діяльності студентів, композиторсько-виконавської майстерності майбутнього педагога-музиканта.

Спецкурс ґрунтується на комплексно-інтеграційній технології навчання, що передбачає використання набутих знань та вмінь з предметів «Історія зарубіжної музики», «Теорія музики», «Гармонія», «Сольфеджіо», «Основний музичний інструмент», «Сольний спів», «Хорове диригування», «Історія України», «Основи інформаційних технологій у комп'ютерному аранжуванні», «Релігієзнавство».

У процесі вивчення спецкурсу студенти повинні оволодіти специфічною базовою термінологією (поняттями «художня епоха», «художня культура», «художнє сприйняття», «художній образ», «емпатія», «рефлексія», «художній стиль», «художній жанр», «художня форма», «інтеграція мистецтв»; набути культурологічних знань з інтеграції різних видів мистецтва в поліхудожньому просторі за головною роллю музичного мистецтва; набути вмінь самостійно здійснювати міжхудожні зв'язки; набути вмінь самостійного аналізу-інтерпретації; набути вмінь критичного мислення, оцінки та самооцінки; оволодіти ефективними прийомами та методами художньо-проектувальної діяльності і композиторсько-виконавської творчості. Зміст спецкурсу спрямовується на розвиток художньої культури як професійно значущої особистісної якості майбутніх фахівців, зокрема загальнохудожньої ерудованості, емпатійності, креативності, здатності до рефлексії, комунікативності, а також самоактуалізації та самовираження через власну композиторсько-виконавську творчість.

Крім того, студенти мають можливість удосконалити культуру міжособистісного спілкування, техніку педагогічної майстерності, професійно значущі особистісні якості, спрямовані на педагогічну діяльність, набути вмінь створювати творчу атмосферу, виявляти мобільність, ініціативність, самостійність, доброзичливість, досягати порозуміння в процесі спільної творчості.

Навчальний матеріал спецкурсу викладається поетапно: I етап – ціннісно-мотиваційний; II етап – творчо-діяльнісний; III етап – творчо-синтезувальний – презентація творчих проектів та авторських музичних композицій.

Ціннісно-мотиваційний етап спрямовується на формування мотиваційної сфери студентів, розкриває значення різновидів мистецтва в духовному розвитку особистості й подальшій педагогічній діяльності,

передбачає опанування й вивчення теоретичного матеріалу з розвитку художньої культури на різних історичних етапах, розкриття інтегрувальних та диференціювальних тенденцій різновидів мистецтва й спрямовується на формування когнітивно-знаннєвої сфери студентів.

Другий етап – творчо-діяльнісний – становлять практичні заняття, які проводяться в другому змістовому модулі. На практичних заняттях використовуються інтерактивні технології навчання, спрямовані на розвиток самостійної творчо-пошукової, дослідницької й композиторсько-виконавської діяльності студентів: індивідуальні – систематичне виконання домашніх творчих робіт, опанування теоретичним матеріалом, аналіз-інтерпретація творів різних видів мистецтва; аналіз та самоаналіз індивідуальних та групових проектів; парні – створення проектів; колективні, групові, комбіновані.

Самостійна робота студентів передбачає: самостійне вивчення та опанування теоретичним матеріалом; виконання творчих домашніх завдань; аналіз-інтерпретацію творів різних видів мистецтва; підготовку й демонстрацію власних художньо-творчих проектів на основі інтеграційного принципу; творення власних музичних композицій.

На третьому – творчо-синтезувальному етапі – студенти складають залік, який проводиться у формі презентації власних творчих проектів та музичних композицій. На цьому етапі використовується метод оцінки та самооцінки, обговорення, критичне судження.

Під час вивчення спецкурсу широко використовуються класичні та високохудожні твори різних видів мистецтва, вітчизняних та зарубіжних композиторів, художників, поетів, театральних діячів, а також зразки української музичної народно-поетичної творчості. Наприкінці курсу студентам надається можливість продемонструвати також власні музичні композиції у різних стилях та жанрах.

При опануванні спецкурсу «Музичне мистецтво в контексті художньої культури» студенти II курсу набувають досвіду спілкування з творами різних видів мистецтва, удосконалюють рівень загальнохудожньої ерудованості, емоційної проникливості, набувають умінь художнього спілкування, оволодівають специфікою композиторської-виконавської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, вдосконалюють професійно значущі особиста якості.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. Асафьев. – М. –Л., 1965, с. 98.
2. Баренбойм Л. Путь к музицированию /Л.Баренбойм. – М. –Л., 1973, 270 с.
3. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / А. Маслоу. – К.; Донецк, 1994. – 216 с.

4. Стратан-Артишкова Т.Б. Музыка в контексті художньої культури: навч. посібник / Т.Стратан-Артишкова. – Кіровоград, 2012. – 310 с.
5. Тарасов Л.М. Музыка в семье муз. – Л., 1985. – 159 с.
6. Б.Яворський. Из истории советского музыкального образования. Сб. материалов и документов 1917 – 1927 гг. Л. – М., «Музыка», 1969, с. 44.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стратан-Артишкова Тетяна Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: композиторсько-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

ЗАСВОЄННЯ МУЗИЧНИХ СТИЛІВ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Зоя СТУКАЛЕНКО (Кіровоград)

У статті автор обґрунтовано доводить важливість розробки та застосування в роботі ВНЗ аналізу музичних стилів в якості ведучої діяльності студентів на заняттях індивідуальної інструментальної підготовки.

В статті автор науково обосновує важність розробки та застосування в роботі теорії та методик стилістичного аналізу музичних творів якості ведучої діяльності вчителів при вивченні інструментальних дисциплін в ВНЗ.

Ключові слова: музичні стилі, імпровізація, творча активність, індивідуальна творчість, комунікативна діяльність.

Постановка проблеми. Професія учителя музики сучасної загальноосвітньої школи відрізняється своєю багатогранністю. Вона включає в себе різні види музично-педагогічної діяльності, що потребує від учителя широкого кругозору, розвинутих творчих здібностей, новаторського стилю мислення, загальної та мовної культури. Ефективність цих видів музично-педагогічної діяльності багато в чому залежить насамперед від знань, вмінь та навичок, здобутих на заняттях індивідуальної інструментальної підготовки. За допомогою цих знань, вмінь та навичок вчитель демонструє свою ерудицію, методичну майстерність, особисті особливості, характер спілкування з учнями не тільки використовуючи метод особистого показу, особистого відтворення творів або їх фрагментів, але й на рівні мовної діяльності. Одним з компонентів мовної діяльності вчителя музики є вербальна (мовна) інтерпретація музичного твору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значимість «Слова про музику» у виховному процесі школярів відмічають Е.Б. Абдулін, О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова, Л.В. Горюнова, П.Л. Гродзенська, Д.Б. Кабалевський та ін. Багато хто вважає, що твір буде більш зрозумілим, якщо ознайомлювати учнів з фактами життя композитора,

його світосприйняттям, характеризувати його епоху та творчість в цілому, проводити паралелі з іншими творами, тобто ознайомлювати зі стилістичними особливостями даних творів. При цьому важливо створювати «емоційний настрій» для сприйняття музики студентами, учнями та включати елементи аналізу творів, які відображаються у різноманітних музикознавських судженнях та слугують посиленню емоційного, інтелектуального сприйняття твору.

Отже, *цілі статті* полягають у тому, щоб на основі фундаментальних праць вітчизняних теоретиків і практиків представити сутність та умови технології засвоєння музичних стилів у процесі інструментальної підготовки учителів музики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Практика показує, що більшість студентів відчують великі труднощі при вербальній інтерпретації музичних творів: не можуть самостійно підібрати потрібну інформацію, викласти матеріал у відповідності до мети інтерпретації, часто неграмотно використовують музичну термінологію, недостатньо приділяють увагу формі судження, її виразності. Як наслідок, висловлювання студентів про музику не завжди здатні зацікавити школярів, викликати в них бажання слухати музичний твір, потребу розширювати свій кругозір.

Подоланню цих труднощів найбільш ефективно сприяють заняття музично-аналітичною діяльністю на уроках індивідуальної інструментальної підготовки. Вона визначає рівень знань студентів, стає важливим фактором майбутньої педагогічної роботи, так як стрижнем більшості діючих програм з музики є розвиток активного творчого аналітичного слухання, яке здатне долучити дітей до світу високої музики. У вищій школі музично-аналітична діяльність має свою специфіку: в відповідності до характеру знань, які отримуються, аналіз повинен насамперед відбуватися з позицій сталеної типології в процесуально-історичному аспекті.

Говорячи про вдосконалення професійної підготовки в педагогічному Вузі Л.Г. Арчжанова підкреслює, що «виконавські дисципліни повинні бути сконцентровані в певний момент учбового процесу на вивченні однієї сутнісно важливої для музичного мистецтва проблеми. Основою для такого підходу може слугувати категорія музичного стилю» [2, 32].

Основи аналізу стилів закладені в радянському музикознавстві Б.В. Асаф'євим, В.А. Цуккерманом, М.К. Михайловим, В.В. Медушевським, Ю.Н. Холоповим. Але у методиці навчання інструментальним дисциплінам аналіз стилів поки що не знайшов широкого вжитку та розробки. Саме тому наше дослідження полягає в розробці та досвідченій перевірці теорії та методики використання

аналізу стилів в якості ведучої діяльності студентів при вивченні вибраних творів в поєднанні з творчими формами навчання (імпровізацією, написанні творів, т.і), котрі є головним методом активізації процесу навчання [1, 105].

Теоретичною та методологічною основою дослідження є загальні принципи дидактики та теорії навчання у вищій школі (В.П. Беспалько, А.А. Вербицький, І.І. Ильясов, І.Я. Лернер, А.В. Петровський, М.Н. Скаткін); фундаментальні положення педагогічної психології про структуру учбового процесу, співвідношенні знань та діяльності в процесі навчання, про методи навчання, теорії проблемного навчання (Ю.К. Бабанський, П.Я. Гальперин, В.В. Давидов, М.І. Махмутов, А.М. Матюшин, Я.А. Пономарьов, Н.Ф. Талізін). При вивченні музикознавських аспектів проблеми автор спирався на положення загальновідомих історичного та теоретичного музикознавства, сформульованих у працях Б.В. Асаф'єва, В.А. Цуккермана, Л.А. Мазеля, С.С. Скребкова, М.К. Михайлова, В.В. Медушевського, Б.Н. Холопової. Значну роль у формуванні поглядів автора на сутність понять «музичний стиль» та «аналіз музичних стилів» зіграли концепції М.К. Михайлова і В.В. Медушевського, а також модель спеціаліста–учителя музики, розроблена Л.Г. Арчажниковою. Використання цих теоретико-методичних праць обумовило наукову достовірність цієї праці.

Методи проведеного дослідження: теоретичний аналіз філософської, мистецькознавчої, психолого-педагогічної, музикознавчої літератури, узагальнення педагогічного досвіду, педагогічні спостереження, бесіди, анкетування, аналіз студентських курсових робіт, метод діагностування.

Об'єктом дослідження є система професійної підготовки учителя музики на музично-педагогічному факультеті в процесі навчання гри на музичних інструментах. Предмет дослідження – методи і прийоми засвоєння музичних стилів в процесі підготовки учителя музики.

Автор вважає, що головними завданнями дослідження є:

- визначити ступінь розробки особливостей музичних стилів в процесі засвоєння музично-теоретичних дисциплін;
- встановити оптимальне сполучення різних методів і форм роботи на індивідуальних заняттях з інструментальних дисциплін;
- визначити можливості використання стильового аналізу при підготовці учителів музики.

Наше дослідження було направлено на вдосконалення підготовки учителів музики і дозволяє пов'язати учбовий процес у ВУЗі з практичною діяльністю учителя загальноосвітньої школи. Розробка, апробація та залучення деяких методичних рекомендацій направлені на розвиток мислення студентів та їх педагогічних здібностей.

Вивчення музичних творів при навчанні гри на музичному інструменті повинно бути пов'язано з вивченням еволюції музичних стилів, яка включає в себе характерні ознаки стилю автора, творчої направленості епохи, в яку творив майстер. В зв'язку з цим саме аналіз музичних стилів може стати ведучою учбовою діяльністю студентів в процесі навчання гри на музичних інструментах [3, 11].

На думку автора визначними факторами оволодіння сталими знаннями є: а) вивчення інформаційного матеріалу музичних стилів та розвиток музично-аналітичних вмінь; б) комплексне використання творчих форм роботи на індивідуальних заняттях з інструментальних дисциплін [5, 159].

Використання аналізу музичних стилів, як методу навчання на заняттях з інструментальних дисциплін дозволило автору добитися єдності інформаційної та операційної єдності сторін в навчанні; допомогло зорганізувати інтелектуальну діяльність студентів, активувало учбово-пізнавальну роботу, створило можливою взаємодію між викладачем та студентами, виявилось ефективною формою взаємозв'язку та контролю результатів навчання.

Апробація запропонованих автором форм роботи проводилася в ході індивідуальних занять на уроках інструментальної підготовки студентів на базі мистецького факультету Кіровоградського державного університету імені В. Винниченка.

Протягом дослідження з використанням автором системи знань про музичні стилі та специфічних музично-аналітичних вмінь, було виявлено, що використання комплексного підходу знань створює оптимальні умови для найбільш ефективного розвитку творчої активності студентів і, як наслідок цього, вихід на більш високий рівень професійної майстерності.

На думку автора, учбова діяльність студентів повинна відбуватися на високому рівні пізнавальної активності, з ведучою роллю продуктивних процесів мислення як логічного так і аналітичного характеру. В зв'язку з цим автор вважає найбільш ефективним, на даному етапі дослідження, використання методів постановки проблеми та організація логічного мислення.

Для формування потрібного рівня інтелектуальної активності студентів необхідно, щоб заняття відбувались на основі діалогових методів навчання, мали практичну направленість і слугували формуванню музично-аналітичних вмінь, досвіду продуктивної інтелектуальної та комунікативної діяльності.

В ході даного дослідження автору вдалося підвищити рівень потенційної творчої активності студентів свого класу, завдяки поєднанню вищезгаданих методів та форм роботи на індивідуальних

заняттях з інструментальних дисциплін. Актуальність проблеми вивчення музичних творів як репрезентантів певного музичного стилю дала можливість розглянути його у процесуально-історичному ракурсі, як своєрідний ланцюг музичної сталої еволюції. На різних етапах навчання проходило поступове ускладнення діяльності студентів, ускладнення долі продуктивних розумових процесів. Тому, метод імпровізації, написання твору, досвід аналітичної діяльності, які використовувалися в процесі вивчення стилів, стають необхідними в системі підготовки майбутнього вчителя музики. Активізація пізнавальної діяльності, набуття досвіду продуктивного мислення, розширення комунікативного досвіду студентів у процесі навчання стильовому музичному аналізу пов'язані з реалізацією основних сучасних методів навчання у Вузів: алгоритмізації, проблематизації, методів логічної організації мислення, діалогових методів [4, 181].

Автор встановив, що при використанні методів вивчення музичних стилів, викладених в цій статті, відбувається розвиток творчої свободи та самостійної особистості студента, підбираються адекватні форми учбово-виховної роботи, які сприяють успішності професійно-особистісного розвитку кожного студента в процесі навчання на індивідуальних заняттях з інструментальних дисциплін.

При цьому у студентів класу проявилися наступні ознаки творчої активності:

- підвищення рівня складності оперування музичним матеріалом;
- розширення діапазону творчих інтересів студентів, їх стійкість та професійна направленість;
- здобуття здібностей діяти у вибраній професійній області самостійно, ініціативно, на рівні індивідуальної творчості.

В ході дослідження вдалося підвищити рівень потенційної творчої активності студентів класу та вивести їх на наступні рівні:

- в змістовному плані – до оволодіння прийомами та способами дій в такій області, як імпровізація та написання творів, набуття здібностей самостійно ставити перед собою проблеми і продуктивно їх вирішувати, а також самостійно виробляти форми та засоби прояву у творчості;
- в психологічному плані - до розвитку здібності всебічного аналізу проблемно-тупикових ситуацій (предметно-змістовного та особистісно-психологічного планів), які виникають в творчій діяльності, а також до самоорганізації і самообілізації з їх конструктивного вирішення;
- в педагогічному плані – до розвитку складових творчої активності.

Висновки. В рамках проведеного автором дослідження, в якому задіяні питання формування особистості майбутнього учителя музики, була здійснена спроба вплинути на рух навчального процесу з метою добитися його найбільшої активізації. Певні позитивні результати, які

були досягнуті в процесі експерименту, а також ряд інших тісно пов'язаних з ним проблем і задач, які ще не всі вирішенні в рамках даного дослідження, відкривають перспективи для подальшого вивчення і впровадження в роботу викладачів ВУЗів методів, пов'язаних з запропонованою проблемою.

Автор вважає, що дане дослідження не вичерпує всіх питань складної та багатогранної проблеми вивчення музичних стилів. Навпаки, воно показало необхідність подальшого наукового пошуку. Автор розглядає перспективність і важливість наступних напрямів: пошук специфічних методів, способів, прийомів вивчення стильових особливостей музичних творів, які можуть забезпечити більш високий рівень вивчення музики в цілому і найбільш перспективних спрямувань і форм її вивчення.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алфеевская Г.С. Анализ музыкальных произведений.// Руководство к написанию курсовой работы. М.1994. – 272 с.
2. Арчажникова Л.Г. На новом рубеже // Музыка в школе. 1986 № 4. – 51 с.
3. Арановский М.Г. Концепция музыкального стиля в работах Михайлова // В кн. М. Михайлов. Этюды о стиле в музыке: Статьи и фрагменты. Л.Музыка. 1990. – 164 с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход М.: Высшая школа, 1991. – 368 с.
5. Логинова Л.П. О слуховой деятельности музыканта-исполнителя: теоретические проблемы. М., 1998. – 142 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Стукаленко Зоя Михайлівна – викладач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, керівник оркестру народних інструментів мистецького факультету.

Коло наукових інтересів: музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики.

ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У ВНЗ УКРАЇНИ

Людмила СУХОСТАВСЬКА (Черкаси)

У статті на основі аналізу програм педагогічної практики висвітлюються особливості змісту, структури та форм її організації у вітчизняних вищих навчальних закладах, розкриваються основні проблеми. Наголошується на вагомій ролі педагогічної практики як невіддільної складової фахової підготовки психологів.

В статті на основі аналізу програм педагогічної практики освещаются особенности содержания, структуры и форм ее организации в отечественных высших учебных заведениях, раскрываются основные проблемы. Подчеркивается весомая роль педагогической практики как неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки психологов.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх психологів, педагогічна практика, професійна компетентність психолога.

Постановка проблеми. Особливої чинності на етапі підготовки майбутнього професіонала будь-якої галузі набуває проблема включення студента у процес практичного оволодіння професійною діяльністю, якою є система фахової практики. Попри широку представленість теми професіоналізації психолога у вітчизняній науковій літературі, розлогість методичних рекомендацій щодо покращення фахової майстерності, практична складова підготовки психолога залишається на сьогодні недостатньо розробленою. Свідченням цього є дотеперішній стан дискусій, що ведуться серед науковців психолого-педагогічної галузі. Зокрема, вітчизняні дослідники порушують такі питання: принципи, на яких має ґрунтуватися фахова практика; коло завдань, що розв'язуються в ході практики; обсяг того чи того виду практики; роль та місце педагогічної практики в загальному контексті підготовки фахівця-психолога.

Питання змісту й організації педагогічної практики студентів у вищих педагогічних навчальних закладах висвітлено в дослідженнях таких авторів, як О. Абдуліна [1], Н. Загряжкіна [1], Г. Коджаспірова, М. Козій, Л. Машкіна, О. Олексюк, В. Розов, О. Федорчук, С. Шандрук [6], Г. Шулдик, В. Шулдик [7] та ін. Науковці наголошують на потребі докорінних змін у системі освіти в напрямку практичної підготовки психологів, що б забезпечило умови для формування професійно значущих якостей.

Актуальність теми статті визначається й такими характерними для сучасної системи освіти тенденціями. По-перше, комплексним характером досліджуваної проблеми: в галузі професійної підготовки психологів, як і спеціалістів іншого профілю (педагогів, юристів, лікарів, рятувальників, економістів тощо) педагогічна складова в аспекті взаємодії чи виховання посідає чільне місце. По-друге, тісним зв'язком педагогіки і психології, підсиленням інтегративних процесів між ними: ситуації міжпрофесійної взаємодії складають невіддільну частину новітніх форм організації освітнього процесу. По-третє, суперечністю між зростаючими вимогами суспільства до професійної компетентності психолога і недостатньою розробленістю теорії і методики її формування в процесі проходження різних видів практики у ВНЗ. Як наслідок, виникає суперечність між необхідністю швидкої підготовки психологів та якістю цієї підготовки. По-четверте, необхідністю значно підвищити якість професійної підготовки сучасного психолога в умовах ВНЗ, сфокусувавши увагу на педагогічній практиці, яка порівняно з різними видами психологічної практики (діагностико-психокорекційна, корекційно-психотерапевтична) має на сьогодні дещо формалізований характер. По-п'яте, поглибленням таких протиріч у самій системі професійної підготовки майбутніх психологів, викладачів психології:

між домінуючим гностичним підходом до організації навчального процесу і потребою студентів в емоційно-особистісному засвоєнні досвіду практичної діяльності; необхідністю в діяльнісно-орієнтованій професійній підготовці майбутніх психологів, викладачів психології і недостатнім зв'язком між теорією і педагогічною практикою в їх навчанні; між потенціалом педагогічної практики в розвитку професійної компетентності майбутніх психологів, викладачів психології і недостатньою опорою на нього в процесі їх професійної підготовки; між прагненнями педагогів до пошуку шляхів оптимальної організації педагогічної практики майбутніх психологів, викладачів психології, що сприяє розвитку їх професійної компетентності, і недостатньою теоретичною та методичною розробленістю цієї проблеми.

Мета статті: на основі аналізу програм педагогічної практики визначити особливості змісту, структури та форм її організації у вітчизняних ВНЗ, розкрити її значення у фаховій підготовці психолога.

Виклад основного матеріалу. Як засвідчує аналіз програм педагогічної практики, нині в Україні частково вдосконалюються їх зміст, форми організації, розширюється та поглиблюється коло завдань практик, відшліфовується їх структура, відбувається постійне їх збагачення новими методами (Львівський національний університет імені Івана Франка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Херсонський державний університет, Криворізький державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького). Розгляньмо деякі з них.

Зокрема, у програмі педагогічної практики Львівського національного університету імені Івана Франка, розробленій у відповідності з навчальним планом для ОКР «бакалавр психології», наголошується на вагомій ролі педагогічної практики у процесі підготовки майбутніх психологів. Студенти стаціонарного і денного відділень проходять її на 4 курсі (4 і 2 тижні відповідно). Можливими базами для проведення педпрактик є школи, гімназії, ліцеї, коледжі, технікуми, училища, інститути, університети [4].

Завданням цієї практики є: поглибити та закріпити теоретичні знання студентів із педагогіки, педагогічної психології, вікової психології та методики викладання психології; сформувати уміння спілкуватися з учнями та педагогічним колективом; розв'язувати психологічні проблеми, спричинені навчально-виховним процесом; складати план роботи психолога, якій працює в освітніх закладах. Під час педагогічної практики студенти набувають навички проведення уроку з психології та виховної роботи з учнями чи студентами; виконання обов'язків класного керівника чи порадиака академічної

групи. Серед традиційних індивідуальних завдань студентів (як-от: складання графіку роботи і календарного плану; ведення щоденника спостережень; ознайомлення з історією, традиціями, структурою, керівниками навчального закладу, навчально-виховним процесом, діяльністю психолога, роботою класного керівника, методичного об'єднання, особливостями гурткової роботи; відвідування уроків різних учителів, залікових уроків та виховних заходів; підготовка та проведення двох залікових навчальних занять з учнями або студентами (уроки, семінари, практичні заняття, тренінги) і одного залікового виховного заходу; оформлення відповідної документації) важливо виокремити такі: комплексне дослідження психологічних особливостей учнів одного класу (або студентів навчальної групи), з опрацюванням одержаного емпіричного матеріалу та психологічною інтерпретацією даних, складанням психолого-педагогічної характеристики на учнів класу (або студентів навчальної групи); проведення 1 – 2 бесід або консультацій з учителями чи батьками на психологічну тематику; допомога в оформленні кабінету психології [4].

Так, під час практики студенти проводять різноманітні заняття (уроки, лекції, практичні заняття, семінари, психологічні тренінги), екскурсії, бесіди, консультації з учнями, студентами та вчителями. Ці заняття можуть мати навчальний, пізнавальний, виховний, корекційний та розважальний характер. Корекційні заняття проводяться за бажанням клієнтів і можуть охоплювати найрізноманітніші сфери психіки: і пізнавальну, і емоційну, і вольову. Вони проводяться у вигляді психологічних тренінгів. Наприклад: «Самовиховання волі», «Як стримувати свої почуття», «Тренінг партнерського спілкування» тощо. Розважальні заняття – це різноманітні вечори, дискотеки, КВК тощо.

У програмі педагогічної (асистентської) практики Львівського національного університету імені Івана Франка, розробленій у відповідності з навчальним планом для кваліфікацій «психолог-дослідник і викладач», «магістр психології», робиться акцент на підготовці до викладацької діяльності у вищих навчальних закладах. Саме з метою створення умов для отримання умінь і навиків викладацької діяльності студенти і проходять педагогічну асистентську практику. Для ОКР «магістр психології» така практика проводиться на 5 курсі і триває 8 тижнів, для спеціаліста психології – 4 тижні. Можливими базами для її проведення є інститути, університети. Метою педагогічної (асистентської) практики є ознайомлення студентів з організацією навчально-виховної роботи у ВНЗ та набування досвіду самостійної діяльності як викладача психології. Завданням цієї практики є поглибити та закріпити теоретичні знання студентів із педагогіки, педагогічної психології, вікової психології та методики викладання

психології у вищій школі; сформувані *уміння* спілкуватися зі студентами та викладачами: вирішувати психологічні проблеми, спричинені навчально-виховним процесом; складати індивідуальний та семестровий плани роботи викладача психології вищого навчального закладу. Під час педагогічної (асистентської) практики студенти набувають *навички* проведення семінару, практичного заняття та тренінгу з психології і виховної роботи зі студентами; виконання обов'язків порадника академічної групи [5].

Індивідуальні завдання практикантів, окрім планування роботи (навчальна, навчально-методична, організаційно-методична, виховна, громадська), ознайомлення зі специфікою роботи бази практики та підготовки звітної документації, охоплюють такі: виконання роботи порадника академічної групи; участь у роботі науково-методологічного семінару кафедри психології; відвідування занять різних викладачів, а також усіх залікових занять та виховних заходів студентів, які проходять практику в того самого керівника, участь у їх обговоренні; підготовка та проведення одного пробного та двох залікових навчальних занять зі студентами (семінари, практичні заняття, тренінги тощо), одного залікового виховного заходу зі студентами (індивідуальний чи колективний); участь у підготовці методичних матеріалів для проведення психологічного дослідження [5].

Аналіз програми педагогічної практики студентів 5 курсу спеціальності «Практична психологія» Криворізького державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка засвідчує, що загалом така практика скерована на усвідомлення студентом ролі практичного психолога в освітньому просторі навчального закладу, розвиток професійних властивостей майбутнього психолога, як-от: професійна відповідальність, культура спілкування, коректність професійної взаємодії, вчасний відгук на проблеми навчально-виховного процесу, бережливість часу й здоров'я в організації й проведенні психологічного діагностування, корекції, консультації та тематичних заходів для вчителів, школярів і їх батьків [3]. Згідно з програмою, студент має в межах психологічного супроводу суб'єктів навчального процесу надавати психологічну допомогу (психологічне діагностування, корекція та консультації), проявити індивідуальні здібності в проведенні заходів психологічного супроводу з розвитку особистості учня в навчальному процесі, розвитку соціальної компетентності сучасних школярів, їх внутрішніх потенціалів, подолання емоційної дезадаптації в навчальному процесі; психологічну просвіту адміністрації з удосконалення навчально-виховного процесу; розробити рекомендації із забезпечення психологічного та фізичного здоров'я всіх учасників навчального процесу; здійснювати психологічну роботу з реалізацією

індивідуального підходу до суб'єкта; здійснювати превентивне виховання, профілактику злочинності, алкоголізму та наркоманії, комп'ютерної ігрової залежності та інших залежностей і шкідливих звичок; здійснювати психологічну профілактику вчителів з подолання емоційного вигорання в професійній діяльності; проводити психологічну роботу з батьками щодо збагачення психологічної грамотності у вихованні дитини (виступ на батьківських зборах, тренінгові заняття, індивідуальне консультування); проводити тренінгові заняття з розвитку комунікативного спілкування батьків з дитиною; вивчення домашніх умов проживання учня, ступеня психологічного благополуччя в родині; забезпечення зв'язку «учень – батько – вчитель». Заслужують на особливу увагу такі аспекти: форми проведення заходів з психологічної просвіти та профілактики (бесіди, круглий стіл, дискусії); реалізація під час складання корекційної програми передусім каузального, а не симптоматичного принципу психокорекції; визначення студентом методів психокорекції; заохочення внесень студентом пропозицій з удосконалення змісту практики в межах роботи психологічної служби ЗОШ [3].

Відповідно до програми педагогічної практики для студентів 4 курсу, що навчаються за спеціальністю «Практична психологія» Криворізького державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, майбутні психологи під час практики поглиблюють і закріплюють теоретичні знання, отримані в процесі навчання в університеті, вчать застосовувати їх на практиці, виробляють уміння професійно спілкуватися з людьми і проводити різнопланові дослідження їх психологічних особливостей. Метою практики є детальне ознайомлення студентів з роботою підрозділів системи психологічної служби України, самостійна організація і проведення психологічної діагностико-психокорекційної роботи в закладах освіти, а також підготовка просвітницьких та психопрофілактичних заходів.

Зміст цієї практики охоплює: виявлення найбільш актуальних проблем у професійній діяльності психолога, а також можливих соціально-психологічних проблем у колективі та психологічних проблем його членів, індивідуальна допомога окремим учням, проведення діагностичної роботи; просвітницька робота (психолого-педагогічний семінар, круглий стіл, бесіда, психологічна газета тощо); проведення засідання психолого-педагогічного консилиуму; проведення тренінгу відповідно до запиту і проведеної діагностичної роботи, розрахованого на 7 занять; установлення ефективності проведеної корекційно-розвивальної роботи (результати повторного діагностування, спостереження, оцінка експертів, самооцінка змін учнями).

Зупинімося більш детально на різних видах практики, що проводиться на психологічному факультеті Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, з метою визначення місця і ролі у практичній підготовці студентів-психологів позначеного ВНЗ педагогічної практики. Згідно з ОПП кваліфікації «бакалавр психології», студентами психологічного факультету Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького передбачено проходження п'яти видів практики (навчально-ознайомлювальна, діагностична, педагогічна, діагностико-психокорекційна, корекційно-психотерапевтична, психолого-педагогічна) [2].

На першому курсі (перший семестр) відбувається ознайомлювальна практика – перший етап практичної фахової підготовки, – мета якої – ознайомити майбутніх психологів із загальною структурою системи психологічної служби України, функційними особливостями її підрозділів, основними завданнями, формами та методами професійної діяльності психолога в різних закладах. Студенти відвідують центри практичної психології та соціальної роботи, центри соціальних служб для молоді, обласні диспансери, лікарні, пологові будинки, різні громадські організації та дошкільні навчальні заклади. У ході практики студенти набувають умінь професійного спілкування, спостерігають за діяльністю психолога та аналізують її, порівнюють роботу психолога в закладах різного типу.

Наступним кроком фахової підготовки психолога є діагностична практика, яка проводиться на другому курсі. Цей вид практики дає змогу студентам навчитися добирати й апробувати певні діагностичні методики. Запланована на третьому курсі педагогічна практика закладає підвалини практичних педагогічних умінь і навичок, творчого ставлення до педагогічної діяльності, професійних якостей особистості вчителя і вихователя. Саме цей вид практики можна вважати початком практичної підготовки студентів до професії педагога. Головна мета практики – застосування студентами теоретичних знань на практиці, формування основних уявлень про конкретні види викладацької роботи в системі освіти, розвиток професійних умінь і навичок, основних компетентностей психолога, викладача психології. Загалом така практика сприяє підвищенню професійної майстерності студентів, набуттю навичок управлінської, організаційної, діагностичної, корекційної і виховної роботи. Вона допомагає реалізувати свої особистісні особливості, виявляти ініціативу, творчість.

Наступним етапом підготовки психолога є діагностико-психокорекційна і корекційно-психотерапевтична практики, що проводяться на 4 курсі і триває 4 тижні. Під час проходження цього виду практики закріплюються і поглиблюються знання, одержані в процесі

вивчення таких дисциплін, як «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Диференційна психологія», «Експериментальна психологія», «Психодіагностика», «Основи психокорекції» та дисциплін спеціалізації. Студенти опановують практичні аспекти основних видів діяльності психолога (психологічне консультування, психодіагностика, психокорекція, психологічна просвіта, психопрофілактика тощо) відповідно до обраної спеціалізації (медична психологія, соціальна психологія, психологія творчості, вікова і педагогічна психологія), у них формуються уміння та навички щодо використання відповідних методів та методик у системі навчально-виховної, корекційної і просвітницької роботи щодо спілкування з дітьми та дорослими, поглиблюється інтерес до професії психолога.

Психолого-педагогічна практика проводиться на 5 курсі (9 семестр), її тривалість – 5 тижнів. Студенти направляються до загальноосвітніх навчально-виховних закладів, де на практиці виконують завдання з психології та педагогіки. У процесі проходження практики на цьому етапі студент адаптується до спілкування з дітьми шкільного віку та проводить психологічне дослідження окремого школяра, застосовуючи відповідні методики, спрямовані на визначення особливостей перебігу психічних процесів (пам'ять, увага, мислення тощо) та особистісних характеристик. Студенти знайомляться із сучасним станом психологічної роботи в навчально-виховних закладах різного типу, вдосконалюють професійні вміння під час самостійного виконання окремих видів роботи (бесіда, проведення тестування, анкетування, консультування тощо), закріплюють навички психопрофілактичної та просвітницької роботи. Практика спрямована на підвищення професійної майстерності, яке відбувається завдяки самостійному виконанню окремих видів роботи психолога. Студенти готують лекції, бесіди, семінари з метою популяризації психологічних знань, розробляють розвивальні програми для дітей різного віку, проводять індивідуальні консультації дітей та дорослих, досліджують індивідуально-психологічні особливості дітей, проводять різноманітні тренінгові групи. Відповідно до ОПП спеціаліста, позначена вище практика покликана закріпити у студентів такі вміння: спостерігати, проводити професійне спілкування, застосовувати різні методи діагностико-психокорекційної роботи, проводити різні види соціально-психологічних досліджень, організовувати власну професійну діяльність та аналізувати її результати [2].

Метою викладацької практики, згідно з ОПП «магістр», є оволодіння майбутніми викладачами формами, методами та засобами організації навчальної роботи, ознайомлення зі специфікою викладацької діяльності психолога в закладах різного профілю.

В аналізованих програмах педагогічної практики майбутніх психологів ЧНУ імені Богдана Хмельницького детально висвітлено організаційні положення фахової практики студентів психологічного факультету, її завдання, зміст, обов'язки студентів-практикантів та керівників практики, форми контролю, а також програми кожної з практик. Цінними є матеріали, подані у додатках: приклади оформлення звітної документації з практики, схеми психолого-педагогічних характеристик особистості учня та класного колективу, психологічного обстеження дорослої людини, психологічного аналізу уроку, методичні принципи проведення балінтовських груп, перелік діагностичних тестів та методик, які можуть використатися студентами під час практики, перелік завдань для практикантів у різних закладах і установах.

Проведений аналіз програм педагогічної практики переконує у їх стандартності та традиційності. Зокрема, чітко окреслені завдання практики, представлено бланки оформлення звітної документації, чітко вказано бали, що нараховуються за певні види роботи і наявну звітну документацію. Практично корисним, на наш погляд, є такі завдання: комплексне дослідження психологічних особливостей учнів одного класу (або студентів навчальної групи), з опрацюванням емпіричного матеріалу та психологічною інтерпретацією даних; самостійне проведення семінарів, практичних занять та тренінгів, індивідуальних консультацій учнів, педагогів і батьків. Окрім цього, аналіз підходів до організації педагогічної практики студентів-психологів в Україні засвідчує наявність таких переваг в організації та змісті практики: в Україні все більше уваги приділяється поєднанню теоретичної і практичної підготовки під час вивчення основних психолого-педагогічних предметів; звертається увага на найбільш важливі форми і види діяльності, потрібні майбутньому психологу.

Разом із тим, проведений аналіз доводить, що, попри різні організаційні форми практики, головні проблеми, пов'язані з нею, є схожими, а саме: переважає пасивний характер практики, що виражається в незначній кількості самостійно проведених занять; практично відсутня самостійна дослідницька праця студентів; відсутній докладний опис функцій і взаємозв'язків між шкільними вчителями і викладачами ВНЗ; спостерігається зниження рівня практичної підготовки студентів на тлі зростання теоретичної, що позначається і на теоретичному навчанні, резерви якого без вдосконалення практики практично вичерпуються; практика має недостатнє спрямування на поєднання психологічних, педагогічних, спеціальних і дидактичних знань; чітко не розроблено завдання, розв'язання яких є важливим на етапі підготовки до практики; на досить формальному рівні ведеться документація, пов'язана з перебігом педагогічної практики;

недосконалою є система оцінювання здобутих студентом на практиці знань і розроблених психолого-педагогічних інновацій: висока оцінка за практику ставиться за простої наявності звітної документації відповідно до її переліку, не розроблена система заохочень; у завданнях, визначених в інструкціях щодо педагогічної практики, превалюють загальнопедагогічні і загальнопсихологічні проблеми (ознайомлення з документацією, з роллю школи, з організацією роботи класного керівника тощо), що звужує педагогічну практику лише до навчального аспекту, і тому недостатньо уваги приділяється практичному самовираженню студентів; незначним є використання у процесі практики реальних педагогічних і дидактичних ситуацій, що б сприяло результативному розв'язанню психологічних проблем навчально-виховного процесу; недостатньо окреслені рекомендовані методи, методики і прийоми роботи; бракує оригінальних, нестандартних завдань, розв'язання яких потребує творчого підходу, вміння володіти поточною ситуацією «тут і тепер», у якій завжди працює фахівець-психолог; потребують запровадження нові активні форми практичного навчання; незначним є список рекомендованої літератури (у середньому від 9 до 15).

У підсумку, практика досі не може вивести студента на творчий рівень із рамок традиційної освіти. Окрім цього, очевидною є потреба в підвищенні престижу педагогіки як науки і її ролі в підготовці майбутніх психологів.

Висновки та перспективи дослідження. Отже, на сьогодні існують фрагментарні розробки в галузі педагогічної практики майбутніх психологів, відсутня єдина науково обґрунтована й апробована система практики. Усе це засвідчує необхідність подальшої розробки цієї теми в напрямку диференціації численних проблем організації педагогічної практики, урахування специфіку кожного етапу підготовки майбутнього фахівця-психолога у ВНЗ, пошуку шляхів підвищення ефективності практичної підготовки психолога, а саме: створення для ефективного формування у студентів професійних якостей та умінь таких умов, що б уможливили розвиток активності, самостійності, дослідницького інтересу, спонтанної творчості; максимальне поєднання педагогічної практики з набутими теоретичними знаннями; збільшення на кожному етапі практичної підготовки психологів нестандартних завдань, що дають можливість актуалізувати свій досвід у повному обсязі – як навчальний, так і накопичений у життєвій практиці; розробка методичних прийомів досягнення студентами у процесі педагогічної практики не лише розуміння навчального матеріалу, накопичення певних прийомів роботи, а й інтерпретації засвоєного знання, що сприятиме визначенню смислового ставлення майбутнього психолога до будь-яких

подій, інформації та інших людей, змісту фахової діяльності загалом. На наш погляд, процес фахового становлення майбутнього психолога можливий за рахунок реалізації цілісної системно-структурної програми підготовки психолога, максимально наближеної до умов професійної діяльності. Саме на цих аспектах і буде сфокусовано увагу в наших подальших наукових розробках.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Абдулина О. А. Педагогическая практика студентов / О. А. Абдулина, Н. Н. Загряжкіна. – М. : Просвещение, 1989. – 176 с.
2. Наскрізна програма фахової практики студентів психологічного факультету : навчальна програма / Уклад. : Теслюк П. В., Славінська Т. Б., Бабенко К. А. – Черкаси : ЧНУ, 2004. – 64 с.
3. Програма виробничої практики для студентів спеціальності 7.03010301 «Практична психологія», кваліфікації «практичний психолог у закладах освіти». – Криворізький державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2011. – 25 с.
4. Програма педагогічної практики студентів за спеціальністю «Психологія», кваліфікації 6.040100 «бакалавр психології». – Львівський національний університет імені Івана Франка, 2010 р. – 14 с.
5. Програма педагогічної (асистентської) практики студентів за спеціальністю «Психологія», кваліфікації 7.040101 «психолог-дослідник і викладач», 8.040101 «магістр психології». – Львівський національний університет імені Івана Франка, 2010 р. – 12 с.
6. Шандрук С. К. Специфіка підготовки практичних психологів до професійної діяльності / С. К. Шандрук // Проблеми підготовки і підвищення кваліфікації практичних психологів у ВНЗ. – К. : Ніка-Центр, 2002. – С. 32 – 34.
7. Шулдик Г. О. Педагогічна практика : навч. посібник [для студентів педагогічних вузів] / Г. О. Шулдик, В. І. Шулдик. – К. : Наук. світ, 2000. – 143 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Сухоставська Людмила Олександрівна – аспірантка кафедри загальної педагогіки та психології, викладач кафедри психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Коло наукових інтересів: підготовка майбутніх психологів у ВНЗ України.

АНГЛІЙСЬКА ВИХОВНА СИСТЕМА ЯК ОДИН ІЗ НАПРЯМІВ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Олеся ТЕСЦОВА (Кіровоград)

Досліджено англійську виховну систему, яка склалась в ХІХ столітті і стала одним із джерел реформаторської педагогіки. Її головні риси: демократизм, всебічний розвиток дитини, акцент на вихованні, індивідуалізм у навчанні.

Исследовано англійську виховну систему, которая сформировалась в ХІХ веке и стала одним из источников реформаторской педагогике. Ее основные особенности: демократизм, всестороннее развитие ребенка, акцент на воспитании, индивидуализм при обучении.

Ключові слова: англійська виховна система, реформаторська педагогіка, виховання, розвиток, динаміка, шкільна система, виховний ідеал, виховна складова.

Інтеграція України в загальноосвітній світовий простір робить актуальним вивчення національних систем освіти розвинутих країн не

лише в їхньому сучасному вимірі, але й у динаміці, розвитку протягом достатньо тривалого часу.

У другій половині XIX – початку XX століття погляди багатьох європейських педагогів були прикуті до англійської шкільної системи. Її прискіпливо вивчали П. Блонський, І. Воронов, Г. Генкель, С. Дементьєв, Е. Демолєн, І. Деможо, Л. Іоллі, Е. Левассер, М. Леклерк, М. Мальцев, П. Міжуєв, Я. Михайловський, О. Селихановський, Л. Синицький, К. Ушинський та ін. Метою цих вчених було одне: порівнюючи англійську й власну шкільні системи, знайти рецепти й аргументи для поліпшення вітчизняної освіти.

Сучасні вітчизняні вчені з інтересом вивчають нинішній стан, минуле й динаміку розвитку шкільництва провідних країн світу. У той же час дану тему не можна вважати вичерпаною і в силу отриманих даних, і через величезну значимість результатів. Таким чином, зберігається актуальність дослідження стану й історії національних освітніх систем, зокрема, й Англії.

На сьогодні залишається недослідженим вплив англійської традиції, національного виховного ідеалу цієї країни на розвиток її освіти в цілому й реформаторської педагогіки кінця XIX – початку XX ст. зокрема. Це і є темою нашої розвідки.

Порівнюючи дві системи виховання, до яких була прикута увага політиків і педагогів середини XIX ст., К. Ушинський вказував на їх національний характер: «Німецька система виховання національна так само, як і англійська, ... обидві вони, будучи необхідними наслідками характеру народу та його історії, мають свої погані й гарні риси, але замінити одна одну не можуть» [1, 89]. Педагог прийшов до висновку, що «у кожного народу своя особлива національна система виховання», що «досвід інших народів у справі виховання є дорогоцінною спадщиною для всіх» [1, 102].

Він вважав: «Який характер народу, такий і характер його виховання: і серед найбільш розвиненого американського життя, де все так добре, так корисно влаштовано, російській людині буде нудно і незатишно...» [1, 55]. На основі подібних міркувань класик прийшов до висновку: «Як не можна жити за зразком іншого народу, яким би принадним не був цей зразок, так не можна виховувати за чужою педагогічною системою, яка б вона не була струнка і добре обдуманна. Кожний народ щодо цього повинен випробовувати свої власні сили» [1, 103], звичайно, спираючись як на власний, національний, так і на світовий педагогічний досвід.

В Англії протягом століть утвердився пріоритет особи, громадянина перед державою. Тож і джерелом виховного ідеалу там є не держава, а народ. Говорячи про цю особливість виховання, К. Ушинський писав:

«Англійці підкорили його вимогам суспільства. Виховну силу англійської школи застосовують для розвитку у вихованцеві народної англійської ідеї освіченого джентльмена... Виховуючи передусім англійського джентльмена, поняття про якого, так би мовити, живе в історичній атмосфері Англії, англійські школи на цьому самому понятті ґрунтують свою надзвичайну виховну силу» [2, 31].

Джон Локк (1632–1704) і Герберт Спенсер (1820–1903) узагальнили англійський виховний ідеал, надали йому чіткості формулювань і логічності аргументації. Завдяки цим видатним педагогам він став надбанням нації, її системою виховання.

Одним із тих, хто найглибше дослідив англійську систему виховання, був М. Леклерк. У 1889 р. він переміг у конкурсі й отримав творче відрядження до Англії. Результатом його спостережень стала досить об'ємна наукова праця, яка вийшла друком не лише у Франції, але й у деяких інших європейських країнах.

Своє дослідження М. Леклерк почав з англійського сімейного виховання. На думку дослідника, англійці надають великого значення своєму *home*. Для них це не просто будинок, а свій замкнений відособлений світ, який «наповнений своєрідною й глибокою поезією», це – «священне місце, храм, куди допускається лише той, кого там можуть зустріти з любов'ю» [3, 34], хоча в самій англійській сім'ї панує, швидше стриманість, ніж любов.

На межі ХІХ і ХХ ст. глава сім'ї, чоловік і батько відчував себе в своєму домі повним господарем. «Англійська сім'я зберегла до наших днів характер абсолютної монархії», – писав М. Леклерк [3, 35]. Подібний стан чоловіка закріплювався віковими традиціями й підсилювався престижем тих прав, які надавав йому закон. «Як батько, він хоче, щоб його спочатку поважали, а потім вже любили», – констатував М. Леклерк [3, 34].

Англійку М. Леклерк характеризував як таку, що любить дітей, але ставиться до них спокійно, без надмірної чуттєвості й пристрасної ніжності. Її ставлення до дітей виражається лише в тому, що вона привчає їх суворо дотримуватися встановлених правил життя.

У дитячій кімнаті має бути чисто й багато свіжого повітря. Речі в кімнаті функціональні і навіть грубі. Постіль тверда, їжа проста і скромна. Тут у тазику чи ванній щоденно кожного обливають холодною водою з метою загартовування й зміцнення здоров'я. Одяг дитини теж простий, вільний, спрощений. Щодня, майже за будь-якої погоди діти багато гуляють на повітрі – в парках, в полі або лісі, де можна гратись і вовтузитись, пізнавати світ і ціну власної незграбності чи необережності.

Англійське сімейне виховання ґрунтується на довірі. Дитину змалку привчають розраховувати на себе, самотійно долати труднощі й

вирішувати свої проблеми, надають можливість вільно обирати (після попереджень і засторог) між добром і злом, розвиваючи почуття відповідальності за свій вибір і свої вчинки. Тут немає місця дріб'язковій опіці, бажанню убезпечити дитину від неприємностей. Однією з найбільших провин у сім'ї вважається брехня, до якої виховують відразу. Слову дитини вірять, поки не буде доведено, що вона збрехала. Змалку дитину привчають діяти самостійно й енергійно, бути впевненим у своїх силах і розраховувати на себе, часто, тільки на себе. Таке виховання М. Леклерк називав «здоровим» і «батьорим» і підсумовував: «Англіїці поступово виробили собі цю систему і тепер вірять у неї й тримаються її» [3, 40].

Основні принципи сімейного й шкільного виховання в англійській системі співпадають. Виховання й освіта в масовій англійській свідомості – поняття нероздільні. Навіть у мові вони виражаються одним і тим же спільним терміном: education. І лише іноземні дослідники одноставно констатували, що англійська школа є більше виховним закладом, а ніж навчальним [1, 35]. І якщо виховна складова діяльності англійської школи викликала, як правило, захоплення іноземців, то навчальна її складова сприймалася неоднозначно [4, 173].

В Англії, як у сім'ї, так і в школі, надавали величезного значення фізичному вихованню молоді. «...Жодна нація в світі не ставиться з такою повагою до свого тіла, не культивує його так старанно, як англійці, фізична гігієна возведена у них в закон і чистота – перша стаття цього закону», – писав М. Леклерк [3, 42].

Важливою складовою фізичного виховання є участь у спортивних іграх, у яких із задоволенням брали участь як школярі, так і дорослі. У своїх враженнях від Англії М. Леклерк писав: «...По всій країні вам трапляються широкі майданчики, відведені від крикет, футбол, теніс, крос; на ріках човни для катання, в портах яхти для великих поїздок; на дорогах величезна кількість велосипедів» [3, 44].

Ігри, що культивували в Англії, мали велике виховне значення, бо вони дисциплінували, привчали дотримуватися встановлених правил, виконувати команди старшого, більш досвідченого й спритнішого гравця-капітана; вони виховували також наполегливість, рішучість, енергійність, ініціативу, волю до перемоги, вміння контролювати свої емоції, працювати в команді на спільну мету, викладатися, переносити біль та ін. Л. Іоллі відмічав, що завдяки іграм, фізичним вправам «в учнів розвиваються не лише фізична сила й спритність, але також і відвага, холонокровність, винахідливість, честлюбство й почуття справедливості» [4, 173]. «Те, що ігри, які практикуються, мають моральний вплив, не підлягає сумніву: цей вплив визнається, про нього

заявили всі англійські педагоги без винятку», – підсумовував М. Леклерк [3, 46].

Наслідком культу фізичного виховання було те, що англійські школярі на навчання, приготування до уроків витрачали менше часу, ніж їхні європейські однолітки. Вони витрачали на навчання 8 годин на добу, тоді як, наприклад, німецькі, російські педагоги били на сполох з приводу хронічної перевтоми своїх учнів. В англійських школах два-три рази на тиждень та в неділю після обіду влаштовувалися ігри на свіжлму повітрі [3, 58].

Англійська школа, цілком можливо, не давала своїм учням тієї суми знань, яку отримували їхні європейські однолітки, але вони надолужували свої прогалини за рахунок життєвої енергії й характеру шляхом подальшої самоосвіти [1, 62].

К. Ушинський відмічав: «Але головне в англійському вихованні – це характер, звичка володіти собою (self-government), що відзначає всякого справжнього джентльмена. Проживання вихованців у самих закладах є правилом... У цих закритих виховних закладах панує якийсь напівсімейний, напівобщинний дух і спостерігається іноді надзвичайна строгість» [1, 54]. Педагог звернув увагу на англійське training, якому немає точного відповідника в інших мовах. Він вважав: «Ним виражається той невидимий дух навчального закладу або сім'ї, що якоюсь залізною волею підкоряє собі всякий особистий характер. Ми думаємо, що не тільки це слово, а й саме поняття, яке ним означається, – суто англійське... Той характер старих англійських шкіл, який живе, здається як домовик, у стінах закладу й однаково підкоряє собі учнів, наставників і навіть служників» [1, 54].

Вершину піраміди шкіл Англії утворювали школи для аристократії – публічні школи. Це колишні граматичні школи з великими капіталами від благодійників, які з часом перетворилися в елітарні закриті навчальні заклади з величезною платою за навчання. Цей процес трансформації М. Леклерк описав так: «Правлячі класи поступово заволоділи місцями попечителів найвідоміших граматичних шкіл, природно почали розпоряджатися ними в інтересах аристократії, в силу свого права призначати вчителів і керувати шкільними фондами, населили їх своїми синами і синами своїх клієнтів. Успіх, мода і снобізм зробили останнє» [3, 22].

Назва «публічна школа» була своєрідною відзнакою, яку парламентська комісія, створена в 1862 р., вивчаючи стан освіти в країні, присвоїла лише дев'яти школам: Ітону, Манчестеру, Вестмінстеру, Чартергаузу, Св. Павла, Мерчант-Тейлорсу, Регбі й Шрусбері. З часом це поняття розширилося. Так стали називати будь-яку закриту середню школу, з організацією навчально-виховного процесу за зразком «дев'яти

шкіл», яка піднялася над рівнем звичайної і стала відомою за межами своєї провінції. Вони встановлювали планку, своєрідний взірець тогочасної середньої освіти. Як писав М. Леклерк, «вони задають тон і всі англійські педагоги, навіть самі скромні, надихаються їх прикладом» [3, 58]., тому на їх роботі слід зупинитися більш детально.

Ці школи не залежали ні від центральної, ні від місцевої влади. Виховання в них було дорогим і призначеним для дітей вершків Англії й колоній. Майже всі публічні школи знаходилися в сільській місцевості або на околицях міст, мали великі земельні ділянки, на яких розмішувалися шкільні будівлі, котеджі, спортивні майданчики тощо.

Одна з кращих публічних шкіл – Гарроу була розміщена неподалік від Лондона у живописній місцевості й нагадувала котеджне містечко. Вона вела свою історію з 1571 року.

Викладачі жили в шкільному містечку, мало свої будиночки, а поруч були будинки учнів. Будинки вчителя й учнів були з'єднані. Вчитель (тьютор) виховував близько сорока учнів різного віку. Вони разом з учителем їли, готувалися до занять, грали у спортивні ігри. Стосунки між вихователем і учнями більше нагадували товариські, діти з повагою і любов'ю ставилися до свого тьютора, як до старшого товариша й покровителя; до нього в будь-який час можна було звернутися за порадою або вказівкою. Крім обов'язків тьютора, вчителі ще викладали свої предмети. Число класів у школі було більшим, ніж число років навчання. Переведення в наступний клас відбувалося індивідуально на підставі перехідних екзаменів з кожного предмету. Ці екзамени проводилися тричі на рік в кінці кожного триместра. В школі були свої спортивні команди й громадські організації, наприклад, дискусійне товариство.

Школа мала два відділення: класичне й реальне. Учні цих двох відділень були розділені лише на час класних занять, увесь інший час вони були разом.

Наприкінці XIX століття в Гарроу, як і в більшості інших шкіл, застосовувалися тілесні покарання, які призначав директор школи. Вони теж були частиною англійської традиції [3, 76–83].

Одна із найстаріших публічних шкіл Англії – Ітонська, була заснована в 1440 році. Наприкінці XIX століття у ній навчалося близько тисячі учнів. Для того, щоб потрапити до цієї школи, потрібно було записуватися на вакансію за декілька років, а деякі батьки заносили своїх дітей до шкільного списку відразу після їхнього народження. Хоча у часи М. Леклерка школа знаходилася на піку своєї популярності, проте, на думку дослідника, навчально-виховний процес у ній мав ряд недоліків. Найголовніше, діти найповажніших батьків Англії не дуже прагнули навчатися, а школа не могла їх до цього спонукати. Школа приваблювала

англійську еліту можливістю спілкування дітей серед собі рівних і тим, що давала певний напрямок виховання, звички й манери аристократії [3, 86–88].

Український педагог, фахівець з проблем зарубіжної педагогіки А. Г. Готалов-Готліб писав: «Один із знавців «нової школи» Бекер справедливо говорить, що творець знаменитої школи в Абботсхольмі Сесиль Редді, фактично запозичив кращі риси старих аристократичних шкіл (public schools), в яких виховання самостійності й відповідальності, деяке самоврядування, дитячі та юнацькі організації (клуби), спорт і тяга на лоно природи були звичайним явищем» [5, 207]. Цілком погоджуючись з А. Г. Готаловим-Готлібом, ми теж схильні вважати англійську систему виховання й англійську шкільну систему базою, на якій виник і розвинувся міжнародний рух нового виховання й «нової школи». Дійсно, англійська система виховання була найдемократичнішою, найгуманнішою й найраціональнішою серед тогочасних європейських педагогічних систем. Саме від неї, свідомо чи підсвідомо, відштовхувалося багато педагогів-реформаторів, будуючи свої авторські проекти. Один з них, безперечно, – Сесиль Редді.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні // Ушинський К. Д. Вибрані твори: В 2 т. – Т. 1. – К.: Радянська школа, 1983. – С. 48 – 103.
2. Ушинський К. Д. Три елементи школи // Ушинський К. Д. Вибрані твори: В 2 т. – Т. 1. – К.: Радянська школа, 1983. – С. 26 – 42.
3. Леклерк М. Воспитание и общество в Англии. – СПб: Народная польза, 1899. – 516 с.
4. Иолли Л. Народное образование в разных странах Европы: Пер. с нем. – СПб: Изд. О. Н. Поповой, 1900. – 192 с.
5. Готалов-Готлиб А. Г. Современные педагогические течения. – Херсон: Госиздат Украины, 1925. – 249 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Тесцова Олесьа Олександрівна – завідувач бібліотекою Кіровоградської міської центральної бібліотечної системи, філія № 14.

Коло наукових інтересів: англійська філологія, історія педагогіки.

ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Станіслав ТКАЧУК (Умань)

В статті розкриваються проблеми та особливості техніко-технологічної підготовки сучасного вчителя трудового навчання у вищому навчальному закладі. Аналізується сутність поняття «підготовка», «технологія», «техніка».

В статті розкриваються проблеми та особливості техніко-технологічної підготовки сучасного вчителя трудового навчання у вищому навчальному закладі. Аналізується сутність поняття «підготовка», «технологія», «техніка».

Ключові слова: «Технологія», «техніка», підготовка, вчитель трудового навчання, технологічна освіта, проектно-технологічна діяльність.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Переміна всіх сфер життя суспільства викликала необхідність внесення радикальних змін у вітчизняну систему трудової підготовки підростаючого покоління. Не дивлячись на відомі всім успіхи трудового навчання, його сучасний стан не відповідав вимогам соціального і наукового прогресу. В процесі розвитку суспільства ці невідповідності поглибились, і запропонованим варіантом їх рішення було введення *державного стандарту освітньої галузі «технологія»* (постанова КМ України від 14.01.2004р №24), який визначає вимоги до змісту дисциплін технологічної галузі (трудове навчання і креслення), а також затвердження *переліку напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра* (постанова КМ України від 13.12.2006 р. N 1719), де в переліку напрямів підготовки в галузі педагогічна освіта з'явилась технологічна освіта.

Одним із головних напрямів професійного формування майбутнього вчителя трудового навчання є технологічна підготовка. Основне призначення технологічної підготовки студентів направлене на придбання технологічної грамотності, технологічної умілості і технологічної вихованості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел показує, що термін «технологічна підготовка» розповсюджений достатньо широко, хоч чіткого визначення його змісту не дається.

Поняття «підготовка» має різні інтерпретації та обґрунтування. Найбільш всього вона означає процес створення і результат реалізації передумов для здійснення дій, які плануються. Підготовка припускає досягнення готовності об'єктів до використання, тоді як з позиції суб'єктів діяльності вона означає формування їх готовності до продуцентуванню цінностей в сферах, які плануються.

Поняття «підготовка» учнів та студентів відносно поняття «навчання» несе в собі більш виражену цільову функцію і конкретизує задачі навчально-виховного процесу в системі непевної освіти. В цьому зв'язку підготовка виступає в якості процесу і результату, які забезпечують наближення навчання до безпосереднього вирішення задач реальної соціально направленої та індивідуально значущої діяльності. Таким чином, навчання може бути співвіднесено з підготовкою учнів і студентів на рівні перетворення потенціалу освіченості в ресурс готовності до виконання практичних дій.

Звернемося до поняття «технологія», яке широко обговорюється в сучасній науковій літературі і визначимо сутність даного поняття в системі освіти.

Підкреслимо, що термін “техніка” давніший за термін “технологія”, незважаючи на традиційний спосіб його утворення “прилаштуванням” до основи “техне” частки “логія”, яка означає сьогодні вчення, науку, теорію.

Поняття «техніка» до нинішнього часу застосовувалось для окреслення деякої невизначеної діяльності чи деякої сукупності матеріальних утворень. Зміст поняття техніки історично трансформувалося, відбиваючи розвиток способів виробництва і засобів праці. Початкове значення слова мистецтво, майстерність – визначає саму діяльність, її якісний рівень. Потім поняття техніка відображає певний спосіб виготовлення чи обробки. В ремісничому виробництві індивідуальна майстерність змінюється сукупністю прийомів і методів, які передаються від покоління до покоління. І, на кінець, поняття «техніка» переноситься на виготовлені матеріальні об’єкти. Це відбувається в період розвитку машинного виробництва, і технікою називається різні пристосування, які обслуговують виробництво, а також деякі продукти такого виробництва. Приступаючи до аналізу техніки доцільно розглянути існуючі формулювання поняття техніки і виділити їх основні типи. Існує багато визначень техніки:

- грецьке «*techné*» – ремесло, мистецтво, майстерність;
- сукупність прийомів і правил виконання чого-небудь...;
- діяльність, яка направлена на задоволення потреб людей, яка веде до перемін в матеріальному світі;
- система знарядь та машин;
- засоби праці в широкому розумінні – всі матеріальні умови , які необхідні для того, щоб процес виробництва міг взагалі здійснюватися;
- техніка є системою дій, помірї яких людина прагне досягти здійснення позаприродньої програми, тобто здійснення самого себе;
- сукупність матеріальних об’єктів , які виробляються суспільством;
- сукупність матеріальних засобів доцільної діяльності людей;
- система штучних органів діяльності людини; [7].

В енциклопедичному словнику поняття «техніка» визначається в двох значеннях: «... сукупність засобів, які створюють для здійснення процесів виробництва і обслуговування невиробничих вимог суспільства» тут же визначається основне її призначення: «повна чи часткова заміна виробничих функцій людини з метою полегшення праці і підвищення її продуктивності». Друге значення слова: «сукупність прийомів і правил виконання чого-небудь...»

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у визначенні ефективних шляхів удосконалення техніко-технологічної підготовки вчителя трудового навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Приведені визначення техніки можна об'єднати в три основні групи. Їх можна представити таким чином: а) техніка як штучна матеріальна система; б) техніка як засіб діяльності; в) техніка як певні способи діяльності.

Перше визначення (техніка як штучна матеріальна система) виділяє одну із сторін існування техніки, відносячи її до штучних матеріальних утворень. Але не всі матеріальні утворення є технікою (наприклад, продукти селекційної діяльності, які володіють природною структурою). Тому сутність техніки не вичерпується подібними визначеннями, так як не виділяють техніку серед інших матеріальних утворень. Друге значення також є недостатнім. Техніка трактується як засіб праці, засіб виробництва, знаряддя праці і т.д. Іноді техніка визначається відразу ж як і засіб, і знаряддя. Але це не коректно, так як і те і інше поняття лежать в одній площині розгляду і засоби праці є більш ширшим поняттям по відношенню до знарядь праці. Третє виділене значення - техніка як певні способи діяльності. Але цій сутності скоріш відповідає поняття «технологічний процес», який в свою чергу є елементом технології.

Технологія як наука про методи переробки сировини виникла у зв'язку з розвитком машинної промисловості. У науковій літературі термін «технологія» виник у 1772 році і походить як раніш зазначалось від двох грецьких слів: «*techne*» – ремесло, мистецтво, майстерність і «*логос*» – вчення, наука, теорія, тобто, дослівно технологія – це наука про майстерність, способи взаємодії. Найзначущішим воно є у виробничій діяльності, де технологія тлумачиться як сукупність знань про способи і засоби оброблення матеріалів, мистецтво володіння процесом. До основних ознак технології належить стандартизація, уніфікація процесу, можливість його ефективного та економічного відтворення відповідно до заданих умов. Технологічний процес завжди передбачає чітку послідовність операцій з використанням необхідних засобів (матеріалів, інструментів) за певних умов.

Завданням технології як науки є з'ясування фізичних, хімічних, механічних та інших закономірностей з метою визначення і застосування на практиці найбільш ефективних і економічних виробничих процесів, що потребують найменших витрат часу і матеріальних ресурсів. Так, предметом дослідження і розробки технології машинобудування є основи проектування технологічних процесів і види обробки матеріалів, вибір заготовок, якість поверхні оброблюваних деталей, точність обробки поверхонь, методи виготовлення типових деталей (корпусів, валів, зубчастих коліс тощо), процеси складання (способи з'єднання деталей і вузлів, принципи механізації й автоматизації складальних робіт), основи конструювання пристроїв.

Поняття «технології» досить багатогранне. Розрізняють технологію як сукупність певних виробничих процесів і технологію як науку про ці процеси. Якщо у першому значенні мова йде про об'єкт, який є найважливішим складовим елементом технічної частини продуктивних сил, то в другому – про відображення закономірностей процесів, що відбуваються у даному об'єкті.

Предметом технології, тобто її основним змістом, є матеріально-технічна сторона виробничої діяльності, а безпосереднім об'єктом вивчення – виробничі процеси.

Будь-яка технологія має на увазі опис процесів обробки (чи переробки) об'єктів виробництва (сировини, матеріалів, напівфабрикатів), внаслідок здійснення яких відбувається їхня якісна зміна. Так, технологія одержання різних металів ґрунтується на зміні хімічного складу, хімічних і фізичних властивостей вихідної сировини; технологія механічної обробки пов'язана зі зміною форми і деяких фізичних властивостей матеріалу оброблюваних виробів; основою хімічної технології є процеси, які здійснюються внаслідок хімічних реакцій, що призводять до зміни складу, будови і властивостей вихідних продуктів [6].

Провідним у будь-якій технології вважається детальне визначення кінцевого результату і точне досягнення його. А передумовами застосування поняття «технологія» щодо процесів у виробничій чи соціальній сферах є їх запрограмованість, окресленість кінцевих властивостей передбачуваного продукту, засобів його створення, цілеспрямоване моделювання умов їх здійснення, а також реальне функціонування цих процесів.

Науково-технічний прогрес зумовив технологізацію не лише матеріального виробництва, а й інтенсивно проник у сферу культури, гуманітарного знання. Технологія пронизує усі форми життєдіяльності людини (навчальну, професійну, дозвільну, управлінську, комунікативну, ігрову діяльність), а отже, є підстави стверджувати, що технологія є багатоаспектним і багаторівневим поняттям і повинна вивчатися філософськими, психологічними, економічними, педагогічними та іншими науками.

Тому усі технології можна поділити на два види:

1. Промислові. До них належать технології перероблення природної сировини (нафти, деревини, руди тощо) або одержаних з неї напівфабрикатів (металів, деталей і вузлів будь-яких виробів). Вони вимагають неухильного дотримання послідовності передбачених технологічних процесів і операцій. Заміна одного процесу іншим, зміна їх послідовності часто знижує результативність або взагалі унеможливорює досягнення позитивного результату.

2. Соціальні. Для таких технологій вихідним і кінцевим результатом

є людина, а основним параметром змін – одна чи кілька її властивостей. Соціальні технології гнучкіші за промислові. Проте неухильне дотримання послідовності навіть найрезультативніших процесів у соціальній сфері ще не гарантує досягнення необхідної ефективності. Адже людина є надто складною системою, на неї впливає багато зовнішніх чинників різної сили і спрямованості, тому заздалегідь передбачити ефект конкретного впливу на неї неможливо. Специфіка соціальних технологій полягає в можливості пристосування їх до будь-яких умов, оскільки вони здатні скоригувати недоліки процесів і методик технологічного процесу. Однак ці технології досить складні за організацією і здійсненням. На цій основі ґрунтуються твердження про них як технології вищого рівня організації.

Спільне між промисловими і соціальними технологіями те, що завершальним результатом їх використання є продукт із заданими властивостями.

З цього приводу німецький філософ Іммануїл Кант (1724–1804), виокремлюючи культуру простих умінь і культуру дисципліни волі, зазначав, що культура умінь здатна торувати шлях злу, якщо культура волі не стане їй противагою. Йдеться про інструментальну і гуманітарну культури, на яких базується технологічний і моральний потенціал суспільства. Як відомо, еволюційні кризи здебільшого виникали тоді, коли інструментальний інтелект недостатньо стримувався інтелектом гуманітарним. Тобто суспільство живе стабільно доти, доки руйнівний потенціал виробничих, зокрема і військових, технологій врівноважується якістю культурно-психологічних засобів стримування. Якщо ж енергетичний потенціал технологій, що прогресує, суттєво перевищує можливості нормативної регуляції, суспільство опиняється в кризовому стані. Надалі, нагнітаючи напруження екологічних і соціальних конфліктів, воно або стає жертвою власної могутності, або встигає своєчасно перебудувати технологічні, організаційні, інформаційні, нормативні параметри діяльності, виходячи на новий щабель розвитку [4].

Аналіз показує, що відбувається активна і суттєва зміна підходів до поняття «технологія», його розвитку і переходу від позначення процесів матеріального виробництва до визначення широкої перетворюючої діяльності по забезпеченню потреб людини. При цьому технологія в широкому змісті розуміється як перетворююча діяльність людини взагалі, а не тільки як діяльність, що пов'язана з матеріальним виробництвом.

Традиційно у процесі трудового навчання вивчаються найпоширеніші процеси обробки матеріалів (металообробка, деревообробка, обробка тканин і харчових продуктів тощо). Але це ще не

зовсім технології. Конкретні технології передбачають засвоєння значно більшого обсягу навчального матеріалу на більш глибокій науковій основі.

Правомірно що технологічна підготовка підходить фахівцям технічних професій з різних технологічних профілів – техніків- та інженерів-технологів. Адже навчання технологіям передбачає формування сукупності конкретних знань та умінь, що потрібні певній технології. Це сфера підготовки професійних навчальних закладів, де є відповідні для цього умови, навчальний час і відповідна навчально-матеріальна база.

Трудове навчання як навчальний предмет повинно стояти на більш широких позиціях.

Дослідження П.А.Атутов, С.Я.Батишева показують, що трудове навчання об'єктивно покликане виконувати систематизуючу роль по відношенню до знань. Цілі і об'єкти праці пропонують облік закономірностей різних галузей знань, а вивчення основ наук протягом всієї шкільної освіти повинно забезпечувати формування технологічних знань умінь, у відповідності з основними напрямками соціально-економічного розвитку суспільства.

Вступ людства на новий, постіндустріальний етап промислового розвитку викликало необхідність переосмислити концепцію трудового навчання і доповнення принципів політехнізму новими положеннями. В цьому зв'язку П.А.Атутовим були розглянуті задачі формування технологічної культури праці людини і розвитку його здібностей для активної участі в практичній діяльності. Технологія в даному випадку розуміється в самому широкому значенні слова як спосіб використання наукових знань в якості засобів перетворюючої діяльності [2]. На зміну традиційній схемі виробничого процесу – від сировини до виробу – приходить нова форма – від вимоги до її задоволення, яка реалізується в рамках системи «наука – освіта – виробництво».

Сучасний погляд вітчизняних та закордонних науковців на технологічну освіту визначають в основному два підходи у визначенні технології. Один із них називається технократичний і загострює увагу на технічних засобах, за допомогою яких людина вирішує свої життєві проблеми. Другий підхід відображає технологію в якості розділів філософського, соціально-культурного, історичного розвитку суспільства [4].

Розглядаючи суть технологічної освіти, більшість вітчизняних та закордонних науковців (П.А.Атутов, В.А.Поляков, В.Д.Симоненко, В.К.Сидоренко та ін.) вважають, що вона має інтегративну основу, включаючи в себе сукупність елементів політехнічної освіти, трудового виховання, професійного навчання, і передбачає формування широкого

загальнокультурного кругозору, технологічного розвитку, підготовленості до самостійної практичної діяльності та отримання професії [2].

Зіставлення систем політехнічної і технологічної освіти, П.Р. Атутов вказує на відмінність їх рольових функцій, технологічний підхід не обмежує сферу технології областю матерії, енергії і інформації, а пропонує розглядати її в загальному, культурологічному змісті у всіх сферах практичної діяльності людини. У цьому аспекті «технологія» як область наукових знань на відміну від галузевого її розуміння відображує загальні способи і засоби діяльності людини по створенню матеріальних і духовних цінностей. В загальному вигляді ціллію політехнічної підготовки є формування готовності студентів та учнів до технічної праці, тоді як ціллію технологічної підготовки є формування готовності тих, хто вчиться до широкої перетворюючої діяльності [2].

Провідним напрямом реалізації нового змісту трудового навчання, як підкреслено в Державному стандарті освітньої галузі „Технологія”, є проектно-технологічна діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності людини: від появи творчого задуму до реалізації готового продукту. Новий зміст трудового навчання, що ґрунтується на засадах проектно-технологічної системи, базується на гнучкій організації процесу навчально-трудої діяльності учнів, де пріоритет належить засобам активного навчання і сучасним педагогічним технологіям [3].

Проектна методика ґрунтується на особистісно-діяльнісному підході, що означає переорієнтацію всього навчального процесу на постановку і вирішення самими школярами пізнавально-комунікативних і дослідницьких задач. Це дозволяє розглядати проектне навчання як одну з найбільш продуктивних та інтенсивних методик, що сприяє досягненню високих результатів навченості й освіченості особистості.

Особистісно-орієнтований підхід орієнтує не тільки на засвоєння знань, але і на способи засвоєння, на зразки і способи мислення і діяльності, на розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу дитини. Цей підхід протистоїть вербальним методам і формам догматичної передачі готової інформації, монологічності і знеособленості словесного викладання, пасивності навчання школярів, нарешті, марності самих знань, навичок і умінь, що не реалізуються в діяльності.

Метою проектування на уроках трудового навчання є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід творчої проектно-технологічної діяльності учня.

До цього часу немає точного і загальноприйнятого визначення суті проекту. Одні педагоги вкладають в це поняття більш, інші – менш широкий зміст.

Останнім часом уявлення про суть проектування, про сферу його застосування суттєво змінилися. Донедавна проектування пов'язувалося переважно з інженерною діяльністю в галузях машинобудування, приладобудування, архітектури і розумілось як підготовчий етап виробничої діяльності. Сьогодні проектування розглядається як особливий вид діяльності, який відрізняється від власно наукової та виробничої, а сфера його застосування охоплює всі ланки соціального організму, включаючи і систему освіти.

Основний зміст проектування полягає в конструюванні сукупності засобів, що дозволяють розв'язати поставлені завдання та проблеми, досягти визначених цілей. Ці засоби фіксуються у двох формах: як система параметрів проектного об'єкта та їх кількісних показників; як сукупність конкретних заходів, які забезпечують реалізацію проектованих показників та якісних характеристик майбутнього об'єкта.

Висновок. Таким чином, в основних, розглянутих нами, визначеннях проектування відзначаються зовсім різні сторони цієї складної діяльності - від творчого характеру проектування до процесу прийняття рішень, що вимагає вже глибокого психологічного аналізу.

В зв'язку з цим зростають вимоги до рівня і спрямованості техніко-технологічної підготовки вчителя трудового навчання, тобто рівень підготовки вчителя в умовах реалізації методу проектів стає набагато ширше, тобто техніко-технологічна підготовка має відбуватися у процесі вивчення всіх без винятку спеціальних дисциплін

Отже, у майбутніх учителів трудового навчання повинен формуватися певний досвід власного конструювання найрізноманітніших технологій (побутових, промислових, соціальних та ін.). Вирішення задач на придумування і використання технологій залучає їх до операцій з більш широким спектром знань, вмінь і навичок, ніж просте знайомство з принципами роботи приладів і технічних об'єктів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Алексейчук І. С. Творчість та особливості інтеграції української системи освіти в Європейський освітній простір // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. наук. праць. – Вип. 18. – Київ - Запоріжжя, 2000. – С. 81-86., 83
2. Атутов П. Р. Концепция политехнического образования в современных условиях / П. Р. Атутов // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 17–20.
3. Державний стандарт освітньої галузі «Технологія» // Трудова підготовка в закладах освіти. - 2003. - №1. – С. 3-6.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Коберник О.М. Проектування на уроках трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. - 2001. - №4. – С.23-26.
6. Сидоренко В. К., Терещук Г. В., Юрженко В. В. Основи техніки і технології: Навчальний посібник. – К.: НПУ, 2001. – 163 с.

7. Сидоренко В., Курок В. Машинознавство як компонент фахової підготовки вчителя трудового навчання //Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 1. – С. 5-7.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ткачук Станіслав Іванович – професор кафедри професійної освіти та комп'ютерних технологій, декан технолого-педагогічного факультету Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Коло наукових інтересів: техніко-технологічна підготовка сучасного вчителя трудового навчання у вищому навчальному закладі.

ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТА ЮРИДИЧНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ

Ірина ТОРБЕНКО (Кіровоград)

Стаття присвячена питанню розробки освітньої технології реалізації педагогічних умов формування соціально-професійної позиції студента юридичної спеціальності. Автором визначено етапи технології, мету та її основні завдання.

Стаття посвячена вопросу разработки образовательной технологии реализации педагогических условий формирования социально- профессиональной позиции студентов юридической специальности.

Ключові слова: особистість, соціально-професійна позиція, технологія, соціальна технологія, педагогічна технологія, технологія реалізації педагогічних умов.

В освітньому просторі сучасного суспільства розвиваються інноваційні процеси. Їх мета – підвищити конкурентоспроможність освіти і соціально-інноваційний потенціал суспільства в цілому. Ефективність впроваджуваних інновацій багато в чому залежить від якості соціальних і професійних характеристик юриста. Рівень соціально-економічного і соціально-культурного потенціалу юриста чинить безпосередній вплив на якість культурної соціалізації суспільства. Юрист є однією з ключових постатей в розвитку соціокультурних основ сучасного українського суспільства, важливим суб'єктом культурних змін.

Соціально-культурне середовище, що змінюється, ставить перед юристом нові вимоги. Тому актуалізується потреба у визначенні й аналізі механізмів, котрі дозволяють юристові не лише успішно адаптуватися, але й самоактуалізуватися в умовах трансформації соціальної реальності, вибудувати якісно іншу модель власного професійного розвитку. Одним з таких значущих механізмів є соціально-професійна позиція, як необхідний і найважливіший спосіб входження людини в динамічне соціальне і професійне середовище.

Сформована соціально-професійна позиція дозволяє розширити можливості і створити умови для зростання обсягу і підвищення якості соціокультурного капіталу майбутнього фахівця. Глибина й характер

соціально-професійної позиції безпосередньо корелюють з мотивацією до професійного самовдосконалення, засвоєнням і реалізацією в поведінкових патернах інноваційних форм і методів роботи. Позиціонування всередині професійної групи стає передумовою групової згуртованості (солідарності), формування відчуття соціабельності між її членами.

Під формуванням соціально-професійної позиції студента юридичної спеціальності слід розуміти спеціально організований процес, спрямований на розвиток мотиваційно-ціннісних орієнтацій студента юридичної спеціальності, підвищення рівня його компетентності й соціальної відповідальності, який передбачає створення певних педагогічних умов для розвитку студента юридичної спеціальності як об'єкта й суб'єкта діяльності.

На вибір педагогічних умов розвитку соціально-професійної позиції студентів юридичних спеціальностей впливають конкретні умови функціонування й розвитку конкретного вищого навчального закладу і конкретного студента юридичної спеціальності. Спираючись на основні положення системного підходу, одним з яких стосовно соціальних систем є керованість та самокерованість, підкреслюємо доцільність оптимізації педагогічного керівництва процесом формування соціально-професійної позиції студента юридичної спеціальності через цілеспрямовану організацію самостійної роботи студента та орієнтацію студента юридичної спеціальності на самовдосконалення як елемент цього процесу.

Оптимізація педагогічного керівництва процесом формування соціально-професійної позиції студента юридичної спеціальності розуміється нами як системне явище, складовими якого є: особистісно-діяльнісний і рефлексивний підходи, цілепокладання, співуправління, створення інноваційного середовища, стимулювання і мотивація, програмно-цільовий підхід.

Соціально-професійне самовдосконалення студента юридичної спеціальності, в свою чергу, – це свідома діяльність в системі його освіти, яка спрямована на підвищення фахового рівня, професійну самореалізацію, розвиток професійно значущих якостей, підвищення ефективності навчально-виховної роботи у вищому навчальному закладі відповідно як до інтересів, потреб і можливостей студентів, так і до вимог суспільства щодо соціалізації, особистісного й професійного розвитку людини [8].

З метою реалізації педагогічних умов формування соціально-професійної позиції студента юридичної спеціальності нами була розроблена відповідна технологія.

Метою даної статті є висвітлення питання розробки, створення і втілення освітньої технології реалізації педагогічних умов формування соціально-професійної позиції студента юридичної спеціальності.

Необхідно зазначити, що усі існуючі на сьогодні технології поділяються на два види: промислові і соціальні.

Соціальною технологією називають технологію, у якій вихідним і кінцевим результатом є людина, а основним параметром, який піддається зміні, – одна або кілька її властивостей. На відміну від промислових технологій, де обов'язковим є суворе дотримання певного набору та послідовності технологічних операцій і процесів, у соціальній технології сувора послідовність не обов'язкова, більше того, жорстка послідовність не дає найкращих результатів. Підбір певної послідовності навіть найрезультативніших способів або прийомів не гарантує досягнення високої ефективності. Людина досить багатофакторна система, на неї впливає багато зовнішніх чинників, сила і напрям яких різні, а іноді й протилежні. Наперед передбачити результат того чи іншого впливу часто неможливо. Через це соціальну технологію не можна назвати строго певним набором точно підібраних процесів.

У соціальній сфері технології повинні бути гнучкішими, здатними коригувати недоліки окремих проектів і методик, з яких, власне, складається технологічний процес [5].

Одним з різновидів соціальної технології є педагогічна технологія. Під педагогічною технологією розуміють:

«...найрізноманітніші методи, матеріали, прилади і систему забезпечення – словом усе, що бере участь у навчальному процесі і сприяє роботі системи освіти» [4, с. 130];

«...складний інтегративний процес, який залучає у себе людей, процедури, засоби й організацію, призначений для аналізу проблем, вироблення рекомендацій, втілення, оцінювання й управління розв'язанням проблем, що стосуються всіх аспектів навчання» [10, с. 1];

детальніше уявлення всіх аспектів побудови навчальних ситуацій (*teaching learning situation*), що передбачає «...застосування будь-яких методів і технік навчання, що вважаються найбільш адекватними для досягнення поставлених перед студентами цілей». Роль технології навчання вони вбачають у «наданні допомоги у всебічному підвищенні ефективності процесу навчання» [11, с. 12-13].

Глибоко аналізуючи використання освітніх технологій у навчальному процесі, С. Змеєв вважає, що цей процес народжений самим життям, процесом розвитку соціально-економічних відносин, освітньої сфери і наук про освіту. Він констатує, що, вводячи поняття «технологія навчання», науковці мають на меті виявити «...системні закономірності взаємодії всіх елементів процесу навчання: того, хто навчає; того, хто

вчиться; змісту, (форм, методів, засобів і джерел навчання, що певною мірою породжувало б досягнення поставлених цілей навчання» [2, с. 97].

На теренах пострадянського простору першим на шляху переосмислення організації процесу навчання і введення у науковий і практичний ужиток понять і терміну «технологія навчання («педагогічна технологія») вважається В. Беспалько. Під педагогічною технологією він розуміє «проект певної педагогічної системи, який реалізується практично» і є систематичним, послідовним втіленням на практиці заздалегідь спроектованого навчально-виховного процесу [1, с. 6]. Відмінними від методичних розробок рисами педагогічної технології науковець називає такі:

- попереднє проектування навчально-виховного процесу;
- визначення складових діяльності не тільки педагога, а й навчально-пізнавальної діяльності самого студента;
- «процес цілеутворення», метою якого є, по-перше, діагностика й об'єктивний контроль якості засвоєння навчального матеріалу, а, по-друге, розвиток особистості в цілому;
- цілісність навчально-виховного процесу;
- гармонійний розвиток всіх елементів педагогічної системи;
- забезпечення високої стабільності успіхів у навчанні практично будь-якої кількості студентів [1, с. 12-13].

Освітні технології, з одного боку, є системою психолого-педагогічних процедур, які включають спеціально підібрані, певним чином скомпоновані дидактичні форми, методи, способи, прийоми й умови, необхідні для здійснення процесу навчання, а з іншого – це переведення предметного знання в систему управління навчальною діяльністю.

Найбільшого узагальнення всі відомі в педагогічній науці й практиці технології отримали, на нашу думку, у працях російського вченого-педагога Г. Селевка. Він вважає, що «педагогічна технологія функціонує і як наука, яка досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів і регуляторів, які застосовуються в навчанні, і як реальний процес навчання» [9, с. 15].

За своєю структурою освітня технологія складається з таких компонентів:

1. Концептуальна основа;
2. Змістовна частина навчання: мета навчання – загальна і конкретна; зміст навчального матеріалу;
3. Процесуальна частина – технологічний процес: організація навчального процесу; методи і форми навчальної діяльності студентів; методи і форми роботи педагога; діяльність педагога з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу [9].

Концептуальною основою розробленої педагогічної технології впровадження педагогічних умов формування соціально-професійної позиції студента юридичної спеціальності є особистісно-діяльнісний підхід (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн).

За такого підходу особистість студента юридичної спеціальності розглядається як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності, визначає характер цієї діяльності та спілкування.

Визначаючи особистісно-діяльнісний підхід у єдності його особистісного і діяльнісного компонентів, слід зазначити, що перший з них співвідноситься з особистісно орієнтованим підходом, який передбачає, що в центрі навчально-виховного процесу перебуває студент з його особистими мотивами, цілями, психологічними особливостями, а другий компонент, співвідносячись з діяльнісним підходом, встановлює принципи взаємозалежності свідомості особистості та діяльності.

С. Подмазін [7], досліджуючи проблеми процесів ефективного управління в освіті, основними принципами та умовами особистісно орієнтованого управління вважає такі:

спрямованість не на людину як таку, що потребує постійного керівного піклування про неї, а на особистість – конкретну людину, яка вільно, усвідомлено й відповідально обирає ту чи іншу позицію в соціумі, у системі суспільних відносин, виконує певний спектр соціальних ролей, здійснює відповідно до соціальних та особистісних норм і цінностей певні вчинки;

особистість підлеглого – повноправний суб'єкт управління априорі. Вона виступає і творцем норм діяльності та соціальних стосунків, і їх виконавцем. Відтак, визначення цілей, засобів діяльності й розподіл завдань між суб'єктами відбуваються у спільній мислєдіяльності керівника й керованих. У межах певного напрямку діяльності особистість має право вибору найефективніших засобів досягнення цілей та індивідуального стилю діяльності;

цілі діяльності формуються відповідно до цінностей, які культивуються в конкретному колективі;

домінування позитивного зворотного зв'язку в управлінській діяльності (фіксація та підтримка щирого прагнення досягти мети);

«персоналізація» особистісних внесків у процес досягнення мети, тобто оптимізація взаємодії між тими, хто бере участь у спільній діяльності, збереження і підвищення особистісної мотивації до діяльності;

персоналізація професійних знань, що означає усвідомлення всіма учасниками діяльності внесків, які зробили в їхню роботу інші люди (автори теоретичних розробок і практичних засобів, якими вони користуються у своїй роботі) [6, с. 5].

Основою особистісно-діяльнісного підходу є гуманізація як загальної, так і професійної освіти, пов'язана з розвитком творчих можливостей особистості, створенням реальних умов для збагачення інтелектуального, емоційного, волевого та морального потенціалу людини, стимулювання прагнення до самореалізації, розширення меж саморозвитку й самовираження. На думку Е. Ільєнкова [3], така ідеальна гуманістична мета дозволить вивести кожну людину в її індивідуальному розвитку на вищий рівень людської культури, на межу пізнаного і непізнаного, зробленого і незробленого. Переведення індивіда на новий рівень оволодіння культурою, зміна його ставлення до світу, інших людей і до себе, підвищення відповідальності за свої дії та їх наслідки – основний результат гуманістичної освіти.

На відміну від традиційного навчання, коли педагогічна діяльність жорстко регламентована, при гуманістичному підході метою освіти є неперервний загальний і професійний розвиток індивідуальності й особистості всіх учасників навчально-виховного процесу.

У зв'язку з цим змінюється й мета соціально-професійного розвитку студента юридичної спеціальності. Окрім професійних знань, умінь, навичок (професійна компетентність), вона охоплює і загальнокультурний розвиток, формування в нього особистісної позиції (усвідомлена настанова на виконання професійної діяльності, мотиваційно-ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності). До того ж ця єдність є не просто сумою властивостей, а якісно новим утворенням. Вона характеризується таким рівнем розвитку особистості студента юридичної спеціальності, на якому дії і вчинки визначаються не стільки зовнішніми обставинами, скільки світоглядом, настановами, стійкою соціально-професійною позицією.

Загальне задоволення людини собою, на думку психологів, значною мірою залежить від задоволення її фундаментальних потреб: потреби у творчій самореалізації, розумінні й прийнятті індивідуальних цінностей найближчим оточенням референтних осіб; у розвитку й саморозвитку.

Ця освітня технологія ставить у центр самостійної роботи студента юридичної спеціальності його особистість, забезпечує комфортні, безконфліктні, безпечні умови його професійного розвитку, реалізацію його природних потенціалів.

За цією технологією особистість студента юридичної спеціальності розглядається не просто як суб'єкт, а суб'єкт пріоритетний, вона є метою освітньої системи, а не засобом досягнення якоїсь відокремленої цілі.

Така технологія характеризується антропоцентричністю, гуманістичною та психотерапевтичною спрямованістю і має на меті різнобічний, вільний і творчий розвиток студента юридичної спеціальності.

Метою технології є досягнення якісних змін у соціально-професійній позиції студента юридичної спеціальності, спрямування студента на інноваційну діяльність, усвідомлення ним саморозвитку особистості як домінантної цінності.

Досягнення мети технології відбувається через реалізацію важливого структурного компоненту – *завдань*.

У процесі конструювання педагогічної технології формування соціально-професійної позиції студента юридичної спеціальності необхідно розв'язати, на нашу думку, такі завдання:

1. Визначити етапи технологічного процесу формування соціально-професійної позиції студента юридичної спеціальності з їх специфічними завданнями;

2. Науково обґрунтувати застосування цієї технології для студентів юридичних спеціальностей з різним рівнем соціально-професійної позиції;

3. Визначити специфічний змістовий компонент технології, враховуючи різний рівень сформованості соціально-професійної позиції у студентів юридичної спеціальності;

4. Обґрунтувати сукупність методів та засобів для кожного етапу педагогічної технології із врахуванням специфіки студентів юридичних спеціальностей як об'єкта впливу;

5. Забезпечити безперервну рефлексію студентом стану і процесу зміни соціально-професійної позиції.

Вирішення цих завдань забезпечить обґрунтування процесу формування соціально-професійної позиції студента юридичної спеціальності.

Технологія реалізації педагогічних умов формування соціально-професійної позиції складається з п'яти послідовних, взаємопов'язаних етапів: інформаційно-аналітичного, мотиваційно-цільового, прогностичного, продуктивно-творчого та підсумкового.

Перший етап – інформаційно-аналітичний – передбачає діагностику рівнів сформованості соціально-професійної позиції студента юридичної спеціальності і пов'язаний з виявленням первісного рівня сформованості соціально-професійної позиції студента як цілісної системи мотиваційно-ціннісних відношень. Завданням першого етапу технології є виявлення студентом власної особистісної соціально-професійної позиції як системи відношень.

Другий етап – мотиваційно-цільовий. Основне завдання етапу – мотивація студентів до підвищення рівня соціально-професійної позиції, – передбачає збагачення уявлень студентів юридичних спеціальностей про цілі, сутність, спрямованість, цінності майбутньої професії. Виходячи зі свого рівня соціально-професійної позиції, студент аналізує

власну професійну підготовку, систему відношень, систему цінностей, цілей, намічає шляхи подальшого професійного зростання на базі підвищення рівня соціально-професійної позиції.

Логічним продовженням є наступні два – *прогностичний та продуктивно-творчий* етапи технології. Ці етапи передбачають трансформацію соціально-професійної позиції студента юридичної спеціальності в ході організації ним власної майбутньої професійної діяльності під час проведення різноманітних занять у системі самостійної роботи та в процесі вдосконалення і самовдосконалення, у процесі реалізації комплексно-цільової програми.

Останній етап (підсумковий) визначається як етап регуляції і корекції соціально-професійної позиції студента юридичної спеціальності. Він включає діагностику і самодіагностику рівня соціально-професійної позиції студента юридичної спеціальності, прогнозування подальшого її розвитку.

Протягом усього часу реалізації технології повинен здійснюватися моніторинг ефективності впливу цих умов на рівень соціально-професійної позиції.

Таким чином, запропонована технологія передбачає реалізацію сукупності компонентів, які призводять до розвитку і підвищення рівня соціально-професійної позиції студента юридичної спеціальності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
2. Змеев С.Я. Андрагогика: основы теории и технологии образования взрослых / С.И. Змеев.– М.: ПЕРСЭ, 2003. – 207 с.
3. Ильенков Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с.
4. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире / Ф.Г. Кумбс. – М. : Прогресс, 1970. – 261 с.
5. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Б. Шиянов и др.; под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М. : Академия, 2003. – 512 с.
6. Подмазін С. Гуманізм реальний або дорогий фактор виробництва / С. Подмазін // Управління освітою. – 2003. – № 15. – 16 (63-64).
7. Подмазін С. Інформаційно-аналітичне забезпечення управління освітніми системами / С. Подмазін // Освіта і управління. - 1997. – Т. 1. – № 1. – С. 137-139.
8. Прокопова О. С. Система професійного самовдосконалення вчителя хімії середньої школи: Автореф. дис... канд. педаг. наук: 13.00.04 / НАН України. – К., 2003. – 21 с.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
10. Educatiortal technology – its creation, development and cross-mental transfer. – Oxford, 1987.
11. Persival F. A Handbook of Educational Technology / F. Perslval, H. Elington. – L. – N.Y., 1984.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Торбенко Ірина Олексіївна – викладач циклової комісії з правознавства Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем формування соціально-професійної позиції студентів юридичних спеціальностей.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Наталія УЙСІМБАЄВА (Кіровоград)

В статті проаналізовано зміст поняття «організаторські здібності», розглядаються умови формування організаторських здібностей в процесі професійної підготовки майбутніх керівників навчальних закладів.

В статье проанализировано суть понятия «организаторские способности», рассматриваются условия формирования организаторских способностей в процессе профессиональной подготовки будущих руководителей учебных заведений.

Ключові слова: здібності, організаторські здібності, організаторські здібності керівник навчального закладу, організаторська діяльність.

Постановка проблеми. Відповідно до нових соціальних завдань зростають вимоги до змісту і характеру управлінської діяльності керівників навчальних закладів. Найважливішою функцією керівника навчального закладу є участь у діяльності та організації шкільного колективу. Організаторська діяльність – це діяльність однієї людини, яка здійснює координацію, взаємодію, мобілізує групу людей на здійснення спільних дій для виконання поставленого завдання. Тому формування організаторських здібностей у майбутніх керівників навчальних закладів під час їх професійної підготовки розглядається нами як одна з умов зростання рівня їх управлінської компетентності.

Проте варто зауважити що, дослідження організаторських здібностей, необхідних керівнику навчального закладу, мали переважно ситуативний характер.

Аналіз досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Вивчення проблеми формування організаторських здібностей майбутніх керівників навчальних закладів під час професійної підготовки вимагає аналізу підходів науковців до змісту організаторських здібностей керівника.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема здібностей, зокрема організаторських, є однією з традиційних і найважливіших проблем. Її дослідженню були присвячені фундаментальні праці Б. Г. Ананьєва, М. Й. Боришевського, В. М. Дружиніна, О. Г. Ковальова, В. М. Мясичева, Н. С. Лейтеса, Б. М. Теплова, Л. І. Уманського та ін. Організаторські здібності розглядаються як істотна складова загальної структури здібностей людини.

Вплив організаторських здібностей керівника на якість міжособистісної ділової взаємодії досліджено у працях Л. М. Карамушки та Л. Е. Орбан-Лембрик.

А. О. Деркач розглядає розвиток організаторських здібностей керівника як один із шляхів формування професіоналізму.

Я. Л. Коломінський, Є. С. Кузьмін, Л. І. Уманський започаткували суб'єктивно-психологічний напрямок дослідження проблем комунікативних і організаторських здібностей особистості. Н. Л. Коломінський визначив групи здібностей, які необхідні професіоналам-керівникам для успішного виконання управлінських функцій.

Мета статті проаналізувати зміст та умови формування організаторських здібностей майбутніх керівників навчальних.

Виклад основного матеріалу. Здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, що є умовами успішного здійснення будь-якої діяльності. Здібності не зводяться до навичок та умінь і відрізняють одну людину від іншої в залежності від успішності виконання певної діяльності. Здібності утворюються в діяльності та проявляються в таких її динамічних характеристиках, як швидкість, глибина, міцність засвоєння [8].

Як організатор керівник повинен мати певні риси організованості: визначення особистих пріоритетів та цілей, що відповідають завданням установи освіти; розумний розподіл власного робочого часу; продуктивна робота з документами; вміння ефективно вирішувати адміністративні питання; вміння опрацьовувати різнопланову інформацію; виділення важливих для діяльності моментів без надлишкової деталізації; здатність працювати в умовах значного фізичного та психологічного навантаження.

Надзвичайно важливі для організаторської діяльності такі риси характеру, як вимогливість і тактовність.

Важливі також простота, природність у поведженні, вольові риси характеру (енергійність, самоволодіння, рішучість та ін.). Керівник навчального закладу має вміти організовувати роботу щодо введення в практику навчання досягнень сучасної дидактики і психології навчання; здійснювати педагогічну діагностику; ставити конкретні педагогічні задачі щодо організації діяльності учнівського та педагогічного колективів; організовувати ефективну роботу педагогічних працівників [3, 27].

Талановитий організатор характеризується гострою спостережливістю, завдяки чому він швидко і точно оцінює людей. Він розглядає цю особливість особистості як опорну властивість організаторських здібностей [1].

Особа керівника, його професійні та моральні якості є підґрунтям для згуртування педагогічного колективу, успішного вирішення в сучасних умовах складних завдань навчання та виховання нових поколінь

громадян України. Керівник не лише організовує діяльність підлеглих, а й надає їй певної спрямованості, обґрунтовує мету.

Організаторська діяльність керівника навчального закладу координує дії інших учителів, учнів, надає їм цілеспрямованості, впорядкованості та планомірності, сприяє залученню членів шкільного колективу до реалізації навчально-виховних завдань. Організаційна діяльність вимагає від директора знання завдань та умов спільної діяльності, впевненості у необхідності та правильності обраного шляху, наявності сили волі, вміння відстояти свою думку тощо [7].

В. І. Маслов обґрунтував структуру організаційної діяльності керівника:

- вивчення стану питання: що зроблено на даний період; які фактори впливають на успіх конкретної справи та ін.;

- визначення робочих завдань: що бажано отримати; що треба зробити для досягнення бажаного; яка послідовність етапів процесу діяльності;

- попередній добір виконавців, їх розподіл за місцем, часом, напрямками роботи;

- інструктаж виконавців; роз'яснення змісту, особливостей, методів діяльності, формування мотивації діяльності;

- безпосередня організація поточної діяльності виконавців, консультування, оцінка попередніх результатів;

- усунення непередбачених перешкод [4, 106]

Керівник школи повинен гармонійно поєднувати в собі якості адміністратора і колективіста, діловитість і людяність. За результатами дослідження Р. Х. Шакурова, вчителі найбільш високо цінують в директорі школи, насамперед, соціально-психологічні якості (43,1 %), в тому числі, моральні, друге місце посіли професійно-ділові якості (34,3 %), третє – адміністративно-організаційні [9, 102].

Ефективність організаторської діяльності керівника напряду пов'язана з рівнем розвитку організаторських здібностей. Які виражаються в упорядкуванні, налагодженості, досягненні єдності навчально-виховного процесу.

А. І. Ільїна, О. Г. Ковальов доводять, що організаторські здібності тісно пов'язані і з характерологічними рисами особистості, а комунікативні риси характеру – чуйність, уважність до людей і справедливість є допоміжними властивостями організаторських здібностей. Вони пов'язані з організаторськими здібностями такими спільними компонентами, як розуміння інших людей і особливості спілкування з ними [1].

З урахуванням особливостей організаторської діяльності керівника навчального закладу ми розглядаємо організаторські здібності керівника

навчального закладу як індивідуально-психологічні властивості особистості, розвиток яких дає змогу встановити контакт з підлеглими, реалізувати професійні завдання, забезпечити успіх у професійній діяльності та як умову формування управлінської компетентності.

На нашу думку організаторські здібності – це здібності організувати свою власну діяльність і діяльність підлеглих, створювати колектив як інструмент вирішення виробничих завдань та розвитку особистості.

До організаторських здібностей звичайно відносять такі властивості, як гнучкість та динаміка сприйняття, спостережливість, уміння бачити сутнісні властивості, вміння передбачити наслідки колективної діяльності.

Досить цікавими є дослідження Л. М. Мотозюк щодо структури організаторських здібностей майбутнього керівника. Він наголошує, що *детермінантами* успішного виконання організаторських повноважень є наявність:

- високого рівня вольової організації особистості;
- інтелекту, що відповідає високому та середньому рівню;
- високого рівня розвитку специфічних якостей особистості (психологічної впливовості, комунікативної компетентності, психологічної проникливості, схильності до лідерства) [5].

В контексті нашого дослідження цікавим є виділення таких чинників організаторських здібностей як схильність до організаторської діяльності та знання й уміння організаторської діяльності.

Схильність до організаторської діяльності розглядається як властивості особистості, що характеризують його готовність до організаторської діяльності і бажання в потрібний час узяти на себе роль лідера та відповідальність за доручену справу. Ми погоджуємося з думкою науковців які розглядають організаторські здібності як один з аспектів лідерства. При цьому організатора називають лідером, а організаторські здібності – рисами, особливостями, психологічними характеристиками лідера.

Знання й уміння організаторської діяльності – знання про сутність організаторської діяльності, її зміст, види, принципи, методи, форми, а також уміння ставити і досягати мету організаторської діяльності, визначати завдання, планувати, проектувати, моделювати, прогнозувати розвиток організаторських здібностей [Там само]. Оволодіння системою знань необхідною для ефективного здійснення управління є показником когнітивного компонента готовності керівника навчального закладу до здійснення функцій управління.

Для оцінки індивідуальних здібностей використовуються параметри, які характеризують будь-яку діяльність: продуктивність, якість, надійність, гнучкість, різнобічність [2, 108].

Необхідною умовою розвитку організаторських здібностей є

наявність протиріч між можливостями керівника і його професійними інтересами і відношеннями керівника. Рівень здібностей визначається ступенем вирішеності таких протиріч. Відсутність протиріч обумовлює статичність здібностей.

Основною формою взаємовідносин між начальником і підлеглим під час організаторської діяльності є вмиле делегуванням повноважень. Від того, наскільки керівник володіє мистецтвом делегування повноважень залежить ефективність роботи підлеглому йому підрозділу і відповідно якість роботи самого керівника. Уміння раціонально розподіляти конкретні завдання між підлеглими майбутні керівники набувають під час вирішення практичних завдань, ситуаційних вправ, участі у тренінгах.

В структурі організаторських здібностей керівника можна виділити *базові організаторські властивості* (вольова організація особистості, типологічні властивості нервової системи, оптимальний рівень інтелектуального розвитку особистості) та *специфічні організаторські властивості* (психологічна впливовість, комунікативна компетентність, психологічна проникливість, схильність до організаторської діяльності).

Проведені науковцями дослідження доводять, що понад 70% починаючих керівників навчальних закладів проявляють свої організаторські здібності лише в якійсь одній діяльності (планування роботи школи, здійснення контролю, організація ефективного навчального процесу, взаємодія з керівними органам освіти тощо), лише п'ята частина починаючих керівників навчальних закладів виявили організаторські здібності в кількох видах діяльності, і одиниці в багатьох видах діяльності [6].

Організаторські здібності можуть виявлятися без спеціальних зовнішніх впливів, лише на основі практичної діяльності, але під час навчання у магістратурі є можливість цілеспрямованого стимулювання її формування в процесі навчально-виховного процесу. Не всі магістранти мають досвід організаторської роботи з різними групами людей. Організаторські здібності майбутніх керівників навчальних закладів формуються у процесі навчальних занять в магістратурі, які мають свою специфіку та під час проходження практики в загальноосвітніх навчальних закладах.

Під час навчання у магістратурі особливу у вагу слід звернути на формування самоорганізованості майбутнього управлінця. Самоорганізація керівника – це основа всієї організації управління.

Цілеспрямована організаторська діяльність студентів-магістрантів під час навчання у магістратурі може позитивно впливає на формування їх організаторських здібностей за умови, якщо педагогічний процес буде організований як процес систематичного та послідовного виконання

організаторських завдань, що постійно ускладнюються та стимулюють виконання різних функцій управління згідно з можливостями та здібностями майбутніх керівників навчальних закладів, що забезпечує їм накопичення досвіду організаторської діяльності. Таким чином, розвиток організаторських здібностей майбутніх керівників навчальних закладів сприяє формуванню їх готовності до управлінської діяльності і може розглядатися як один із шляхів формування їх управлінської компетентності.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Ковальов А. Г. Психологія личности / А. Г. Ковальов. М.: Просвещение, 1970. – 230 с.
2. Козаков В. А. Психологія діяльності та навчальний менеджмент. Частина І. Психологія суб'єкта діяльності / В. А. Козаков. – К., 1999. – 243 с.
3. Королюк С. В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу [монографія] / С. В. Королюк – Полтава: 2007. - 168 с.
4. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: Навчальний посібник. / В. І. Маслов. – Тернопіль, Астон, 2007. – 150 с.
5. Мотозюк Л. М. Формування організаторських здібностей у майбутніх керівників прикордонних підрозділів (психологічний аспект) [Текст]: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.09. / Л. М. Мотозюк; Нац. акад. держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
6. Підготовка керівника навчального закладу до управлінської діяльності в ринкових умовах : навч. посіб. / А. І. Чміль, В. І. Маслов, Г. А. Дмитренко та ін. / [за ред. А. І. Чмеля]. – К. : Логос, 2006. – 128 с.
7. Радул В. В. Соціально-педагогічна зрілість: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В. В. Радул. – Кіровоград: ТОВ Імекс ЛТД, 2002, – 248 с.
8. Теплов Б. М. Избранные труды: В 2 т. – М., 1985. – Т.1. – 328 с.
9. Шакуров Р. Х. Директор школы и микроклимат учительского коллектива / Р. Х. Шакуров. – М.: Занне, 1979. – 189 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Уйсімбасва Наталія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимири Винниченка.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем формування професійної компетентності майбутнього фахівця, його творчого розвитку.

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Жанна ФЕДІРКО (Кіровоград)

У статті розглядаються зміст, форми і методи підготовки вчителів географії до інноваційної діяльності як складового елементу системи післядипломної педагогічної освіти.

В статье рассматриваются содержание, формы и методы подготовки учителей географии к инновационной деятельности как составного элемента системы последипломного педагогического образования.

Ключові слова: інноваційна освітня діяльність, інноваційна діяльність учителя географії, викладання географії, система післядипломної педагогічної освіти.

Постановка проблеми. В умовах модернізації сучасної системи освіти інноваційна діяльність педагогів стає одним із важливих чинників удосконалення навчально-виховного процесу. Післядипломна педагогічна освіта має свідомо визначити для себе як пріоритетну мету формування ефективної системи ініціювання, організації та координування інноваційної освітньої діяльності.

Підготовка вчителів географії до інноваційної діяльності розглядається нами як процес формування професійної готовності до її здійснення, який може успішно відбуватися лише в умовах цілеспрямовано організованої педагогічної системи. Питання підготовки спеціалістів до різноманітних видів педагогічної діяльності знайшли відображення у наукових дослідженнях останніх років (Н.В. Василенко, К.М. Дурай-Новакова, О.Е. Жосан, О.І. Зайченко, І.А. Зязюн, Л.А. Іванова, Я.П. Кодлюк, Р.І. Кузьмінов, О.Г. Мороз, Л.Я. Набока, І.П. Підласий, Т.Ю. Подобєдова, В.Д. Пурін, Л.П. Пуховська, В.В. Радул, А.М. Старєва, В.О. Сластьонін, Н.О. Тимошенко, Н.М. Яковлева та ін.). Для нашого дослідження викликають інтерес моделі професійної підготовки фахівців, розроблені науковцями. Опис таких моделей ми знаходимо у працях В.А.Болотова В.В.Серикова, Н.І.Лісової, І.І.Сігова, О.С.Смірної, Я.І.Щевчук, В.Ю.Стрельникова та ін.

Професійна діяльність учителя географії спрямовується на подолання протиріччя між наявним рівнем фахової підготовки та тим, яким рівнем професіоналізму він повинен володіти. Тому вчитель географії в ході підготовки до інноваційної діяльності має набути достатніх знань, та сформувати достатній рівень умінь.

Метою написання цієї статті є спроба обґрунтувати модель підготовки вчителя до інноваційної діяльності у процесі підвищення його кваліфікації.

Виклад основного матеріалу. Моделювання, як метод наукового дослідження, широко застосовується у педагогіці [1; 5; 8]. Основний зміст моделювання полягає в тому, щоб за результатами дослідів з моделями можна було зробити висновки про характер ефектів, що пов'язані з досліджуваним об'єктом. У процесі моделювання ми орієнтувалися на *системний підхід*, який є методологічною базою для вивчення складних явищ, процесів, об'єктів, до яких відноситься підготовка педагогічного працівника до певного виду діяльності; та *інтегративно-технологічний підхід*, за допомогою якого визначено систему методів, форм та засобів навчання, умов діяльності й розвитку суб'єкта навчання. В основу розроблення моделі покладено вчення про

особистість та її розвиток, загальнофілософські принципи: об'єктивності, детермінізму, розвитку, наступності, взаємодії.

Створена нами за допомогою цього методу модель являє собою комплекс взаємопов'язаних елементів педагогічного процесу, які забезпечують формування у вчителів системи якостей, знань та вмінь, необхідних для успішного здійснення інноваційної діяльності (рис. 1).

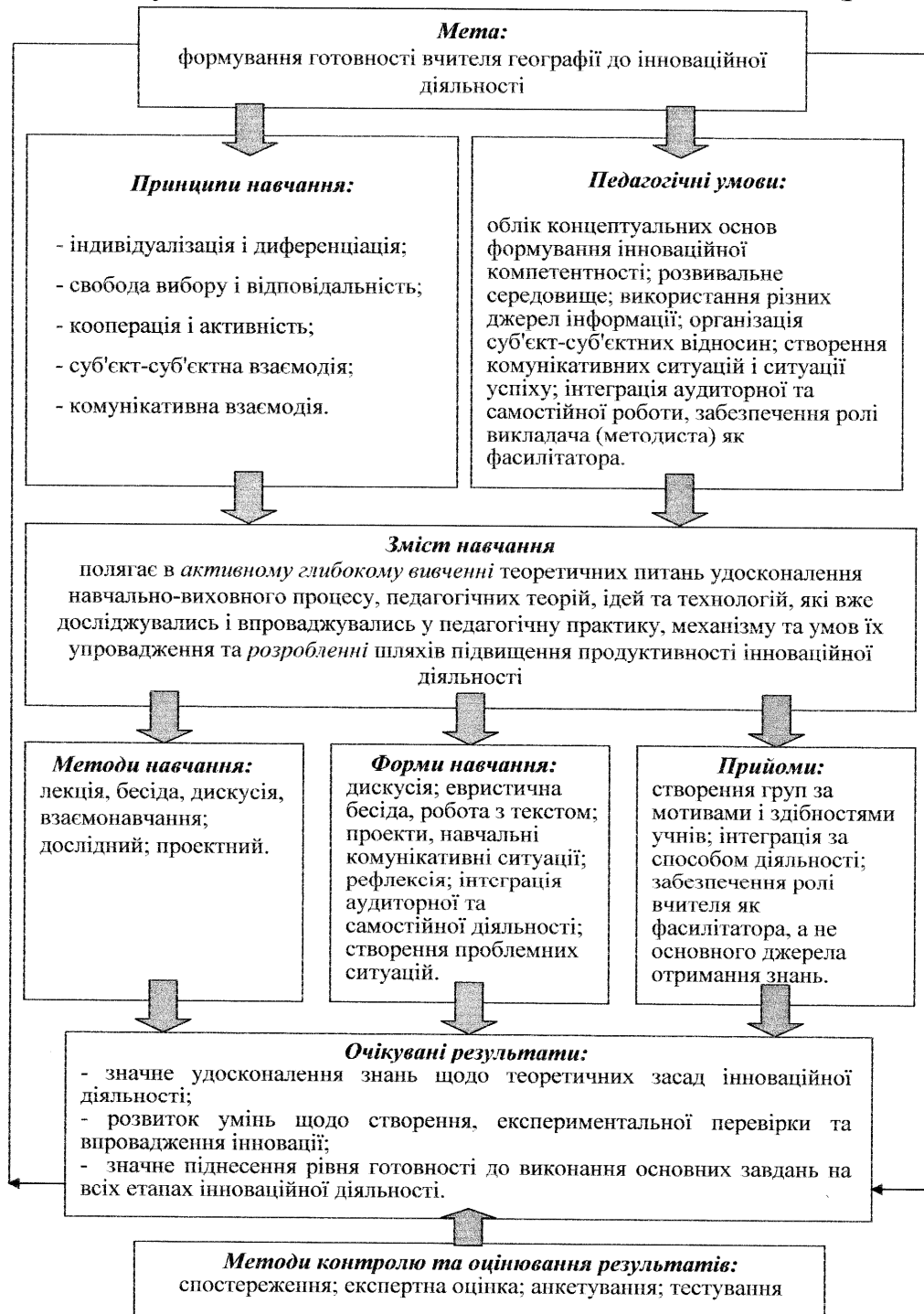


Рис. 1. Модель підготовки вчителя географії до інноваційної діяльності.

Аналіз результатів досліджень показав, що визначальним у процесі підготовки спеціаліста є правильне визначення мети, змісту, методів, форм навчання, очікуваних результатів та забезпечення певних педагогічних умов.

Визначаючи поняття «мета підготовки», ми проаналізували поняття «цілепокладання», яке є системоутворюючим компонентом будь-якої педагогічної системи. На думку науковців [2; 6], педагогічні цілі мають орієнтуючий вплив на весь хід навчального процесу. Вони забезпечують єдність та взаємозв'язок основних його компонентів (зміст, методи, засоби, організаційні форми, контроль), що має забезпечити результативність навчального процесу.

Метою підготовки вчителя географії до інноваційної діяльності ми вважаємо цілеспрямоване, науково обґрунтоване та системне формування його готовності до цього виду діяльності. Відповідно до поставленої мети вирішується питання вибору змісту.

Принципи навчання – основоположні ідеї, вихідні положення, які визначають зміст, форми й методи навчальної роботи відповідно до мети та закономірностей процесу навчання є невід'ємною складовою формування готовності вчителя географії до інноваційної діяльності.

Принципи індивідуалізації та диференціації сприяють усвідомленню вчителя своїх сильних і слабких можливостей навчання, підтримці і розвитку самобутності з метою самостійного вибору власних смислів навчання. Індивідуалізація сприяє розвитку самосвідомості, самостійності й відповідальності.

Свобода вибору і відповідальність педагога, який має право на вибір і несе за нього відповідальність є незаперечною цінністю для нього й для тих, хто його оточує. Здійснення вільного вибору можливе лише за умови існування альтернативи, але вона не може бути представлена у теоретичному плані, оскільки тоді і вибір буде лише теоретичним. Наявність реальної альтернативи – це наявність пережитого і переусвідомленого досвіду без якого не може відбутися вчитель географії.

Кооперація і активність припускають спрямованість того, хто навчається, до теоретичного осмислення знань, самостійний пошук вирішення проблем, інтенсивний прояв пізнавальних інтересів. Це перехід від переважно регламентуючих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу до розвиваючих, проблемних, дослідницьких, що забезпечує народження пізнавальних мотивів та інтересів.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія має забезпечити здатність бачити і розуміти співрозмовника, активність усіх учасників взаємодії, за якої вони здатні виробляти свою стратегію, свідомо удосконалювати себе.

Принцип комунікативної взаємодії характеризує засоби, способи і умови єдиного навчального процесу, при якому слухачі активно спілкуються один з одним, розширюючи свої знання, розвиваючи вміння та навички; між учасниками спілкування створюються оптимальні форми взаємодії і характерні для колективу взаємовідносини, які є умовою і засобом підвищення ефективності навчання.

Важливим компонентом нашої моделі є *педагогічні умови* підготовки вчителя. Підготовка вчителя географії до інноваційної освітньої діяльності в системі післядипломної освітньої діяльності є педагогічною системою й має складну структуру. Розробляючи її, ми виходили з теорії О.І. Вишневського, який вважає, що педагогіка включає в себе два рівні: фундаментальний (теоретичний) та прикладний (конкретно-дидактичний) [1, с. 216], враховували думку Н.О. Тимошенко [8, с. 82–134] про те, що готовність педагога до певного виду педагогічної діяльності є наслідком не лише правильно спланованого навчального процесу, але й позитивного емоційного відгуку на явища, пов'язані з цим видом діяльності, глибоке усвідомлення його актуальності й значущості, результатом певним чином побудованої професійної позиції. Ми виділяємо такі компоненти готовності вчителя географії до інноваційної освітньої діяльності як до нового виду діяльності: *мотиваційно-ціннісний* – визначає напрям перетворень в особистості з орієнтацією на присвоєння нових цінностей, з урахуванням вимог до здійснення інноваційної діяльності; *інтелектуально-когнітивний* та *діяльнісно-творчий* – створює базу для особистісних перетворень, пов'язаних з оволодінням інноваційних та необхідних технологій; *рефлексивний* – передбачає здатність до аналізу одержуваних відомостей у формі аналітичних міркувань щодо шляхів здійснення інноваційної освітньої діяльності.

Погоджуючись з Н.О. Тимошенко [8, с. 145–151], вважаємо, що здійснення підготовки вчителя до різних видів діяльності, зокрема й до інноваційної діяльності, пов'язане з реалізацією педагогічних умов, які містять сукупність елементів, що взаємодіють між собою й впливають на результат навчального процесу. Під *педагогічними умовами* підготовки вчителя до інноваційної освітньої діяльності розуміємо обставини, що сприяють побудові навчального процесу з урахуванням потреб, інтересів, можливостей слухачів, їхньої готовності до реалізації цієї діяльності: 1) облік концептуальних основ формування інноваційної компетентності; 2) розвивальне середовище; 3) використання різних джерел інформації; 4) організація суб'єкт-суб'єктних відносин; 5) створення інноваційних ситуацій і ситуації успіху; 6) інтеграція аудиторної та самостійної роботи, забезпечення ролі викладача (методиста) як фасилітатора.

У своєму дослідженні ми дотримуємося точки зору, згідно з якою зміст підготовки до інноваційної діяльності є складовим елементом змісту підвищення кваліфікації вчителя, містить теоретичну й практичну інформацію, необхідну для здійснення відповідних професійних функцій. Функціональна грамотність учителя повинна бути одним із напрямків розвитку системи післядипломної освіти. Цей процес супроводжується зростанням професійної компетентності й моральних якостей особистості спеціаліста [7].

Звертаючись до питання відбору змісту, ми, передусім, вважаємо за необхідне визначити способи його трансляції, що відображаються у побудові навчальної дисципліни. На наш погляд, це мають бути поняття, закони, теорії та факти існуючої науки, а також спосіб мислення, характерний для даного етапу її розвитку, ті методи, якими вона користується. Практична реалізація змісту освіти відбувається у реальному навчальному процесі, пов'язаному з вибором системи методів, форм і засобів навчання. Зважаючи на це, можна виходити не з окремого елемента навчання, а з цілісної моделі професійної діяльності спеціаліста й цілісної моделі його підготовки в системі післядипломної педагогічної освіти [3; 5; 8].

Розробляючи зміст навчання, ми враховували кваліфікаційний рівень учителів, що запрошувалися до навчання (вчителі першої та вищої категорії) і не передбачали тем на розвиток загальнонавчальних знань і вмінь учителів, зосередившись на формуванні й розвитку предметних і спеціальних знань і вмінь, необхідних учителям географії для успішного здійснення інноваційної діяльності. Визначаючи зміст навчання, ми виходили з того, що професійна діяльність учителя географії дуже складна і відповідальна. Географія сьогодні багатогранна, надзвичайно розгалужена наука, яка користується різноманітними сучасними методами й засобами досліджень [4]. Географи активно беруть участь у вирішенні багатьох проблем політичного, економічного, соціального й екологічного характеру, що виникають на різних рівнях - від глобального (світового) до локального (місцевого).

Схема вибору *форм, методів і засобів* навчання у залежності від змісту навчання визначає, на думку дослідників, методичний аспект процесу підготовки вчителя [8, с. 137]. Приєднуємося до цієї думки і вважаємо, що розроблення такої схеми покликане забезпечити практичну підготовку вчителя до інноваційної діяльності. Процес такої підготовки передбачає реалізацію технологічного підходу. Через такі форми навчання, як лекції, бесіди, дискусії, взаємонавчання використовувались методи навчання: дискусія; евристична бесіда, робота з текстом; проекти, навчальні комунікативні ситуації; рефлексія; інтеграція аудиторної та самостійної діяльності; створення проблемних ситуацій та прийоми:

створення груп за мотивами і здібностями учнів; інтеграція за способом діяльності; забезпечення ролі вчителя як фасилітатора, а не основного джерела отримання знань.

Серед *засобів навчання* переважно використовувалися: наукові та науково-методичні матеріали (статті в наукових та методичних фахових виданнях, розробки Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти, Науково-дослідного інституту післядипломної педагогічної освіти Університету менеджменту освіти НАПН України, а також навчально-методичні посібники з питань інноваційної діяльності та викладання географії нашого інституту й інших інститутів післядипломної педагогічної освіти); описи перспективного педагогічного досвіду вчителів географії; розроблені нами таблиці, схеми, фотоматеріали на паперовій основі; розроблені нами мультимедійні презентації.

У процесі підготовки вчителів нами широко використовувалися такі *методи контролю та оцінювання результатів*: спостереження; експертная оцінка; анкетування; тестування

При визначенні *очікуваних результатів* ми намагалися врахувати усі компоненти готовності вчителя. Тому очікуваними результатами підготовки, на нашу думку, мають бути: значне удосконалення знань щодо теоретичних засад інноваційної діяльності; розвиток умінь щодо створення, експериментальної перевірки та впровадження інновації; значне піднесення рівня сформованості мотиваційно-ціннісного та аналітико-рефлексивного компонентів готовності вчителя до виконання основних завдань на всіх етапах інноваційної діяльності.

Передбачаються такі *професійні вимоги* до вчителів, що пройшли підготовку до інноваційної освітньої діяльності:

вчитель географії: досконало володіє знаннями змісту, структури шкільних програм, підручників, методичних посібників з географії, успішно використовує їх у практичній діяльності; досконало володіє методикою організації роботи з підручником на уроці та в самостійній роботі учнів; глибоко розуміє основи філософії освіти та її значення у вирішенні найважливіших педагогічних проблем; має високий рівень професійної компетентності; вільно орієнтується у вітчизняному законодавстві у сфері інноваційної освітньої діяльності та глибоко розуміє основні вимоги відповідних нормативних документів; вільно орієнтується в проблемах науково-методичного та організаційного забезпечення інноваційної освітньої діяльності; вільно орієнтується серед різних видів наукової та науково-методичної літератури, досконало володіє вміннями користуватись нормативними документами, застосовувати досягнення педагогічної й психологічної наук при виконанні впровадженні інноваційної освітньої діяльності на уроках

географії; має системні знання про педагогічні процеси та явища, володіє сучасними методами наукових досліджень і здійснення інноваційної освітньої діяльності на рівні, необхідному для вирішення завдань, що постають в навчальному процесі; вміє раціонально використовувати ідеї перспективного педагогічного досвіду з інноваційної освітньої діяльності та розробляти власні педагогічні технології; вміє організувати продуктивну педагогічну взаємодію в системі «учень-вчитель-батьки-учень» під час впровадження інноваційної освітньої діяльності; володіє методами психолого-педагогічного аналізу і вміє вирішувати стратегічні та методичні завдання під час впровадження інноваційної освітньої діяльності на уроках географії; вміє прогнозувати результати своєї діяльності з інноваційної освітньої діяльності, аналізувати та оцінювати їх; володіє основними компонентами методики професійного самовдосконалення та використовує їх у процесі впровадження інноваційної освітньої діяльності; вміє визначати напрямки самоосвітньої діяльності з метою підвищення рівня професійної компетентності й педагогічної майстерності для удосконалення роботи щодо інноваційної освітньої діяльності; володіє вміннями розробляти методичні матеріали з актуальних тем інноваційної освітньої діяльності на допомогу колегам.

Впроваджуючи модель підготовки вчителя географії до інноваційної діяльності, очікуємо отримати такі *результати*: значне удосконалення знань щодо теоретичних засад інноваційної діяльності; розвиток умінь щодо створення, експериментальної перевірки та впровадження інновації; значне піднесення рівня готовності до виконання основних завдань на всіх етапах інноваційної діяльності.

Висновки. Особистість учителя географії необхідно розглядати як внутрішню цілісність, коли професійні й особистісні цінності тісно пов'язані з системою загальнолюдських цінностей. Тому підготовку вчителя географії до інноваційної діяльності не можна розглядати поза розвитком його особистості. Це пояснюється тим, що вчитель упродовж своєї професійної діяльності засвоює необхідні знання, набуває вмінь та навичок в особистісному контексті. Знання, перед тим як стати особистим надбанням, проходять через так звані афективно-ціннісні «фільтри» особистості. Учитель географії повинен завжди бути цікавим для учнів, створювати в школі ту духовну атмосферу, завдяки якій у дітей виникатиме прагнення знань, бажання отримувати щось нове, досі їм невідоме.

Підготовка вчителя географії до інноваційної діяльності являє собою інтегровану на функціональному рівні систему, складає змістову основу його професійної діяльності, діагностики та розвитку в системі післядипломної педагогічної освіти.

Наступним етапом даного дослідження має стати завершення експериментальної перевірки нашої моделі та визначення результативності навчання вчителів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вишневецький О.І. Теоретичні основи педагогіки : [підруч. для студ. ВНЗ] / О. Вишневецький, О. Кобрій, М. Чепіль. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 424 с.
2. Дивак В. В. Методична робота – складова післядипломної педагогічної освіти / В. В. Дивак. // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – № 1. – С. 13.
3. Нікітіна Н.Н. Критичне оцінювання особистого досвіду як провідна умова професійного розвитку / Н.Н. Нікітіна // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 62-64.
4. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 10-11 класи Географія. Економіка. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.google.com.ua/search/>.
5. Пуцов В. І. Теоретичні основи розвитку післядипломної педагогічної освіти на сучасному етапі / В. І. Пуцов // Педагогічний пошук. – 2006. – № 4. – С. 10.
6. Семиченко В. А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 54-57.
7. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму педагогічних працівників у системі післядипломної освіти на андрагогічних засадах / Т. М. Сорочан, О. М. Рудіна // Розвиток післядипломної педагогічної освіти України в умовах інтеграції : матер. щорічн. звітн. Всеукр. наук.-практич. конф., 11-12.04.2007 р. – Донецьк : ДППО, 2007. – С. 132-140.
8. Тимошенко Н. О. Подготовка учителя к просветительской деятельности в области сохранения индивидуального здоровья школьников: дисс. кандидата пед. наук : 13.00.08 / Тимошенко Наталия Олеговна. – Ставрополь, 2003. – 189 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Федірко Жанна Володимирівна – завідувач відділу інноваційної діяльності та інтелектуальної власності Кіровоградського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського.

Коло наукових інтересів: освітні інновації; педагогічний експеримент; підготовка педагогічних працівників до інноваційної діяльності.

СПЕЦИФІКА ІМІДЖУ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Оксана ФІЛОНЕНКО (Кіровоград)

Стаття присвячена традиційно актуальній проблемі формування іміджу керівника. В ній описуються атрибути іміджу і специфіка його формування саме в умовах управлінського середовища, що динамічно змінюється, рівні організації такого іміджу і взаємозв'язку між ними.

Стаття посвячена традиційно актуальній проблемі формування іміджу керівника. В ній описуються атрибути іміджу і специфіка його формування именно в условиях управленческой среды, которая динамично меняется, уровни организации такого имиджа и взаимосвязь между ними.

Ключові слова: імідж, рівні структури іміджу, керівник, особистість.

Імідж керівника – один з найважливіших каналів реалізації як діалектики управління в конкретній організації або галузі, так і управлінського потенціалу самого керівника. Виявлення такого

потенціалу надзвичайно ускладнене в силу складності виокремлення власне іміджу керівника від його образу в очах підлеглих. Крім того, в системі таких методологічних операцій доводиться відволікатися і від процесів формування іміджу на окремих рівнях, що зменшує достовірність узагальнень.

Професійно-педагогічний імідж – явище цікаве для педагогічної психології та педагогіки вищої школи у світлі нових вимог, які висуваються до педагога та студента в демократичному суспільстві, де на першому місці стоять гуманістичні цінності: цінність особистості, її моральних норм і вільного розвитку.

Проблема формування професійного іміджу широко представлені як у зарубіжних, так і у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях, в яких наголошується на винятковій її важливості у процесі підготовки майбутніх педагогів та їх подальшій фаховій діяльності. Проте, теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив: по-перше, оскільки інноваційна практика функціонування ринку освітніх послуг на рівні вищої школи значно випереджує розвиток наукової теорії управління ним, то кваліфікаційні вимоги до випускників, які здебільшого визначають її цілі, зміст і форми організації, до теперішнього часу не передбачають оволодіння ними діяльністю щодо створення свого позитивного професійно-педагогічного іміджу; по-друге, сама проблема формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх фахівців дошкільних закладів дотепер не стала предметом спеціального науково-педагогічного дослідження і, по суті, в межах теорії та методики професійної освіти ще не знайшла свого належного теоретичного обґрунтування і відповідного методичного забезпечення. Таким чином, питання формування професійного іміджу набувають все більшої значущості.

У зарубіжних наукових джерелах поняття «імідж» співвідносять із такими поняттями, як «Я-концепція», «Я-образ», дослідженням яких займались Р. Бернс, У. Джемс, А. Маслоу та інші. В основі даних понять знаходиться не що інше, як образ, уявлення. Зв'язок «Я-концепції» та особистісного іміджу розглядали О. Боровський, Б. Зейгарник, Ч. Кулі, Л. Мар'яненко, М. Мольц та інші науковці. На їхню думку, розвиток «Я-концепції» є значним етапом внутрішньої психічної роботи щодо створення технології особистості, персональної привабливості, прийняття себе, налаштування на позитивне ставлення до себе і оточуючих.

Проблема формування іміджу також знайшла відображення в багатьох роботах сучасних науковців, зокрема М. Апраксина, В. Беніна, О. Бекетова, Л. Волович, О. Газмана, Н. Гузій, В. Горчакова, П. Гуревич, Л. Жарикова, О. Калюжного, Ф. Кузіна, Кузьміної, Г. Почепцова,

Г. Сагач, В. Сластьоніна, Л. Соколової, В. Шепеля, В. Черепанової, І. Щуркової та інших. Проте незважаючи на значну увагу вчених у галузі педагогіки до означеної проблеми, все ж окремі її кардинальні питання залишаються нерозв'язаними.

Виділимо загальні основи буття іміджу керівника.

1. Такий імідж не є тільки "вихідним" або суто "рівневою" характеристикою особистості. Його буття виражає необхідність, за рахунок стереотипізації поведінкового вибору, психологічного захисту людини в групі, а також незвідність "соціального Я" до вітального і екзистенційного "Я".

Імідж є феномен особистості, а не позаособистісних структур психіки, які чинять лише загальнодетермінуючі дії, причому різні елементи і рівні організації особистості різною мірою впливають на формування іміджу.

На глибинних рівнях в структурі особистості формуються лише загальні, досить безособові умови виникнення іміджу. Найбільш важливим з них є, мабуть, асоціативний зв'язок первинного страху з соціально небезпечними символами. Іншими словами, символи соціальної поведінки оформляються як "правильні", прийняті статистично частіше. Рух від одного такого символу до іншого як один з моментів вибору поведінкового рішення енергетично вигідний, створює почуття психологічної захищеності [1].

Необхідність іміджу росте від "нижніх" рівнів особистості до "верхніх", більше соціалізованих.

Остаточне оформлення конкретного іміджу йде на рівні соціального обґрунтування моделі поведінки. У такому разі ігрові, наслідувальні потреби керівника реалізуються з урахуванням образу бажаного соціального успіху і пригнічення глибинних комплексів і фобій.

Логічно міркуючи, в конкретній точці старту іміджу в житті психіки потрібно враховувати і те, що в психології називається "Ефектом збивання", боротьбу протилежних потягів в людській душі. Такий механізм психіки повинен начебто обмежувати ті її підсистеми, які лише провокують, роблять можливим виникнення іміджу від тих, які конструюють вже власне структуру іміджу. За уявленнями автора, таким рубіжним механізмом є воля.

Іміджі, таким чином, є начебто своєрідним "геном" нашої цивілізації, особливий механізм відтворення власне соціальної поведінки людини. Такий "ген" виражає програмування поведінки людей символами і образами соціального успіху, причому використовуючи як засіб самих себе. Інакше кажучи, іміджі, будучи вихідною характеристикою психіки, що показує її готовність до спілкування,

гарантують високу вірогідність постійного відтворення орієнтації поведінки саме на соціум, на групові, а не індивідуальні цінності.

Відмітимо також, що іміджі мають складну структуру, не бувають ізольованими ("пакетуються"), існують одночасно на декількох рівнях (індивідуальної психіки, комунікативного поля, на суто зовнішньому, візажному рівні) та ін. Звичайно, найпростіше було б пояснювати формування іміджів дією деякого "колективного несвідомого", у дусі К. Юнга і Л.М. Гумільова [2, 3].

Іншими словами, за уявленнями автора, воля працює так, щоб в результаті виник мотив: "Те, що я хочу, може бути виражене соціально, думати з такого приводу не варто, тому що тривожно. Щоб досягти мети і отримати задоволення в процесі досягнення, цілком допустимо і необхідно подібатися іншим людям".

Розглянемо трохи детальніше можливу аргументацію на користь приведеної тези. Обумовимо відразу один важливий аспект проблеми. Річ у тому, що сама необхідність поведінкового вибору в іміджі керівника не абсолютна. У деяких простих випадках ми взагалі обходимося без усвідомленого вибору, переходячи на рівень складних умовних рефлексів. Перехід до такого варіанту поведінки залежить від обсягу одиничних відчуттів і їх цілісних блоків ("гештальтів"), оцінених психікою як нові, причому така "оцінка" здійснюється автоматизовано, виражаючись в рівні тривожності і мимовільної уваги.

Крім того, робота волі опосередкована суто фізіологічною готовністю людини до навантажень, її тону, що прямо враховується в поведінковому виборі.

Іншими словами, імідж керівника абсолютно не звідний до його візажу, він впливає на підлеглих відразу на декількох рівнях. Усе буття іміджу керівника здійснюється начебто на кількох енергетичних рівнях, що відрізняються один від одного передусім саме мірою включеності особистісних психічних підсистем. Таких рівнів три, що відбито на рисунку 1.

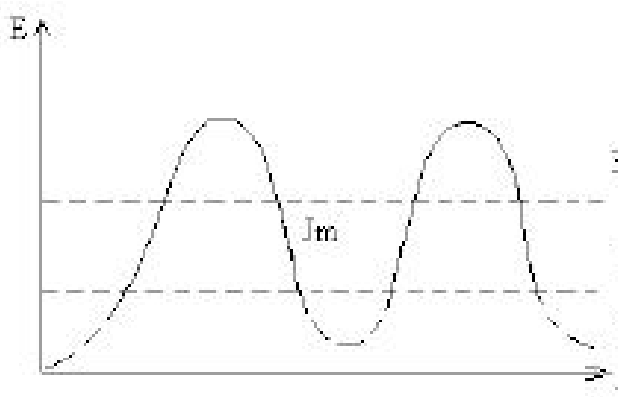


Рис. 1. Рівні організації іміджу

Ордината графіку виражає енергетичні витрати, причому підкреслимо, що йдеться про психічну енергію, яка завжди витрачається "по мінімуму" ("принцип економії сил"), необхідному для вирішення типових для такого рівня – поведінкових завдань; по абсцисі час (відповідно знаки "Е" і "Т" на графіку). Для першого рівня ("1") характерна діяльність умовно- і безумовно-рефлекторних систем, що, природно, пояснює наведений вище принцип для поведінки в нескладних умовах або для вирішення досить складних об'єктивно (наприклад, в спорті), але завдань, що часто повторюються. Імідж представлений тут в основному неусвідомлено, на рівні мимічних і поведінкових звичок.

Для другого рівня ("2") нормою є наслідування групових поведінкових стереотипів, і, відповідно до прийнятої концепції, роль іміджу тут різко збільшується. Третій рівень ("3"), рівень розуміння, творчості, занадто складний, щоб говорити про нього кількома словами.

Роль іміджу на третьому рівні невелика і відчувається лише в стартових, чуттєвих, психологічних операціях, про що мова піде нижче, так само як і про ментальні аспекти іміджу.

Імідж керівника, таким чином, виражає переважно соціалізований рівень людської психіки. Він реалізується, передусім, на "вихідному" рівні, рівні готовності до виконання групової ролі, оскільки сам імідж, що оформляється саме тут, виражає єдність групового і індивідуального досвіду психологічного захисту, опосередкованої соціальними цілями людини і ситуацією. Природно, загальна логіка схеми має на увазі залежність – чим "ближче" рівень організації особистості до підсвідомості, далекої пам'яті, тим нижче роль чисто соціальних орієнтирів в процесах формування іміджу; зрозуміло, справа сильно ускладнюється тим, що процеси формування іміджу опосередковані мікросередовищем людини і детермінуючими діями макросередовища, що часто переплетене витіюватим чином.

Залишається лише виділити, хоч би в найзагальнішому вигляді, специфіку кожного з рівнів. Підкреслимо ще раз, що вони розрізняються мірою керованості (чи часткою так званих рефлекторно-особистісних орієнтацій), частотою апеляцій до далекої пам'яті, інтуїції і т. д.

Рівень А. розумітимемо під таким шифром рівень соціального обґрунтування поведінки людини. Відрізняється високою роллю раціонально-понятійного "тракту" (психологічне соціальне планування, знаково-семантична підсистема, вироблені упередження, безпосереднє шифрування іміджів, комунікаційні феномени і т.д.). Тут рекомендації по підвищенню ефективності іміджу керівника очевидні, потрібна акцентуація упевненості в собі, перспективності, зв'язків, вигідності і сумісності з цінностями підлеглих.

Рівень В. Рівень буття особистісно-діяльної орієнтації (чи, користуючись терміном польських соціологів, "стилю життя").

У ньому начебто узагальнюються, системно зв'язуються процеси, що йдуть на попередніх рівнях. Своєрідним нормативно-ціннісним "центром" такого рівня має бути картина цілей, заради якої людина готова діяти реально. Як вже відзначалося, можливі декілька орієнтацій (чи "стилів життя"—) прагматична, гедоністична, дионісійська, ригористична і т. д. Рівні А і В можна об'єднати у відомому терміні "соціальна Я-система". Саме ці рівні і визначають буття іміджу керівника.

Рівень С. Назвемо його рівнем вибору упереджень. На такому рівні відбувається складне узгодження некерованих, автоматизованих, прагнучих до гомеостазу психічних процесів з соціальним "Я". Центром такого рівня є рухи волі, про що мова піде нижче. Називатимемо такий рівень "вітальним Я" людини.

Імідж керівника на цьому рівні дано в трансляції саме таких упереджень, причому сумісних з моральними еталонами оточення, що часто створює ефект "людяності керівника".

Рівень D. Опис такого рівня найбільш складний, оскільки саме тут формуються фобії, комплекси, ланцюжки асоціативного розгону і т.д. Іншими словами, тут зберігається і організовується довольова інформація. Вона виражає сам початковий принцип життя вищих рівнів – боязнь і необхідність самопізнання одночасно, фундаментальність страху себе як приховану і таку, що формалізується на інших рівнях в десятках форм основу буття особистості.

Імідж керівника повинен закривати цей рівень повністю.

Рівень E. Назвемо його умовно рефлекторним рівнем особистості, де відбувається ототожнення, ідентифікація власне фізіологічних і психічних реакцій. Демонстрація допустимих тілесних і особистісних слабкостей цілком допускається в іміджі керівника.

Зрозуміло, такий опис гіпотетичних рівнів організації особистості дуже фрагментарний і функціональний, що визначається цілями роботи. Якість і закони взаємозв'язку "наскрізних" і "рівневих" процесів життя психіки цікавлять нас лише з боку формування іміджу.

Підкреслимо, що існує і загальний настрій, емоційне поле, що помітно впливає на імідж, залежне, таким чином, від новизни інформації сприйняття, самопочуття, залишкових процесів попередніх станів, причому найчастіше воно дивовижне точно відчувається підлеглими. Але первинність спроб прийняти рішення, відмежоване установками, досить яскраво показує, що досвід іміджів спілкування набагато древніший, так що частенько здається, він виник не в XX ст. і не є результатом індустрії розваг і моди в еру істеблішменту, як іноді про це

пишуть. Навпаки, сама природа управління є одним з напрямів пристосування світу соціуму до древньої звички людини до конструювання іміджів.

Таке, у загальних рисах, розуміння автором складних проблем співвіднесеної особистості керівника і іміджу, надзвичайно тонкого механізму виникнення останнього не за рахунок якогось нав'язування ззовні, але з самих глибин відтворення відчуття "Я" в особі і боязні цього відчуття, що заважає спокійно і стереотипно спілкуватися.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Фёдоров И.А. Имидж как программирование поведения людей / И.А.Фёдоров. – Рязань: «Новое время», 1997. – 240 с.
2. Юнг К. Психологические типы / Карл Юнг ; [Пер. с нем. София Лорие]. – Минск: Попурри, 1998. – 652 с.
3. Гумилев Л.Н. Этносфера: история людей и история природы. – М.: Прогресс. Изд. фирма "Пангея": Центр экол.просвещения и развития "Экопрос", 1993. – 543 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Філоненко Оксана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимири Винниченка.

Коло наукових інтересів: психолого-педагогічні аспекти управлінської діяльності; дослідження розвитку освіти й педагогічної думки в центральному регіоні України у ХХ столітті.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ

Тетяна ФУРСИКОВА (Кіровоград)

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної педагогічної теорії та практики – формуванню готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до застосування комп'ютерної графіки у професійній діяльності. У статті розкрито сутність і структурні компоненти досліджуваного поняття, виокремлено педагогічні умови формування цієї інтегрованої характеристики. Наведено результати дослідно-експериментальної роботи, яка реалізувалася за логікою трьох взаємопов'язаних етапів: пропедевтичного, фахово-зорієнтованого, творчо-самостійного.

Статья посвящена актуальной проблеме современной педагогической теории и практики – формированию готовности будущих учителей изобразительного искусства к применению компьютерной графики в профессиональной деятельности. В статье раскрыта сущность и структурные компоненты исследуемого понятия, выделены педагогические условия формирования этой интегрированной характеристики. Приведены результаты опытно-экспериментальной работы, которая реализовалась по логике трех взаимосвязанных этапов: пропедевтического, профессионально-ориентированного, творчески самостоятельного.

Ключові слова: образотворче мистецтво, майбутні вчителі, професійна діяльність, комп'ютерна графіка, готовність, формування, педагогічні умови.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження визначається готовністю майбутнього вчителя образотворчого мистецтва допомогти вихованцям зрозуміти смисл й призначення мистецтва, природу художньої діяльності, що створюється, редагується й відображається за допомогою комп'ютерних технологій та усвідомити нескінченість людської творчості. Сучасний інформаційний простір України, ґрунтовні зміни, що відбуваються у галузі мистецької освіти, значно актуалізують питання впровадження комп'ютерних технологій, зокрема комп'ютерної графіки, яка може використовуватись як дидактичний та образотворчий засіб, зорієнтований на новітні форми навчання у поєднанні з традиційними навчальними досягненнями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійної підготовки вчителя постійно перебувають у центрі уваги значної кількості науково-педагогічних досліджень. Вагомий внесок у розв'язання цього завдання зробили вчені: А. Алексюк, Ю. Бабанський, І. Богданова, І. Зязюн, М. Кларін, Н. Ничкало, О. Пехота, І. Підласий, В. Радул, Г. Селевко, С. Сисоєва, Н. Тализіна та ін.

В умовах застосування комп'ютерних технологій виникла потреба вдосконалення системи підготовки вчителів образотворчого мистецтва, оскільки сучасна школа потребує такого вчителя, який спроможний ефективно розв'язати завдання образотворчого мистецтва, орієнтується в актуальних напрямках розвитку освіти, збагачує свій досвід інноваційними технологіями та методиками, що з'являються у теорії та практиці навчання.

Проблеми підготовки вчителя образотворчого мистецтва розглянуто в працях Л. Бабенка, В. Кардашова, М. Кириченка, С. Коновець, В. Кузіна, Л. Масол, І. Мужикової, Б. Неменського, О. Отич, М. Резніченка, М. Ростовцева, О. Шевнюк та ін. Завдяки цим дослідженням розроблено професіограму, визначено цілі, структуру і зміст підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва, обґрунтовано форми, методи і засоби навчання студентів, постійно удосконалюються навчальні програми.

Активне впровадження комп'ютерних технологій, прогресивні зміни в змісті професійної діяльності вчителя образотворчого мистецтва, динаміка їхніх функцій ставлять більш високі вимоги до якісних (освітніх, професійно-кваліфікаційних, індивідуально-психологічних) характеристик майбутніх учителів, вимагають їх високої готовності до застосування сучасних комп'ютерних технологій у професійній діяльності. Особливості застосування комп'ютерної графіки в професійній діяльності вчителів образотворчого мистецтва були

предметом дослідження Н. Володіної-Панченко, С. Катюхи, В. Кондратової, Л. Покровщук, Т. Селіванової, Т. Трубчанінової та ін.

Аналіз теорії й практики професійної підготовки та діяльності вчителів образотворчого мистецтва дає змогу виявити низку суперечностей між новими якісними вимогами до педагогічної діяльності й фахового рівня майбутніх учителів та реальним рівнем їхньої професійної готовності до застосування комп'ютерної графіки в професійній діяльності. Як стверджують дослідники, цей запит задовольняється здебільшого завдяки випускникам педагогічних ВНЗ, які самостійно опановують нові технічні засоби. У цьому разі перед учителем образотворчого мистецтва постає завдання самостійного освоєння технологічного комплексу, що можна порівняти з отриманням нової спеціальності, оскільки самі засоби, технологія їхнього використання, технічні можливості є принципово іншими, аніж опановані раніше художньо-педагогічні технології. На цю проблему звертає увагу багато науковців, оскільки для застосування нового комп'ютерного інструмента вчителю необхідно, по-перше, досконало володіти всіма засобами образотворчого мистецтва і, по-друге, добре знати можливості комп'ютерної графіки. На жаль, сьогодні майже відсутні спеціалісти, які є педагогами-художниками та методично підготовленими фахівцями в галузі комп'ютерної графіки. Науковці підтримують ідею її застосування в образотворчому мистецтві, однак за умови обов'язкового високого художнього професіоналізму та грамотного володіння графічними редакторами.

Формування мети статті. Вищезазначені позиції щодо актуальності проблеми та бачення перспектив їх вирішення спрямували нашу дослідницьку увагу на питання підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва до застосування комп'ютерної графіки. Метою статті є опис змісту і результатів дослідно-експериментальної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Процес комп'ютеризації мистецької освіти – створення, упровадження та розвиток комп'ютерно зорієнтованого освітнього середовища на основі інформаційних систем, ресурсів і технологій – нині набуває все більшої актуальності, оскільки комп'ютеризація навчальних закладів вимагає пошуку всіх можливостей використання комп'ютера в навчальному процесі, ґрунтовних досліджень ефективності впровадження цих засобів навчання, визначення оптимальних меж їх дидактичного застосування в процесі вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу.

Вивчення науково-педагогічних (О. Глазунова, С. Горобець, В. Михайленко та ін.), мистецтвознавчих (Н. Сокольникова, А. Пасічний,

Л. Турлюн та ін.) і технічних (У. Боумен, К. Вауліна, Г. Веселовська, С. Луцій та ін.) праць підтверджує той факт, що нині існують розбіжності в поглядах учених і практиків щодо розуміння та вживання поняття «комп'ютерна графіка». Автори наповнюють його різним змістом. Об'єднуючи різні підходи до його визначення і враховуючи специфіку професійної діяльності вчителів образотворчого мистецтва, визначаємо комп'ютерну графіку як зображення, витвір мистецтва, що створюється, редагується й відображається засобами комп'ютерних технологій, а також як систему способів, принципів та методів, які застосовуються під час роботи з такими зображеннями.

Проведене дослідження показує, що у професійній діяльності вчителів образотворчого мистецтва комп'ютерна графіка може застосовуватись як дидактичний та образотворчий засіб, зорієнтований на сучасні форми навчання у поєднанні з традиційними навчальними матеріалами.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень (І. Дичківська, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, В. Сластьонін) ми визначаємо готовність учителів образотворчого мистецтва до застосування комп'ютерної графіки у професійній діяльності як інтегровану характеристику особистості студента, яка базується на свідомому сприйнятті та вираженому інтересі до майбутньої професії вчителя образотворчого мистецтва і характеризується наявністю потреби, знаннями, уміннями та навичками здійснювати професійну діяльність із застосуванням комп'ютерної графіки.

Структура досліджуваного поняття об'єднує чотири компоненти: мотиваційний, когнітивний, креативний, рефлексивний, які мають критерії, показники та рівні сформованості досліджуваного феномену. Ми розмежуємо такі критерії сформованості досліджуваної готовності: *потребнісно-мотиваційний* передбачає з'ясування причин і факторів, які спонукають, ініціюють, спрямовують учителя образотворчого мистецтва до застосування комп'ютерної графіки (показники: усвідомлення необхідності застосування комп'ютерної графіки у процесі навчання й виховання учнів та бажання побачити позитивний результат своєї діяльності, інтерес до засобів комп'ютерної графіки та зацікавленість у їхньому використанні на уроках образотворчого мистецтва; прагнення вчителя творчо і неординарно проектувати різноманітні організаційні форми у тісній взаємодії з учнями); *знаннєвий* критерій об'єднує сукупність знань учителя образотворчого мистецтва про сутність і специфіку комп'ютерної графіки, її види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування комп'ютерної графіки в структурі власної професійної діяльності (показники: знання з комп'ютерної графіки; компетентність у застосуванні засобів комп'ютерної графіки,

необхідних для застосування у професійній діяльності; обізнаність із джерелами поповнення знань, зокрема, у сфері застосування комп'ютерної графіки, та здатність застосовувати їх у майбутній професійній діяльності); *креативно-діяльнісний* критерій передбачає оригінальне розв'язання педагогічних завдань учителя образотворчого мистецтва із застосуванням різноманітних методів і засобів навчання, зокрема комп'ютерної графіки (показники: творчий підхід до організації навчання образотворчого мистецтва з використанням комп'ютерної графіки; творче розв'язання професійних завдань засобами комп'ютерної графіки, інтерес, оригінальність у розв'язанні художньо-творчих завдань); *оцінно-рефлексивний* критерій характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної діяльності (показники: оцінка вчителем власної діяльності, провідним засобом якої є комп'ютерна графіка).

На підставі теоретичного аналізу наукових джерел щодо сутності формування готовності до застосування комп'ютерної графіки, специфіки підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва та вивчення практичного досвіду ми визначили педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до застосування комп'ютерної графіки, а саме: забезпечення стійкої мотивації студентів до застосування комп'ютерної графіки; реалізація міжпредметних зв'язків у процесі викладання дисциплін професійно-педагогічного циклу; впровадження спецкурсу «Комп'ютерна графіка» [2] у структуру професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва; спрямування педагогічної практики студентів на набуття досвіду застосування комп'ютерної графіки на уроках образотворчого мистецтва.

Перша педагогічна умова сприяє розвитку професійної спрямованості особистості та збагаченню її внутрішніх мотивів. Тобто педагогічна умова, як необхідна зовнішня обставина, пробуджує внутрішню потребу в професійному становленні, призводить до переваги внутрішніх мотивів вибору професії над зовнішніми. У таких умовах застосування комп'ютерної графіки у навчанні стає ціннісно-орієнтованою діяльністю, розширює і поглиблює систему знань, умінь і навичок з питань застосування комп'ютерної графіки у майбутній професійній діяльності. Забезпечення стійкої мотивації студентів до вивчення комп'ютерної графіки сприяє формуванню мотиваційного компоненту готовності, створює підґрунтя для реалізації принципу професійної спрямованості навчання і професійного становлення особистості студента.

Друга педагогічна умова передбачає збагачення змісту дисциплін професійно-педагогічного циклу знаннями про сутність, класифікацію, дидактичні й образотворчі можливості комп'ютерної графіки у

професійній діяльності вчителів образотворчого мистецтва. Комп'ютерна графіка синтезує теоретичні знання з комп'ютерних систем, композиції, рисунка, живопису, кольорознавства, перспективи, декоративно-прикладного мистецтва, графіки, тому міжпредметні зв'язки у вивченні професійно зорієнтованих дисциплін ми розглядаємо як зв'язки між структурними елементами змісту професійно зорієнтованих дисциплін, що виражаються в поняттях, теоріях, законах і сприяють формуванню системи знань, умінь і навичок та розвитку готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до застосування комп'ютерної графіки в професійній діяльності.

Відносно третьої педагогічної умови, зазначимо, що спецкурс «Комп'ютерна графіка» є професійно зорієтованим, оскільки головною метою практичної його частини є професійне вивчення художніх можливостей комп'ютерної графіки, а теоретична частина повинна дати студентам глибокі знання про історію, теорію та сучасні принципи створення зображень засобами комп'ютерної графіки, знання про естетику комп'ютерної графіки як про мистецтво синтезу комп'ютерних технологій і художнього змісту, про можливості її застосування у майбутній професійній діяльності вчителя образотворчого мистецтва [1; 2]. Отже, зазначена умова забезпечує формування когнітивного й креативного компонентів досліджуваної готовності.

Щодо четвертої педагогічної умови, то педагогічна практика, як компонент професійної підготовки майбутнього вчителя до застосування комп'ютерної графіки на уроках образотворчого мистецтва в школі, є водночас одним із основних шляхів формування його особистісного досвіду та готовності до реалізації означеного виду діяльності. Студент-практикант має можливість спробувати свої сили в обраній професії, навчитися застосовувати теоретичні знання у професійній діяльності, виконує нові для себе функції – педагога, виступаючи в ролі суб'єкта нових, незвичних відносин. Отже, педагогічна практика сприяє формування креативного та рефлексивного компонентів готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до застосування комп'ютерної графіки.

Отже, формування готовності студентів до застосування комп'ютерної графіки у майбутній професійній діяльності – це складний керований процес, організація й успішність протікання якого залежать від педагогічних умов, які забезпечують проектування професійної підготовки кожного студента протягом усіх років навчання у педагогічному вищому навчальному закладі.

За результатами теоретичного аналізу проблеми розроблена методика реалізації педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до застосування комп'ютерної

графіки у професійній діяльності. Упровадження експериментальної методики здійснювалося поетапно (пропедевтичний, фахово-орієнтований, творчо-самостійний), поширюючись на аудиторну та позааудиторну роботу під час вивчення професійно зорієнтованих дисциплін. Пропедевтичний етап зорієнтовано на проведення заходів, що сприяють усвідомленню студентами і викладачами дидактичних та образотворчих можливостей комп'ютерної графіки, збагаченню комп'ютерних знань, формуванню й удосконаленню навичок розв'язання художньо-творчих завдань засобами комп'ютерної графіки. Фахово-орієнтований етап спрямовано на професійну підготовку студентів, розвиток умінь і навичок, потрібних для застосування комп'ютерної графіки в майбутній професійній діяльності; творчо-самостійний етап передбачав удосконалення засвоєних знань, умінь та навичок самостійного використання комп'ютерної графіки в навчальній та професійній діяльності, формування навичок самоосвіти.

Здійснення цілеспрямованої методичної роботи відбувалось у процесі професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва протягом I–IV курсів навчання як у межах вивчення професійно спрямованих дисциплін і спецкурсу «Комп'ютерна графіка» [1; 2], так і під час педагогічної практики. Аналіз результатів впровадження методики проводився за підсумками поточної успішності з кожної дисципліни, модульних та семестрових оцінок, участі студентів у творчих конкурсах, а також за результатами експертних оцінок викладачів.

Порівняльну усереднену характеристику сформованості рівнів готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до застосування комп'ютерної графіки у контрольних та експериментальних групах до і після формувального етапу експерименту подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Порівняльна узагальнена характеристика рівнів готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до застосування комп'ютерної графіки

Рівні ГОТОВНОСТІ	Контрольні групи				Експериментальні групи			
	до формуваль- ного етапу		після формуваль- ного етапу		до формуваль- ного етапу		після формуваль- ного етапу	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
високий	15	15,46	19	19,59	16	16,67	29	30,21
середній	33	34,02	38	39,18	31	32,29	53	55,21
низький	49	50,52	40	41,24	49	51,04	14	14,58

За результатами формувального етапу експерименту розподіл студентів за рівнями готовності до застосування комп'ютерної графіки у професійній діяльності суттєво змінився в експериментальних групах: кількість студентів з високим рівнем досліджуваної готовності зросла майже вдвічі (з 16,67% до 30,21%), із середнім рівнем готовності також суттєво збільшилася (з 32,29% до 55,21%). Такі зміни, у свою чергу, призвели до суттєвого зменшення (майже втричі) відносної кількості студентів із низьким рівнем готовності до застосування комп'ютерної графіки (з 51,04% до 14,58%). Показники рівнів готовності до застосування комп'ютерної графіки у контрольних групах також змінились на краще: кількість студентів з високим рівнем готовності збільшилась від 15,46% до 19,59%, на середньому – від 34,02% до 39,18%, на низькому зменшилася від 50,52% до 41,24%.

Таким чином, позитивні зміни, що відбулися в процесі професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва при впровадженні визначених педагогічних умов в експериментальних групах виявилися більш суттєвими, ніж у контрольних групах.

Для аналізу результатів змін вимірів в експериментальних групах на початку та наприкінці дослідно-експериментальної роботи проведено парні порівняння середніх значень двох пов'язаних вибірок за модифікацією t-критерію Стьюдента. Як показали розрахунки, різниця за показниками рівнів готовності до застосування комп'ютерної графіки в експериментальних групах є статистично значущою на рівні значущості 0,01 ($P < 0,01$).

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Отже, запропонована методика, яка передбачала реалізацію визначених педагогічних умов з метою формування готовності майбутніх учителів образотворчого мистецтва до застосування комп'ютерної графіки в професійній діяльності, є ефективною. Перспективність розробки досліджуваної нами проблеми полягає у визначенні найбільш ефективних технологій вивчення комп'ютерної графіки; дослідженні розвитку готовності вчителів образотворчого мистецтва до застосування комп'ютерної графіки в професійній діяльності в процесі післядипломної педагогічної освіти і самоосвіти.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Бабенко Л. В. Комп'ютерна графіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Л. В. Бабенко, Т. В. Фурсикова. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – 250 с.
2. Комп'ютерна графіка. Програма для факультетів по підготовці вчителів образотворчого мистецтва педагогічних університетів / Укл.: Л. В. Бабенко, Т. В. Фурсикова. – Кіровоград: РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2005. – 40 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Фурсикова Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри хореографічних дисциплін, образотворчого мистецтва та дизайну Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: теоретико-методологічні та методичні аспекти впровадження комп'ютерних технологій у систему професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Вадим ЧИЧУК (Черкаси)

В роботі проаналізовано етапи інформатизації освіти в Україні. Розглянуто концептуальні положення, провідних учених нашої країни, що розробили певні підходи, форми, методи, впровадження інформаційних технологій в навчальний процес середньої та вищої школи.

В работе проанализированы этапы информатизации образования в Украине. Рассмотрены концептуальные положения, ведущих ученых нашей страны, которые разработали определенные подходы, формы, методы, внедрения информационных технологий в учебный процесс средней и высшей школы.

Ключові слова: інформатизація, інформаційні технології, концепції, підготовка вчителя.

Сьогодні в Україні відбувається перегляд пріоритетів у системі професійної підготовки вчителя. Серед факторів, які зумовили необхідність такого перегляду пріоритетів, можна виокремити дві групи чинників. Насамперед процеси реформування системи освіти, які відбуваються зараз не тільки в Україні, але й у країнах Європи, приводять до необхідності переосмислення ролі майбутнього вчителя в новому столітті. Другу групу чинників у галузі національної освіти складають соціально-педагогічні зміни, пов'язані з уведенням нових державних освітніх стандартів, переходом на новий зміст і структуру освіти [4, с.79].

Враховуючи актуальність проблеми, ми поставили за мету проаналізувати розвиток інформатизації освіти в Україні та розглянути сучасні концепції підготовки вчителів початкових класів.

Над розв'язанням проблеми розвитку інформатизації освіти в Україні працюють вчені В. Биков, Я. Вовк, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, В. Імбер, Г. Козлакова, М. Левшин, О. Машбиць, Е. Сендова, В. Шакотько та ін.

З огляду на історію можна стверджувати, що розробка інформаційних технологій навчання на теренах України почалася вже на початку 60-х років минулого століття і розвивалася переважно у вищій школі. Найбільшого поширення набули автоматизовані навчальні системи. Обчислювальна техніка того часу була дорогою і

недосконалою, тому можливості використання таких систем були обмежені. Здебільшого це були довідкові та тестувальні системи, побудовані за принципами програмованого навчання.

Точкою відліку появи сучасних інформаційних технологій навчання в масовій школі вважається урядова постанова „Про заходи щодо забезпечення комп’ютерної грамотності учнів середніх навчальних закладів і широкого впровадження електронно-обчислювальної техніки в навчальний процес”, прийнята 1985 року. Ця постанова передбачала введення в 9-10 класах нового предмета “Основи інформатики та обчислювальної техніки”. Було обрано курс на розробку вітчизняної обчислювальної техніки навчального призначення і програмно-методичного забезпечення курсу інформатики в школі. З оснащенням закладів освіти класами навчальної обчислювальної техніки з’явилася можливість проведення масових педагогічних досліджень з питань використання комп’ютерів у середній та вищій освіті [12, с.18].

На початку 90-х років ХХ ст. у структурі Українського республіканського методичного центру середньої освіти була створена лабораторія, яка займалась збором та аналізом комп’ютерних програм навчального призначення. У цей час були розроблені такі перші комп’ютерні навчальні програми, як «Інформатика», «Рідна мова».

На 90-і роки ХХ ст. припадає початковий етап виконання державної програми запровадження комп’ютерних технологій у всі ланки освіти. З цього часу розпочинається процес активної комп’ютеризації навчальних закладів. Набуває прискорених обертів розвиток системи комп’ютерних продуктів та послуг, здійснюється їх широке впровадження у навчальний процес як у вищій, так і в середній ланці освіти [5, с.39-40].

Значущість переходу України до інформаційного суспільства та пріоритети інформатизаційних процесів відображені в прийнятому Верховною Радою України Законі “Про національну програму інформатизації” від 4 лютого 1998 року №74/98-ВР. Цей закон визначає стратегію розв’язування проблем забезпечення інформаційних потреб та інформаційної підтримки у сферах загальнодержавного значення. Один із напрямів інформатизації у Законі – інформатизація науки, освіти і культури. Концепція національної програми інформатизації включає характеристику сучасного стану інформатизації, визначає стратегічні цілі та основні принципи інформатизації, зазначає очікувані наслідки її реалізації. Ці важливі документи повинні знайти своє практичне втілення на всіх рівнях управління освітою і дозволити розробити проекти, впровадження яких дасть можливість вирішити питання, пов’язані з постачанням у навчальні заклади сучасної комп’ютерної техніки і забезпеченням формування відповідного рівня навичок їхнього практичного застосування [12, с.23].

Сучасні вимоги до вчителя та його професійної діяльності чітко окреслені у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті і державній програмі “Вчитель”. Основними завданнями є “впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Це досягається шляхом: забезпечення поступової інформатизації системи освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних потреб учасників навчально-виховного процесу... Держава підтримує процес інформатизації освіти, сприяє забезпеченню навчальних закладів комп'ютерами, сучасними засобами навчання, створенню глобальних інформаційно-освітніх мереж...” [8].

Сучасна українська школа переживає новий для себе етап НТР, котрий полягає у стрімкому впровадженні комп'ютерної техніки в педагогічний процес. Основою для такого її поширення стала технологія, що отримала назву мультимедіа [1, с.16]. Названій технології, що має великий навчально-виховний потенціал для сучасної освіти, який може бути використаний у будь-якій предметній галузі, значну роль відводить О. Базелюк. Висловлювання дослідниці свідчить, що сучасні комп'ютерні мультимедійні системи дозволяють користувачеві, який не має додаткових знань у сфері програмування, однаково вільно працювати з інформацією різного типу. Ця властивість є дуже важливою для вітчизняної освіти. Крім того, графічний інтерфейс, що використовується для полегшення взаємодії комп'ютера із користувачем у сучасних системах, не вимагає спеціальної освіти [1, с.17]

Вчені Т. Габай, Р. Гуревич., А. Коломієць, В. Монахов, Н. Морзе, О. Суховірський, О. Тихомиров, О. Шиман та ін. здійснили психолого-педагогічний аналіз інформатизації навчального процесу, що дає можливість визначити стратегію організації навчання, при якій кожен студент має можливість розвиватися за допомогою своєї навчально-пізнавальної діяльності.

Спираючись на результати дослідження з психології, фізіології, філософії, педагогічна наука базується на положеннях пізнання, розв'язує сучасні завдання освіти, використовуючи передові концепції навчання, що призводить до формування компетенції фахівця. При цьому, на думку Н. Морзе, базовими вважаються асоціативно-рефлекторна теорія і теорія поетапного формування розумових дій. Інші концепції, наприклад, концепція проблемно-діяльнісного навчання, програмованого навчання, особистісно-орієнтованого навчання та ін., формуються на базових концепціях, при цьому розв'язуючи важливу проблему якості навчання [7, с.186].

У своєму дисертаційному дослідженні “Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи”, О. Шиман стверджує, що традиційне навчання базується на асоціативно-рефлекторній теорії, при цьому використовуються наступні основні положення:

- процес утворення асоціативних систем включає в себе чуттєве сприймання предметів і явищ, усвідомлення, доведене до розуміння їх внутрішніх зв’язків і відношень, запам’ятовування і застосування знань на практиці;

- центральним ланцюгом цього процесу є аналітико-синтетична діяльність індивіда в процесі розв’язування навчальних завдань;

- вирішальними умовами ефективності навчання є розвиток активного ставлення студентів до навчання, представлення навчального матеріалу в певній послідовності і формі, які активізують їх пізнавальну діяльність (проблемність, наочність, варіювання умов задачі з метою виявлення суттєвих спільних властивостей об’єктів і їх відмінностей тощо), сприяють закріпленню матеріалу при використанні різних прийомів розумової і практичної діяльності [12, с.71-72].

Щоб показати різницю традиційного та інноваційного навчання, О. Шиман звертається до концепції традиційного навчання, яка побудована на асоціативно-рефлекторній теорії, передбачає засвоєння знань шляхом попереднього заучування, запам’ятовування, а лише потім застосування. При цьому часто потрібних знань не вистачає, разом з тим наявні виявляються непотрібними, зайвими знаннями. Згідно з теорією поетапного формування розумових дій, знання про дію формуються в процесі самої діяльності, яка мотивовано забезпечує студентів орієнтувальною основою дії або діяльності в цілому. Основна значущість цієї концепції полягає у тому, щоб оптимально й ефективно управляти процесом навчання студентів з погляду функціонування їхньої психіки, що дає змогу перетворити зовнішні дії на внутрішні й тим самим прискорити розумовий і фізичний розвиток тих, кого навчають [12, с.76].

Як зазначає Л. Петриченко, будь-яка діяльність може успішно здійснюватися тільки за умови готовності до її виконання, зокрема, готовність до педагогічної діяльності складається з наявності певного рівня сформованості в майбутнього вчителя компонентів, що складають цю діяльність, серед яких можна виділити:

- мотиваційний – усвідомлення особистої й соціальної значущості педагогічної діяльності, професійного вдосконалення й розширення кругозору, наявність педагогічної спрямованості й настанови на дитину та спілкування з нею, наявність стійких пізнавальних інтересів, сформованих почуттів обов’язку й відповідальності;

- когнітивний, що визначається базовою культурою особистості, наявністю достатніх професійних знань;
- процесуальний – розвиток педагогічних умінь і навичок формування системи знань, формування вміння та навички у вихованців створювати умови для самоактуалізації, розвитку і саморозвитку для кожного з них;
- організаційний – уміння раціонально застосовувати час (свій і своїх вихованців), залучати учнів до необхідних видів діяльності; організувати робоче місце, самоконтроль і самооцінювання;
- морально-вольовий – цікавість, критичність, працездатність, уміння мобілізувати свої сили, цілеспрямованість тощо [9, с. 32-33].

До такої точки зору приєднується Н. Морзе. Вчений, вважаючи, що діяльнісний підхід ставить за необхідність: певну форму організації навчально-виховного процесу, особливий зміст навчання, різноманітність способів роботи в певній послідовності, підготовку конкурентоспроможного педагога, різноманітність засобів навчання, виділяє три головні об'єкти:

1. діяльність суб'єктів учіння (учнів, студентів);
2. діяльність суб'єктів навчання (учителів, педагогів);
3. взаємодія їх діяльностей [7, с.187].

Останнім часом вчені розробляють концепції щодо використання мультимедійних технологій в освіті, в тому числі й у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів.

В. Биков, Я. Вовк, М. Жалдак розробили концепцію інформатизації освіти, яка може бути реалізована при проектуванні цілісної діяльності, а не окремого компонента. Подаємо основні її положення:

- забезпечення розвитку особистісних якостей людини, розкриття її творчого потенціалу, підвищення ефективності навчально-виховного процесу на основі впровадження нових інформаційних технологій навчання, надання діяльності творчого, дослідницького характеру;
- удосконалення управління освітою;
- інтенсифікація методичної роботи і наукових досліджень [2, с.26].

О. Суховірський базує свої концептуальні ідеї дослідження на положеннях щодо наступності інформатичної підготовки вчителя початкової школи на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях; створенні належних психолого-педагогічних умов для реалізації системи інформатичної підготовки студентів; відборі та структуруванні змісту навчального матеріалу з основ інформатизації навчально-виховного процесу; забезпеченні міждисциплінарних зв'язків у інформатичній підготовці майбутнього вчителя початкової школи [11, с.9]. Як зазначає вчений, концепція інформатизації освіти 1988 року досить точно

визначила майбутні напрями трансформації освіти, вказала на певні проблеми, які виникають, та запропонувала шляхи їх розв'язання. І хоча певний ухил до технологічного напрямку все ж помітний, проте не можна не відзначити слушні пропозиції щодо запровадження нових інформаційних технологій на різних етапах та в різноманітних сферах тогочасної освіти. [11, с.25].

Л. Макаренко розробила модель формування загальної базової та професійно-технологічної комп'ютерної грамотності, яка включає цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, коригуючий та оцінювально-результативний компоненти, які реалізувалися на етапах:

- пропедевтичний етап – актуалізація у студентів мінімуму необхідних знань, що забезпечують загальнонавчальне вміння використовувати комп'ютер для розв'язання навчальних завдань;

- базовий етап формування – має наслідувальний характер оволодіння вміннями, який реалізується шляхом багаторазового відтворення та заучування дій та операцій, що відпрацьовуються;

- інтегрально-методичний – характеризується проявом високої форми активності та самостійності у процесі практичного застосування набутих знань та попередніх умінь, розширенням сфери пошукової діяльності у процесі оволодіння теоретичною основою вмінь;

- практично-рефлексивний – формування у студентів поліфункціональних умінь, які забезпечують готовність майбутнього вчителя самостійно, свідомо і раціонально організувати індивідуальну творчу професійну діяльність за допомогою ІКТ у реальних умовах навчання молодших школярів; забезпечення глибокого розуміння студентами структури та змісту навчальних предметів початкової школи [6, с.129].

О. Снігур виділяє наступні структурні компоненти системи формування у майбутніх учителів початкової школи вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у професійній діяльності: мета, зміст навчання, засоби педагогічної комунікації, діяльність студентів, діяльність викладача, результат [10, с.115].

В. Імбер спираючись на ідеї Ю. Бабанського, схарактеризувала компоненти навчального процесу при підготовці вчителів початкових класів, який організований із застосуванням мультимедійних засобів навчання:

- цільовий компонент полягає в постановці мети та конкретних завдань вивчення навчального матеріалу за допомогою мультимедійних засобів, визначення необхідності їх застосування для даного предмету;

- стимульовально-мотиваційний компонент полягає у створенні таких умов під час вивчення даного предмету із застосуванням мультимедійних ресурсів, які спонукають суб'єктів навчання до активної

навчально-пізнавальної діяльності, формують у них позитивну мотивацію до даного виду навчання;

- змістовий компонент охоплює знання, вміння, навички і здібності, якими має оволодіти суб'єкт навчання в процесі роботи з мультимедійним продуктом;

- операційно-діяльнісний компонент відображає методику застосування мультимедійних засобів навчання, полягає у вдалому підборі методів і організаційних форм навчання;

- контрольно-регульовальний компонент полягає в контролі за якістю та кількістю набутих знань суб'єктами навчання з мультимедійних джерел, внесенні необхідних коректив до методики навчання з метою підвищення ефективності процесу навчання;

- оціночно-результативний компонент характеризує форми й вимоги до підсумкового контролю суб'єктів навчання в процесі набуття знань із застосуванням мультимедійних ресурсів, виявлення причин неуспішності та відповідна корекція щодо їх усунення [3, с.80].

З метою модернізації освіти в Україні почали використовувати потенціал комп'ютерних технологій переважно з 60 рр. ХХ ст. Проводився експеримент з упровадження інформаційних технологій у навчальний процес, розроблялись комп'ютерні програми, підручники, методичні рекомендації для вчителів, формулювалися головні напрями інформатизації школи, розв'язувалося питання забезпечення шкіл учителями інформатики, почалась підготовка людини до життя в інформаційному суспільстві; у 90-х рр. реалізуються освітні інформаційні проекти, у програмах навчальних дисциплін відображено необхідність інформатизації освіти, наголошено на специфічних та загальних тенденціях розвитку інформатизації освіти в країні.

Провідні вчені нашої країни розробляють ефективні концептуальні положення, пропонують певні підходи, форми, методи, впровадження інформаційних технологій в навчальний процес середньої та вищої школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Базелюк О. Мультимедіа – технологія – мистецтво / О. Базелюк // Мистецтво та освіта. – 2008. – №3. – С. 16-18.
2. Биков В. Ю., Вовк Я. І., Жалдак М. І., та ін. Концепція інформатизації // Рідна школа. – 1994. – №11 – С.26-29.
3. Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: дис... канд. пед. наук:13.00.04. – Вінниця, 2008. – 238 с.
4. Костікова І. І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. - 2008. - № 8.- С. 79-83.
5. Кравчук О. В. Підготовка майбутніх учителів до застосування інформаційних технологій у процесі вивчення суспільствознавчо-природознавчих дисциплін у початковій школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Кравчук.– Умань, 2008.– 300 с.

6. Макаренко Л. Л. Комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2007. – 294 с.
7. Морзе Н.В. Методика навчання інформатики: Навч. посіб.: У 4 ч. / За ред. акад. М.І.Жалдака. – К.: Навчальна книга, 2003. – Ч. I: Загальна методика навчання інформатики. – 254 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта 24 квітня-1 травня 2002р., – К., 2002.
9. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04. – Харків 2007. – 236 с.
10. Снігур О. М. Формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи: дис.... канд. пед. наук: 13.00.09. – К., 2007. – 335 с.
11. Суховірський О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. В. Суховірський . – К., 2005. – 303 с.
12. Шиман О. В. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. В. Шиман.– К., 2005. – 257 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Чичук Вадим Миколайович – аспірант кафедри загальної педагогіки та психології Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.

Коло наукових інтересів: підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах інформатизації освіти в Україні.

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США

Світлана ШАНДРУК (Кіровоград)

У статті досліджуються проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи; аналізується зміст програм підготовки вчителів в університетах Сполучених Штатів; вивчаються альтернативні тенденції пошуку наукового підходу до професійної підготовки вчителів; досліджуються шляхи модернізації педагогічних освітніх програм.

В статье исследуются проблемы профессиональной подготовки учителей средней школы; анализируется содержание программ подготовки учителей в университетах Соединенных Штатов; изучаются альтернативные тенденции поиска научного подхода к профессиональной подготовке учителей; исследуются пути модернизации педагогических образовательных программ.

Ключові слова: професійна підготовка вчителів середньої школи, зміст програм підготовки, модернізація педагогічних освітніх програм.

Постановка й обґрунтування актуальності проблеми. Інтеграція України в світовий освітній простір вимагає істотних змін у структурі вітчизняної вищої освіти: гнучкості й відкритості інституцій та рівнів освіти, співвідношення із зарубіжними моделями та з гуманістичними традиціями світової культури, здатністю до самооновлення і саморозвитку тощо. Найважливішим стратегічним напрямом оновлення української освітньої системи є модернізація педагогічної освіти, її цілей, філософсько-теоретичного підґрунтя, змісту, технологій тощо, оскільки

сама система професійної підготовки вчителів належить до основних елементів національної системи освіти.

Не зважаючи на те, що соціальні та педагогічні аспекти вітчизняної і зарубіжної вищої педагогічної школи не завжди мають порівняльний характер, світовий досвід підготовки вчителів, зокрема досвід США, представляє великий науковий інтерес для української педагогічної освіти.

Метою статті є вивчення та аналіз змісту професійної підготовки вчителів середньої школи в університетах Сполучених Штатів.

Наукові дослідження розглядуваного питання. В освітній системі США сфокусовано загальні тенденції розвитку зарубіжної вищої школи, адаптовані до соціокультурних умов американського суспільства, за вимогами якого впродовж останніх десятиліть у країні інтенсивно розвивається система безперервної педагогічної освіти. Американське суспільство потребує вчителя, який є суб'єктом безперервного професійного вдосконалення, творцем і дослідником, який несе відповідальність за ефективний інтелектуальний, духовний, соціальний і фізичний розвиток усіх своїх учнів, незалежно від їхньої расово-етнічної належності та соціально-економічного статусу. Американська система педагогічної освіти, щоб виконати це соціальне замовлення, почала активний пошук найбільш ефективних шляхів підготовки вчителів: переорієнтованість професійної підготовки із засвоєння певного обсягу знань, умінь і навиків на формування в майбутніх вчителів педагогічного мислення, розвиток професійної рефлексії як основи здатності засвоювати, інтегрувати й застосовувати нові знання й уміння впродовж усього життя.

Із теоретичним обґрунтуванням сучасних підходів до професійної підготовки вчителя виступили відомі на американському континенті вчені, зокрема з таких аспектів, як-то: наукові дослідження в освіті (І.Айзнер, А.Вайз, Л. Коен, Р. Лампард, Л. Манйон, К. Поул та ін.), програма підготовки педагога (Дж.Гудлед, К. Дей, М.Водлінгер, Дж.Вілсон, Л.Мітчел, Дж. Сакс, Л. Шульман та ін.), розвиток змісту навчальних програм (Б. Крімерс, К. Ландман, Е. Міранда, Р. Овенс та ін.), забезпечення якості професійної підготовки вчителів (С.Белл, Л.Дарлінг-Геммонд, М.І.Діес, І.М.Кел, А.Б.Колтон, Р.Б.Лав, Г.Спаркс-Лангер, Р.Дж.Спейді, Т.Сергіованні та ін.); співпраця між школами та педагогічними факультетами (Л. Дарлінг-Геммонд, К. Зейчнер, М. Кочран-Сміт, Дж. Фезерстоун та ін.), співпраця «університет-школа» (Д. Армстронг, М. Брейн, С. Вілсон, Л. Дарлінг-Геммонд, Л. Кубан, Т. Севедж та ін.), знання, вміння та навички педагога (Х. Беаре, Ф. Бухбергер, Дж. Гутек, Б. Колдвел, Р. Міллікан, Р. Содер, Дж. Ферріні-Манді, Р. Флоден, С. Хегарті, Дж. Шеклок та ін.), педагогічна практика

(М. Вік, Дж. Гатрі, Л. Дарлінг-Геммонд, К. Зейчнер, Г. Кліффорд, М. Кочран-Сміт, Д. Лабарі та ін.), упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійну освіту (Дж.Едвардс, М.Роблер, Б.Розеншайн та ін.), розробка програм підвищення кваліфікації (Х.Борко, С.Віліс, І.Нат, Д.Пересіні, Л.Ромагнано та ін.).

Аналіз проблеми та напряму дослідження. Дослідники (А. Гарнет, А. Найш, К. Цайхнер та ін.) дійшли до висновку, що в США існує декілька альтернативних напрямів професійної підготовки вчителів [1, 3-9]. У практиці сучасної педагогічної освіти США діють такі парадигми педагогічної освіти, як поведінкова (behaviorist), особистісна (personal), конструктивістська (constructivist) та рефлексивна (reflexive), об'єднуювальним фактором яких є позиція про важливість гуманітарної освіти, а розбіжності полягають у різному баченні проблеми організації процесу професійної підготовки вчителів.

Професійна підготовка вчителів середньої школи в США традиційно будується за зразком, у якому педагогіка не виокремлюється як наукова дисципліна і майбутні педагоги обов'язково натрапляють на з безліч підходів, кожен з яких претендує на основну роль.

Унаслідок маргіналізації терміна «педагогіка» (науки про спеціально організовану цілеспрямовану й систематичну діяльність з формування людини – про зміст, форми і методи виховання, освіти і навчання) у США склалася ситуація, коли освіта стала предметом вивчення відразу декількох наук – філософії освіти (philosophy of education), когнітивної психології (cognitive psychology), соціології освіти (sociology of education) тощо. Поєднати їх у межах однієї теорії не можливо. Спільні ознаки виявляються лише в процесі розв'язання суто практичних, організаційних або методичних завдань.

Замість терміна «педагогіка», американські освітяни використовують Educational Studies (наука про освіту) або Instructional Theory (правильне використання інструктивних стратегій). Це не тільки розбіжність у термінології, а принципово інший підхід до організації педагогічного процесу, вивчення явищ і феноменів [6, 4]. Отже, відмінність в американській ментальності уявлення про педагогіку як про самостійну наукову дисципліну, спричинила відсутність загальнотеоретичних курсів у професійно-педагогічній підготовці вчителів середньої школи, а педагогіку, в кращому випадку, розглядають як прикладну науку, сумніваючись у тому, чи може вона бути наукою взагалі.

Багато науковців (Е. Айзнер, М. Ватсон, Г. Гарднер, М. Кочран-Сміт, Г. Ледсон-Біллінгс, С. Ніето, Р. Стернберг), які займаються дослідженням теоретичних проблем освіти, уважають педагогіку прикладною наукою, пропонуючи замість неї такі моделі:

1. Соціально-психологічна інтелектуальна модель (social-psychological intelligence model);
2. Психобіологічна інтелектуальна модель (psychobiological intelligence model);
3. Творча (естетична модель) (artistic model);
4. Розвивально-психологічна модель (developmental-psychological model);
5. Загально-конструктивістська модель (general-constructivist model);
6. Модель соціальної ідентичності (social-identity model);
7. Мультикультурна модель (multicultural model).

Самі лише назви цих моделей засвідчують, що в більшості підходів, які сьогодні пропонують дослідники в галузі освіти США переважає психологізм.

У сучасній педагогічній освіті США спостерігаються альтернативні тенденції пошуку наукового підходу до професійної підготовки вчителів. Так, наприкінці минулого століття Американська асоціація педагогічних коледжів (American Association of Colleges for Teacher Education) зробила спробу об'єднати всі накопичені наукові дослідження в галузі освіти, унаслідок чого було видано працю М. Рейнольдза «Основа знань для вчителя-початківця» (Knowledge Base for the Beginning Teacher) [3].

У 2001 р. Центр з вивчення теорії та практики викладання (Center for the Study of Teaching and Policy) разом з Вашингтонським, Стенфордським, Пенсильванським і Мічиганським університетами, педагогічним коледжем Колумбійського університету та провідними науковцями з Індіанського, Каліфорнійського університетів та університету Північної Кароліни здійснили дослідження для Департаменту освіти США з проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи [4]. Американські дослідники з Мічиганського університету С. Вілсон, Дж. Ферріні-Манді та Р. Флоден, аналізуючи проведені дослідження, стверджують, що існують серйозні розбіжності в тому, що значить для вчителів бути кваліфікованими та що потрібно для належної підготовки педагога.

З-поміж науковців США існують різноманітні думки щодо розв'язання проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи. По всій країні вчителів готує понад 1300 великих і малих, державних і приватних коледжів та університетів. Окрім цього, використовуються альтернативні програми, які забезпечуються шкільними округами та відділами освіти штатів. Дизайн програм та підготовка вчителів мають значні розбіжності. Диверситивність американського школярства змушує шукати шляхи розв'язання проблеми підготовки вчителів для роботи з учнями, які зовсім не схожі на своїх педагогів. Нагальна потреба в

значній кількості кваліфікованих учителів вимагає негайної модернізації педагогічних освітніх програм.

Під поняттям «педагогічна підготовка» (pedagogical preparation) С. Вілсон, Дж. Ферріні-Манді та Р. Флоден розуміють різні курси в таких галузях, як інструктивні методи (методика навчання) (instructional methods), теорії навчання (learning theories), основи освіти (foundations of education) та управління класом (classroom management). Зміст та організація таких курсів у програмах підготовки вчителів різних університетів мають низку відмінностей. Дослідження, у яких вився педагогічний складник (pedagogical parts) програм підготовки вчителів підтвердили думку про те, що педагогічні аспекти (pedagogical aspects) у підготовці вчителів є надзвичайно важливими через їх вплив на діяльність учителя і, врешті решт, на рівень досягнень учнів. З огляду на те, що лише в невеликій кількості досліджень було розглянуто педагогічний складник професійної підготовки вчителів середньої школи та визначено його критичні аспекти, більшість американських учених досі вважає, що для підготовки ефективного вчителя більш важливим є вивчення курсів з методики викладання окремого предмета (content methods) [4].

Нині немає також дослідження, у якому б прямо було оцінено те, що вивчають учителі в процесі педагогічної підготовки та визначено ефект впливу набутих педагогічних знань (pedagogical knowledge) на навчання учнів (student learning) або поведінку вчителя (teacher behavior). Незважаючи на те, що дослідження з педагогічної підготовки залишаються на високому рівні агрегації (концентрації), вони пропонують мало інформації про можливі відмінності стосовно етапу навчання чи предметної галузі, а зроблені висновки не дозволяють визначити чіткого логічного взаємозв'язку.

За твердженням С. Вілсона, Дж. Ферріні-Манді та Р. Флодена, американським науковцям досить складно проводити дослідження з проблем педагогічної підготовки, оскільки «педагогічна підготовка» (pedagogical preparation) розуміється неоднозначно. Майбутні вчителі середньої школи вивчають інструктивні методики (instructional methods), які інколи бувають вузькопредметними, а інколи загальними. Вони також вивчають курси з освітніх теорій (learning theories), методи контролю та тестування (educational measurement and testing), психологію освіти (educational psychology), соціологію та історію. Програми підготовки вчителів (Teacher education programs) також пропонують курси, які можуть дати відповіді на питання, пов'язані з диверсифікацією школярів, оцінюванням й управлінням класом. Ці курси також викладаються в різній послідовності.

Значно ускладнює проблему ще й той факт, що педагогічна підготовка має відчутні відмінності в різних університетах. Дослідження для Департаменту освіти США з проблеми професійної підготовки вчителів середньої школи виявило цілу низку праць, у яких науковці вивчали, що саме майбутні педагоги опановують під час специфічних курсів підготовки вчителів – інструктивні методи чи, наприклад, психологію освіти [4]. Зміст курсів та послідовність викладення матеріалу різні, навіть за умови однакових назв курси можуть бути абсолютно не схожими. Усе це не дозволяє зробити узагальнення досліджень, які вивчають окремі програми підготовки вчителів середньої школи.

Більшість досліджень з проблем підготовки вчителів середньої школи не мають зовнішнього фінансування, тому вони проводяться в одній інституції, де науковці можуть використовувати тільки «місцеві» генеровані дані й аналізувати одну програму підготовки вчителів. Кількість учителів, які можуть узяти участь у дослідженні, також лімітована. З огляду на це, майже неможливо дізнатися, як з-поміж великої кількості молодих учителів репрезентовані випускники різних університетів, наприклад, університетів Нью-Гемпширу та Східної Кароліни, і як та за якими принципами їх можна порівняти.

Як зазначено вище, більшість досліджень проводиться локально тими, хто навчає учителів (teacher educators), які є зацікавленими особами, що робить результати таких досліджень дуже сумнівними. Це досить складна проблема: з одного боку, ученим потрібні знання про досліджуваний феномен, а викладачі університетів достатньо знають про зміст і природу проблеми та труднощі педагогічної освіти; з іншого боку, критики мають право порушити питання про очевидність конфлікту інтересів викладачів університету, залучених до виконання дослідження, яке легалізує потреби підготовки вчителів.

Зважаючи на це, країна потребує досліджень, які можуть допомогти розв'язати цю проблему. По-перше, університетські педагоги-дослідники повинні публікувати результати своїх досліджень у наукових журналах з проблем освіти, а також у галузевих наукових журналах (наприклад, з історії, математики, економіки, психології тощо). По-друге, дослідження повинні передбачити глибокий аналіз альтернативних підходів до традиційної педагогічної освіти [4].

Поняття «pedagogical theory», «the theory of learning», «learning theory», «the theory of instruction» у професійній підготовці вчителів середньої школи можуть означати те саме або мати відмінності. На нашу думку, таку невпорядкованість понять зумовлено відсутністю в США педагогічної науки, яка б могла стати своєрідним концептуальним «стрижнем» й об'єднати безліч досліджень у галузі освіти. А поки що

американська система освіти робить спроби компенсувати відсутність науки педагогіки формуванням «професійної бази знань для вчителів» (Professional Knowledge Base for Teaching) [2].

Педагогічні дослідження (research about schools and teaching) активно розвиваються, накопичується вагомий обсяг інформації, своєрідний «інтелектуальний матеріал», який потрібно вивчити всім учителям для удосконалення власного викладання й покращення результатів досягнень учнів. З кожним роком професійна база знань для вчителів зростає, розвивається, стає складнішою. Поступово з'являється розуміння того, що вчителями не народжуються, а стають, і що викладання – це не уміння, а наука.

Висновки. Відмінною особливістю змісту професійної підготовки вчителів середньої школи в університетах США є взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей. Традиційний дизайн програм професійної підготовки вчителів середньої школи в США не виокремлює педагогіки як наукової дисципліни. Відсутність об'єднувального концептуального «стрижня» змушує американську систему професійної підготовки вчителів компенсувати нерозробленість педагогічної науки формуванням професійної бази знань для вчителів, що, на нашу думку, в майбутньому обов'язково змусить систему вищої педагогічної освіти до пошуку шляхів уніфікації програм професійної підготовки вчителів середньої школи.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Hartnett A., Naish M, Technicians or Social Bandits? Some Moral and Political Issues in the Education of Teachers. – London: Croom Helm, 1980. – 142 p.
2. Mau, S.C. The Professional Knowledge Base for Teaching: A Philosophical Justification for a Plurality of Ways of Knowing. – Concordia University, Montreal, Quebec, Canada, 1999. – 314 p.
3. Reynolds, M. Knowledge base for the beginning teacher. – New York: Pergamon, 1989. – 317 p.
4. Wilson, S., Floden, R., Ferrini-Mundy, J. Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations [Електронний ресурс]. – Center for the Study of Teaching and Policy, 2001. – Режим доступу: edu/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pdf.
5. Zeichner, K. M. Alternative paradigms of teacher education //Journal of Teacher Education, 1983. – Vol. 39(3). – P. 3-9.
6. Zeichner, K. The new scholarship in teacher education // Educational Researcher, 1999. – № 28, 1999. – P. 4-15.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шандрук Світлана Іванівна – доцент, кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимири Винниченка.

Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка.

ІДЕЯ ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ К.ВЕНТЦЕЛЯ

Тетяна ШАРОШКІНА (Кіровоград)

В статті автором аналізується педагогічна спадщина видатного мислителя і педагога К.М. Вентцеля, як одного з найбільш яскравих і талановитих теоретиків вільного виховання.

В статті автором аналізується педагогічне насліддя известного педагога и мыслителя К.М. Вентцеля. как одного из самых ярких и талантливых теоретиков свободного воспитания.

Ключові слова: теорія вільного виховання, «Будинок вільної дитини», «ідеальний дитячий садок», «метод звільнення творчих сил».

Сучасна епоха характеризується переходом від індустріального до інформаційного суспільства, що супроводжується відповідною трансформацією всіх сфер культурного життя. Освіта, будучи "похідною" культури, являє собою певну її "проекцію" і за своїми характеристиками адекватна ознакам культури, що її породила. Тому сучасний етап розвитку освіти закономірно відображає протиріччя між освітньою моделлю, яка слугувала індустріальній культурі, й ознаками культури нового типу – постіндустріального.

Неадекватність індустріальної освітньої парадигми сучасним соціокультурним вимогам ставить перед суспільством у цілому й перед педагогами зокрема проблему приведення методологічних засад організації освіти у відповідність з ознаками постіндустріальної культури. Концептуальною основою розв'язання цієї проблеми, на наш погляд, може слугувати педагогіка свободи як сучасний напрямок гуманістичної педагогіки, що розробляє теоретичні засади виховання особистості, здатної до самовизначення, творчої самореалізації і саморозвитку.

Інтерес до проблеми розвитку ідеї вільного виховання визначається сучасною соціокультурною ситуацією, орієнтованою на загальнолюдські ідеали й ідею вільного розвитку кожного члена суспільства; положенням у системі освіти, що характеризується зміною парадигм у педагогічній науці й практиці; тенденціями в галузі освіти, суть яких складається у звертанні до світового історичного минулого, наступності духовних ідеалів і цінностей, їхня реалізація в сучасних умовах. Орієнтація суспільства на цінності загальнолюдського й національного характеру обумовлює актуальність дослідження вітчизняної педагогічної спадщини, у якій ідея вільного виховання займає провідне місце.

Значний інтерес у цьому контексті становить теорія вільного виховання, що плідно розвивалася вітчизняними педагогами кінця XIX – першої половини XX ст. й увібрала в себе основні досягнення гуманістичної педагогіки .

Актуальність дослідження методологічних і соціально-педагогічних основ теорії вільного виховання як багатомірного історико-культурного феномена зумовлена динамікою змін, що відбуваються у всіх сферах життя сучасної України; необхідністю пошуку нових парадигм розбудови педагогічної науки і практики на основі гуманістичних пріоритетів; підвищенням інтересу до спадщини вітчизняних представників альтернативної педагогіки XIX – XX століття з метою адаптації розроблених у той час моделей виховання до сучасних соціокультурних умов. Орієнтація суспільства на демократичні перетворення, що передбачають розширення свободи людини в усіх сферах її життєдіяльності, гуманістична спрямованість сучасної освіти, формування педагогічного ідеалу особистості, здатної до саморозвитку, – все це створює сприятливі умови для нового осмислення теорії вільного виховання, котра має глибоке історичне коріння як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогіці.

Серед вчених, які займалися розробкою теорії вільного виховання виокремлюється постать Константина Миколайовича Вентцеля. У різні історичні періоди ставлення до педагогічних поглядів К.Вентцеля змінювалась як серед зарубіжних, так і вітчизняних науковців. Творча спадщина педагога, що посідає важливе місце в історії розвитку педагогічної думки, до тепер не введена в повному обсязі до наукового обігу в Україні.

У вітчизняній історико-педагогічній науці вільне виховання було предметом посиленої уваги вчених у дореволюційні та перші післяреволюційні роки. Ідеї вільного виховання і діяльність виховних установ, які втілювали їх на практиці, викликали значний інтерес у сучасників. Обговоренням проблем вільного виховання займалися відомі педагоги і публіцисти, серед яких А. Готалов-Готліб, О. Дивильковський, П. Каптерев, Я. Мамонтов, Г. Роков, С. Русова, О. Обухов, Я. Чепіга, О. Яновська та ін. Оцінки вільного виховання в цей час характеризувалися плюралізмом і широтою підходу. Незважаючи на існування різних позицій, педагоги того часу високо оцінювали гуманістичну спрямованість і значний розвивальний потенціал вільного виховання, вказували на його позитивне соціальне й особистісне значення, зорієнтованість на гармонійний розвиток індивідуальності.

Після ідеологізації педагогіки, яка розпочалася в 30-х роках XX ст., корінним чином змінилося ставлення до ідей вільного виховання, котрі почали розглядатися як породження дрібнобуржуазної педагогіки. Погляди теоретиків вільного виховання сприймалися лише в їхній критичній частині, пов'язаній з негативною оцінкою старої школи і закликами до її реформування. Водночас як недолік почали трактувати положення про визнання автономії і самоцінності особистості, розвиток

її індивідуальності та бережливе ставлення до дитячої природи, тобто ідеї, які становили гуманістичну основу теорії вільного виховання.

Радикальна переоцінка теорії вільного виховання відбувається в пострадянський період: змінюється ракурс бачення феномена, масштаб його оцінювання, розширюється контекст, в який уводиться вільне виховання. Так, у працях М. Богуславського, Г. Корнетова, О. Сухомлинської, присвячених глобальному аналізу світового історико-педагогічного процесу, в тому числі педагогічної культури Західної цивілізації, вільне виховання подається як вияв гуманістичної педагогічної парадигми.

Свідченням суттєвого підвищення інтересу науковців до гуманістичних ідей вільного виховання, які розвивалися реформаторами педагогіки початку ХХ ст., є низка дисертаційних досліджень, що з'явилися протягом останнього десятиліття.

М. Магомедов у докторській дисертації „Методологічні й соціально-педагогічні основи теорії та практики вільного виховання” (1994 р.) проаналізував теоретичні аспекти свободи як передумови цілісного розвитку особистості.

С. Вдович у дисертації „Розвиток ідей гуманної педагогіки в Західній Україні (кінець ХІХ – початок ХХ ст.)” (1998 р.) проаналізувала гуманістичну спрямованість спадщини педагогів Західної України: І. Вагилевича, Я. Головацького, А. Добрянського, І. Лаврівського, Й. Лозинського, М. Шашкевича, О. Духновича та ін. Водночас поза увагою дослідниці залишилася постать К.Вентцеля.

До історіографічних праць, що дають можливість проаналізувати ставлення вітчизняних вчених до ідей теорії вільного виховання, належать дисертаційні дослідження О.Бабіної, В.Білавич, В.Боброва, С.Вдович, О.Велемець, О.Винничук, Л.Вовк, І.Гавриш, О.Гриви, Л.Дровозюк, Т.Завгородньої, В.Кеміня, Л.Потапової, Т.Равчиної, П.Ходанич, В.Хомич, О.Цвігун та ін.; історико-педагогічні роботи І.Лікарчука, О.Сухомлинської, М.Ярмаченка, а також підручники з історії педагогіки В.Кравця (1994), О.Любар (2003), О.Мельничука (2001), І.Стельмаховича (1996).

Незважаючи на посилення інтересу дослідників до педагогічної спадщини представників вільного виховання, можна констатувати відсутність сучасних досліджень, присвячених цілісному аналізу педагогічних засад теорії вільного виховання в педагогічній спадщині К.Вентцеля. Увага дослідників зосереджується головним чином на вивченні життєвого шляху та педагогічної спадщини окремих представників соціально-педагогічної течії вільного виховання.

Усе вищевикладене спонукало нас визначити мету нашого дослідження: аналіз проблеми вільного виховання в педагогічній концепції К.Вентцеля.

За своїм філософським поглядом К. Вентцель ідеаліст, його філософське кредо виражено в роботі "Етика і педагогіка творчої особистості" (т. 1-2, 1911-12). У 1896 з'явилася перша самостійна робота Вентцеля з педагогіки - "Основні завдання морального виховання". В цій роботі педагог висловлював протест проти задушливої атмосфери, що панувала в суспільстві та школі за часів самодержавства. У духовному і моральному удосконаленні людей він бачив основу для створення нового суспільства і в цьому зв'язку розробляв теорію вільного виховання. Вентцель послідовно проводив думку про те, що сутність морального виховання має полягати не в прищепленні підростаючому поколінню етичних ідеалів, а в створенні умов для накопичення особистого позитивного досвіду, для самостійного формування моральних норм, які будуть зароджуватись у кожній дитині.

Виходячи з того, що воля, а не інтелект, є основою духовного життя, Вентцель недооцінював розумову освіту. Він критикував дореволюційну школу за те, що в ній вивчалися визначені обов'язкові навчальні дисципліни, розташовані у певному порядку.

Школі Вентцель протиставляв "Будинок вільної дитини".

Після революції 1905-1907 рр. широке поширення отримала серед педагогів теорія вільного виховання, ідеї якої найбільш яскраво висловив Костянтин Миколайович Вентцель (1857-1947). Його твори "Звільнення дитини", "Нові шляхи виховання і освіти дітей", "Етика і педагогіка творчої особистості" насичені гострою критикою старої школи, свідчать про велику любов до дітей, прагнення розвинути їх творчість пошуками нових шляхів виховання. У цьому, на нашу думку, полягає позитивне значення виступів К.Вентцеля в той історичний період.

Але, критикуючи стару школу, обурюючись шкільною політикою самодержавства, Вентцель, як і інші прихильники теорії вільного виховання, не міг, проте, протиставити їй позитивний ідеал нової школи. Вентцель говорив, що слід створити нову релігію, домогтися гармонійного життя, але не революційним, а мирним шляхом. Велику роль він відводив новим школам, у яких в єднанні будуть виховуватись діти капіталістів і пролетарів, садівників і швейцарів. Завдяки цьому, нібито, припиниться боротьба і настане співробітництво класів.

Як вже зазначалось, Вентцель замість старої школи пропонував створити "будинки вільної дитини", де б не було навчального плану, програм, класно-урочної системи. Ці будинки могли б відвідувати, діти від 3 до 13 років, вони могли б у залежності від віку і своїх інтересів вільно об'єднуватись в рухливі групи, щоб пограти, побігати, зайнятися

будь-яким продуктивною працею, поговорити з дорослими і таким шляхом придбати деякі знання та навички. Систематичного навчання тут не передбачалося, центром занять повинні бути майстерні. Замість постійних вчителів займатися з дітьми повинні батьки. Діти і батьки складуть своєрідну громаду.

Протестуючи проти старої школи, Вентцель, таким чином, заперечував взагалі необхідність школи як центру організованого виховання дітей. Він щиро прагнув розвинути творчість та ініціативу вихованців, але при цьому ідеалізував дітей, переоцінював їх досвід.

Теорія вільного виховання, завдяки тому що в ній містився протест проти реакційної шкільної політики царизму, зіграла деяку позитивну роль, але принципово невірним в цій теорії було: проповідь співробітництва класів, заперечення необхідності революційної боротьби за новий суспільний лад, ідеалізація дітей і заперечення права дорослих керувати їх вихованням, забезпечуючи здійснення ідейно-політичних цілей і завдань. Однотумці Вентцеля не пов'язували реформи виховання та будівництво вільної школи з корінним перетворенням суспільного ладу в Росії, з перемогою робітничого класу.

К.Н. Вентцель вважав, що «будинки вільної дитини» можуть полегшити перехід від старого соціального ладу, капіталістичного господарства і найманої праці до нового соціального ладу на основі вільної праці, за якого ніхто не буде експлуатувати іншого. «Будинки вільної дитини», на думку Вентцеля, «могли б сприяти більш мирного, менш кривавому і менш насильницького вирішення соціального питання» [1, 56].

Ці висловлювання показують всю утопічність і реакційність соціальних поглядів Вентцеля, який заперечував політичну боротьбу як засіб зміни суспільних відносин. Вентцель і його однотумці виявили повне нерозуміння шляхів перетворення суспільного ладу, причин експлуатації людини людиною, причин незадовільності системи шкільної освіти і сімейного виховання в Росії.

У період столипінської реакції, коли посилювалися релігійно-містичні шукання, спроби оновити релігію, К. М. Вентцель виступив на захист релігійного виховання дітей, за створення вільної дитячої релігії, за використання витончених методів і прийомів релігійного виховання дітей починаючи з дошкільного віку.

Він ідеалізував природу дитини, вважав її досконалою, та такою, що мимовільно розвивається – без втручання дорослих, без керівної ролі вихователя. Вентцель вважав, що шлях до саморозвитку, самовиховання і самонавчання є верховна мета виховання. Він звеличував особистий, індивідуальний досвід дітей і недооцінював систему знань учнів, систематичне їх навчання. На його думку, діти повинні здобувати знання

індивідуально-дослідним методом. «Кожна дитина має свою особливу систему виховання; скільки існує дітей, стільки і систем виховання» [2, 134].

Зміст виховної роботи в «будинку вільної дитини» повинен був будуватися на принципі задоволення індивідуальних поточних інтересів і запитів дітей. Вентцель вважав, що кожна дитина має свою суб'єктивну програму освіти і вибирає зі скарбниці знань ті, які йому потрібні для життя. «І розмір всього цього, - писав Вентцель, - буде визначатися як природними даруваннями, так і нахилами, смаками та інтересами кожної дитини» [1, 67]. Він ратував за крайню індивідуалізацію навчання.

К. Н. Вентцель і, його прихильники прагнули здійснити свою теорію вільного виховання на практиці. Досвід «будинку вільної дитини», який існував у Москві з 1906 по 1909 р., показав недоліки цієї теорії. Поступово проявилася організуюча роль призначеної вже на другому році завідуючої цією установою, а замість тимчасових вчителів довелося запросити постійних штатних педагогів, виховна роль яких все зростала. Стихійність і самоплив в організації життя дітей, у змісті та методах роботи поступово замінялися плануванням і обліком виховно-освітньої роботи, складанням планів навчальних занять та розкладів і т. п. Замість вільного угруповування дітей за їх інтересам поступово в будинку виникала стійка організація класних груп і зростало організуюче значення класних вчителів. Від анархічного принципу безмежної свободи дітей довелося відмовитися, як і від не здійсненого на практиці вимоги підпорядкувати всі розумові заняття суспільно-продуктивної праці дітей.

Батьки, незадоволені результатами виховно-освітньої роботи «в будинку вільної дитини», переводили своїх дітей у звичайні школи Москви. Однак невдалий досвід роботи цього будинку Вентцель пояснював по-своєму. Він вважав, що діти, з'явившись з родини «невільної дитини», не були підготовлені до нової організації.

У своїй книзі «Теорія вільного виховання і ідеальний дитячий садок» К. М. Вентцель розробив основи вільного виховання дітей дошкільного віку. Він пропонував створити поряд з «будинком вільної дитини» дошкільний заклад - «ідеальний дитячий садок» [2, 89].

Цей дитячий садок, на його думку, теж педагогічна громада, в якій вихователь і діти – «дві рівноправні одиниці» [2, 90]. Він повинен бути, за задумом Вентцеля, маленькою господарською одиницею, трудовою асоціацією, у будівництві та житті якої діти беруть найактивнішу участь (праця з самообслуговування, виготовлення посібників та іграшок, догляд за рослинами, тваринами, сільськогосподарська праця).

Дитячий садок повинен «стати місцем щастя, радості і свободи», місцем задоволення всіх громадських, наукових, естетичних, моральних

та інших запитів дитини, «місцем цільною і гармонійного життя дитини» [2, 101]. Тут, як і в «будинку вільної дитини», не повинно бути програм, планів, розкладу, а слід проводити епізодичні заняття за задумом і вільним вибором дітей. І вихователь дитячого садочку, і діти - всі повинні бути творцями; в заняттях вихователя з дітьми повинна переважати педагогічна імпровізація творчість, без будь-якої попередньої підготовки.

В ідеальному дитячому садку вихователі повинні дивитися на дитину як на маленького художника, якому треба тільки допомагати вдосконалюватися і знаходити самостійно все більш і більш кращі форми для втілення краси. Діти в дитячому садку Вентцеля повинні були малювати, займатися скульптурою (ліпленням, формуванням з гіпсу), аплікацією. На цих заняттях їм слід було надавати вільний вибір тем для робіт, по можливості широкий і різноманітний. Ігри в дитячому саду, вважав Вентцель, теж повинні бути творчими, вільними. Ігри Вентцель називав «методом звільнення творчих сил» [1, 79].

В ідеальному дитячому садочку повинен був бути абсолютно вільний порядок. Правила передбачалося складати спільними зусиллями дітей та вихователів. Девізом цього дитячого саду було: "Мінімум регламентації, максимум свободи". Вихователькам слід час від часу надавати дітям повну свободу і «як би абсолютно усуватися» [1, 92].

Прихильники теорії вільного виховання об'єдналися в 1908 р. в Московський гурток спільного виховання і освіти дітей та розвинули активну діяльність серед педагогів та батьків з її пропаганди. Головою гуртка був обраний К. М. Вентцель. У 1910 р., було відкрито при клубі робітниць в Москві народний дитячий садок для дітей міської бідноти.

Практика роботи цього дитячого садочку, що будувалася спочатку на основі теорії вільного виховання, з року в рік змінювалася і все більш віддалялася від установок теорії вільного виховання.

Хоча методика виховної роботи у цьому народному дитячому садку ґрунтувалася на теорії вільного виховання, все ж у своїй роботі вихователі організовували та проводили прогулянки-екскурсії з дітьми (ближні та дальні), організовували куточок природи, бібліотеку та ін. Цінним починанням було і проведення з батьками бесід про здоров'я і виховання дітей. Раз на тиждень влаштовували вечірні збори дітей, що перейшли до школи, тут діти займалися малюванням, ручною працею, співали, грали. Школярі допомагали вихователям в організації життя дитячого садочку.

Після Великої Жовтневої соціалістичної революції цей народний дитячий садок з тим самим педагогічним персоналом перейшов у розпорядження Московського міського відділу народної освіти. Його співробітники в перші роки Радянської влади не могли до кінця

звільнитися від установок теорії вільного виховання і пропагували її серед дошкільних працівників.

Ідея вільного виховання здійснювалася також за допомогою організації так званих творчих дитячих садків, що мали на меті формування активної творчої особистості. Такий дитячий садочок в 1913 р. був відкритий в приміщенні Московського учительського дому.

Більшовицька преса піддала гострій критиці школи, створені на основі теорії вільного виховання, вказала, що в учнів цих шкіл розвивався крайній індивідуалізм, поверховість суджень і відсутність принципів: «не в таких школах знайде задоволення юнацтво і не такі школи можуть підготувати справжніх громадян» [2, 169].

Як бачимо, К.М.Вентцель ідеалізував природу дитини, вважав її досконалою, такою, що розвивається без втручання дорослих, без керівної ролі вихователя: «Кожна дитина має свою особливу систему виховання; скільки існує дітей, стільки і систем виховання». Видатний мислитель і педагог, спадщина якого безсумнівно ще буде по достоїнству оцінений нащадками, К. Вентцель був одним з найбільш яскравих і талановитих теоретиків вільного виховання.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Вентцель К. Етика и педагогика творче ской личности / Константин Вентцель. – М., 1911.
2. Вентцель К. Основные задания морального воспитания / Константин Вентцель. – М., 1896.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Шарошкіна Тетяна Анатоліївна – викладач Кіровоградського базового медичного коледжу ім. Є.Й. Мухіна.

Коло наукових інтересів: дослідження історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки.

ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Оксана ЯНЕНКО (Кіровоград)

У статті розглянуто динаміку формування професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів у навчально-виховному процесі ВНЗ. Ефективність розроблених педагогічних умов та коректність розробленої організаційно-педагогічної технології, які забезпечують формування в студентів професійної мобільності підкреслює результативність та дієвість запропонованої системи формування зазначеної якості.

В статье рассмотрено динамику формирования профессиональной мобильности будущего педагога-музыканта в учебно-воспитательном процессе ВУЗ. Эффективность разработанных педагогических условий и корректность разработанной организационно-педагогической технологии, которые обеспечивают формирование у студентов профессиональной мобильности, подчеркивает результативность формирования указанного качества.

Ключові слова: професійна мобільність як професійно-особистісна якість, професійна підготовка майбутнього педагога-музиканта, організаційно-педагогічна технологія, система формування професійної мобільності, рівні сформованості професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта.

Актуальність. Стрімко зростаюча інтенсивність і динамічність різномасштабних змін у всіх сферах життя суспільства, традиційних уявленнях про світ та людину, систему цінностей, сутність самореалізації об'єктивно зумовлює необхідність виявлення готовності майбутнього фахівця до мобільного самоствердження в обраній професії. Означене актуалізує соціально значуще завдання формування професійної мобільності як специфічної професійно-особистісної якості у процесі освіти, яка набуває сьогодні відкритого характеру.

Постановка проблеми. Нинішньому динамічному суспільству потрібен фахівець, відкритий новому, здатний швидко адаптуватися до складних умов професійної і соціальної дійсності, самостійно й відповідально приймати рішення, зорієнтований на успіх та постійне самовдосконалення. Мобільність як один із невід'ємних показників професійної та соціальної зрілості суб'єкта є тією особистісною характеристикою, яка засвідчує внутрішню готовність людини до якісних змін, перетворень, зокрема у вимірах педагогічної дії як єдності цілей і змісту.

Моніторинг результатів проведеного формувального експерименту щодо рівнів сформованості професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів та порівняльний аналіз її вияву на констатувальному та формувальному етапах експериментальної роботи є метою даної статті.

Виклад основного матеріалу. Впроваджена в навчально-виховний процес підготовки майбутнього педагога-музиканта система формування професійної мобільності як професійно-особистісної якості включала декілька етапів, що дозволило послідовно й виважено прослідкувати динаміку зростання показників її сформованості. На прикінцевому етапі формувального експерименту була проведена порівняльна характеристика рівнів сформованості досліджуваної якості. Отримання даних діагностичного зрізу, проведеного після формувального експерименту передбачало використання таких самих методів, як і на констатувальному етапі експерименту. Це було усне та письмове опитування, анкетування, індивідуальні та групові бесіди зі студентами, використання адаптованих для майбутніх педагогів-музикантів: техніки «Самоаналіз і самовивчення» (за С.Вершловським), тестів «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір, модифікація А. Реан) та «Потреба в досягненні» Ю. Орлова, методики «Мотивація навчання у ВНЗ» Т. Ільїної, методу складання вербальних програм хороших творів (І. Шинтяпіна) [5, с. 16]; тесту вербальної креативності (RAT) С. Медніка

(адаптація А. Вороніна), створення ритмічної, вокальної, поетичної та рухової імпровізації (І. Шинтяпіна), методики «Самооцінка особистості» (за В. Семиченко), опитувальника САМОАЛ (розроблений А. Лазукіним). Одним з основних методів прикінцевої діагностики професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів став метод експертних оцінок.

Якісний аналіз результатів показав, що майбутні педагоги-музиканти вільно оперують поняттями, термінологією, обізнані з феноменом «професійна мобільність», його сутністю, функціями; правильно розуміють значення професійної мобільності для майбутньої професійної діяльності; у більшості з них чітко простежується потреба у професійній мобільності; вони виявляють готовність до змін, до професійної мобільності. В експериментальній групі значно зросла кількість студентів з позитивною «Я-концепцією», що свідчить про дієвість організаційно-педагогічної системи формування професійної мобільності, правильність обраних методів навчання, які забезпечують формування в студентів професійної мобільності.

Як видно з таблиці 1.1, значні позитивні зміни спостерігаються на рівні сформованості ціннісно-орієнтаційного компонента. У експериментальній групі зросла кількість студентів (у порівнянні з результатами КГ) з продуктивно-творчим рівнем: 15,4 %, а в КГ – 9,4 %.

Таблиця 1.1.

Узагальнені результати діагностики професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів (ціннісно-орієнтаційний компонент), %

Групи	Рівні	Продуктивно-творчий	Концептуально-продуктивний	Елементарно-репродуктивний
Експериментальна		15,4	76,9	7,7
Контрольна		9,4	56,6	34

Є помітна позитивна динаміка і на концептуально-продуктивному рівні: в ЕГ – 76,9 %, а в КГ – 56,6 % студентів. На елементарно-репродуктивному рівні в ЕГ залишилось 7,7 % студентів, а в КГ – 34 %.

Аналіз свідчить про те, що нами було обрано дійсно ефективні засоби навчання студентів ЕГ (спецкурс «Професійна мобільність майбутнього педагога-музиканта», розробка програми професійного самовдосконалення, створення ситуацій успіху у навчанні та ін.), завдяки яким у студентів сформовано стійкі погляди на мобільність, зокрема професійну мобільність, як основу професійної діяльності.

Динаміку професійної мобільності (ціннісно-орієнтаційний компонент) студентів експериментальної та контрольної груп у

порівнянні з констатувальним етапом експерименту показано в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

**Динаміка професійної мобільності студентів ЕГ та КГ (у %)
(ціннісно-орієнтаційний компонент)**

Групи	Рівні професійної мобільності					
	Продуктивно-творчий		Концептуально-Продуктивний		Елементарно-репродуктивний	
	Етапи експерименту					
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
ЕГ (104)	7,7	15,4	53,8	76,9	38,5	7,7
КГ (106)	9,4	9,4	51	56,6	39,6	34

Як видно з таблиці 1.2., якщо до експерименту в ЕГ було 7,7 % студентів з продуктивно-творчим рівнем професійної мобільності за цим критерієм, то після експерименту стало 15,4 %. Якщо студентів з концептуально-продуктивним рівнем професійної мобільності в ЕГ було 53,8 %, то після експерименту стало 76,9 %. З елементарно-репродуктивним рівнем було зафіксовано 38,5 % студентів, а після експерименту – 7,7 %. В контрольній групі кількісні зміни (за всіма рівнями) теж відбулись, проте вони не суттєві. Переважна більшість студентів характеризується слабким вираженням професійної мобільності за цим критерієм.

Суттєві зміни отримано у рівні сформованості когнітивно-вольового компонента професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта. Це пов'язуємо із включенням у навчальний процес таких методів як рольові та ділові ігри, спеціально розроблені творчі завдання та ін. Наприкінці експерименту студенти ЕГ достатньо самостійно ставили перед собою завдання й шукали можливості для власного професійного вдосконалення, демонструючи при цьому гнучкість, критичність, дивергентність, креативність мислення, виявляючи рішучість, наполегливість, самостійність та ініціативність.

З метою визначення рівня сформованості рішучості, наполегливості, самостійності, ініціативності у студентів експертами заповнювалася модифікована та пристосована до нашого дослідження індивідуальна картка, розроблена С. Сисоєвою [4, с. 149], у якій представлені показники, що характеризують рівень сформованості показників когнітивно-вольового компонента, думка незалежних експертів про рівень їх сформованості, підсумкова оцінка по кожному з показників. У таблиці позначені продуктивно-творчий, концептуально-продуктивний, елементарно-репродуктивний рівні сформованості професійної

мобільності. Думка експертів фіксувалася у індивідуальній картці на основі інтерв'ю, анкетування та спостереження. Після визначення незалежних характеристик виводилася підсумкова оцінка, що дала можливість охарактеризувати рівень прояву кожного показника сформованості професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів за когнітивно-вольовим компонентом.

Таким чином, одержані результати дозволили констатувати, що відбулися значні якісні позитивні зрушення за когнітивно-вольовим компонентом, значно зросла кількість студентів експериментальної групи, які мають продуктивно-творчий і концептуально-продуктивний рівні сформованості показників цього критерію. Динаміку показників сформованості у студентів когнітивно-вольового компонента представлено у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3.

**Узагальнені результати діагностики професійної мобільності
майбутніх педагогів-музикантів
(когнітивно-вольовий компонент), %**

Групи	Рівень	Продуктивно-творчий	Концептуально-продуктивний	Елементарно-Репродуктивний
Експериментальна		17,3	78,8	3,9
Контрольна		5,7	62,2	32,1

Завдяки організації самостійної роботи студентів з вирішення творчих завдань, що дає змогу залучити студентів до активного пошуку варіантів розв'язання практичних завдань, активізує їх розумову діяльність, спонукає докласти вольових зусиль до розв'язання проблем відмічена позитивна динаміка розвитку таких показників когнітивно-вольового компонента як пізнавальна активність, професійна компетентність та ін.

Динаміку професійної мобільності (когнітивно-вольовий компонент) студентів експериментальної та контрольної груп у порівнянні з констатувальним етапом експерименту показано в таблиці 1.4.

Співставляючи отримані результати, відзначаємо, що після проведення формувального експерименту в експериментальній групі помітне суттєве збільшення кількості студентів, яких віднесено до стійкого продуктивно-творчого рівня за когнітивно-вольовим компонентом. Так, якщо до експерименту таких студентів було 5,8 %, до стало – 17, 3 %. З концептуально-продуктивним рівнем було 57,7 % опитаних, а після експерименту – 78,8 %. Натомість з елементарно-

репродуктивним рівнем зменшилась кількість студентів з 36,5 % до 3,9 % після експерименту. В контрольній групі таких змін не спостерігаємо.

Таблиця 1.4

**Динаміка професійної мобільності студентів ЕГ та КГ (у %)
(КОГНІТИВНО-ВОЛЬОВИЙ КОМПОНЕНТ)**

Групи	Рівні професійної мобільності					
	Продуктивно-творчий		Концептуально-Продуктивний		Елементарно-репродуктивний	
	Етапи експерименту					
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
ЕГ (104)	5,8	17,3	57,7	78,8	36,5	3,9
КГ (106)	7,5	5,7	58,5	62,2	34	32,1

За діяльнісно-творчим компонентом теж відбулись суттєві якісні й кількісні зміни. Про якісні зміни яскраво свідчать результати педагогічної практики. Так, наприклад, багатими на знахідки цікавих фактів та історій з життя відомих музикантів та співаків були уроки музичного мистецтва, які проводила студентка-практикантка Вікторія К. Працюючи в класі, вона намагалася відчувати себе повноправним господарем ситуації – у спілкуванні з учнями враховувала їх індивідуальні особливості, успішно змогла продемонструвати знання оригінальних фахових методик, правильно обираючи форми і методи роботи для кожного виду діяльності. Викликав інтерес заліковий урок з фаху «Музика і казка», де студентка виявила свої акторські здібності, широку тембральну палітру голосу та вміння розкрити голосові можливості учнів. За висновками експертів, вона продемонструвала високий рівень здатності до проектування власного професійного розвитку; їй успішно вдавалося знаходити оптимальні виходи з ситуацій утруднення, оцінювати ці ситуації й свої власні можливості; вона виявила активність само прояву у звичайних професійних умовах, що свідчить про високий рівень розвитку професійної мобільності за діяльнісно-творчим компонентом.

Ще одним прикладом можна вважати діяльність під час проходження педагогічної практики студентки Марії Ш., яка творчо застосовувала на своїх уроках різноманітні методи навчання, вибираючи найбільш результативний, намагалась сприяти опануванню учнями дидактичного матеріалу за інтегративною технологією навчання, коли навчальний матеріал сприймається асоціативно. На уроках студентка продемонструвала комунікативні та організаторські здібності, вміло оперувала такими компонентами музичного розвитку учнів, як метро-ритмічне, звуковисотне, ладове відчуття, розвиваючи вокально-хорові та

творчі навички учнів. Студентка продемонструвала високий рівень професійних знань, виявила наполегливість, самостійність, ініціативність. З ситуацій утруднення, щ виникали під час уроків чи в позаурочній діяльності вона завжди знаходила оптимальні виходи, демонструючи гнучкість, критичність, креативність мислення.

Кількісні результати за цим компонентом показано в таблиці 1.5.

Таблиця 1.5.

Узагальнені результати діагностики професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів (діяльнісно-творчий компонент), %

Групи	Рівень	Продуктивно-творчий	Концепуально-продуктивний	Елементарно-Репродуктивний
Експериментальна		19,2	75	5,8
Контрольна		7,5	56,6	35,9

Динаміку професійної мобільності (діяльнісно-творчий компонент) студентів експериментальної та контрольної груп у порівнянні з констатувальним етапом експерименту показано в таблиці 1.6.

Таблиця 1.6.

Динаміка професійної мобільності студентів ЕГ та КГ (у %) (діяльнісно-творчий компонент)

Групи	Рівні професійної мобільності					
	Продуктивно-творчий		Концепуально-Продуктивний		Елементарно-репродуктивний	
	Етапи експерименту					
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
ЕГ (104)	9,6	19,2	50	75	40,4	5,8
КГ (106)	5,7	7,5	49	56,6	45,3	35,9

Як видно з таблиці 1,6., якщо до експерименту в ЕГ було 9,6 % студентів з продуктивно-творчим рівнем професійної мобільності за діяльнісно-творчим компонентом, то після експерименту їхня кількість збільшилась до 19,2 %. З концептуально-продуктивним рівнем до експерименту було 50 % (в ЕГ), а стало 75 %. З елементарно-репродуктивним було 40,4 % студентів, а стало – 5,8 %.

Динаміку професійної мобільності (сукупно за трьома критеріями) студентів експериментальної та контрольної груп у порівнянні з констатувальним етапом експерименту показано в таблиці 1.7.

Таблиця 1.7.

Динаміка професійної мобільності студентів ЕГ та КГ (у %) (за трьома критеріями)

Групи	Рівні професійної мобільності					
	Продуктивно-творчий		Концептуально-продуктивний		Елементарно-репродуктивний	
	Етапи експерименту					
	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.	Конст.	Контр.
ЕГ (104)	7,7	17,3	53,8	76,9	38,5	5,8
КГ (106)	7,6	7,5	52,8	58,5	39,6	34

Як видно з таблиці 1.7., в цілому, за сумою трьох критеріїв, якщо в ЕГ до експерименту 7,7 % студентів продемонстрували продуктивно-творчий рівень професійної мобільності, то після експерименту такий рівень мали 17,3 % майбутніх педагогів-музикантів. Концептуально-продуктивний рівень зафіксовано до експерименту у 53,8 % студентів, а після – 76,9 %. Елементарно-репродуктивний рівень в ЕГ до експерименту спостерігався у 38,5 %, а після експерименту – 5,8 % майбутніх педагогів-музикантів. У контрольній групі результати формування експерименту на початку і в кінці залишилися практично тотожними. Спостерігається незначне зростання кількості респондентів з концептуально-продуктивним рівнем сформованості професійної мобільності, в середньому на 5 %.

Динаміку результатів, отриманих під час проведення констатувального й контрольного етапу експерименту, представлено у табл. 1.8.

Таблиця 1.8.

Узагальнені результати діагностики професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів за трьома критеріями, %

Групи	Рівень	Продуктивно-творчий	Концептуально-продуктивний	Елементарно-репродуктивний
Експериментальна		17,3	76,9	5,8
Контрольна		7,5	58,5	34

Найявний розрив у результатах експериментальної та контрольної груп пояснюється ефективністю дослідно-експериментальної роботи (зі студентами експериментальної групи), а саме: розвитком потреби в постійному самовдосконаленні майбутніх педагогів-музикантів з орієнтацією на майбутню професійну діяльність, яка забезпечила зростання готовності майбутніх педагогів-музикантів до професійної

мобільності; стимулюванням прояву самостійності і активності студентів у творчій діяльності, адже в основі професійної мобільності лежить саме активність свідомої особистості, оскільки вона виявляється не тільки в пристосуванні особистості до інших професійних умов, але й спрямована на їх зміну; застосуванням методів інтерактивного навчання в процесі вивчення фахових дисциплін з опорою на розвиток навичок самоаналізу і самоконтролю індивідуальної діяльності, що сприяло розвиткові внутрішніх та зовнішніх мотивів, і в кінцевому результаті здійснювало позитивний вплив на формування професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів. Значна частина студентів експериментальної групи стали виявляти уміння спостерігати за своїми поступками й діями, аналізувати і оцінювати їх, проектувати та змінювати власну життєдіяльність.

Висновок. Отже, ефективність розроблених педагогічних умов та запропонованої технології формування професійної мобільності майбутніх педагогів-музикантів підтверджується отриманими результатами, що засвідчують виражену позитивну динаміку професійної мобільності студентів експериментальної групи (порівняно з динамікою професійної мобільності студентів контрольної групи). Тобто, можна зробити висновок про те, що впровадження в навчальний процес системи формування професійної мобільності підвищило ефективність експериментальної діяльності щодо професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Архангельский А.И. Формирование профессиональной мобильности у студентов в процессе обучения в технических вузах : Дис. канд. пед. наук : 13.00.08 : Москва, 2003 – 146 с.
2. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: дис ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов-на-Дону. – 2006. – 337 с.
3. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестник СПбГУ. – Сер. 6. – 1995. – Вып. 3 (№ 20). – С.74-79.
4. Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с. ред. С. О. Сисоевої. – К.: ВПОЛ, 2001. – 502 с.
5. Шинтяпіна І.В. Формування художньо-творчих умінь майбутнього учителя музики в процесі диригентсько-хорової підготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Яненко Оксана Андріївна – здобувач кафедри педагогіки, викладач кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: формування професійної мобільності майбутнього педагога-музиканта.

PEDAGOGIKA O WARTOŚCIACH W ŻYCIU CZŁOWIEKA

Marian WŁOSIŃSKI

Human beings are entities structurally written into the web of social relations. The man is himself through truth. One of the most basic human needs is the need of connection with sense, values and norms. If nobody and nothing transfers fundamental knowledge, the hierarchy of values and sense of life, then the threat of the lack of sense and norms arises.

Returning to norms and values, returning to ethics has become the matter of 'to be or not to be' for the present-day human. Knowledge ultimately serving the truth should be serving peace and development. Theological knowledge underlines the existing threats. Theology enhances the fact that experiencing the sense of labour is possible, as long as it is embedded in the positive way into the general environment of human life: a happy family, the feeling of interpersonal solidarity, social context in which human dignity is respected and justice is pursued reliably.

W ostatnich latach rośnie praktyczne i teoretyczne zainteresowanie duchowością człowieka. Kto bowiem wchodzi w głębokie doświadczenie duchowe, w doświadczenie i w rozeznanie swoich stanów wewnętrznych, spontanicznie szuka pomocy w określaniu własnej sytuacji duchowej w dialogu z doświadczonym człowiekiem, który jest autorytetem moralnym i w pełni szanuje godność każdego człowieka. Wyrazem godności człowieka i wspólnot narodów jest patriotyzm. Jest on postawą miłości i otwartości człowieka wobec świata wartości, stanowiących ojczyste środowisko życia człowieka i jego wspólnot. Poprzez patriotyzm konkretny człowiek, rodzina, wspólnota lokalna czy narodowa wyraża swą osobowość, dając świadectwo swej duchowej, kulturowej i politycznej tożsamości. Nie można mówić, a tym bardziej działać na niwie kształtowania postaw patriotycznych bez odniesienia do wyznawanej wiary religijnej, rodzimej kultury i przynależności do szerszych wspólnot cywilizacyjnych wedle których postrzega się i ocenia zarówno tradycję, jak i współczesność, oraz perspektywy przyszłości [1].

Patriotyzm oznacza miłość ojczyzny, własnego narodu, jedność i solidarność z własnym narodem, z szacunkiem dla innych narodów i poszanowaniem ich suwerennych praw, godności każdego człowieka i narodów. Połączony jest z gotowością do ofiar dla ojczyzny i w jej obronie. Jest przeciwieństwem kosmopolityzmu i szowinizmu jako skrajnego nacjonalizmu. [2]. Patriotyzm domaga się szczególnie dwóch postaw, które są ze sobą związane: wierności i ofiarności. Należą do nich między innymi świadomość personalizacji w procesie nauczania i uczenia się bycia człowiekiem; osobowe traktowanie ludzi, orientacja podmiotowa w kształceniu; stwarzanie w nim sytuacji służących spotkaniu ludzi, jako osoby równe sobie, a jednocześnie różniące się. Inność osób nie burzy procesu ku prawdzie i wolności, jeżeli towarzyszy im system wartości. Błogosławiony Jan Paweł II uczył, że Europa potrzebuje ludzi otwartych na świat, ale kochających swój rodzinny kraj. Aktualnym pozostaje zadanie budowy

czasów, które nadchodzą, bo młodość poszukuje wzorów i przykładów. Znajomość i umiłowanie prawdy stanowi o mocy i wolności człowieka, o godności człowieka i narodu. [3]. To wymaga już w rodzinie fundamentalnych zasad patriotyzmu.

Patriotyzm oznacza budowanie siebie w relacjach z innymi. Patriotyzm to także cnota wyrażająca się najpełniej w relacji człowieka z ojczyzną, miejscem, kulturą, tradycją, obyczajami. Można wyróżnić : patriotyzm uczuciowo - sentymentalny związany z pewną tradycją, przywiązaniem do wartości, które budują pojęcie ojczyzny; patriotyzm obywatelski, dynamiczny, zaangażowany w trudną codzienność; patriotyzm tworzący kapitał społeczny, który jest czynnikiem dynamizującym rozwój kraju. Taki nowoczesny patriotyzm wymaga odbudowania więzi społecznych, szczególnie w środowiskach lokalnych, także przy pomocy rodziny, szkoły, Kościoła, organizacji obywatelskich oraz kształtowania postaw pro społecznych i pro państwowych. [4]. Rzetelna rodzinna formacja patriotyczna z natury swej jest wyrazem i owocem wychowania człowieka do prawdy, wiary i miłości, do ofiarnego czynu i odpowiedzialności za dobro wspólne. Dlatego edukacja patriotyczna obejmować musi całą osobę (intelekt, wolę, uczucia, sumienie) i z takim celem podejmować należy pracę formacyjną. Zespołową, bo patriotyzm jest nie tylko postawą jednostki, ale przede wszystkim wspólnoty. Bł. Jan Paweł II 29 X 1990 r. na audiencji dla uczestników rzymskiego spotkania Kraj -Emigracja powiedział, że chodzi o kształtowanie w narodzie zdrowego ducha patriotyzmu. Ojczyzna to jest dziedzictwo, które nie tylko obejmuje pewien zasób dóbr materialnych na określonym terytorium, ale nade wszystko jest jedynym w swoim rodzaju skarbcem wartości i treści duchowych, czyli tego wszystkiego, co składa się na kulturę narodu. Kolejne pokolenia strzegły tego skarbcza i współtworzyły go, nawet za cenę wielkich ofiar. W ten właśnie sposób uczyły się patriotyzmu, czyli umiłowania tego, co ojczyste, co jest owocem geniuszu przodków i co wyróżnia spośród innych ludów, a co równocześnie stanowi płaszczyznę spotkania i twórczej wymiany w wymiarze ogólnoludzkim. Każdy kraj potrzebuje świątłych patriotów, zdolnych do ofiar dla miłości ojczyzny i równocześnie przygotowanych do twórczej wymiany dóbr duchowych z narodami jednoczącej się Europy. Prawdziwy patriotyzm nakazuje kochać swój naród i wszystkie jego wartości, ale równocześnie szanować wartości innych narodów. Dlatego patriotyzm jest postawą otwartą, chce swój naród wzbogacać o inne autentyczne wartości. Prawdziwy patriotyzm stara się przyjmować postawę kompetentną i uczciwą wobec historii, wobec przeszłości. Patriotyzm dzisiaj oznacza również wychowanie do tego, by wszelkie podziały społeczne służyły trosce o dobro wspólne. Słowa: lud, naród i ojczyzna określają nie tyle pamięć, co wyrażają wspólnotową nadzieję. Miłość ojczyzny żąda od człowieka starań o prawość moralną. Człowiek niemoralny może tworzyć wybitne dzieła sztuki, bo

najważniejsze są talent i doświadczenie. Może nawet świetnie przysłużyć się ojczyźnie dzięki swoim zdolnościom. Jednak patriotyzm w sensie ścisłym nie jest dziełem sztuki, tylko cnotą, jego fundamentem musi być prawość moralna. Patriotyzm domaga się szczególnie: wierności i ofiarności, poznania i poszanowania godności każdego człowieka i narodu. Patriotyzm jest nie tylko jednym z fundamentów wolnego kraju, kluczem do zrozumienia historii walki o wolność i dobrobyt, ale także podstawą do budowania nowoczesnej tożsamości. Tylko narody szanujące swoją historię i tradycję mogą tworzyć mocną wspólnotę europejską. [5]. Od rodzinnego wychowania na tym polu zależą postawy młodych ludzi, którzy w przyszłości jako dorośli przejmą odpowiedzialność za kraj, Europę i świat. Uczył Bł. Jan Paweł II, że tak, jak nie można kochać wszystkich ludzi na świecie, jeśli najpierw nie nauczy się człowiek kochać swoich bliskich i samych siebie, tak też nie można być dobrym obywatelem świata, jeśli najpierw nie jest się dobrym obywatelem własnej ojczyzny i jeśli nie następuje coraz dojrzała integracja z własnym narodem. [6].

Autorytet w rodzinie jest służbą miłości. Osoba z autorytetem szanuje godność osobistą, stan, uzdolnienia, powołanie i posłannictwo każdego z członków rodziny. W rodzinie będącej jednością organiczną istnieje między rodzicami a dziećmi węzeł miłości. Przejawia się on w atmosferze przyjaźni rodzinnej i we wzajemnej współpracy zmierzającej do dobra wszystkich. Nawet wtedy, gdy wewnątrz wspólnoty rodzinnej nie ma faktycznych przepisów prawnych, które określałyby wizję wzajemnych stosunków, sama miłość budzi w rodzicach poczucie obowiązku i troski o rozwój cielesny, intelektualny, uczuciowy, moralny i religijny ich dzieci oraz w zakresie budowania podstaw odpowiedniego zabezpieczenia ich przyszłości. Dzieci mają obowiązek okazywania szacunku i posłuszeństwa rodzicom oraz współpracy w dziedzinie dobrego funkcjonowania rodziny przez miłość. Społeczeństwo może i musi dbać o to, by były zapewnione warunki do wypełniania wzajemnych obowiązków w kręgu rodzinnym, wyrównywania braków i naprawiania błędów, poprzez odpowiednie prawo rodzinne. A wszystko to w zgodzie z charakterem, podstawowymi cechami i posłannictwem podstawowej wspólnoty, jaką jest rodzina. [7]. Ogromny wpływ na jakość wychowania mają przyjęte przez rodziców systemy wartości – odpowiednio dobrane, przemyślane i we właściwy sposób propagowane. Niewątpliwie elementem najbardziej przekonującym jest życie samych rodziców, ich sposób działania w konkretnych życiowych sytuacjach, a także kultura wzajemnego do siebie odnoszenia. Jakość tych czynników jest o tyle ważna, że dziecko, jak każda zresztą osoba, nie przyjmuje automatycznie podanych wzorów czy modeli, lecz wybiera takie, które mu są w stanie zapewnić maksimum rozwoju osobowościowego. Rodzice, którzy świadomie realizują w życiu swego dziecka proces wychowawczy, muszą pamiętać, że

aby ich dziecko stało się człowiekiem odpowiedzialnym, musi nauczyć się zachowywać równowagę pomiędzy prawami i obowiązkami. By móc osiągnąć ten trudny cel, pierwszymi, którzy winni sobie stawiać wymagania, powinni być sami oni sami. Jest to o tyle istotne, że każdy człowiek jest ze swej natury niesłuchanie czuły na wszelkie rozbieżności, fałsze czy kłamstwa, zwłaszcza te, które mają miejsce w życiu osób mu bliskich.

Kolejnym przejawem patriotyzmu jest troska o rodzinę: tę, w której się wzrasta i tej, do której założenia człowiek się przygotowuje. [8]. Silna rodzina jest niezawodną podstawą silnej ojczyzny. Zagrożona staje się ta ojczyzna, w której znaczna część obywateli to ludzie bezrobotni, źle wykształceni, niedbale pracujący, bierni. Podobnie w trudnej sytuacji znajduje się ta ojczyzna, w której przemysł jest przestarzały, która nie dysponuje nowoczesnymi technologiami, która musi importować drogie wytwory nowoczesnej myśli technicznej, a sama skazana jest głównie na sprzedawanie taniego surowca czy półproduktów. Rodzina jest pierwszą szkołą patriotyzmu. Patriota to ktoś, kto potrafi z podobnie myślącymi organizować skuteczne grupy nacisku, które sprawdzają na ile państwo chroni obywateli przed wszelkimi zagrożeniami, jak przed przestępczością i demoralizacją, na ile jest rozsądnie zorganizowane, na ile wspiera mądrą edukację, stwarza obywatelom szansę na solidne wykształcenie, chroni i promuje rodzinę oraz podstawowe wartości, takie jak miłość, prawda i odpowiedzialność. [9]. Wychowanie do szacunku i umiłowania własnej ojczyzny jest ważnym zadaniem wychowawczym rodziny, szkoły i Kościoła, zwłaszcza w dobie globalizacji. Tradycja, będąc pomostem między przeszłością i terażniejszością, polega na przekazywaniu z pokolenia na pokolenie zjawisk historycznych, treści kulturowych, obyczajów, poglądów i wierzeń, sposobów myślenia i zachowania oraz norm postępowania wyróżnionych przez daną zbiorowość z całokształtu dziedzictwa kulturowego jako społecznie doniosłe dla terażniejszości i przyszłości. Rodzina powinna podtrzymywać zwyczaje ojczyste, wyjaśniać ich sens oraz inspirować powstawanie nowych, budujących poczucie tożsamości. [10]. Wychowanie patriotyczne łączy się z procesem wdrażania w kulturę. [11]. Kultura, będąc wyrazem współmyślenia i współdziałania ludzi, jest przede wszystkim dobrem wspólnym narodu i podporą jego życia duchowego. [12]. W Europie kultura ma od początku bardzo ścisły związek z chrześcijaństwem, dlatego aby właściwie rozumieć, uczyć i przekazywać kulturę, trzeba uszanować to powiązanie. [13]. Wśród cnót tych wymienić należy zwłaszcza ofiarność, wierność, praca i pracowitość, gościnność, poczucie dumy narodowej oraz szacunek dla symboli ojczystych: godła, sztandarów i pomników bohaterów narodowych.

Chcąc lokować w przyszłości szczytne uczucia patriotyzmu trzeba wybierać z przeszłości. Musi być to świadomy wybór. Trzeba poszukiwać swej tożsamości w sferze idei i moralnych wartości. Historyczna świadomość

narodu jest pojęciem stałym, ale jej rozumienie ulega zmianom w zależności od czasu i przestrzeni. Trzeba wybrać te wartości, które pomogą przetrwać, ale i rozwijać się tu i teraz w tym miejscu geopolitycznym. Istotne są wartości, dzięki którym naród może się rozwijać: wolność i suwerenność narodu; prawo do własnej kultury narodowej; prawo do ziemi ojczystej; prawo do solidnej, rzetelnej i godnej pracy.

W dniu 17 sierpnia 2012 roku w Warszawie zostało podpisane przez Arcybiskupa Józefa Michalika, Przewodniczącego Konferencji Episkopatu Polski i Cyryla I, Patriarchę Moskiewskiego i całej Rusi, wspólne przesłanie do narodów Polski i Rosji. Ten dokument został podpisany w duchu posłuszeństwa Ewangelii i w poczuciu odpowiedzialności za rozeznanie sytuacji współczesnego świata. Jest to ważne wydarzenie, które budzi nadzieję na przyszłość. Wyrosło na gruncie pragnienia budowania braterskiej jedności i współpracy Kościołów na rzecz krzewienia ewangelicznych wartości we współczesnym świecie. Dokument słusznie podkreśla, że przebaczenie nie oznacza zapomnienia. Pamięć stanowi bowiem istotną część ludzkiej tożsamości. Należy się ona także ofiarom przeszłości, które zostały zamęczone i oddały swoje życie za wierność Bogu i ziemskiej ojczyźnie. Przebaczyć oznacza jednak wyrzec się zemsty i nienawiści, uczestniczyć w budowaniu zgody i braterstwa pomiędzy ludźmi, narodami i krajami, co stanowi podstawę pokojowej przyszłości. Ważna jest więc przeszłość w perspektywie przyszłości. Dokument podkreśla, że uznaje się autonomię władzy świeckiej i kościelnej, lecz opowiada się także za współpracą w dziedzinie troski o rodzinę, wychowania, ładu społecznego i innych kwestii ważnych dla dobra społeczeństwa. Umacnia się tolerancję, a przede wszystkim broni się fundamentalnych swobód na czele z wolnością religijną i prawem do obecności religii w życiu publicznym.

Sygnatariusze przesłania zgodnie podkreślają, że ze szczerą troską, nadzieją i miłością patrzą na młodzież, którą pragną uchronić przed demoralizacją oraz wychowywać w duchu Ewangelii. Chcą uczyć młodych miłości do Boga, człowieka i ziemskiej ojczyzny oraz kształtować w nich ducha chrześcijańskiej kultury, której owocem będzie szacunek, tolerancja i sprawiedliwość.

Człowiek jako jednostka rozumna istnieje w sobie i dla siebie, jest suwerennym podmiotem działania stanowiącym o sobie. Poprzez akty wyboru celów, sposobów i warunków działania wzbogaca się wewnątrznie, ciągle dążąc do coraz doskonalszego wymiaru własnej podmiotowości. Proces ubogacania swojej osobowości w zasadniczym stopniu jest procesem ciągłego wyboru wartości. Trwa on przez całe życie człowieka. To, na ile człowiek jest wiernym wobec wybranych wartości, jaka jest ich treść i struktura, określa wymiary jego człowieczeństwa. Przybliżyła to doktryna społeczna Kościoła Rzymsko - Katolickiego w kontekście pracy człowieka.

Pedagogika ma nie tyle przekazywać wiadomości, ile zapewnić pierwsze miejsce humano - mądrości, wyrażającej się zdolnością do rozwiązywania życiowych problemów. Musi być bardziej zorientowana ku wartościom człowieczeństwa. W takim oczekiwaniu patrzy społeczeństwo. Uczniowie i studenci są wrażliwi na prawdę, piękno, sprawiedliwość, na inne wartości duchowe. Pragną odnaleźć siebie samego, dlatego szukają, czasem burzliwie szukają, prawdziwych wartości i cenią tych ludzi, którzy ich nauczają i według nich żyją. Takie są potrzeby etycznego wymiaru praw człowieka w świetle istotnych wartości.

Człowiek jest istotą strukturalnie wpisaną w sieć relacji społecznych. Człowiek jest sobą poprzez prawdę. Jedną z najbardziej elementarnych potrzeb człowieka jest potrzeba więzi z sensem, wartościami i normami. Jeżeli nikt i nic nie przekazuje podstawowej wiedzy, hierarchii wartości i sensu życia, to grozi to próżnią sensu i norm. Powrót do norm, do wartości, a tym samym do etyki stał się dla współczesnego człowieka sprawą być albo nie być. Nauka oddana bez reszty prawdzie ma być w służbie pokoju i rozwoju. Mądrość pedagogiczna wskazuje na niebezpieczeństwa. Pedagogika religii podkreśla, że doświadczenie sensu pracy jest możliwe, o ile jest ona w sposób pozytywny wbudowana w ogólne środowisko życia człowieka: udaną rodzinę, poczucie solidarności międzyludzkiej, kontekst społeczny, w którym szanuje się godność człowieka i w sposób wiarygodny zabiega się o sprawiedliwość i inne istotne wartości.

LITERATURA

1. T. Wójcik, Aktywny patriotyzm, [w:] Wychowawca, nr 04 / 2003.
2. Encyklopedia Popularna, Wydawnictwo Naukowe PWN Warszawa 1993, wydanie XXIII, s. 624 ; S. Dubisz, Uniwersalny słownik języka polskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, t. 3, s. 74; E. Sobol, Nowy słownik języka polskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 642.
3. Jan Paweł II, Prawda siłą pokoju, XIII Światowy Dzień Pokoju – 1. O1. 1980, [w:] AAS 71, 1979, 1572 –1580, Typis Polyglottis Vaticanis, Citta del Vaticano 1979.
4. M. Włosiński, Godność człowieka i narodu u podstaw współczesnego patriotyzmu polskiego, [w:] Pedagogiczna i etyczna odpowiedzialność. Pedagogická a etická zodpovednosť, Wyd. WSHE Włocławek 2008, s. 52-60.
5. Jozef Bieľak, Spišská Kapitula, [w:] W pedagogicznej służbie narodów, Wyd. WSHE Włocławek 2009, s. 257-265.
6. Jan Paweł II, Chcesz służyć sprawie pokoju – szanuj wolność., XIV Światowy Dzień Pokoju – 1. O1. 1981, w: AAS 72, 1980, 126- 1269, Libreria Editrice Vaticana, Citta del Vaticano 1980.
7. Jan Paweł II, Encyklika Veritatis splendor, Watykan 1993, p. 84.
8. Jan Paweł II, Rodzina źródłem pokoju dla ludzkości, XXVII Światowy Dzień Pokoju – 1. O1. 1994, Libreria Editrice Vaticana, Citta del Vaticano 1993.
9. Jan Paweł II, Poszanowanie mniejszości warunkiem pokoju, XXII Światowy Dzień Pokoju – 1. O1. 1989, Libreria Editrice Vaticana, Citta del Vaticano 1988.
10. Jan Paweł II, Wolność religijna warunkiem pokojowego współżycia, XXI Światowy Dzień Pokoju – 1. O1. 1988, Libreria Editrice Vaticana, Citta del Vaticano 1987.
11. Jan Paweł II, Pokój i młodzi idą razem, XVIII Światowy Dzień Pokoju – 1. O1. 1985, [w:] Libreria Editrice Vaticana, Citta del Vaticano 1984.

12. J. Salij OP, Patriotyzm dzisiaj, w: Wychowawca, nr 9 (165), Kraków 2006, s.16
13. Jana Paweł II, Z rozważań Jana Pawła II przed modlitwą Anioł Pański, Les Combes 1991, [w:] Krople myśli Jana Pawła II, Poznań 2005, s. 18

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Ks. dr hab. Marian Włosiński – prof. nzw. Wyższej Szkoły Humanistyczno- Ekonomicznej we Włocławku (Polska), Wydział Nauk Pedagogicznych.

SAMORZĄD TERYTORIALNY ELEMENTEM DEMOKRACJI W POLSCE – WYBRANE PROBLEMY

Henryk STĘPIEŃ

Wstęp

We współczesnej historii Polski dwie daty są szczególnie ważne dla rozwoju demokracji. Są nimi: 1990 r., jako rok przywrócenia samorządu terytorialnego w postaci samorządu gminnego, a następnie 1998 r. - w którym to ustanowiono podstawowe akty prawne przywracające samorząd powiatowy oraz tworzące regionalne, samorządowo-rządowe województwa.

Przyczyną reaktywowania samorządu terytorialnego w Polsce w 1990 r. była konieczność budowy państwa demokratycznego, w którym społeczności lokalne mają możliwości rozwiązywania własnych problemów na własną odpowiedzialność. Odbywa się to w sytuacji decentralizacji władzy publicznej, w ramach którego to procesu samorządy przejmują od państwa do wykonania coraz większy zakres zadań publicznych. W ślad za dodatkowymi zadaniami samorządy winny otrzymywać adekwatną pulę środków budżetowych (albo nowe źródła dochodów własnych), co zapewnia Europejska Karta Samorządu Terytorialnego, a także określone przepisy ustawy zasadniczej.

Samorządom powierza się w Polsce coraz większy zakres zadań, w ramach realizacji których absorbują także coraz więcej środków publicznych.

Istotnym elementem rozwoju demokracji lokalnej było wprowadzenie w 2002 r. wolnych, powszechnych, tajnych, bezpośrednich i równych wyborów wójtów, burmistrzów i prezydentów miast. Organ wykonawczy uzyskał w ten sposób jeszcze większy mandat do sprawowania władzy na tym najniższym szczeblu samorządu terytorialnego

1. Sytuacja finansowa jednostek samorządu terytorialnego w Polsce

W 2010 r. dochody budżetowe wszystkich jednostek samorządu terytorialnego wyniosły 162,8mld zł (1), z czego gminy osiągnęły 72,3 mld zł, miasto Warszawa – 10,4 mld zł, miasta na prawach powiatu – 43,5 mld zł, powiaty – 22,5 mld zł, a województwa samorządowe – 14,1 mld zł. W porównaniu do dochodów budżetu państwa, dochody osiągnięte przez wszystkie jednostki samorządu terytorialnego stanowiły 65,4%.

Istotna jest tu uwaga, że dochody całego sektora samorządowego wzrosły o 5,1% (realnie o 2,5%) w stosunku do 2009 r., podczas gdy dochody budżetu państwa w tym samym okresie były niższe o 8,9% (realnie o 11,3%).

Najbardziej wzrosły dochody gmin (nominalnie o 11,4%, realnie o 8,8%), natomiast znacząco spadły dochody województw samorządowych (nominalnie o 27,9%, realnie o 30,5%), co wiązało się ze zmianą systemu wdrażania programów operacyjnych współfinansowanych ze środków Unii Europejskiej (wyodrębniono w ramach budżetu państwa – budżet środków europejskich, podczas gdy do 2009 r. figurowały te środki w budżetach województw samorządowych).

Analizując strukturę dochodów budżetowych za rok 2010 r. stwierdzamy, że dochodów własnych najwięcej zgromadziły gminy (44,4%) podczas gdy m. stoł. Warszawa – 6,4%, miasta na prawach powiatu – 26,7%, powiaty ziemskie – 13,8, a województwa samorządowe – 8,7%.

Z kolei dotacje celowe w budżetach gmin w 2010 r. stanowiły 46,9%, w miastach na prawach powiatu – 18,8%, w powiatach ziemskich – 17,3%, a w województwach samorządowych – 14,8%.

Najwyższy udział dochodów własnych osiągnęły jednostki samorządu terytorialnego z województwa mazowieckiego, natomiast najniższy miał miejsce w województwach najmniej zamożnych tj. podkarpackim i lubelskim.

Biorąc pod uwagę wydatki budżetów jednostek samorządu terytorialnego w 2010 r. – to osiągnęły one poziom 177,8 mld zł, były więc per saldo wyższe od dochodów o kwotę 15 mld zł. Zwraca uwagę wysoki udział wydatków na inwestycje, który dla gmin wyniósł – 24,7%, dla m. st. Warszawa – 21,4%, dla miast na prawach powiatu – 21,6%, dla powiatów ziemskich – 21,7%, a dla województw samorządowych 37,5%. Jeśli by porównać te wskaźniki z sytuacją z roku wejścia Polski do Unii Europejskiej (2004), to poprawiły się one w granicach 6 do 10 % (udziału) czyli bezwzględnie w granicach 35 do 110% - przy czym najwięcej dla powiatów ziemskich, najmniej dla gmin.

Najwięcej wydatków budżetowych polskie samorzady przeznaczają na oświatę i wychowanie, transport i drogi oraz pomoc społeczną.

Analizując wyniki budżetów wszystkich jednostek samorządowych za 2010 r., to osiągnęły one deficyt w wysokości prawie 15 mld zł. W ujęciu ilościowym – 2490 jednostek zamknęło swój budżet deficytem, a 319 z całości wszystkich jednostek wygospodarowało nadwyżkę.

Deficyty jednostek pokrywane były przede wszystkim kredytami i pożyczkami, a następnie emisją obligacji komunalnych oraz środkami z innych źródeł.

Prawną granicą dla wielkości długu publicznego jest wyznaczony w ustawie o finansach publicznych limit zadłużenia, który na koniec roku nie może przekroczyć 60% w relacji do dochodów. Przeciętne zadłużenie samorządów na koniec 2010 r. wyniosło 33,8% i ma tendencję wzrastającą. W

największym stopniu dług publiczny generowały gminy. Nowa ustawa o finansach publicznych z 27 sierpnia 2009 r. wprowadziła nieco inne regulacje dotyczące liczenia długu samorządowego. Od 2014 r. będzie obowiązywał jeden próg zadłużenia liczony indywidualnie dla każdej jednostki samorządu terytorialnego w oparciu o wyniki finansowe liczone na bazie trzech poprzednich lat. Istotne jest przy tym ustalenie tzw. nadwyżki operacyjnej wynikającej z różnicy pomiędzy dochodami bieżącymi, a wydatkami bieżącymi, którą można powiększyć o nadwyżkę budżetową z lat ubiegłych oraz środki pieniężne na rachunku bieżącym budżetu wynikające z rozliczeń wyemitowanych papierów wartościowych, kredytów i pożyczek z lat ubiegłych. Wyniki finansowe roku bieżącego oraz 2013 będą zatem kluczowe dla kształtowania się dopuszczalnej dla każdej jednostki relacji długu.

2. Wybrane instrumenty rozwoju gospodarczego gmin

Podstawowy szczebel samorządu terytorialnego czyli gmina ma do dyspozycji cały szereg instrumentów, dzięki którym może kreować własny rozwój gospodarczy.

W sferze prawnej gmina może posługiwać się następującymi instrumentami (2):

- inwestycjami komunalnymi z własnych środków,
- kredytami, pożyczkami i obligacjami komunalnymi jako pozostałymi źródłami finansowania inwestycji,
- kształtowaniem własnych instrumentów podatkowych w granicach ustawowych,
- prowadzeniem własnej polityki w zakresie zagospodarowania przestrzennego i gruntów komunalnych,
- udzielaniem pożyczek, poręczeń i gwarancji zgodnie z ustawą o finansach publicznych,
- rozwojem własnej działalności gospodarczej w formie spółek i samorządowych zakładów budżetowych,
- tworzeniem instytucji bankowych o charakterze komunalnym,
- tworzeniem związków i porozumień komunalnych,
- wykorzystywaniem majątku i dochodów z mienia samorządowego,
- wykorzystywaniem i stymulowaniem aktywności jednostek pomocniczych gminy (sołectw).

Formy i stopień wykorzystania tych instrumentów zależą tylko i wyłącznie od aktywności i inwencji organów gminy. Większość wskazanych instrumentów może być także wykorzystywanych przez powiaty i województwa samorządowe.

3. Rola samorządu terytorialnego w procesie transformacji w Polsce

Aby samorząd lokalny właściwie realizował swoje prawa i zdolności musiało zaistnieć szereg warunków, które najtrafniej ujął jeden z twórców polskiego modelu samorządu prof. Jerzy Reguński (3). Chodziło o usunięcie pięciu monopolu państwa komunistycznego, czyli:

- monopolu politycznego (całkowicie wolne wybory do władz lokalnych odbyły się 27 maja 1989 r.),

- monopolu władzy publicznej (uznano prawa władz samorządowych do samodzielnego decydowania o swoich sprawach i nadano im prawo do opieki sądowej),

- monopolu własności państwowej poprzez nadanie gminom osobowości prawnej i przekazanie im na własność dużej części majątku państwowego,

- monopolu finansów publicznych, poprzez wyłączenie budżetów gminnych z budżetu państwa i prawo dysponowania własnymi środkami budżetowymi,

- monopolu administracji, poprzez przyznanie gminom prawa do własnej administracji i utworzenie administracji samorządowej jako części administracji publicznej.

Złamanie powyższych monopolu pozwoliło na stworzenie w 1990 r. szczebla gminnego, a od 1999 r. – powiatowego i wojewódzkiego administracji samorządowej. Niewątpliwie proces ten, po 22 latach doświadczeń, nie jest zakończony i wymaga szeregu korekt, głównie w aspekcie dalszego umacniania w zakresie zadań i pozycji finansowej samorządów, a także do celowego modelu województwa.

4. Nierówności w rozwoju regionów w Polsce

Podobnie jak na całym świecie, również w Polsce występują nierówności dochodowe pomiędzy poszczególnymi regionami (województwami). Powodów powstania nierówności dochodowych jest wiele, a jednym z głównych jest skutek działania mechanizmu rynkowego. Z drugiej strony nierówności dochodowe są uznawane jako bodziec do wzrostu gospodarczego. Nie bez powodu wszystkie regiony w Polsce uznały w swoich strategiach rozwojowych jako podstawowy cel strategiczny – poprawę konkurencyjności. Dopiero w detalach ten cel podstawowy został rozłożony na czynniki pierwsze, które mogą być zróżnicowane dla każdego regionu.

Poziom rozwoju mierzy się wielkością Produktu Krajowego Brutto (PKB) per capita. Inną miarą, aczkolwiek mniej doskonałą, mogą być dochody własne budżetu na 1 mieszkańca. Za rok 2010 średnie dochody własne na 1 mieszkańca województwa wyniosły 150 zł, a ich rozkład był następujący: najniższe osiągnęło województwo lubelskie – 74 zł, a najwyższe województwo mazowieckie – 326 zł (1). Podobnie jako dochody własne, również dochody z tytułu udziałów w podatkach państwowych przypadające

na 1 mieszkańca ukształtowały się podobnie. Można więc stwierdzić, że wyrażają one w pewien sposób ogólną aktywność gospodarczą regionów.

W polskim systemie finansowania samorządów nierówności dochodowe wyrównywane są poprzez funkcjonowanie subwencji wyrównawczej (bogate samorzady oddają część swych dochodów na rzecz biedniejszych). Mimo funkcjonowania tego mechanizmu różnice w poziomie rozwoju poszczególnych regionów w Polsce są jeszcze bardzo znaczne.

BIBLIOGRAFIA

1. Sprawozdanie z działalności Regionalnych Izb Obrachunkowych i wykonania budżetu przez jednostki samorządu terytorialnego w 2010 r., Warszawa 2011.
2. Borodo A., Niektóre instrumenty rozwoju gospodarczego będące w dyspozycji gmin [w] Gospodarka i finanse gmin w Polsce, pod red. M. Stefańskiego i H. Stępnia, Włocławek 2011, s.27-28.
3. Regulski J. – Móc umieć i chcieć. Kształtowanie samorządu terytorialnego w Polsce [w] Dzwudziestolecie funkcjonowania samorządu terytorialnego w Polsce – praca zbiorowa pod red. H. Kisilowskiej i E. Malaka, s.16.
4. Borodo A. – Samorząd województwa. Współczesne zagadnienia prawne i finansowe, Toruń 2010.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

dr Henryk Stępień – Dziekan Wydziału Nauk Społecznych i Technicznych Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej we Włocławku.

ПРОБЛЕМА РІВНОСТІ У СПІЛКУВАННІ

Геннадій ДЬЯКОНОВ (Кіровоград)

У статті досліджується явище рівності у спілкуванні як одна з фундаментальних характеристик і особливостей міжлюдських відносин. Показано, що сучасні наукові підходи до вивчення рівності спілкування розкривають різні грані сутності й природи цього феномену і свідчать про великі перспективи теоретичного дослідження та практичного використання даного явища.

В статье исследуется явление равенства в общении как одна из фундаментальных характеристик и особенностей межчеловеческих отношений. Показано, что различные научные подходы к изучению равенства в общении раскрывают разные грани сущности и природы этого феномена и свидетельствуют о больших перспективах теоретического исследования и практического использования данного явления.

Ключові слова: спілкування, діалог, суб'єкт-суб'єктні відносини, рівність, паритетність.

Останніми роками в психології й педагогіці утвердилося уявлення про міжособистісне та педагогічне спілкування як суб'єкт-суб'єктну взаємодію [1; 7; 9; 11]. Згідно цьому уявленню, спілкування – це процес взаємодії, в якій обидві сторони виступають як активні й рівноправні суб'єкти, що вносять однаково важливий внесок у перебіг і результат спілкування.

Нечисленні дослідження сучасних психологів і педагогів свідчать про **наукову актуальність і практичну значущість** феномена двобічності й рівності учасників спілкування в процесі їх життєвої, учбової або виробничої взаємодії [1; 4; 5; 6]. Водночас слід сказати, що дане явище залишається маловивченим і тому воно вимагає спеціального теоретичного і емпіричного дослідження.

Постановка проблеми. У психологічній і педагогічній літературі уявлення про рівність двох учасників (сторін) спілкування отримало назву *паритетності* (від лат. *paritas* – рівність), під якою розуміється актуальна рівність або відносна рівновага двох (і більше) сторін в спілкуванні по яких-небудь параметрах (силі, правам, обов'язкам, можливостям, позиціям в спілкуванні, впливу та ін.).

Більшість психологів розглядають рівність спілкування як одну з найважливіших особливостей, що конституюють природу діалогу, разом з іншими його фундаментальними особливостями, такими як безумовне ухвалення один одного як цінностей, визнання індивідуальної неповторності кожного учасника спілкування, емоційна і особистісна відвертість партнерів по спілкуванню, психологічний настрій на актуальні стани один одного, безоцінність, довірливість і щирість вираження почуттів і душевних станів [1; 4; 5; 6; 7; 11].

Вивчення науково-практичної літератури з психології спілкування і взаємодії між людьми показує, що феномен рівності партнерів спілкування і діалогу відіграє важливу роль в структурі фундаментальних феноменів і особливостей психології спілкування [1; 4; 5; 6], але, як вже наголошувалося, він залишається недостатньо вивченим явищем.

У зв'язку з цим **метою** даної роботи є теоретичний аналіз сутності явища рівності партнерів у процесі спілкування і діалогу та характеристика основних практичних аспектів і можливостей даного явища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній психології існує декілька підходів до розуміння рівності спілкування [1; 4; 5; 6], причому властивість паритетності часто-густо розглядається як ознака суб'єкт-суб'єктності або діалогічності спілкування. Оскільки до теперішнього часу виконані лише окремі спеціальні дослідження даного явища, то завданнями нашої статті ми вважаємо характеристику сутності феномену рівності у спілкуванні, а також аналіз і узагальнення основних наукових уявлень про явище рівності у наявних науково-практичних публікаціях з даної проблеми.

Виклад основного матеріалу. Характерну точку зору з приводу суб'єкт-суб'єктного характеру спілкування однієї з перших сформулювала Л.О.Петровська, яка підкреслила, що діалогічна взаємодія

характеризується рівністю психологічних позицій і обопільною активністю сторін в процесі спілкування, унаслідок якої кожен учасник спілкування не лише є об'єктом діяння партнера, але і сам в рівній мірі впливає на іншу людину, на партнера [9].

Більш розгорнене розуміння рівності сформульоване в концепції Ю.М. Емельянова, який визначає паритетний діалог як розмову рівних людей, як бесіду людей, що пройшли школу демократії [4]. При цьому рівність (паритетність) спілкування забезпечується розвитком комунікативної (соціально-психологічної) компетентності особистості, а її основою є цілісний життєвий досвід, який розвивається, усвідомлюється у спілкуванні і етично упорядковується індивідом.

Ю.М. Емельянов вважає, що, не дивлячись на ілюзорну очевидність поняття паритетності спілкування, його справжнє розуміння передбачає побудову концепції міжособового спілкування, яка виходить з польового і феноменологічного уявлення про співвідношення індивіда і середовища. У своїх роботах Ю.М.Емельянов висуває поняття «міжособистісне середовище», що включає нерозривний і мінливий взаємозв'язок суб'єктів-учасників, дій і подій, які відбуваються в цьому середовищі і є багатозв'язковими переплетіннями дій і реакцій дійових осіб [4, с.30].

Дана концепція конкретизується в моделі міжособистісної ситуації, яка включає такі компоненти: 1) цілі дійових осіб і цільову структуру ситуації, 2) правила спілкування, 3) ролі учасників спілкування, 4) репертуари дій учасників комунікації, 5) послідовності (патерни) взаємодій, 6) поняття як засоби взаєморозуміння, 7) комунікативні коди, 8) співвіднесеність з фізичним і предметним середовищем.

Оскільки структура «міжособистісного середовища» паритетного діалогу складна і динамічна, то це робить і сам по собі феномен паритетності мінливим і релятивним, що обумовлює діалектичну можливість нерівності в діалозі, тобто асиметрії спілкування і діалогу.

Поняття рівності спілкування часто пов'язується з уявленням про рівноправ'я учасників діалогічного спілкування, яке отримало своє втілення в концепції С.Л.Братченко про комунікативні права особистості [1]. Згідно цієї концепції, права індивіда в спілкуванні визначають межі простору свободи співрозмовників, забезпечують взаємодію партнерів діалогу на основі взаємного визнання і ненасильства і створюють умови можливості буття особи в спілкуванні без збитку для іншого партнера.

До основних комунікативних прав особистості С.Л.Братченко відносить права на: свою систему цінностей; самодетермінацію; відповідальність суб'єкта; гідність та її повагу; індивідуальність і своєрідність; незалежність і суверенітет; відстоювання своїх прав; вільну, нічим не регламентовану думку. Якщо будь-які з цих прав

особистості у спілкуванні не дотримуються або порушуються, то повноцінний діалог ніяк не може відбутися [1, с. 202].

С.Л. Братченко виділив також групу часткових, але не менш важливих комунікативних прав особистості на: свою позицію, точку зору; на вільне виявлення своїй позиції (право голосу); відстоювання і захист своєї позиції; довіру з боку співбесідника (презумпція щирості); розуміння співбесідника і прояснення для себе його позиції, точки зору; запитання до співрозмовника; сумнів відносно будь-яких думок; незгода з позицією, точкою зору співбесідника; вислів сумніву або незгоди; зміна і розвиток своєї позиції, точки зору; пошук, щирі помилку і блукання; почуття, переживання і відкрите їх вираження відносно особово-значущих проблем; особисту таємницю і на непублічність власного внутрішнього світу; рівноправ'я у спілкуванні незалежно від статусу співбесідника; завершення спілкування [1, с. 204].

Очевидно, що кожному учасникові діалогу необхідно реалізовувати свої комунікативні права, але також необхідно поважати права співрозмовника, партнера. Взаємне узгодження співбесідниками своїх прав і свобод є одним з рушійних механізмів розвитку діалогу, а також одним з найважливіших джерел і механізмів особистісного зростання.

Може здаватися, що в процесі реалізації комунікативних прав особистості центральну роль відіграє когнітивна сторона міжособового діалогу і, на думку С.Л.Братченко, процесу інтелектуальному розумінню в людському спілкуванні часто-густо надається перебільшене значення. Насправді ж основою глибинного контакту в діалозі є емоційна взаємодія учасників спілкування і перш за все процес співпереживання, які забезпечують емоційно-інтуїтивне збагнення співбесідниками внутрішнього світу один одного і створює єдність зустрічі індивідуальних переживань.

Ми поділяємо думку С.Л. Братченко про фундаментальну роль почуттів і емоцій в діалогічному спілкуванні, бо наші емпіричні дослідження також підтверджують і розкривають центральну роль відчуттів і емоцій в діалогічній взаємодії між людьми [6].

Очевидно, що концепція «комунікативних прав особистості», розроблена С.Л. Братченко, дозволяє відобразити важливі особливості міжособового діалогу (пов'язані з уявленнями про рівноправ'я і нерівноправ'я в спілкуванні). Проте, на наш погляд, інтерпретація діалогічної взаємодії з погляду «прав особи» надмірно раціоналізує уявлення про діалогічну взаємодію і створює підстави для редукації справжньої природи діалогу до етико-юридичних конструктів, які далеко не вичерпують онтології діалогічного спілкування.

У дослідженнях Л.Г. Дмітрієвої також наголошується, що в сучасній практиці освіти найбільш затребувана суб'єкт-суб'єктна взаємодія,

основою якої є діалог і діалогічна взаємодія [5]. Так, діалогічна взаємодія вчителя і учня, студента і викладача – це багатоплановий процес, що включає взаємообумовлені, педагогічно доцільні і узгоджені дії педагога і учня, які спрямовані на розвиток особистості останнього. Дослідниця вважає, що співпраця і рівність психологічних позицій є загальноприйнятими характеристиками структури діалогічної взаємодії. В той же час будь-яка взаємодія – це зміна стану взаємодіючих об'єктів, що передбачає деяку асиметричність і неравновесність діалогу.

Під асиметрією діалогу в психології Л.Г.Дмитрієва пропонує розуміти відмінність і невідповідність психологічних позицій, які обумовлені дією учасників діалогу один на одного. Неврівноваженість психологічних позицій залежить від реального процесу взаємодії, якій відбувається «тут і зараз». Взаємна дія людей один на одного – це обов'язковий елемент будь-якої спільної діяльності. Проте, прагнучи до рівноваги, неможливо відмірювати відхилення чаші вагів в ту або іншу сторону. На думку Л.Г.Дмитрієвої, реальний діалог, як і сама психічна реальність, є поліфонічним, а тому в ньому є все: і маніпуляція, і маски, і формальне спілкування [5].

У будь-якій діалогічній взаємодії є феномен невірноваженості. У спілкуванні «центр тяжіння» діалогу переходить то до однієї, то до іншої сторони. Діалогічна взаємодія не просто відбувається, вона постійно народжується. Ефект незавершеності призводить до актуалізації спонук шукати засобу реалізації, завершеності ідей, врівноваженості (прегнантності). А це означає, що той, у кого є аргументи, впливає на діалог і процес пошуку істини.

Дуже важливим є питання про практичне значення проблеми рівності-паритетності спілкування як центрального і універсального феномена, що визначає динаміку і зміст процесу спілкування. При цьому, як указує С.Л.Братченко, важливо те, що в реальному спілкуванні досягнення рівноправ'я є дуже непростою проблемою, особливо в ситуаціях, де співбесідники мають об'єктивні ознаки нерівності [1].

Проте, в гуманістичній психології, а також у вітчизняній психотерапії та «педагогіці співпраці» намічені деякі шляхи практичного вирішення проблеми рівноправного спілкування. Так, К.Роджерс підкреслював, що реалізація гуманістичного підходу в навчанні і вихованні багато в чому залежить від готовності дорослого «поділитися своєю владою» [10]. У взаємному «притиранні» комунікативних прав є глибокий психологічний сенс – навчитися бути собою і виражати себе, не пригнічуючи при цьому інших, тобто навчитися користуватися своєю свободою.

Дуже важливі і ефективні такі стратегії дослідження і досягнення рівності як техніка спілкування Т.Гордона, що забезпечує перехід від Ти-висловлювань до Я-висловлювань [3], техніка гуманізації міжособистісних відносин Р. і Дж.Байярдів [2], система «контрактів» між вчителем і учнями К.Роджерса [10], «культура справедливості» в навчанні і вихованні С.Снайдера та ін. До цих ідей багато в чому близька «педагогіка співпраці», яку розробляли та впроваджували такі вчені й практики як Ш.Амонашвілі, В.Шаталов, Е.Ільїн, М.Щетінін та інші вітчизняні педагогі-новатори [8].

Цікаву і перспективну технологію формування паритетного спілкування розробив Ю.М.Емельянов [4]. Він поставив у центр дослідницької уваги навчання паритетному діалогу і, не претендуючи на побудову спеціальної концепції цього явища, він надав лише операціональне уявлення про нього в контексті завдань практичного оволодіння уміннями і навичками паритетного діалогу. Так, він відзначає, що навчати паритетному діалогу не можна (якщо розуміти навчання в звичайному педагогічному сенсі), але можна показати тому, хто навчається, причини, які перешкоджають його самореалізації і активізувати потенційні резерви його особистості для творчого самоудосконалення [4, с.3].

Виходячи з уявлень про паритетний діалог і ситуацію міжособового спілкування, Ю.Н.Емельянов розробив декілька практичних технологій навчання рівноправному спілкуванню.

Перша технологія – індивідуального самонавчання діалогу – заснована на уявленні про те, що уміння ставити питання собі та іншим людям є практичною основою рівного діалогу. Ю.М.Емельянов підкреслює, що за людським умінням ставити питання стоїть не просто навчений «запитувач» (тобто індивід, якій має добре прораховану схему можливих відповідей і подальших питань), а цілісний душевний світ людини, що включає як його попередній міжособовий досвід, так і актуальні цілі запитань.

Ставити питання іншому – не за схемою, а за своїми почуттями, – значить, розкривати себе перед іншою людиною; запитувати – значить, робити прозорою свою особистість і свою систему цінностей для іншого. запитувати іншу людину – значить, забезпечувати взаємопроникненість: набувати відомості й виражати сумнів, критично мислити і мимоволі виявляти свій цинізм, надавати довіру і виявляти цікавість, терпимість і готовність приділити час іншій людині [4, с.36]. Запитувати – значить, йти від своєї закритості, егоцентризму, зайнятості самим собою і йти назустріч іншому, тобто проявляти до особи співбесідника увагу і цікавість, підтверджуючі реальність його існування (незалежно від того приємні вони йому або неприємні).

На думку Ю.М.Емельянова, уміння ставити питання тісно пов'язане з індивідуальними способами ведення внутрішнього діалогу і внутрішньої дискусії. Для розвитку раціональної культури внутрішнього діалогу він пропонує сім «класичних питань», які упорядковують невизначеність внутрішнього діалогу: Хто? Що? Де? Коли? Чому? Які є засоби? Які потрібні способи (здійснення власних дій)?

Усвідомлюючи недостатність раціоналістичних «класичних питань», Ю.М.Емельянов пропонує для самоаналізу спілкування ще шість питань: 1) Які факти відносяться до актуальної ситуації? 2) Що я відчуваю по відношенню до ситуації в цілому? 3) Чого я хочу насправді? 4) Що мені заважає? 5) Якими засобами? 6) Коли? [4, с.83].

Ю.М.Емельянов розкриває особливості низки основних типових питань (інформаційний, дзеркальний, естафетний) і описує техніку навчання умінню ставити такі запитання.

Великий інтерес представляє методика навчання рівноправному діалогу в умовах групової дискусії. Характеризуються особливості різних етапів проведення дискусії: організаційно-підготовчого, етапу проведення дискусії, етапу підведення підсумків дискусії. Автор також розкриває зміст практикуму з усвідомлення діалогізму міжособової поведінки, основу якої складають різноманітні методики діагностики особливостей і здібностей до діалогу і дискусії учасників групового тренінгу паритетного діалогу.

Органічним компонентом технології формування рівного діалогу Ю.М.Емельянова є методика групового навчання сімей паритетному діалогу, що заснована на принципах групової діалогічної взаємодії і співтворчості членів сім'ї.

Отже, ми бачимо, що незважаючи на недостатню повноту вивчення феноменології паритетності та паритетного спілкування, у вітчизняній психології є деякі підходи і технології практичного використання і розвитку вмінь і навичок рівноправного спілкування. Водночас зрозуміло, що всі ці уявлення потребують глибокого теоретичного осмислення і подальшого практичного розвитку.

Висновки. Таким чином, проведене нами дослідження показує, що явище рівності в спілкуванні є фундаментальним і універсальним феноменом життєвого, учбового і виробничого спілкування і взаємодії між людьми. Не дивлячись на недостатню вивченість цього явища, можна припустити, що рівність партнерів у спілкуванні є основою суб'єкт-суб'єктності спілкування і діалогу. Внаслідок цього подальше теоретичне вивчення даного феномена має великі наукові перспективи і важливе практичне значення для психології та педагогіки спілкування, діалогу і міжлюдської взаємодії.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его основные атрибуты. Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А.Леонтьева, В.Г.Щур / С.Л. Братченко. – М. : Смысл, 1997. – с. 221-222.
2. Байярд Р.Т., Байярд Д. Ваш беспокойный подросток: Практическое руководство для отчаявшихся родителей / Пер. с англ. / Р.Т. Байярд, Д- М. Байярд. – Просвещение, 1991. – 224 с.
3. ГОРДОН Т. ТРЕНИНГ ЄФФЕКТИВНОГО РОДИТЕЛЯ // [ЭЛЕКТРОННЫЙ РЕСУРС] – РЕЖИМ ДОСТУПА: НТТР: // WWW.KOOB.RU
4. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу / Ю.Н. Емельянов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – 107 с.
5. Дмитриева Л.Г. Психология субъект-субъектного педагогического взаимодействия : монография / Л.Г. Дмитриева. – СПб. : Инфо-да, 2010. – 180 с.
6. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике. / Г.В. Дьяконов. – Кировоград: РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.
7. Ковалев Г.А. Психологическое воздействие: теория, методология, практика. Автореф. дисс. на соиск. учен степ. докт психол. наук. / Г.А. Ковалев – М. : Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1991. – 51 с.
8. Педагогический поиск. Под ред. Л.Б.Баженовой. – М. : Педагогика, 1988. – 470 с.
9. Петровская Л.А. Компетентность в общении / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 216 с.
10. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: Монография. / К. Роджерс. – М. : ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 464 с.
11. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе / Т.А. Флоренская. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Геннадій Віталійович Дьяконов – 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.

ЗМІСТ

Кушнір В., Рожкова Н. [Навчальна діяльність у структурі моделей навчальних ситуацій]	3
А. Растрігіна, В. Живицький. Підготовка майбутнього педагога-музиканта до професійної кар'єри: до постановки проблеми	18
В. Черкасов. Зміст загальної музичної освіти молоді.....	24
Р. Валькевич. Питання сценічно-виконавської педагогіки	33
Г. Дідич. Особливості формування творчої особистості школярів засобами музичного сприймання інструментальних творів	43
А. Турчак. Функціональний тренінг у формуванні здорового способу життя студентської молоді.....	50
Л. Афанасьєва. Методика формування професійної компетентності майбутніх менеджерів організацій у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін	59
О. Балдинюк. Молодіжні громадські об'єднання як засіб самореалізації молоді.....	64
І. Баранюк. Костянтин Ушинський та Василь Сухомлинський про педагогічний вплив казки	72
І. Білецька. Еволюція полікультурної освіти в Сполучених Штатах Америки	80
Ю. Бондаренко. Розвиток ідей природовідповідного виховання в історії зарубіжної педагогіки.....	88
Ю. Вассалатій. Структуризація навчальної діяльності майбутніх вчителів математики при організації самостійної роботи (на прикладі використання дистанційного навчання)	97
Вовк М. Тенденції професійного вдосконалення майбутнього вчителя музики.....	105
Галета Я. Критерії готовності студентів педагогічних ВНЗ до реалізації дистанційного навчання.....	115
Гейченко М. Народна тематика в баянній творчості видатного композитора, виконавця і педагога Володимира Зубицького	123
Голіченко С. Педагогічна діяльність Яна Корнецького в Україні в 1915-1919 РР.	130
Горбенко О. Проблемно-діалогічне спілкування в процесі інструментально-виконавської підготовки майбутнього вчителя музики	136
Гончаренко Л. Формування інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музики.....	142
Гринченко І. Інтеграція інновацій в процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури	149
Гуцало Е. Детермінанти становлення й розвитку особистості в умовах суспільних трансформацій	158
Джуринський П. Динаміка формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності за змістовим компонентом	163
Дубінка М. Діалогічне педагогічне спілкування як основа суб'єкт-суб'єктної взаємодії	173
Ефименко Н. Вибраціонно-волновий принцип в двигательній реабілітації дітей с порушеннями опорно-двигательного апарата	182
Захарова Є. Лібералізм як методологічна концепція громадянського виховання США	189
Захарова О. Аксиологічний компонент педагогічної системи К. Денека.....	199
Кравцова Т. Розвиток інклюзивної освіти в історії вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки	203
Краснощок І. Розвиток лідерських якостей студентів.....	211
Куркіна С. Творча самореалізація й професійна компетентність майбутнього вчителя художньої культури	219

Локарсва Ю. Особливості музично-теоретичної підготовки у професійному становленні майбутнього вчителя музики.....	229
Мачинська Н. Компетентнісний підхід у дослідженнях педагогічної освіти магістрантів непедагогічного профілю.....	237
Мельник Ю. Моделювання елективного компонента допрофільного й профільного навчання фізики в освітньому окрузі.....	244
Наталя Мироненко. Роль Інноваційних педагогічних технологій в організації проектно-технологічної діяльності майбутніх учителів технологій	253
Олена НІКІТІНА. Загальнонавчальні уміння й навички у навчальних програмах загальноосвітніх шкіл 70 – 80-х р.р. ХХ ст.	260
Оксана ОСТАПЕНКО. РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗОВНІШНЬОЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ.....	266
Тетяна Прибора. ОРГАНІЗАЦІЯ ДИТЯЧОГО САМОВРЯДУВАННЯ В ОСВІТНІХ УСТАНОВАХ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ УКРАЇНИ І-ї ТРЕТИНИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	273
Наталія Савченко. Населення як суб'єкт ПОЛЬСЬКОЇ позашкільної педагогіки.....	280
Сергій Сметана. ДЖАЗОВІ КОМПОЗИЦІЇ У ТВОРЧОСТІ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ.....	288
Тетяна СТРАТАН-АРТИШКОВА. КОМПОЗИТОРСЬКО-ВИКОНАВСЬКА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА..	296
Зоя Стукаленко. ЗАСВОЄННЯ МУЗИЧНИХ СТИЛІВ У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	303
Людмила Сухоставська. Зміст та структура педагогічної практики майбутніх психологів у ВНЗ України.....	308
Олеся Тесцова. АНГЛІЙСЬКА ВИХОВНА СИСТЕМА як один із напрямів РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ	318
Станіслав Ткачук. ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНІКО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	324
Ірина ТОРБЕНКО. ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ СТУДЕНТА ЮРИДИЧНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ.....	333
Наталія Уйсімбаєва. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	341
Жанна ФЕДІРКО. МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	346
Оксана ФІЛОНЕНКО. СПЕЦИФІКА ІМІДЖУ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	354
Тетяна Фурсикова. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ДО ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАФІКИ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	360
Вадим Чичук. Підготовка майбутніх учителів початкових класів в умовах інформатизації освіти в Україні	368
Світлана Шандрук. Зміст професійної підготовки вчителів в університетах США.....	375
Тетяна Шарошкіна. Ідея вільного виховання в педагогічній спадщині К.Вентцеля ...	382
Оксана ЯНЕНКО. ДИНАМІКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА.....	389
Ks. Marian Włosiński. Pedagogika o wartościach w życiu człowieka.	398

Dr Henryk Stępień. Samorząd terytorialny elementem demokracji w Polsce – wybrane problemy.....	404
Геннадій Дьяконов. Проблема Рівності у спілкуванні.....	408

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Випуск 112

Серія:

Педагогічні науки

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія KB № 15526–4098P 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 29 жовтня 2012 р. Формат 60x84¹/₁₆. Папір офсет.
Друк різнограф. Ум.др.арк. 22,5. Тираж 300. Зам. № 6992.

РЕДАКЦІЙНО–ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
Кіровоградського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кіровоград, вул. Шевченка, 1.
Тел.: (0522) 28 59 84.
Факс.: (0522) 24 85 44
E-Mail.: mails@kspu.kr.ua