Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 7 (33), 2013

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2013

УДК 371

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський ДПУ імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 4 від 25.11.2013)

Рецензенти:
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор;
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор;
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія:
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор);
Дж. Бішоп – професор Східно-Мічиганського університету (США);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор;
Е. Кантович – професор, доктор хабілітований (Польща);
О.О. Коростельов – доктор педагогічних наук, професор (Росія);
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор;
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор;
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор;
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор;
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор;
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор;
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор;
А. І. Кудренко – кандидат педагогічних наук, професор;
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор;
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор;
К. Бялобжеська – доктор гуманітарних наук(Польща);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент;
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук (секретар-координатор)

Затверджено президією ВАК України як
фаховий журнал з педагогічних наук
(Бюлетень ВАК України, 2010 р., № 6)

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань теорії та історії освіти, порівняльної педагогіки, менеджменту освіти, з проблем організації освітнього процесу у вищій школі та проблем розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2013

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.014.25:378.4(4)(09)»71»

О. В. Дацко
Сумський національний аграрний університет

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ДІЯЛЬНОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ АСОЦІАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТІВ: ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ

Стаття присвячена діяльності Європейської асоціації університетів у сфері забезпечення якості вищої освіти. Аналізується проект ЄАУ «Оцінювання якості для подальших змін у вищій освіті» («Quality Assurance for the Higher Education Change Agenda», QAHECA). Обґрунтовано взаємозв'язок між процесами забезпечення якості освіти й креативності. З'ясовано, як процес забезпечення якості може підносити або стримувати інноваційні практики у вищих навчальних закладах. Зосереджено увагу на двох аспектах: оцінюванні якості вищої освіти та розвиткові креативності всіх учасників процесу забезпечення якості освіти. Наголошується на існуванні двох підходів до розвитку креативності у вищих навчальних закладах: «знизу-вгору» та «згори-вниз. Подано різновиди природи креативності й визначено чинники, що викликають появу креативності та сприяють її розвиткові. Висвітлено рекомендації для вищих навчальних закладів, які націлені на посилення креативності та інноваційних практик у ВНЗ через процедури оцінювання якості освіти.

Ключові слова: Європейська асоціація університетів, забезпечення якості вищої освіти, культура якості, оцінювання якості, проект, підходи «зверху-вниз» та «знизу-вгору», природа креативності, чинники, що викликають появу креативності та чинники, що сприяють розвиткові креативності.

Постановка проблеми. У сучасних умовах креативність та інновації вважаються ключовими факторами створення знань, а отже, соціального й економічного розвитку. Але, не зважаючи на всеосяжний інтерес до креативності, відносно мало уваги приділяється в Європі вищій освіті в цьому напрямі й тому, яким чином підносити креативність та інноваційні практики в межах вищих навчальних закладів. Європейська асоціація університетів, зі свого боку, вже багато років працює над забезпеченням якості вищої освіти та стимулюванням креативності й інноваційних практик у європейських університетах. Асоціація, за допомогою таких проектів, як «Культура якості» (Quality Culture), «Креативність у вищій освіті» (Creativity in Higher Education), «Оцінювання якості для подальших змін у вищій освіті» (Quality Assurance for the Higher Education Change Agenda, QAHECA), має на меті дослідження процесів, пов'язаних із підвищенням якості викладання та навчання, які здійснюються креативними та інноваційними вищими навчальними закладами. З огляду на це, доцільним є аналіз зазначених проектів.

Аналіз актуальних досліджень. Питання забезпечення якості вищої освіти та стимулювання інноваційних практик у вищих навчальних закладах було предметом досліджень таких вітчизняних учених, як: В. Білокопитов, Ю. Захаров, К. Корсак, А. Сбруєва, С. Семенов, В. Тітарчук, С. Шевченко та ін. Значний інтерес у цьому контексті становлять також роботи таких зарубіжних науковців, як: А. Економоу, Дж. К. Верховен, Л. Харві, К. Тюн, С. Теппер та ін. Ними також опрацьовано матеріали щорічних звітів і конференцій Європейської асоціації університетів з 2003 р. по 2007 р.

Мета статті – з'ясувати змістові аспекти забезпечення якості вищої освіти в діяльності Європейської асоціації університетів.

Виклад основного матеріалу. Європейська асоціація університетів є центром, що спеціалізується на вищій освіті, підтримує інтереси університетів і надає можливість слідкувати за останніми тенденціями в розвитку вищої освіти й науки. Основною місією ЄАУ є створення сприятливих умов для розвитку гармонійної системи європейської вищої освіти. Асоціація підтримує розвиток інноваційної діяльності вищих навчальних закладів, що дозволяє їм відповідати сподіванням щодо їх внеску в майбутнє європейської освіти.

Асоціація сприяє розвиткові університетів через цільові заходи, спрямовані на їх підтримку. Ця діяльність включає в себе політичний діалог, проведення конференцій, семінарів, проектів. Для постійного контакту з вищими навчальними закладами та міжнародними організаціями Асоціацією створено тематичні мережі, фокус-групи. ЄУА досліджує низку питань з різних сфер: внутрішня культура якості, підготовка молодих дослідників, менеджмент, автономія та стабільне фінансування.

Згідно директивного документу ЄАУ «Контроль якості вищої освіти», якість відіграє головну роль у освітній політиці, а оцінка якості повинна: 1) ґрунтуватися на довірі та співробітництві між ВНЗ і організаціями, що здійснюють оцінку; 2) урівноважувати традиції та новаторство, сприяти логічній обґрунтованості навчальної програми й свободі вибору для студента; 3) брати до уваги місію ВНЗ, завдання та цілі кожної навчальної програми; 4) слугувати показником якості викладання, адміністрування, дослідницької роботи; 5) привертати увагу до студентських потреб і якості соціальних послуг, що надаються [8].

Отже, з дня створення ЄАУ має на меті через різні проекти сприяти створенню сильних університетів для сильної Європи. Наприклад, проект «Культура якості» (Quality Culture) – 2002–2006 р., був націлений на підвищення рівня знань про розвиток внутрішньої культури якості у вищих

навчальних закладах, сприяння внутрішньому управлінню якістю, а також на поширення прогресивних методів у цій галузі та допомогу в розробленні процедур зовнішнього забезпечення якості [9, 6].

Термін «культура» було використано для того, щоб визначити поняття «якість» як загальну цінність і колективну відповідальність усіх суб'єктів діяльності вищих навчальних закладів, включаючи студентів і адміністрацію [10, 444].

Думки учасників проекту були зосереджені на таких питаннях: чи сприяє розвиток культури якості вдосконаленню діяльності вищих навчальних закладів, чи забезпечують процедури внутрішньої оцінки якості необхідний баланс із нормативами зовнішньої звітності, яка мета зовнішнього оцінювання тощо [10, 4].

Проект «Креативність у вищій освіті» (2006 р.), що слідував за проектом «Культура якості», в свою чергу, був націлений на визначення поняття «креативність» у вищій освіті. У результаті даного проекту було створено рекомендації для вищих навчальних закладів, урядів та акредитаційних агенцій щодо підвищення креативності. Ураховуючи взаємозв'язок між механізмами якості та креативністю, у фінальній доповіді проекту було зроблено висновок, що процеси якості можуть підвищити креативність та інновації за умови їхньої спрямованості на посилення здатності змінюватися.

Таким чином, робота ЄАУ у сфері забезпечення якості вищої освіти через креативність та інновації стала основою для наступного проекту під назвою «Оцінювання якості для подальших змін у вищій освіті» («Quality Assurance for the Higher Education Change Agenda», QAHECA), а взаємозв'язок між процесами забезпечення якості й креативності став основним його питанням.

У межах аналізу змістових аспектів зупинимося докладніше на аналізі проекту «Оцінювання якості для подальших змін у вищій освіті».

Європейська асоціація університетів спільно з Інститутом акредитації, сертифікації та оцінювання якості освіти в Німеччині (Accreditation, Certification, and Quality Assurance Institute, ACQUIN), Академією вищої освіти у Великобританії (Higher Education Academy, HEA) та Ірландським національним університетом розпочала проект QAHECA у 2007 р. Метою проекту стало дослідження процесів, пов'язаних із підвищенням якості викладання та навчання (як внутрішніми, так і зовнішніми), що здійснюються креативними та інноваційними вищими навчальними закладами та намагатися обмежити можливі негативні результати цих процесів.

До участі в проекті було запрошено 29 вищих навчальних закладів та акредитаційних агенцій. Запрошуючи учасників брали до уваги їх досвід у сфері управління якістю освіти, а також географічне розташування, інституційну та дисциплінарну різноманітність ВНЗ. Протягом проекту представники вищих навчальних закладів і акредитаційних агенцій брали участь у трьох семінарах. Перші два семінари відбулися в Йорку в березні 2008 р. та в Байройті в травні 2008 р. Третій семінар проходив у Мейнуті (Ірландія) в лютому 2009 р. Протягом семінарів обговорювалися питання інституційних стратегій, залучення студентів до процесів оцінювання якості навчання та викладання, а також удосконалення навчального плану.

Нагадаємо, що проект QAHECA було розпочато Європейською асоціацією університетів разом з її партнерами з метою продовження роботи над зміцненням зв'язків між процесами забезпечення якості освіти, креативністю та інноваційними практиками. Проект базувався на досвіді вищих навчальних закладів та акредитаційних агенцій вміло зберігати баланс між внутрішньою потребою забезпечення якості освіти як знаряддям інституційного управління та зовнішньою потребою забезпечення креативності та інноваційних практик у вищій освіті. Учасники проекту намагалися винайти методологію, яка б послужила механізмом посилення креативності та інновацій у вищій освіті.

У Йорку учасники поділилися прикладами креативності з власного досвіду, маючі на меті встановити, які з запропонованих практик стосуються природи креативності. Протягом першого обговорення стало зрозуміло, що хід думок учасників обмежувався їхніми інституційними й національними контекстами, тому під час засідань увагу було скеровано на питанні, сформульованому з метою звільнення учасників від цих обмежень і зосередження уваги на студентах: «Яким повинен бути процес забезпечення якості вищої освіти в 2020 р., щоб досягти високого рівня й відповідати очікуванням студентів?»

У Байройті протягом семінару було створено рекомендації у формі питань, які вищий навчальний заклад повинен був задати собі в контексті власних процедур забезпечення якості. Для прикладу процитуємо кілька питань: «Як ви залучаєте студентів до креативних розмірковувань у процесі їх навчання і яким чином досягається діалог та зворотній зв'язок? Як ви включаєте креативні ідеї студентів, штату (педагогічного і непедагогічного) та інших зацікавлених сторін ззовні до навчального плану?»

Протягом третього семінару (відбувся в Мейнуті) було сформульовано рекомендації, які, на думку учасників проекту, мали привести до покращення процедури забезпечення якості вищої освіти.

В університетах, які брали участь у проекті, було досягнуто оптимальне співвідношення між розвитком креативності всіх учасників процесу забезпечення якості освіти й формальними процедурами оцінювання якості.

Зважаючи на той факт, що в даній статті ми зосереджуємо увагу на аспект креативності й на аспекті оцінювання якості освіти, вважаємо за доцільне з'ясувати сутність поняття «креативність».

Так, у педагогічному словнику поняття «креативність» визначається як творчі можливості (здібності) людини, що можуть виявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість у цілому чи її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення. Креативність розглядається як найважливіший і відносно незалежний фактор обдарованості, що рідко відображається в тестах інтелекту й академічних досягненнях. Креативність визначається не стільки критичним ставленням до нового з точки зору наявного досвіду, скільки сприйнятливістю нових ідей [4, 269].

Короткий термінологічний словник з інноваційних педагогічних технологій визначає креативність як «стійку властивість індивіда, що обумовлює здатність виявляти соціально значущу творчу активність; рівень творчої обдарованості, здатності до творчості» [3, 14].

Енциклопедія Британіка визначає креативність як «здатність упроваджувати щось нове: нове розв'язання проблеми, новий метод чи прийом, новий художній об'єкт чи форму» [7].

У проекті «Креативність у вищій освіті» поняття «креативність» вживається в широкому значенні як усеосяжна оригінальність, поєднана з доцільністю в усіх дисциплінах, включаючи мистецтво [10].

Виходячи з того, що креативність є контекстуальною, те, що вважається креативним у одному середовищі, може не бути таким в іншому, не є дивовижний той факт, що кількість варіантів визначення цього слова дорівнює кількості людей, що над цим визначенням розмірковують.

Існує багато визначень креативності й усі вони доводять, що сучасне інформаційне суспільство є залежним від креативності та інновацій.

Вважаємо за доцільне зосередити увагу на інституційній креативності, «яка посилається на умови, що стимулюють креативні організації» (EUA 2007) [10, 16]. Інституційна креативність залежить не тільки від певних рис задіяних осіб, а ще й потребує наполегливої праці та є свідомим вибором усієї громади.

У навчальних закладах найважливішим фактором, що стимулює інституційну креативність, є позиція інституційного керівництва. Без управління окремо взяті індивідуальні спроби створити або посилити інституційну креативність не закінчуються успіхом. Намагання керуючої ланки заохочувати креативність є дуже необхідними, але найбільш важливими вони стають тоді, коли інновація перетворюється на діючу в закладі практику. Процес переходу від інновації до узвичаєної практики є дуже складним: не можливо зберегти інноваційну природу практики, коли вона підтримується тільки ініціаторами-ентузіастами. На цьому етапі приведе до успіху мотиваційна підтримка та необхідні ресурси й послуги з боку керівництва. Проте дії лише одного керівництва не гарантують інституційної якості. Воно може лише створити передумови для подальшого розвитку, і, врешті решт, найкраще – коли академічний штат разом зі студентами вищого навчального закладу мають за своє власне велике прагнення діяти так і можуть випробувати на практиці свою креативність.

Існують два підходи до розвитку креативності: «знизу-вгору» та «згори-вниз». З приводу креативного навчання й викладання учасники обговорення висловили в мережі, створеній у межах проекту QAHECA, думку, що університети, відомі своїм «креативним підходом» (ті, що зосереджують увагу на міждисциплінарній роботі проекту та груповій роботі), ймовірніше приваблять студентів і штат, що готовий до креативних рішень. А традиційні університети, навпаки, матимуть складнощі, мотивуючи студентів і штат випробовувати альтернативні та інноваційні напрями навчання й викладання. Отже, закладам, для яких характерний креативний підхід, буде легше при виконанні певних задач, тому що їхні студенти і штат будуть очікувати й потребувати інновацій, а також брати активну участь у реалізації такої можливості, як втілення в життя чогось нового. У цьому закладено «самопідсилювальний механізм» [8, 9].

У світлі цих двох вимірів плекання креативності – «згори-вниз» чи «знизу-вгору», буде цікаво проаналізувати таблицю, в якій подано ключові компоненти креативності та визначено чинники, що викликають появу креативності й сприяють її розвиткові (табл. 1).

Важливе значення для нашого дослідження має також аналіз аспекту оцінювання якості освіти в межах проекту QAHECA.

Протягом проекту було вирішено використовувати термін «оцінювання якості» в широкому значенні, беручи до уваги всі елементи сформованої культури якості вищого навчального закладу. Внутрішнє оцінювання якості в контексті цього проекту розглядається не тільки як

певний контроль якості (опис процесу, збір даних та їх аналіз, процедури оцінювання), але й включає всі види діяльності, пов'язані з визначенням, забезпеченням та піднесенням якості вищого навчального закладу від стратегічного планування до вдосконалення навчальної програми.

Таблиця 1

Природа креативності та чинники,
що викликають її появу та сприяють розвиткові

Природа креативності	Чинники, що викликають появу креативності (Drivers of creativity)	Чинники, що сприяють розвиткові креативності (Enablers of creativity)
Залежна від контексту креативність	Потреба змінювати(ся)	Набута довіра
Креативність, що руйнує парадигми	Допитливість	Креативний простір
Креативність, що стимулює обмін досвідом	Бажання вдосконалювати(ся)	Готовність до обміну досвідом
Креативність, орієнтована на досягнення певної цілі	Прагнення високої якості	Співробітництво
Креативність, спрямована на різноманітність	Заохочення високої якості	Наявність відповідної структури із забезпечення якості освіти

Мета проекту полягала у висвітленні важливості підходу «знизу-вгору» в розвиткові процесів якості, що підносять креативність на стільки, на скільки покращують якість.

Нагадаємо, що факторами успіху гарно функціонуючої внутрішньої системи оцінювання якості, визначеними в межах проекту Європейської асоціації університетів «Культура якості», який у деякій мірі став основою для проекту QAHECA, є стратегічне планування, створення структури оцінювання якості, певні зобов'язання лідерів з управління якістю, залучення кадрів і студентів, а також зацікавлених сторін ззовні й добре організований збір і аналіз даних. Усі види діяльності, спрямовані на оцінювання й забезпечення якості освіти, не повинні здійснюватись окремою особою чи особами, якість має бути спільною відповідальністю всіх учасників процесу забезпечення якості.

Ініціатори проекту QAHECA з'ясували, що за останні роки спостерігається залучення великої кількості студентів до процесу

забезпечення якості вищої освіти. Особливо важливою є також роль студентів, коли справа стосується креативності та інновацій у процесах навчання й викладання.

Представники вищих навчальних закладів, яких запросили до участі у проекті QAHECA, наголошують на важливості підтримки та заохочення студентів брати на себе відповідальність за забезпечення якості вищої освіти. У Шотландії, наприклад, створено управління національним розвитком (National development agency), що підтримує, виховує та допомагає делегатам від студентських асоціацій випробовувати цю роль.

Найскладнішим для учасників проекту виявилося усунення національного та інституційного тиску і скутості у спробах знайти шляхи розвитку більш гнучких процедур забезпечення якості освіти.

На кінець проекту постало також питання щодо обсягу креативності, тому що в деяких країнах масштаб академічної свободи призвів до вимог повної свободи [6, 9].

У багатьох випадках, коли ідея систем забезпечення якості вперше впроваджується в академічній спільноті, виникає страх втратити креативність у вищих навчальних закладах. І також, у деяких випадках процеси оцінювання якості стають такими нормативними й бюрократичними, що цей острах виправдовується.

Висновок полягає в тому, що забезпечення якості освіти має з'єднувати креативність та якість, а не навпаки, бачити їх взаємно виключними. Обидва внутрішні та зовнішні процеси оцінювання якості є ефективними тільки за умови, що вони «зорієнтовані на розбудову та розвиток закладів, а не просто на їх інспектування» [5, 14].

Коли досліджуємо чинники, що викликають появу креативності та чинники, що сприяють розвиткові креативності, представлені в табл. 1, можна зробити висновок, що і креативність, і культура якості успішно розвиваються за однакових умов.

Тому було б логічно припустити, що процеси забезпечення якості освіти повинні мати на меті піднесення креативності та інновацій, і не бути просто обмеженими задоволенням потреб мінімального стандарту якості.

Одним із завдань проекту було також підготувати рекомендації, які б посилювали креативність та інноваційні практики через процедури оцінювання якості. Обговорюючи структуру зазначених рекомендацій можна зробити висновок, що вони не повинні складатися з наказових нормативних інструкцій стосовно певних практик, які мають виконуватися вищими навчальними закладами або акредитаційними агенціями. Такі

інструкції є бажаними, оскільки є зрозумілим той факт, що як креативність, так і істинна культура якості повинні завжди бути контекстуальними й різноманітність європейської вищої освіти і, відповідно, процедури гарантії якості повинні підтримуватися ззовні.

Оскільки поточні практики, особливо зовнішні, а також, деякою мірою, внутрішні, пов'язані з національним законодавством і контекстом ситуації, не завжди легко змінити їх радикальним впливом акредитаційних агенцій або вищих навчальних закладів. На особливу увагу заслуговують наступні рекомендації, розроблені в межах проекту QAHECA, які кожен заклад зможе застосувати на практиці з певними регулюваннями в разі потреби.

1. Надання процесу забезпечення якості освіти контекстуального та індивідуального характеру. Розробляючи процедури забезпечення якості освіти, вищі навчальні заклади та акредитаційні агенції повинні брати до уваги особливості власної спеціалізації, різноманітні організаційні культури, а також національний контекст.

2. Сприяння процедур забезпечення якості освіти (як внутрішніх, так і зовнішніх) змінам для досягнення стратегічних цілей кожного закладу.

3. Залучення до процесу забезпечення якості освіти всієї інституційної спільноти.

4. Стимулювання розвитку креативності педагогічного персоналу та студентів координаторами інституційних відділів контролю якості освіти.

5. Встановлення співробітництва між вищими навчальними закладами та акредитаційними агенціями.

6. Розпізнавання ризиків у процесі забезпечення якості освіти і встановлення процедур, через які вищий навчальний заклад може реагувати на ситуацію неуспіху.

7. Обмін досвідом між факультетами у вищому навчальному закладі, в межах країни між закладами, а також на Європейському рівні між вищими навчальними закладами та акредитаційними агенціями.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Вищесказане дозволяє констатувати, що суспільству необхідні інноваційні, далекоглядні, з гарною системою управління університети. У цьому контексті ЄАУ започатковує проекти, метою яких є дослідження процесів, спрямованих на забезпечення якості освіти та піднесення креативності у вищих навчальних закладах. Аналіз проектів дозволив визначити чинники, що викликають появу креативності та сприяють її розвиткові у вищих навчальних закладах.

Дана стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні досвіду втілення в життя рекомендацій проекту QAHECA вищими навчальними закладами Європи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонішина В. Л. Визначення сутності поняття креативності в психолого-педагогічній науці / В. Л. Антонішина // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – 2010. – № 14. – С. 11–18.

2. Білокопитов В. І. Напрями діяльності європейської асоціації університетів щодо забезпечення якості вищої освіти на сучасному етапі розвитку Болонського процесу / В. І. Білокопитов // Порівняльно-педагогічні студії. – Умань, 2010. – № 3/4. – С. 123–129.

3. Короткий термінологічний словник з інноваційних педагогічних технологій [Електронний ресурс]. – 21 с. – Режим доступу : http : //www.info-library.com.ua./books-text-6601html

4. Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

5. European University Association. Developing an internal quality Culture in European Universities : Report on the Quality Culture Project 2002 – 2003 [Electronic resource]. – 2009. – URL : http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/QC1_ful

6. European University Association. Improving Quality, Enhancing creativity : change processes in Europe and higher Education Institutions : Final report of the Quality assurance for the higher Education change agenda (QAHECA) project [Electronic resource]. – 2009. – URL :

http://www.eua.be/Libraries/Quality_Assurance/QAHECA_Report.sflb.ashx.

7. Encyclopedia Britannica [Electronic resource]. – 2009. – URL : http://www.britannica.com//.

8. European University Association. Developing an Internal Quality Culture in European Universities : Report on the Quality Culture Project 2002 – 2003 [Electronic resource]. – 2006. – URL : http://www.eua.be/publications/.

9. European University Association. Quality Culture in European Universities : A Bottom-up Approach : Report on the Three Rounds of Quality Culture Project, 2002–2006 [Electronic resource]. – URL :

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109

10. European University Association. Creativity in Higher Education [Electronic resource]. – 2007. – URL : http://www.eua.be/publications/.

11. European University Association. Trends in Quality Assurance // A Selection of Papers from the 3rd European Quality Assurance Forum [Electronic resource]. – 2009. – URL :

http://www.eua.be/publications/.

12. Gvaramadze I. From Quality Assurance to Quality Enhancement in the European Higher Education Area / I. Gvaramadze // European Journal of Education. – 2008. – Vol. 43, № 4. – P. 26.

13. Jensen I. Network 2 – Creativity in Teaching and Learning [Electronic resource] / I. Jensen, N. Christensen // EUA Creativity Report. – 2006. – URL :

15http://www.eua.be/Libraries/Quality_Assurance/QAHECA_Report.sflb.ashx.

РЕЗЮМЕ

Дацко О. В. Обеспечение качества высшего образования в деятельности Европейской ассоциации университетов: содержательные аспекты.

Статья посвящена деятельности Европейской ассоциации университетов в сфере обеспечения качества высшего образования. Анализируется проект Европейской ассоциации университетов «Оценивание качества для последующих изменений в высшем образовании» («Quality Assurance for the Higher Education Change Agenda», QAHECA). Обоснована взаимосвязь между процессами обеспечения качества образования и креативности. Выяснено, как процесс обеспечения качества может возвышать или сдерживать инновационные практики в высших учебных заведениях. Внимание направлено на два аспекта: оценивание качества высшего образования и развитие креативности всех участников процесса обеспечения качества образования. В статье подчеркивается существование двух подходов в развитии креативности в высших учебных заведениях: «снизу-вверх» и «сверху-вниз». Представлены разновидности природы креативности и определены факторы, которые вызывают появление креативности и способствуют ее развитию. Представлены рекомендации для высших учебных заведений, которые нацелены на усиление креативности и инновационных практик в вузах посредством процедур оценивания качества образования.

***Ключевые слова**: Европейская ассоциация университетов, обеспечение качества высшего образования, культура качества, оценивание качества, проект, подходы «снизу-вверх» и «сверху-вниз», природа креативности, факторы, которые вызывают появление креативности и способствуют ее развитию.*

SUMMARY

Datsko O. Higher education quality assurance in European University Association activities: notional aspects.

The article is devoted to European University Association activities in the field of higher education quality assurance. The main aim is to define the notional aspects of higher education quality assurance in the activities of European University Association. The Association with the help of such projects as Quality Culture, Creativity in Higher Education, Quality Assurance for the Higher Education Change Agenda and others aims to investigate the processes that enhance the quality of teaching and learning which are brought to effect by creative and innovative higher educational institutions. It is well-known that EUA has been working for a long time at creativity and innovative practices stimulation within European universities. The project named «Quality Assurance for the Higher Education Change Agenda, QAHECA» is being analysed in this article. The relationship between the processes of higher education and creativity quality assurance has been grounded. It has been found out that the processes of quality assurance can either enhance or suppress innovative practices at higher education establishments. Two aspects are taken into consideration: higher education quality evaluation and the fosterage of creativity of all the participants of the higher education quality assurance process. The stress is laid on the existence of two approaches of fostering creativity within the academic community: bottom-up and top-down. Special significance is attached to the importance of supporting and encouraging students to assume an active role in the higher education quality assurance. The key components of creativity are identified. The drivers (that is curiosity, desire to improve, incentives, etc.) and enablers (that is a culture of trust, critical self-reflection, space and time, etc.) of creativity are distinguished. In the article it is noticed that in spite of universal interest to creativity still little attention is paid to European higher education in this context and to the problem of fostering creativity within European higher educational institutions. The EUA's work in enhancing the relationship

between quality assurance processes, creativity and innovative practices is highlighted. The types of quality processes for teaching and learning that support innovative higher education institutions are explored. The recommendations for higher educational institutions that would aim at enhancing innovative practices and creativity through quality assurance processes are presented.

***Key words**: European University Association, higher education quality assurance, quality culture, quality evaluation, project, bottom-up and top-down approaches, nature of creativity, drivers of creativity, enablers of creativity.*

УДК 371.133:374.7:378(436)

А. М. Михайлик
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УКРАЇНСЬКИХ ТА АВСТРІЙСЬКИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті розглянуто складові поняття «професійна компетентність вчителя» у системі післядипломної педагогічної освіти в Україні та Австрії як готовність до педагогічної діяльності, що вибудована на основі знань, умінь, навичок та усвідомленого розуміння власної ролі в суспільстві. Проаналізовано підходи до визначення поняття «професійна компетентність» в українській та австрійській педагогічній думці. Схарактеризовано основні види професійної компетентності сучасного вчителя в Україні та Австрії.

***Ключові слова**: післядипломна педагогічна освіта, учитель, професійна компетентність, види компетентності.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, зумовлюють реформування системи освіти. У контексті входження України до єдиного європейського та світового освітнього простору, доцільно вивчення зарубіжного досвіду розбудови освітньої системи й, особливо, системи післядипломної педагогічної підготовки вчителів.

Курс України на децентралізацію управління системою освіти, реформування організаційних, правових, економічних і фінансових механізмів управління актуалізують проблему дослідження загальних тенденцій і особливостей підвищення кваліфікації вчителів у різних країнах, зокрема формування професійних компетентностей. Важливість даної проблеми зумовлена тим, що європейськими країнами нагромаджений позитивний досвід організації післядипломної освіти педагогів, який, на нашу думку, є цінним для осмислення та творчого використання українськими педагогами в умовах оновлення системи післядипломної освіти педагогів в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми професійного розвитку вчителів є предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених: Н. В. Абашкіна, Дж. Гудлед, Л. П. Пуховська (професійна освіта),

В. П. Андрущенко, Т. М. Десятов, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Цехмістер, О. В. Чалий (неперервна професійна освіта), О. Г. Козлова, Н. І. Лісова, П. І. Матвієнко, В. М. Руссол, С. І. Синенко (післядипломна педагогічна освіта), Н. І. Білик, Л. М. Бондарєва, А. О. Данильєв, Б. А. Дьяченко, В. М. Іванов, А. Коул, В. В. Олійник, О. П. Омельченко, О. М. Рудіна, Т. М. Сорочан, І. О. Титаренко, А. Чарлз, Н. М. Чепурна (професійний розвиток учителів), М. Грін, К. Євчук, А. М. Єрмола, Дж. Лупарт, (технології організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами).

Загальну характеристику компетентностей у освітніх системах зарубіжних країн і в Україні аналізують у своїх працях українські дослідники-педагоги Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, В. Н. Веденський, В. Г. Кремень, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєва та ін. Крім того, компетентності та компетентнісний підхід досліджують російські науковці О. Є. Лебедєв, І. О. Зимня, В. В. Раєвський, В. В. Серіков, М. А. Холодна, А. В. Хуторской, Т. І. Шамова та ін., а також зарубіжні дослідники (Р. Браун, Д. Мак Клеланд, С. Перрі, Дж. Рамен, Л. М. Спенсер, Д. Шон та ін.).

Зазначимо, що проблемам післядипломної освіти вчителів присвячено публікації Організації економічного співробітництва і розвитку, Асоціації педагогічної освіти в Європі.

Проте питання неперервної професійної освіти, розвитку професійної діяльності вчителів Австрії є недостатньо дослідженими.

Метою статті є характеристика професійних компетентностей учителів Австрії в системі післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Післядипломна педагогічна освіта в Україні має сприяти входженню у світовий і європейський простори, розвитку транснаціональної освіти, інформаційних і комунікаційних технологій, нових провайдерів тощо. Головними принципами становлення майбутнього освітянського простору є свобода вибору, індивідуальний інтерес, права людини, рівність і доступність у сфері освіти тощо.

Педагогічна освіта в Європі є пріоритетною сферою міжнародних порівняльних досліджень. Учителі, як провідні агенти з упровадження європейської стратегії розвитку освіти, європейські інституції проголосили педагогічну освіту однією з основ європейської соціальної моделі. У Лісабонських документах зазначалося, що «найголовнішим сьогодні є орієнтація педагогічної освіти на майбутнє, адже більшість учителів у Європі отримали кваліфікацію 25 років тому й підвищення їхньої кваліфікації в багатьох випадках не відповідає запитам суспільства та не йде в ногу зі змінами» [4].

На сучасному етапі розвитку України питання професіоналізації освіти набувають державної ваги. Про це свідчить низка законодавчих актів і постанов, у яких здійснено системний аналіз стану освіти в країні й акцентовано необхідність її реформування на засадах демократизації, гуманізації, входження в європейський і світовий простір (Закон України «Про освіту», «Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття)»), «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст.» та інші офіційні документи держави).

Зокрема в Указі Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» зазначено, що зміст освіти відіграє провідну роль у розбудові національної системи освіти, забезпеченні її інноваційного розвитку й приведенні у відповідність із європейськими та світовими стандартами [7].

Основним завданням реформування післядипломної педагогічної освіти передбачається «удосконалення системи підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів системи освіти, підвищення їх управлінської культури».

«Модернізація змісту освіти передбачає: упровадження оновленого Базового компонента дошкільної освіти, нових державних стандартів загальної середньої, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти на основі Національної рамки кваліфікацій і компетентнісно орієнтованого підходу в освіті, необхідності підготовки фахівців для сталого розвитку з новим екологічним мисленням; узгодження освітньо-кваліфікаційних характеристик і навчальних програм із професійними кваліфікаційними вимогами» [7].

Ключова роль учителів у процесі модернізації європейської освіти підкреслюється у фундаментальних документах, що визначають сутність сучасної освітньої політики ЄС: серед них резолюція Єврокомісії «Про розвиток неперервної освіти», і «План дій щодо розвитку професійних умінь і професійної мобільності», Болонська та Копенгагенська декларації, План розвитку дистанційної освіти тощо.

У дослідженнях «Teachers matter», які здійснені експертами Організації економічного співробітництва та розвитку, зазначається, що за останній час ґрунтовно змінилися умови викладання навчальних дисциплін і відповідно змінилася роль учителя у навчальному процесі. Діяльність учителя розглядається: у взаємодії з деякими учнями класу, з класом у цілому та з батьками й оточуючим середовищем школи.

Сучасний учитель, працюючи в класі з деякими учнями, має бути готовий до ініціювання навчального процесу й керівництва ним; ефективного реагування на освітні потреби учнів; інтегрування кінцевого та поточного оцінювання.

Працюючи з учнями всього класу, сучасний учитель повинен бути готовий до викладання в полікультурній аудиторії; до синтезування знань і вмінь із різних предметних областей; залучення дітей з особливими потребами до середовища загальноосвітньої школи. Перебуваючи у шкільному колективі, учитель повинен бути готовим до планування власної діяльності в команді, оцінювання власної діяльності й систематичного підвищення її якості; використання ІКТ, а також організації проектної діяльності на шкільному, міжшкільному та міжнародному рівнях; до участі в управлінні й розподіленому керівництві школою.

Працюючи з батьками та громадськістю школи, учитель повинен бути готовий до надання професійної поради батькам; вибудовування партнерських стосунків з оточуючим середовищем у процесі навчання [3].

До проблем удосконалення систем освіти з позиції компетентнісного підходу науковці й практики звернулися на початку 1990-х років. Головним показником рівня кваліфікації будь-якого сучасного фахівця є його професійна компетентність. У широкому значенні компетентність може бути визначена як поглиблене знання предмета або освоєне вміння. Компетентність – це вміння й здатність адекватного виконання завдання. Людина або компетентна, або не компетентна відносно необхідного рівня виконання завдань, а не відносно досягнень інших. Компетентного фахівця відрізняє здатність серед рішень вибрати раціональне, аргументовано спростовувати помилкові рішення, ставити під сумнів ефектні, але неефективні рішення, тобто володіти критичним мисленням [1].

Компетентність припускає також постійне оновлення знань, оволодіння новими знаннями для успішного вирішення професійних завдань у даних умовах. Професіонал повинен не тільки розуміти сутність проблеми, але й уміти вирішити її практично, тобто володіти методами її розв’язання. Адже, залежно від конкретної ситуації людина може застосувати той або інший метод, що найбільш відповідний до певних умов.

Професійна компетентність викладачів, які працюють в умовах інноваційного навчання, залежить багато в чому від усвідомлення цими фахівцями необхідності змін, перетворення свого внутрішнього світу й пошуку нових можливостей, самореалізації в професійній праці. Багатство, різносторонність і емоційна насиченість педагогічної роботи примушують

викладача пильно вивчати себе як професіонала. При цьому відбувається не тільки усвідомлення тих або інших професійно значущих якостей особи, але формується й певна самооцінка. Крім того, викладач відчуває почуття задоволеності або незадоволеності своєю працею, емоційно переживає відповідність образу «я» ідеальному образу себе як педагога.

Розглянемо декілька визначень поняття «компетентність». На думку І. А. Зимньої, розуміння компетентності виступає як загальне визначення такого інтегрального соціально-особистісного феномена, як результат освіти в сукупності з мотиваційно-ціннісними когнітивними складовими [2].

Д. Равен трактує компетентність як «специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання певної дії в конкретній предметній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, особливі предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії» [1].

Дослідники Г. Берлнер і М. Джонсон у формуванні професійних компетентностей відводять найважливішу роль практиці. Ідеться про розвивальну роль професійної практики, якої не можна досягти за допомогою лише теоретичного аналізу, адже така практика відображає професійну діяльність і сприяє розумінню процесу соціально-педагогічної роботи загалом [12].

Австрійські педагоги Г. Отто й С. Утерман, визначають критерії професії як спеціальну освіту й монополізовану сферу діяльності. Це дозволяє здійснювати професійну практику на наукових основах і закласти наукові підвалини навчання. На їхню думку, професійна практика повинна підпорядковуватись ідеалу служіння та водночас гарантувати кваліфіковані послуги. Ексклюзивна компетентність професіоналів має бути чітко обумовлена й законодавчо захищена [6].

У країнах ЄС професійна компетентність учителів розглядається на двох рівнях: на рівні міністерства та на рівні закладів освіти.

На рівні міністерства в усіх країнах ЄС визначено такі групи компетентностей: предметні компетентності, педагогічні компетентності, компетентність щодо інтеграції теорії та практики, компетентність щодо оцінки якості.

На рівні закладів педагогічної освіти визначено професійні компетентності, які є спільними для всіх країн ЄС, а саме: предметні компетентності; педагогічні компетентності; компетентність щодо інтеграції теорії та практики; компетентність щодо взаємодії й співробітництва; компетентність щодо оцінки якості; компетентність у сфері мобільності; лідерська компетентність; компетентність щодо неперервного навчання й навчання впродовж життя [4].

Визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти стало пріоритетом діяльності спеціальної групи європейських експертів – «Удосконалення освіти вчителів та інструкторів» (Working group A «Improving the Education of Teachers and Trainers»), яка, передусім, сформулювала вимоги до формування широкого спектру нових компетентностей учителя, зумовлених змінами в політичному, соціальному, культурному, технологічному й економічному житті сучасного європейського суспільства [8; 10; 11]. Отже, експертами визначено три групи нових професійних компетентностей учителя:

– компетентності у сфері громадянської освіти учнів: готовність до життя в мультикультурному толерантному суспільстві, яке забезпечує рівні можливості для особистісного й професійного розвитку всіх громадян; формування стилю життя з урахуванням вимог збереження стабільного оточуючого середовища; сприяння гендерній рівності в сім'ї, на роботі, у суспільному житті; усвідомлення себе громадянином Європи та виконання функцій, що відповідають такому статусу; готовність до управління власним кар'єрним розвитком тощо;

– компетентності у сфері розвитку навчальних умінь учнів, необхідних для неперервної освіти в суспільстві знань: мотивація до отримання знань, що виходять за межі обов'язкової освіти; уміння будувати самостійну навчальну траєкторію; уміння здобувати нову інформацію; комп'ютерна грамотність; креативність та інноваційність; готовність до розв'язання проблем; підприємницькі уміння; комунікативні уміння тощо;

– встановлення зв'язків між компетентностями, що передбачають уміння укладання нових навчальних програм, та знаннями предмета спеціалізації вчителя.

У системі освіти Австрії вчені, крім вищезазначених компетентностей, визначають такі ключові компетентності педагога [9]: предметна компетентність (subject-matter competence) – можлива в контексті передавання знань і незалежному оперуванні знаннями та їх критичним відображенням; особистісна компетентність (personal competence) – розвиток індивідуальних здібностей і талантів, обізнаність у власних сильних та слабких сторонах, здатність до самоаналізу, динамічні знання; соціальна компетентність (social competence) – здатність брати відповідальність, співробітництво, ініціатива, активна участь, динамічні знання. Це поняття включає також відкритість до світу й відповідальність за навколишнє середовище, уміння працювати в команді та здатність

спілкуватись; методологічна компетентність (methodological competence) – вимога до розвитку предметної компетентності. Вона означає гнучкість, самоспрямоване навчання, здатність до незалежного розв'язання проблем, самовизначення.

На основі наведених вище компетентностей у Австрії були розроблені нові навчальні плани для середньої школи (1999) та визначено 5 освітніх галузей, структура яких базується на міжпредметному підході: мова та спілкування; людство й суспільство; природа та технології; творчість і дизайн; здоров'я та тренування [5].

Зазначимо, що для впровадження поняття «компетентність» у навчально-виховний процес педагогам запропоновано організувати професійну практику на міжпредметній основі, орієнтуватися на роботу в команді, індивідуалізацію та проектноспрямовану роботу.

Висновки. Таким чином, набуття професійних компетентностей у системі післядипломної педагогічної освіти сприяє розвитку здатності вчителя до ефективного здійснення власної професійної діяльності, володінню цілісною системою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості вчителя як носія визначених цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості. До основних професійних компетентностей учителів Австрії належать: предметна, особистісна, соціальна, методологічна.

Перспективним напрямом подальшого дослідження може стати визначення змісту післядипломної педагогічної освіти Австрії; вивчення особливостей організації підвищення кваліфікації вчителів Австрії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя / О. А. Дубасенюк // Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства : зб. наук. праць молодих дослідників / [за заг. ред. О. С. Березюк, Л. О. Глазунової]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 10–16.

2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. –2006. – Режим доступа :

http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm.

3. Ленская Е. А. Качество образования и качество подготовки учителя / Е. А. Ленская // Вопросы образования. 2008. – № 4. – С. 81–95.

4. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / авт. кол.: Н. М. Авшенюк, В. О. Кудін, О. І. Огієнко та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 232 с.

5. Овчарук О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах / О. Овчарук // Шлях освіти. 2003. – № 2. – С. 17–21.

6. Павлішак О. Р. Професійна компетентність як мета підготовки соціального педагога в Австрії [Електронний ресурс] / О. Р. Павлішак // Вісник Житомирського

державного університету. Серія : Педагогічні науки – 2010. – Вип. 53. – Режим доступу : http://eprints.zu.edu.ua/4581/1/vip_53_18.pdf.

7. Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013 Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://vnz.org.ua/dokumenty/spysok/4075-ukaz-prezydenta-ukrayiny-vid-25-chervnja-2013-roku-3442013.

8. Common European principles for Teacher Competences and Qualifications. – Brussels : European Commission, 2004. – 5 p.

9. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process Summary and Country Report – Uri Peter Trier. – University of Neuchatel, October 2001. – P. 72.

10. Implementation of «Education and Training 2010» work programme. Working group «Improving education of teachers and trainers». – Progress report. – Brussels : European Commission, 2003. – 55 p.

11. Implementation of «Education and Training 2010» work Programme. Working group A «Improving the education of teachers and trainers». Progress report. –Brussels : European Commission. Directorate-General for Education and Culture, September 2004. – 74 p.

12. Müller-Kohlenbrg H. Die Kompetenz der Laien. Professionswissen und Professionalisierung / H. Müller-Kohlenbrg. – Braunschweig, 1990.– 434 s.

РЕЗЮМЕ

Михайлик А. М. Профессиональные компетентности современного учителя: сравнительный анализ украинских и австрийских исследований.

В статье рассмотрены составляющие понятия «профессиональная компетентность учителя» в системе последипломного педагогического образования в Украине и Австрии как педагогической деятельности, выстроенной на основе знаний, умений, навыков и осознанного понимания собственной роли в обществе. Проанализированы подходы к определению понятия «профессиональная компетентность» в украинской и австрийской педагогической мысли. Охарактеризованы основные виды профессиональной компетентности современного учителя в Украине и Австрии.

***Ключевые слова**: последипломное педагогическое образование, учитель, профессиональная компетентность, виды компетентности.*

SUMMARY

Mykhailyk A. Professional competence of modern teacher: comparative analysis of Ukrainian and Austrian researches.

The article deals with the essence of concept «professional competence of a teacher» in post diploma education system in Ukraine and Austria which is defined as pedagogical activity, that is lined up on the basis of knowledge, abilities, skills and realized understanding of the teacher's role in society. The main approaches to the determination of the concept «professional competence» in Ukrainian and Austrian pedagogical researches are analyzed. The basic types of professional competence of modern teacher in Ukraine and Austria are described.

Socio-economic changes that take place in Ukraine, predetermine the processes of reformation of the educational system, that in the context of Ukraine's integration to European and world educational space, the study of positive foreign experience of educational system development are needed.

The professional competence of teachers who work under the conditions of innovative studies depends in a great deal on realization of changes necessity, transformation of the inner world and search of new possibilities, self-realization of these specialists in the professional sphere.

Presently in scientific literature there are different approaches to determination of concept «professional competence». In particular D. Raven explains competence as «specific ability, necessary for effective implementation of certain action in concrete subject sphere that includes the strictly specialized knowledge, special subject skills, ways of thinking, and also understanding of responsibility for the actions».

The Austrian researchers determine the main competence of a modern teacher: subject-matter competence, personal competence, social competence, methodological competence.

The research testifies that acquisition of professional competence in the system of postgraduate pedagogical education helps to develop teacher's skills to effective realization of professional activity, to possess the integral system of knowledge, abilities and skills, that determine formation of pedagogical activity, pedagogical communication and a teacher's personality as a transmitter of certain values, ideals and pedagogical consciousness.

***Key words**: postgraduate pedagogical education, a teacher, professional competence, the types of competence.*

УДК 37.013.3:371.2»71»

З. А. Мохоньок
Сумський державний університет

ІДЕЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ТЕОРІЇ ОСВІТНІХ ЗМІН

У статті визначено сутнісні характеристики феномену «ефективність школи». Під ефективною школою мається на увазі заклад, який забезпечує загальну середню освіту, що максимально задовольняє освітні запити замовників: батьків, соціуму, держави. Невід'ємними характеристиками ефективної школи вважається позитивне ставлення сім'ї до школи, відведення дітям достатнього часу для виконання поставлених завдань, забезпечення школярам безпечної, здорової і комфортного середовища для навчання і клімат високих очікувань від усіх учнів. Встановлено та охарактеризовано основні етапи розвитку теоретичних ідей про ефективність школи, зокрема: етап поширення ідей соціальної рівності в освіті (сер. 60-х рр. XX ст. – сер. 80-х рр. XX ст.), інноваційний етап (сер. 80-х рр. XX ст. – поч. 90-х рр. XX ст.), етап суспільних розчарувань (початок – кінець 1990-х рр. XX ст.), етап інтернаціоналізації та міжнародного співробітництва (кінець 90-х рр. XX ст. – 2005 р.), сучасний етап (2005 р. – 2013 р.).

***Ключові слова**: ефективність школи, теорія освітніх змін, інноваційний, нововведення, модернізація.*

Постановка проблеми. Аналіз сучасної соціокультурної ситуації свідчить, що система освіти формується як один з пріоритетних напрямів і ціннісних орієнтацій державності та суспільної свідомості [4]. Кардинальні соціально-економічні зміни, які відбуваються останнім часом в Україні, зумовлюють необхідність перегляду підходів до модернізації вітчизняної освіти. Інтеграція нашої держави в європейський та світовий освітній простір передбачає використання успішного досвіду розвинених англомовних країн у запровадженні ідей ефективності школи в контексті розвитку теорії освітніх змін.

Незаперечним є той факт, що середня освіта України у сучасних умовах соціальних трансформацій потребує кардинального восконалення. З метою підвищення ефективності вітчизняної школи, її якості та доступності, інтеграції до європейського освітнього простору із збереженням національних досягнень і традицій згідно Указу Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» було прийнято рішення про реформування загальної середньої освіти [4]. Згідно цього документу Кабінет Міністрів України має здійснити комплекс заходів із забезпечення ефективного розвитку освіти в Україні. Беручи до уваги значущість та наукову обґрунтованість ідей ефективної школи, варто говорити про важливість вивчення і систематизації й систематизації зарубіжного досвіду, передусім, досвіду США, у забезпеченні розвитку вітчизняної середньої освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Освітні зміни в системі середньої освіти є об'єктом наукових інтересів широкого кола зарубіжних дослідників, засновників теорії освітніх змін, Р. Елмора, Г. Левіна, Е. Лібермана, Д. Гопкінса, Р. Едмондса, Р. Ротвелла, Р. Роланда та ін. [8; 9; 11; 12].

Метою представленої статті є визначення сутнісних характеристик феномену «ефективність школи», встановлення та характеристика основних етапів розвитку теоретичних ідей про ефективність школи.

Реалізація окресленої мети передбачає розв'язання таких завдань: встановлення сутнісних ознак поняття «ефективність школи» в контексті розвитку теорії освітніх змін, характеристика етапів розвитку теорії ефективності школи, сформульовано прогностичні рекомендації з використання позитивного зарубіжного досвіду в умовах удосконалення вітчизняної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз праць сучасних дослідників дозволяє стверджувати, що термін «зміна» означає трансформацію одного стану в інший. М. Фуллан, засновник теорії освітніх змін, характеризує досліджуваний феномен як процес зростання та розвитку школи як організації, що навчається [2, 11].

Аналіз праць зарубіжних дослідників показав, що синонімічними змінам вживаються такі терміни, як реформа (reform) – означає зміни в освітній сфері в цілому, що переважно здійснюються законодавчим шляхом; оновлення (renewal) – детермінує процеси оновлення традиційної шкільної системи через внесення нових елементів; модернізація (modernization) – удосконалення окремих елементів шкільної системи;

нововведення (innovation) – впровадження у практику цілеспрямованих оригінальних, нестандартних, новаторських способів, прийомів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів [2].

Узагальнюючи наведені вище міркування, зазначимо, що кожен із термінів дійсно має свою змістову специфіку, що визначається семантикою того чи іншого поняття, а також його суб'єктивним трактуванням тим чи іншим дослідником. Однак усі названі терміни без винятку в усіх своїх проявах визначаються через концепт «зміна» – основну категорію аналізу всіх процесів, що відбуваються в системі шкільної освіти в сучасний період.

Ідеї ефективності школи, її реформування та модернізації в контексті розвитку теорії освітніх змін останнім часом стають домінуючими питаннями досліджень українських учених-компаративістів. Як вважає А. Сбруєва, особливий інтерес до освітніх змін прослідковується в країнах, які визнаються політичними та економічними лідерами у світі, «провідними агентами глобалізації» [5, 49]. Дослідження головних положень теорії освітніх змін, осмислення накопиченої науковцями теоретичної бази для успішного проведення перетворень може бути цінним і корисним матеріалом для творчого запозичення українськими освітянами задля планування та здійснення освітніх змін у системі вітчизняної шкільної освіти.

Поняття «ефективність» (від лат. effectus – результат дії якоїсь сили, причини, наслідок чогось) має формальний характер, тобто не детермінує конкретних підходів до її визначення. Змістове наповнення поняття залежить від цілей освітньої системи та типу організаційної теорії, взятої в основу визначення ефективності школи. Особливістю поняття «ефективність» є його відносність: рівень ефективності визначається в результаті порівняння між школами або освітніми системами, а не відповідно до абсолютного стандарту [6].

Під ефективною школою у представленій статті розуміється заклад, що забезпечує загальну середню освіту, яка максимально задовольняє освітні запити замовників: учнів, батьків, соціуму та держави. Пріоритетними в результативності освітніх змін є роль лідера в освітньому процесі, чітка та сфокусована ціль для всіх, обов'язковий регулярний моніторинг результатів та корекція недоліків. Невід'ємними характеристиками ефективної школи є позитивне ставлення сім'ї до школи, відведення дітям достатнього часу для виконання поставлених завдань, забезпечення школярам безпечного, здорового і комфортного середовища для навчання та клімат високих очікувань від усіх учнів.

Аналіз сучасних наукових досліджень із проблем ефективності школи дозволяє визначити етапи розвитку ідей ефективності школи в контексті теорії освітніх змін (див. табл. 1)

Таблиця 1

Етапи розвитку ідей ефективної школи в контексті теорії освітніх змін

Назва етапу	Хронологічні межі	Спрямування освітніх змін
Етап поширення ідей соціальної рівності в освіті	Сер. 60-х рр. XX ст. – сер. 80-х рр. XX ст.	Створення рівних умов для отримання середньої освіти для всіх верств населення; пріоритетна роль лідера в результативності освітніх змін; розвиток партнерства школи і батьківської громадськості
Інноваційний етап	Сер. 80-х рр. XX ст. – поч. 90-х рр. XX ст.	Упровадження й використання складних багаторівневих методик навчання; диференціація навчання
Етап суспільних розчарувань	Початок – кінець 1990-х рр. XX ст.	Аналіз неефективності та неуспішності освітніх змін; створення шкіл-баз для застосування нововведень
Етап інтернаціоналізації та міжнародної співпраці	Кінець 90-х рр. XX ст. – 2005 р.	Міжнародний обмін досвідом ефективного запровадження ідей освітніх змін у середній освіті; міжнародне співробітництво в освіті
Сучасний етап	2005 р. – 2013 р.	Подальший розвиток і вдосконалення ідей ефективності школи в контексті теорії освітніх змін

На етапі поширення ідей соціальної рівності в освіті в більшості зарубіжних країн розпочався процес активного реформування освітньої сфери, передусім реформування змісту освіти засобами введення нових навчальних програм. Цей етап характеризувався великими соціальними очікуваннями, вірою в те, що освітні реформи призведуть до змін на краще, передусім до забезпечення соціальної справедливості в суспільстві. Проте відсутність теоретичного обґрунтування специфіки протікання реформаційних процесів, умов їх ефективності призвели до неминучої поразки абсолютної більшості цих проектів. Так, у процесі реформ не було враховано невідповідність якості професійної підготовки вчителя новим

освітнім стандартам, що упроваджувались. Протягом етапу з'явились перші наукові праці, переважно емпіричного характеру, у яких з'ясовувались умови й чинники забезпечення ефективності школи (Р. Едмондса, Р. Роланда, Л. Столл, П. Мортімера та ін.). У роботах Р. Роланда та Р. Едмондса (1982) подано трактування поняття «ефективна школа». Погляди вчених сходилися в тому, що ефективна школа – це не елітна, особливим чином фінансована, а звичайна загальноосвітня школа, яка забезпечує всіх учнів однаковими стартовими умовами для їхньої освіти та розвитку незалежно від фінансової забезпеченості сім'ї дитини. Щоб бути ефективною, школі не потрібно прагнути до єдиних стандартів для всіх, вона має задовольнити освітні потреби більшості на основі врахування індивідуальних можливостей [11, 2].

Інноваційний етап розвитку ідей ефективності школи став періодом активного запровадження ідей освітніх змін у формі широкомасштабних навчальних проектів та появи шкіл нового типу. Зазначимо, що більшість проектів виявилася нерезультативними і не призвела до підвищення ефективності школи. Протягом етапу відбувалось випробування інноваційних підходів до реалізації освітніх реформ, упровадження інноваційних методик навчання і виховання, популярності здобуло диференційоване навчання.

Протягом етапу суспільних розчарувань було конкретизовано істинні причини низької успішності введеної в країні програми освітніх змін. Як правило, теоретичні узагальнення було зроблено на основі аналізу діяльності експериментальних шкіл, які перетворювались на координаційні центри освітніх ініціатив (наприклад, Луїзіанська школа). Загальне незадоволення якістю роботи школи в суспільстві призвело до запровадження стратегій централізації управління освітою та нових механізмів звітності вчителів. Важливими для становлення ідей ефективності школи вважаються роботи С. Стрінгфільда і С. Теддлі, що з'явилися протягом аналізованого етапу. У роботах згаданих авторів доведено, що чинниками низької успішності учнів (або неефективності школи) є низький рівень професійної підготовки вчителя й відсутність зацікавленості вчителів у підвищенні ефективності навчально-виховного процесу [12, 47].

Протягом етапу інтернаціоналізації та міжнародної співпраці емпіричні знання засновників теорії ефективності школи набули поширення в інших країнах, урахування міжнародного досвіду освітніх реформ і вдосконалення традиційних підходів навчання й виховання сприяло появі міжнародних наукових об'єднань, центрів, лабораторій, у

яких здійснювалося дослідження феномену ефективності школи. Ідеї ефективності школи обґрунтовуються положеннями теорії освітніх змін. Такі підходи сприяли якісному вдосконаленню теоретичної бази положеннями зарубіжної методології (Д. Рейнолдс, Дж. Гопкінс) [9].

Протягом сучасного етапу відбувається подальший розвиток теоретичних ідей ефективності школи.

Як бачимо, теоретичні ідеї ефективності школи являють собою систему знань про реформаторські процеси в освіті і ґрунтуються на положеннях теорії освітніх змін. Дослідження освітніх змін як певних явищ і процесів, що забезпечують удосконалення й розвиток освітньої сфери, виявлення їх логіки, закономірностей, передумов є актуальними та важливими для осмислення пошуку ефективних шляхів реформування шкільної освіти України. Тому врахування досвіду США із запровадження ідей ефективності школи в практичну площину (створення координаційних центрів ініціатив освітніх змін на базі конкретних шкіл, залучення вчителів до активної участі в процесах реформування тощо) є доречним та корисним.

Висновки. Таким чином, у статті було визначено сутнісні характеристики феномену «ефективність школи», встановлено та схарактеризовано основні етапи розвитку теоретичних ідей про ефективність школи, доведено, що ідеї ефективності школи обґрунтовані положеннями теорії освітніх змін. Завданнями подальших наукових розвідок вважаємо теоретичний аналіз і систематизацію зарубіжних моделей ефективної школи, формулювання прогностичних рекомендацій щодо можливостей урахування ідей ефективності школи у реформаційних процесах в сучасній Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень ; [заст. голов. ред. О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко ; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. –1040 с.

2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. пос. / І. М. Дичківська. – К. : Академ-видав, 2004. – 352 с.

3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

4. Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні [Електронний ресурс]. Указ Президента України від 30 верес. 2010 р. № 926/2010. – Режим доступу :
http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/926/2010.

5. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. пос. / А. А. Сбруєва. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.

6. Сбруєва А. А. Теоретичні підходи до оцінки ефективності освітніх реформ (з досвіду порівняльно-педагогічних досліджень) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://studentam.net.ua/content/view/7638/.

7. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика : [научное издание] / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

8. Fullan M. The New Meaning of Educational Change, Fourth Edition / M. Fullan. – New York : Teachers College Press, 2007. – 353 p.

9. Rothwell R. The Changing Nature of the Innovation Process / R. Rothwell. – Technovation. – Vol. 13. Iss. 1.

10. Snow C. School-Based Risk Factors [Електронний ресурс] / C. Snow, S. Burns, P. Griffin. – Режим доступу : http://www.readingrockets.org/article/282/.

11. Edmonds R. Programs of School Improvement: An Overview [Електронний ресурс] / R. Edmonds, R. Roland // Educational Leadership, December 1982. – Режим доступу : http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals /ed_lead/el_198212_edmonds.pdf.

12. Stringfield S. Educational Leadership [Електронний ресурс] / S. Stringfield. – Режим доступу :

http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead /el_198810_stringfield.pdf.

РЕЗЮМЕ

Мохонёк З. А. Идеи эффективности школы в контексте развития теории образовательных изменений.

В статье определены сущностные характеристики феномена «эффективность школы». Под эффективной школой подразумевается заведение, которое обеспечивает общее среднее образование, максимально удовлетворяющее образовательные запросы заказчиков: родителей, социума, государства. Неотъемлемыми характеристиками эффективной школы считается позитивное отношение семьи к школе, отведение детям достаточного времени для выполнения поставленных задач, обеспечение школьникам безопасной, здоровой и комфортной среды для учебы и климат высоких ожиданий от всех учеников. Установлены и охарактеризованы основные этапы развития теоретических идей об эффективности школы, а именно: этап распространения идей социального равенства в образовании (сер. 60-х гг. XX в. – сер.80-х гг. XX в.), инновационный этап (сер. 80-х гг. XX в. – нач. 90-х гг. XX в.), этап общественных разочарований (начало – конец 1990-х гг. XX в.), этап интернационализации и международного сотрудничества (конец 90-х гг. XX в. – 2005 г.), современный этап (2005 г. – 2013 г.).

***Ключевые слова**: эффективность школы, теория образовательных изменений, инновационный, нововведение, модернизация.*

SUMMARY

Mokhonyok Z. Ideas of school effectiveness in the context of the development of educational change theory.

The aim of the article is to outline the essential characteristics of the «school effectiveness» phenomenon, to determine and to describe the main stages in the development of the theoretical ideas about the effectiveness of schools. An effective school in the following article is referred as the establishment that provides secondary education and satisfies educational needs of customers: the parents, the society and the state. The priority in the educational change performance is the role of the leader in the educational process, a clear and focused goal for everyone, mandatory regular monitoring of results and correction of the shortcomings.

Under an effective school in the present article is meant an establishment that provides secondary education and satisfies the educational needs of customers: parents, society, and state. The priority outcomes of the educational change is the role of the leader in the educational process, clear and focused goal for all, mandatory regular monitoring of the

results and correction of the shortcomings. Integral characteristics of effective school are considered to be the following: family positive attitude to school, setting aside enough time for children to do the tasks, providing students with safe, healthy and comfortable environment for studying.

The analysis of contemporary scientific researches on school effectiveness allows determining the development stages of the ideas of school effectiveness in the context of educational change theory. They include: stage of distribution of the ideas of social equality in education (mid.1960-s – mid.1980-s), the innovative stage (mid. 1980-s – early 1990-s), the stage of public frustration (early 1990-s – late 1990-s), the stage of international cooperation (late 1990-s – 2005), the modern stage (2005 – 2013).

The study of educational change as certain phenomena and processes ensuring the improvement and development of the education sector is relevant and important for searching the effective ways to reform school education in Ukraine.

***Key words**: school effectiveness, educational change theory, innovative, modernization, innovation.*

УДК 792.8:347.791.3(438)

Т. Л. Повалій
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ

У статті окреслено основні положення Закону Республіки Польща «Про вищу освіту» за 1990 р. та 2005 р.; виділено напрями навчання музичних академій та Музичного Університету у Варшаві; висвітлено основні завдання, що регулюють діяльність вишів; перераховано комплекс предметів, що визначаються змістом навчальних планів підготовки майбутнього хореографа в Польщі; схарактеризовано умови вступу на спеціальність «Хореографія»; розглянуто зміст статутів мистецьких вишів Польщі.

***Ключові слова:** нормативно-правове забезпечення, Закон «Про вищу освіту», статут навчального закладу.*

Постановка проблеми. Створення міжнародного освітнього простору вимагає від європейських університетів дотримання загальних правових норм, що відображені в документах Європарламенту, Ради Європи, Європейської комісії, Болонського процесу тощо. Функціонування і взаємодія соціальних систем, що існують у межах держави, регламентується правилами, встановленими нею задля створення оптимальних умов для економічного й культурного розвитку нації. Ці правила зазвичай кодифікуються, утворюючи правове поле, що детермінує діяльність усіх соціальних інститутів держави, зокрема системи вищої освіти. Нормативно-правовий аспект модернізації вищої освіти й вищої хореографічної освіти як її компонента значною мірою детермінує структурні й змістові перетворення в цій системі, і отже, потребує першочергового розгляду.

Аналіз актуальних досліджень. Окремі аспекти розвитку освіти в Польщі розглядались у працях Ф. Андрушкевича, О. Бондаренко, А. Василюк, С. Деркач, І. Ковчиної, В. Кременя, Г. Ніколаї, В. Пасічника, Л. Смірнової, Ю. Соколович-Алтуніної та ін. Хореографічна освіта найчастіше визначається польськими науковцями як багаторівневий процес, що може активно впливати на формування духовних якостей людини через цілеспрямовану передачу молоді соціально-історичного досвіду засобами мистецтва (Romana Agnel, Roman Arndt, Karol Urbański). Дослідники вивчають естетичні аспекти функціонування хореографічного мистецтва (Agata Siwiak, Edyta Kozak), його історію, умови формування виконавської майстерності (Jacek Przybyłowicz, Elwira Piorun, Grzegorz Chełmecki, Anna Królica) тощо.

Мета статті – характеристика нормативно-правового забезпечення модернізації вищої хореографічної освіти в Польщі, що конкретизовано в таких завданнях:

– окреслити основні положення Закону Республіки Польща «Про вищу освіту» за 1990 р. та 2005 р.;

– розглянути зміст статутів навчальних закладів Польщі.

Виклад основного матеріалу. У контексті проблеми забезпечення якості вищої освіти в Польщі заслуговує на увагу прийнятий 12 вересня 1990 р. Закон «Про вищу освіту», який обумовлює зміни в структурі та змісті ВНЗ. Законом на Головну раду була покладена місія визначати умови, яким повинен відповідати виш, щоб присвоювати освітньо-кваліфікаційні рівні, а також здійснювати навчання за різними напрямами, розкривати мінімальні програмні вимоги та формулювати назви цих напрямів. Студенти отримали право навчатися за довільною кількістю напрямів, за індивідуальними планами й програмами [4]. Нині вища хореографічна освіта в навчальних закладах Польщі викладається за такими основними напрямами: актор театру танцю (Державна Вища Театральна Школа ім. Людовика Сольского в Кракові – Відділ Театру Танцю в Битомі); танець та балетна педагогіка (Музичний університет ім. Фредеріка Шопена в Варшаві); артист музичних сцен, хореограф, педагогіка танцю та танцівник (Академія гуманістично-економічна в Лодзі); ритміка і теоретично-музичні предмети (Музична академія ім. Карла Шимановського в Катовицях), товариський танець, сучасний танець та хореотерапія (Вища школа суспільних наук з місцеперебуванням у Любліні).

У Законі 1990 р. вищим навчальним закладам, у тому числі мистецьким, надавалося право самостійно укладати міжнародні угоди, завдяки яким академічні працівники й студенти польських вишів можуть

виїхати за кордон з навчальною або дослідницькою метою та визначалися умови прийняття іноземних науковців і студентів [4]. Так, за даними, наведеними у звітах ректора Музичного університету імені Фредеріка Шопена, закордонні виші відвідали: у 2007–2008 н. р. – 33 працівники й студенти, у 2008–2009 н. р. – 76 працівників і студентів, у 2009–2010 н. р. – 48 працівників і студентів. Крім того, Музичні академії Польщі, в яких здійснюється хореографічна підготовка фахівців, розвивають співпрацю між вишами, підприємствами й науковими установами Австрії, Бельгії, Чехії, Франції, Іспанії, Нідерландів, Литви, Німеччини, Норвегії, Словаччини, Швейцарії, Туреччини, Угорщини, Великобританії, Італії та Китаю.

У порівнянні з Законом «Про вищу освіту» (1990 р.) нова редакція документа, прийнятого 27 липня 2005 р., більш чітко й ґрунтовно висвітлює систему вищої освіти в Польщі. У ст. 3 Закону «Про вищу освіту» визначено вимоги до офіційних назв вишів. Так, слово «університет» може вживатись у назві ВНЗ, організаційні одиниці якого мають право на присудження наукового ступеня доктора з принаймні 12 дисциплін. Академією міг називатися ВНЗ, що мав право присвоювати науковий ступінь доктора тільки з двох спеціальностей [5].

Модернізація мистецьких вишів згідно Закону «Про вищу освіту» (2005 р.) дала їм змогу отримати новий статус. Наприклад, Музичну академію ім. Фредеріка Шопена було реорганізовано в Музичний університет ім. Фредеріка Шопена у Варшаві, Вищу школу гуманістично-економічну в Лодзі – в Академію гуманістично-економічну, Вищу педагогічну школу в Слупську – у Поморську академію.

Закон від 2005 р. був модифікований у 2011 р. шляхом прийняття Закону «Про зміну Закону «Про вищу освіту», а також про зміну деяких інших законів». У новій редакції Закону було розширено загальні положення, завдання закладів вищої освіти, трудові відносини працівників ВНЗ, права та обов’язки студентів тощо [6].

Так, у ст. 13 розкриваються основні завдання ВНЗ, серед яких: освіта студентів з метою поповнення знань і вмінь; здійснення наукових досліджень, а також надання дослідницьких послуг; навчання та просування наукових кадрів; надання післядипломної освіти; створення умов для розвитку мистецтва й фізичної культури студентів; діяльність на користь місцевих і регіональних громад; створення для осіб з особливими потребами умов для повної участі в освітньому процесі та наукових дослідженнях. Державна влада на засадах, визначених у Законі, забезпечує державні ВНЗ коштами, необхідними для виконання їх завдань [6].

Приклад навчальних закладів Польщі, у яких здійснюється хореографічна підготовка, показав, що вони вдало реалізують більшість завдань, зазначених у Законі. Так, Вища школа суспільних наук у Люблені була першим польським вишем, що отримала повноваження для створення в галузі «танець» післядипломної освіти, яку здійснюють теоретики, танцівники, хореографи, представники наукових осередків, шкіл танцю та театрів. Державна вища театральна школа ім. Людвіка Сольського в Кракові здійснює перебудову й ремонт частини будівлі, що належить до краківського вишу, з метою поліпшення умов навчання на Відділі театру танцю в Битомі.

Наукові й академічні працівники можуть отримати за наукові, дидактичні або організаційні досягнення або за сукупність доробку нагороду ректора, а також міністра вищої освіти. Неакадемічні працівники можуть отримувати нагороди ректора за професійні досягнення. Викладачі державного ВНЗ мають право на ювілейні нагороди за багаторічну працю та додаткову річну винагороду на засадах, визначених у законах про річну додаткову винагороду працівників бюджетної сфери [5]. Так, за досягнення в галузі художньої творчості та педагогічної діяльності, станом на 2012 рік, були нагороджені вчені Музичного університету імені Фредеріка Шопена у Варшаві: орденами (8 осіб), золотими медалями (3 особи), срібними медалями (2 особи), ректорськими нагородами I ступеня (21 особа), ректорськими нагородами II ступеня (11 осіб) та нагородою Міністра Культури і Національного Спадку II ступеня (1 особа).

Згідно зі ст. 160 Закону «Про вищу освіту» (2005 р.) навчання у ВНЗ здійснюється за навчальними планами та програмами. Заняттям, котрі входять до навчальних планів і програм, присвоюються кредити ECTS [5]. У змісті навчальних планів підготовки майбутнього хореографа в Польщі важливе місце посідає комплекс предметів, що дозволяє опанувати техніку виконання й методику викладання танців різних країн. Основними серед профільних дисциплін є: теорія та методика викладання польського національного танцю, класичного танцю, бального танцю, сучасного танцю, історико-побутового танцю, характерного танцю та народно-сценічного танцю. Чимало є також теоретичних предметів, які дають можливість студентам познайомитися з національними особливостями та здобутками світових культур: антропологія танцю, історія танцю та балету, композиція танцю, психологія танцю, педагогіка танцю, естетика танцю та ін.

До навчання у ВНЗ, згідно зі ст. 169 Закону, може бути допущена особа, котра відповідає вимогам прийому на навчання. Підставою прийняття на

навчання першого ступеня або цільову магістратуру є результати іспиту на атестат зрілості [5]. Однією з головних вимог для отримання хореографічної освіти в Польщі є складання вступних іспитів у вищі навчальні заклади. Іспит має декілька етапів. Перший етап включає практичну перевірку знань і навичок виконання класичного танцю (балетний репертуар і його компоненти, такі як малі чи великі пози, adagio і allegro, типи піруетів, port de bras, pas de bouree тощо); сучасного танцю (виконання базових рухів різних танцювальних напрямів, визначення темпу, ритму, стилю базових елементів та танцювальних варіацій); польського національного танцю («Мазурка», «Куявяк», «Оберек», «Полонез», «Краков'як»); народного танцю (російський, татарський, білоруський, український, іспанський, угорський, циганський, італійський, молдавський і грузинський); бального танцю (європейська та латиноамериканська програма). На другому етапі перевіряють теоретичні знання хореографічного мистецтва (рівень знань кандидата з історії культури, драми, танцю й театру, а також літератури польської та загальної).

Ст. 204 Закону «Про вищу освіту» (2005 р.) надає студентам право об'єднуватися в університетські студентські організації, зокрема, в наукові гуртки, а також мистецькі та спортивні колективи, на засадах, визначених у законі. Такі організації підлягають реєстрації за виключенням студентських організацій, що діють на підставі закону «Про громадські об'єднання» від 7 квітня 1989 р.

Так, під патронатом студентських організацій та самоврядування працює велика кількість хореографічних колективів в університетах Польщі: Ансамбль народного танцю (Університет Марії Кюрі-Склодовської у Люблені), Ансамбль пісні й танцю «Słowianki» (Ягеллонський університет у Кракові), Студентський клуб танцю (Вроцлавський університет), Ансамбль танцю Вроцлавського університету, Секція артистичної гімнастики Вроцлавського Університету, Студентський ансамбль пісні й танцю (Шльонський університет у Катовицях), Ансамбль пісні й танцю «Jantar» (Гданський університет), Ансамбль пісні й танцю «Warszawianka» (Варшавський університет), Університетський ансамбль пісні й танцю «Kujon» (Лодзський університет) та ін.

Головними документами, які регламентують діяльність усіх підрозділів ВНЗ у Польщі є статути навчальних закладів. Ними розкриваються наступні розділи: устрій, організація, органи, адміністрація та майно вишів; прийняття на навчання, права та обов'язки студента, самоврядування та студентські організації, дисциплінарна комісія студентів; співробітники ВНЗ, прийняття на роботу та звільнення, навантаження викладачів, періодична атестація

викладача, відпустки, нагороди, заробітна плата і дисциплінарна відповідальність викладача [1; 2; 3].

Вищим органом польських вишів є Сенат. До складу Сенату входять: ректор (голова), проректори, декани, представники професорсько-викладацького та студентського складу. Однією з компетенцій Сенату є прийняття статуту та поправок до нього.

У результаті порівняльного аналізу статутів ВНЗ, у яких здійснюється хореографічна підготовка, було визначено положення, що регулюють діяльність вишів. Серед основних завдань ВНЗ виділені такі, як: підготовка студентів з метою надання знань і вмінь, необхідних у професійній роботі; виховання у студентів відчуття відповідальності за польську державу; ведення артистичної та наукової діяльності; поширення й примножування досягнень мистецтва й науки, створення умов навчання для людей з обмеженими потребами та ін. [1, 2–3; 2, 7–8; 3, 2–3].

Основними структурними одиницями вишів, згідно розділу Статутів про організацію ВНЗ, є інститути, факультети, кафедри, міжфакультетські та позафакультетські одиниці. До складу підрозділів ВНЗ входять також університетські бібліотеки та музеї, діяльність яких регламентується відповідними статутами та положеннями.

Створення факультету вимагає відповідної матеріально-технічної бази, необхідної для забезпечення реалізації дидактичних і наукових завдань. Так, для хореографічної кафедри обов’язковою є наявність танцювальних приміщень, чоловічих і жіночих роздягалень, концертної зали, костюмерної, гімнастичного одягу й взуття, фонетичного устаткування тощо.

Серед структурних підрозділів ВНЗ важливе місце посідає студентське самоврядування. У ст. 54 Статуту Державної вищої театральної школи імені Людвіка Сольського в Кракові зазначається, що студенти мають право об’єднуватися в студентські організації [3, 20]. Проаналізувавши позанавчальну роботу мистецьких вишів Польщі відзначили, що найбільшого поширення набули артистичні товариства (хореографічні ансамблі, хори, оркестри, студентські клуби й театри, студентські кіностудії та творчі мистецькі майстерні).

Аналіз структури та змісту статутів польських мистецьких вишів показав, що, хоча ці документи й мають багато загальних елементів, кожен із них включає положення, що відтворюють специфіку навчального закладу, діяльність якого він установлює. Таким чином, діяльність сенату над змістом статуту є кропіткою роботою, а не просто голосуванням за стандартний документ.

Висновки. 1. Аналіз польських Законів «Про вищу освіту» (1990 р. та 2005 р.) засвідчив наявність низки положень, що дали поштовх до початку модернізації хореографічної освіти. Зокрема, вищим навчальним закладам надавалося право самостійно підписувати міжнародні угоди, встановлювати вимоги щодо прийняття на навчання, студентам надавалося право навчатися за довільною кількістю напрямів, за індивідуальними планами й програмами.

2. Основними документами, які регламентують діяльність усіх підрозділів університетів Польщі є статути навчальних закладів. У них окреслюються права й обов'язки студентів, напрями навчання, вищі органи навчального закладу та їх компетенції, основні завдання вишу тощо.

Зазначимо, що в статті розглянуто окремі аспекти нормативно-правового забезпечення модернізації хореографічної освіти в Польщі. Результати комплексного дослідження будуть висвітлені в наших наступних публікаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Statut Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.chopin.edu.pl/pl/wp-content/ uploads/2012/10/statut-2012-pazdziernik.pdf.

2. Statut Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczyw w Łodzi [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.amuz.lodz.pl/ dmdocuments/statut_am.pdf.

3. Statut Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej im. Ludwika Solskiego w Krakowie [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.pwst.krakow.pl/
bip/userfiles/file/Statut_PWST_obowi%C4%85zuj%C4%85cy_tekst_jednolity.pdf.

4. Ustawa z dnia 12 września 1990 r. o szkolnictwie wyższym // Internetowy System Aktów Prawnych [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU19900650385+2001%2409%2401&min=1.

5. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym : Tekst ujednolicony // Internetowy System Aktów Prawnych [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.nauka.gov.pl/fileadmin/user_upload/szkolnictwo/
Reforma/20110523_USTAWA_z_dnia_27_lipca_2005.pdf.

6. Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw // Dziennik Ustaw z dnia 21 kwietnia 2011 r. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.infor.pl/dziennik-ustaw,rok,2011,nr,84/poz,455,ustawa-z-dnia-18-marca-2011-r-o-zmianie-ustawy-%26ndash%3B-prawo-o-szkolnictwie.

РЕЗЮМЕ

Повалий Т. Л. Нормативно-правовое обеспечение модернизации высшего хореографического образования в Польше.

В статье описаны основные положения Закона Республики Польша «О высшем образовании» за 1990 г. и 2005 г.; выделены основные направления хореографического обучения в вузах; освещены основные задачи, которые регулируют деятельность высших учебных заведений; перечислены комплекс теоретических и практических предметов, которые раскрываются в содержании учебных планов подготовки будущего хореографа в Польше; схарактеризованы условия поступления на специальность «Хореография»; рассмотрено содержание уставов высших учебных заведений Польши.

***Ключевые слова**: нормативно-правовое обеспечение, Закон «О высшем образовании», устав учебного заведения.*

SUMMARY

Povalii T. Legal regulations of the enhancement of higher choreographic education in Poland.

The article outlines the basic provisions of the Higher Education Law of Polish Republic of 1990 and 2005, defines the main courses of choreographic education in colleges, and covers the primary objectives which determine activities of colleges. This article also lists the set of theoretical and practical disciplines covered by Polish choreographic curricula, describes the Choreographic Faculty admission conditions, the chief being the obligation of the college entrance examination, which first phase is examination of knowledge and skills applied to classic, modern, Polish national and folk dances as well as a ballet one. The second phase of examination is devoted to the choreographic theory.

The analysis of the Higher Education Laws of Polish Republic (1990, 2005) revealed the presence of a number of provisions that gave impetus to the beginning of the modernization of choreographic education. In particular, higher education institutions were given the right to sign international agreements independently, to establish admission requirements, students were given the right to study by an optional number of directions according to individual plans and programs.

It was found out that the main documents that regulate the activity of all departments of the universities of Poland are the statutes of educational institutions. The article reviews statutes of Polish institutes of higher education that are at choreographic teaching (Ludwik Solski Academy for the Dramatic Arts in Krakow – Dance Theatre department in Bytom, Fryderyk Chopin University of Music in Warsaw, The Karol Szymanowski Academy of Music in Katowice, Academy of Music in Łódź, The Stanislaw Staszic University of Arts and Sciences in Kielce, Pomeranian University in Słupsk, The Stanislaw Moniuszko Music Academy in Gdansk, The Ignacy Jan Paderewski Academy of Music in Poznań), defines main college units which activities are governed by respective statutes and regulations. They define the rights and responsibilities of students, the direction of education, higher educational institution bodies and their competence, the main objectives of the University and other. Analysis of the structure and content of the statutes of Polish art universities showed that although these documents have many common elements, each of them includes provisions that reflect the specifics of the educational institution, which it sets. Thus, the activity of the Senate on the content of the Charter is hard work, and not just voting for the standard document.

***Key words**: Legal Regulations, Higher Education Law, Statute of Educational Institution.*

УДК [37.018.53:2:37.091.21]:34(410)

С. Ю. Світлична
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НЕДІЛЬНИХ ШКІЛ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті подано аналіз нормативно-правового забезпечення навчально-виховної діяльності недільних шкіл Великої Британії. Розглянуто правові основи освітньої системи, які включають право на вивчення релігії у загальноосвітніх навчальних закладах. Схарактеризовано особливості роботи недільних шкіл, як навчальних закладів додаткової освіти для дітей. Показано зміст і організаційні форми роботи недільних шкіл Великої Британії. Стаття спрямована на вчителів недільних шкіл, волонтерів, студентів педагогічних навчальних закладів.

***Ключові слова**: недільні школи, додаткова освіта, релігія, закон, законодавство, навчальні заклади.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії, до складу якого входять Англія, Уельс, Шотландія та Північна Ірландія, триває процес регулювання співвідношення світських і релігійних основ у освітньому просторі країни. Освітні установи Великої Британії орієнтовані на забезпечення світоглядного самовизначення особистості, створення максимально комфортних умов для розвитку й самореалізації кожного члена суспільства. Важливим чинником реалізації цих завдань є забезпечення державою права людини на здобуття освіти з урахуванням релігійних переконань кожного члена суспільства, що підтверджуються статтею 9 Європейської Конвенції з прав людини [3].

Правові основи освітньої системи Великої Британії включають право на вивчення релігії в загальноосвітніх школах, створення релігійних шкіл, що підтримуються певною релігійною організацією, а також право відвідування дитиною недільних шкіл.

Мета статті – висвітлити нормативно-правове забезпечення освітньо-виховної діяльності недільних шкіл у Великій Британії.

Виклад основного матеріалу. Релігія, як предмет, у школах Великої Британії офіційно не внесена до переліку шкільних дисциплін, однак, релігійне навчання є обов'язковим. У директиві № 3/89 DES Відділу науки й освіти зазначається: «У силу свого специфічного статусу релігійна освіта в школах є одним із фундаментальних уроків. Програми, мета й форми іспитів релігійної освіти не визначаються державою, але цей вид освіти має рівний статус з іншими уроками» [2, 12].

Недільні школи належить до типу освітніх установ додаткової освіти дітей, що засновуються релігійними організаціями та здійснюють навчально-виховну, організаційну, методичну діяльність у напрямі реалізації програм духовно-морального навчання й виховання. Недільна школа має статус юридичної особи й діє на підставі статуту, який розробляється з урахуванням чинного законодавства в частині додаткової освіти дітей. Недільний навчальний заклад являє собою окрему установу, що перебуває в інших будівлях, ніж початкова та середня школа.

Основна частина навчально-виховної діяльності в недільній школі реалізується комплексом базових програм, орієнтованих на забезпечення релігійної освіти дітей – цілеспрямованого процесу навчання й виховання, який «здійснюється на основі певного релігійного віросповідання в інтересах релігійного об'єднання й особистості, супроводжується отриманням знань про релігійне віровчення, релігійну практику, культуру й життя релігії, формуванням якостей особистості й образу людини на основі відповідного релігійного вчення, у тому числі притаманних йому моральних цінностей» [1, 261].

Додаткова частина навчально-виховної діяльності, яка здійснюється в недільній школі для дітей, – це комплекс особистісно- та соціально-орієнтованих занять, спрямованих на виховання активної й багатогранної особистості дитини.

Недільні школи, як і інші освітні установи, у своїй діяльності керуються чинними законами (актами обох палат парламенту), актами делегованого законодавства (statutory instruments) та підзаконними нормативними правовими актами, прийнятими Урядом, а також Департаментом освіти й навичок Англії (Department for Education and Skills, DfES), Виконавчим департаментом освіти Шотландії (The Scottish Executive Education Department, SEDP).

Свідченням ґрунтовного підходу до вирішення проблем освіти свідчить той факт, що щорічно приблизно кожен шостий з усіх прийнятих законів Великої Британії стосується сфери освіти.

Законом про реформу освіти 1988 року (Educational Reform Act) був уведений єдиний навчальний план для учнів від 5 до 16 років у всіх державних школах Англії та Уельсу, який посилив місце релігійної освіти в програмах шкіл різних типів. У цьому навчальному плані вперше був використаний термін «релігійна освіта» (religious education) замість «релігійного навчання» (religious instruction).

На всіх рівнях навчання дітям надавалася можливість отримання релігійного виховання без акцентування уваги на приналежність дитини до будь-якої конфесії. У зв'язку з цим, була усунена обов'язковість щоденного богослужіння для всіх учнів (The daily act of worship). Богослужіння дозволяли здійснювати щодня, але за бажанням і малими групами та не обов'язково на початку дня. Богослужіння, як визначається в законі, «повинні носити характер не екзекуції, а бути відображенням широких традицій християнської віри» [9].

У 1996 році був прийнятий «Закон про освіту» (Educational Act 1996), однією зі складових якого є релігійна освіта й богослужіння (частина V, глава III) [7].

«Законом про шкільні стандарти та їхню структуру» 1998 року (School Standards and Framework Act 1998) обов'язковою для всіх державних шкіл визначена реалізація релігійної освіти на основі офіційно затвердженої програми. Цей Закон також змінив категорії шкіл, які отримують державні субсидії [11].

Недільні школи, які надають додаткові послуги з релігійної освіти й виховання, визначено незалежними навчальними закладами, тому витрати на навчальний процес здійснюються виключно релігійними й благодійними організаціями з можливістю надання певних грантів державою окремим школам.

У 2006 році у Великобританії прийнятий «Закон про рівність» (Equality Act 2006), 49 стаття якого визначає необхідним забезпечення рівних умов для вступу дітей у незалежні та спецшколи й недопущення дискримінації за ознакою віросповідання [10].

Ці заходи уряду забезпечили демократичний підхід у реалізації завдань релігійної освіти й сприяли поширенню на території Великої Британії недільних шкіл різних релігійних громад.

Усвідомлення значущості ролі релігійної освіти, сформоване протягом декількох століть розвитку англійської школи, та чітка законодавча база, регулююча релігійну освіту, виступають важливими чинниками формування основних рис британських недільних шкіл.

Аналіз нормативно-правової бази освітньої системи Великої Британії дає можливість виділити певні положення, що регулюють освітній процес у недільних школах. По-перше, навчання в недільній школі здійснюється на основі дотримання принципу добровільного отримання освітніх послуг, пов'язаних із релігійною освітою. Законодавством Великої Британії зазначено, що ніхто не має права примушувати кого б то не було проходити релігійне навчання в недільній школі.

По-друге, релігійна освіта в цих закладах не може підміняти або перешкоджати загальній і професійній освіті громадян країни.

По-третє, зміст освіти недільних шкіл не може бути спрямований на професійну підготовку служителів культу.

На відміну від звичайних загальноосвітніх закладів, у недільних школах контроль за їх діяльністю здійснюють не тільки державні органи управління освітою, а й релігійні установи.

Необхідно відзначити, що недільні школи, є навчальними закладами, які повністю фінансуються з коштів релігійних організацій і благодійних джерел. Безкоштовними для батьків є не тільки навчання дитини в школі, а й використання майна освітнього закладу, інвентарю для навчання. Можливості фінансування недільних шкіл із благодійних джерел визначаються «Законом про благодійність» (Charities Act 2006), який регулює можливості фінансування установ освіти позабюджетними фондами й альтернативними державним і муніципальним бюджетам джерелами. Статтею 2 цього закону зазначається однією з благодійних цілей поліпшення якості освіти [4].

Важливим питанням, яке регулюється законодавством Великої Британії, підзаконними й локальними актами місцевих органів управління освітою є прийом дітей до школи. Основні положення законодавства відносяться в рівній мірі як до державних, церковних, приватних навчальних закладів, так і до недільних шкіл. Контроль за цим процесом здійснюється місцевою владою, державним органом освіти, який керує даною школою, директором школи та представниками церкви. Найчастіше, він безпосередньо пов’язаний з її територіальним розміщенням.

У Великій Британії «Законом про освіту» 1996 року визначено, що дитина має бути прийнята в найближчу школу, розташовану на відстані «пішої прогулянки» (не більше двох миль для дитини молодше 8 років, і не далі трьох – для дитини старше цього віку). В іншому випадку органами освіти повинен бути безкоштовно наданий транспорт від будинку до школи. Закон наказує місцевим органам управління освітою при прийомі до школи враховувати віросповідання батьків [7].

«Законом про освіту» у 2002 році (Educational Act 2002) були внесені зміни до «Зводу правил зарахування та скарг» щодо прийому в освітні установи, уперше введений Департаментом освіти підзаконним нормативним правовим актом у 1999 році. Важливим моментом стала побудова більш ліберальної системи прийому школярів, за якої жодна дитина не мала б опинитися «навпроти зачинених дверей» [8].

Прийом у недільні школи регулюється як на рівні законодавства, так і політикою окремих шкіл. У Великій Британії діють недільні школи представників різних християнських конфесій та інших релігій. Тому певні «додаткові» вимоги можуть, наприклад, містити необхідність рекомендації священика.

У країні існують недільні школи різних типів. Типи недільних шкіл за віковими ознаками здебільшого відповідають загальній структурі системи освіти Великої Британії, але в недільних школах вікові межі не є основними умовами для прийому, бо серед основних типів недільних шкіл виділяють також сімейні, змішані недільні школи, недільні освітні заклади для дорослих. При прийомі до недільної школи батьки повинні заповнити реєстраційну картку, яка містить комплекс відомостей про дитину та її родину.

Уся ця інформація є конфіденційною та використовується лише для конкретної недільної школи.

Серед важливих особливостей освіти британських недільних шкіл, зумовлених освітньою політикою країни, є надання школярам максимальних можливостей у власному самовизначенні. Різноманітність недільних шкіл, дозволяє зробити вибір можливостей розвитку дитини. Існують загальноприйняті форми навчання й виховання дітей у недільних школах, пов’язані з вивченням загальноцерковних дисциплін, участю в богослужіннях, відзначенням церковних свят, організацією спільних із батьками й наставниками шкіл паломницьких поїздок. Доречним буде відзначити, що у Великій Британії існує «Закон про охорону дитинства» (Childcare Act 2006), який спрямований на залучення батьків до процесу виховання й освіти дитини з раннього віку [5].

Крім загальних для всіх недільних шкіл форм навчально-виховної діяльності, у кожній школі існують і спеціальні напрями розвитку дітей – спортивні, науково-технічні, художні, що здійснюються за власними програмами, тобто кожна школа використовує свої конкретні методики, форми роботи, що враховують вік дітей, їх індивідуальні й вікові особливості, можливості самої школи.

Діяльність недільних шкіл у чотирьох історичних областях Сполученого Королівства контролюється органами управління системою освіти Великої Британії – Департаментом освіти й навичок в Англії та частково в Уельсі; Департаментом освіти, навичок та навчання протягом усього життя Уельсу (Department for Education, Lifelong Learning and Skills), Департаментом освіти Північної Ірландії та Виконавчим департаментом освіти Шотландії (The Scottish Executive Education Department, SEDP), а

також місцевими органами управління освітою, що визначено «Законом про освіту» 1996 року. Основне управління діяльністю недільних освітніх установ і їх фінансування здійснюють релігійні організації, які покликані сприяти розвитку державної системи релігійної освіти.

Особливу роль у організації роботи недільної школи відіграє директор, у функціональні обов'язки якого входить управління діяльністю недільної школи, координація роботи усіх класів і відділень недільної школи, закупівля навчальної літератури й необхідного обладнання для організації навчального процесу, наймання персоналу, визначення вимог до кандидатів, контроль за освітнім процесом і педагогічною діяльністю вчителів. Відповідно до «Закону про викладання і вищу освіту» (Teaching and Higher Education 1998) для заміщення посади директора потрібна спеціальна кваліфікація. Заміщення, як правило, відбувається на конкурсній альтернативній основі [12].

Т. Дж. Кук, висвітлюючи значущість посади директора недільної школи, підкреслює, що він поєднує в собі кілька ролей: планує, забезпечує, організовує, постачає, є лідером, надихає, виконує певні обов'язки.

Крім цього, директор церковної недільної школи повинен «бути позитивним взірцем того, як слід жити справжньому християнинові» [13].

Важливим елементом управлінської ієрархії недільних шкіл є Ради недільних шкіл. Саме на рівні Ради конкретної школи вирішуються такі питання, як планування роботи, розгляд поточних і майбутніх потреб навчального закладу. Рада недільної школи проводить щомісячні збори. Інспектування недільних шкіл здійснюється відповідно до «Закону про інспекцію шкіл» від 1996 року. Також, правила інспектування освітніх установ, вимоги до контролю над дотриманням шкільної дисципліни, розкриті в «Законі про інспекцію та освіту» (Education and Inspections Act 2006), який ставить в обов'язок місцевим органам управління освітою поліпшення організації матеріально-технічного забезпечення шкіл; організацію позакласних і позашкільних заходів [6]. У зв'язку з тим, що недільні школи є приватними, волонтерськими й незалежними постачальниками освітніх послуг, перевірка здійснюється представниками церкви, благодійних організацій, опікунської ради. Піддається перевірці детальний річний (місячний) бюджет недільної школи, план роботи, якість освіти, умови навчання, включаючи аспекти безпеки.

Проведене дослідження свідчить, що у Великій Британії існує єдиний підхід у галузі правового регулювання та практичної реалізації релігійної освіти.

Освітні відносини в країні регулюються чинними законами, актами делегованого законодавства й підзаконними нормативно-правовими актами, що приймаються Урядом, Департаментом освіти й навичок Англії, Виконавчим департаментом освіти Шотландії.

Релігійну освіту урегульовано такими законами: «Законом про реформу освіти» 1988 року (Educational Reform Act), «Законом про освіту» 1996 року (Educational Act), «Законом про шкільні стандарти та їхню структуру» 1998 року (School Standards and Framework Act), «Законом про освіту» 2002 року (Educational Act), «Законом про рівність» (Equality Act), «Законом про інспекцію та освіту» (Education and Inspections Act) та «Законом про благодійність» (Charities Act) 2006 року тощо.

Можливість відвідувати недільну школу та здійснювати навчання релігії в рамках свого віросповідання реалізує право громадян на релігійну освіту й не суперечить загальній світській спрямованості освітньої системи Великої Британії.

Висновки. Аналіз джерельної бази дослідження дає можливість визначити певні аспекти, що характеризують освітній процес у недільних школах:

– релігійна освіта в недільних школа є додатковою й не може підміняти або перешкоджати загальній і професійній освіті громадян країни;

– зміст освіти недільних шкіл не може бути спрямований на професійну підготовку служителів культу, яка має здійснюватися в спеціалізованих освітніх установах;

– специфіка діяльності недільних шкіл обумовлює наявність контролю не тільки з боку державних органів управління освітою, а й релігійних установ;

– фінансування недільних шкіл здійснюється з коштів релігійних організацій і благодійних джерел, навчання дитини в цих освітніх закладах є безкоштовним або може передбачати добровільні батьківські пожертвування та внески.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі, на наш погляд, складають дослідження в галузі роботи недільних шкіл Великої Британії, зокрема, вивчення їх освітньо-виховної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Понкин И. В. Правовые основания преподавания православной культуры в государственных и муниципальных учреждениях в вопросах и ответах / И. В. Понкин. – М : Про – Пресс, 2003. – 416 с.

2. Понкин И. В. Преподавание знаний о религии в светской школе: европейский опыт правового регулирования / И. В. Понкин // Религиозная культура в светской школе : сборник материалов / Отв. ред. Л. С. Гармаш и И. В. Понкин. – М., 2007. – С. 6–38.

3. Європейська конвенція з прав людини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.echr.coe.int/NR/rdonlyres/888FC791-E2C0-4096-AF5E-D843F09C0E24/0/Convention_UKR.pdf.
4. Charities Act 2006 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.stewardship.org.uk/Charities%20Act%202006%20update%20October%202010.pdf.
5. Childcare Act 2006 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.northamptonshire.gov.uk/en/councilservices/EducationandLearning/Early/Documents/PDF%20Documents/Childcare%20Act%202006%20BS.pdf.
6. Education and Inspections Act 2006 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/40/pdfs/ukpga_20060040_en.pdf.
7. Educational Act 1996 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.moed.bm/Documents/education%20act%201996.pdf.
8. Educational Act 2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.education.gov.uk/vocabularies/educationtermsandtags/5576.
9. Educational Reform Act 1988 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1988-education-reform-act.pdf.
10. Equality Act 2006 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.equalityhumanrights.com/uploaded_files/equality_act_2006.pdf.
11. School Standards and Framework Act 1998 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1998-school-standards-framework-act.pdf.
12. Teaching and Higher Education 1998 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.legislation.gov.uk/ukpga/1998/30/section/22.
13. The Role of the Sunday School Director [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mbcb.org/church_growth/ss/general/director.aspx

РЕЗЮМЕ

Светличная С. Ю. Нормативно-правовое обеспечение учебно-воспитательной деятельности воскресных школ в Великобритании.

В статье дан анализ нормативно-правового обеспечения учебно-воспитательной деятельности воскресных школ Великобритании. Рассмотрены правовые основы образовательной системы, включающие право на изучение религии в общеобразовательных учебных заведениях. Дана характеристика особенностей работы воскресных школ, как учебных заведений дополнительного образования детей. Показано содержание и организационные формы работы воскресных школ Великобритании. Статья предназначена для учителей воскресных школ, волонтеров, студентов педагогических учебных заведений.

***Ключевые слова**: воскресные школы, дополнительное образование, религия, закон, законодательство, учебные заведения.*

SUMMARY

Svetlichnaya S. The normative and legal support of educational activities of Sunday schools in Great Britain.

The article contains the analysis of the normative and legal support of educational activities of Sunday schools in Great Britain.

Nowadays in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland a process of regulation of the correlation of secular and religious basis in the education of the country lasts. The legal basis of the educational system is viewed by the author. The legal basis of the

British educational system includes the right for studying religion in the public educational establishments, formation of religious schools that are supported by the certain religious organizations and the child's right for going to a Sunday school.

The peculiarities of Sunday schools' work as an additional educational establishment for children are also viewed in the article. Sunday schools are the schools of additional education that are founded by religious organizations. These schools provide educational, organizational and methodical work in the achievement of the programs of spiritual and moral education. A Sunday school is a juridical entity and, like other educational establishments, it builds its work on the basis of the valid law. The British law says that nobody can force any person to attend a Sunday school. Besides Sunday school education cannot hinder or fully substitute compulsory general education and such education should not be directed on the professional preparation of cult workers.

Sunday schools are financed by religious organizations. Children do not have to pay for their studying except free paternal contribution. These schools are controlled both by religious establishments and by the government. Besides there exist Sunday school councils.

In Great Britain «The Educational Law» (1996) says that a child should be accepted to the nearest Sunday school that is not farther than two miles for the children up to eight years old and not farther than three miles for the children older than eight years. Otherwise there should be special transport that will carry children from their houses to the school. When accepting a child to a Sunday school, the director should take into consideration his or her parents' religious belonging.

In Great Britain the age of a child is not the main condition for taking to a Sunday school that is why there exist Sunday schools of different types. Among them there are family Sunday schools, mixed Sunday schools and Sunday schools for adults. If parents want their child to be accepted to a Sunday school they should fill in a special card with some information about the child. This information is confidential and can be used only by the certain school. The article shows the content and organizational forms of work of Sunday schools in Britain. This article is for Sunday school teachers, volunteers, students of teacher's training colleges.

***Key words**: Sunday schools, additional education, religion, law, legislation, educational establishments.*

УДК 373.61:374.321(44)

В. В. Хоменко

Донецький Національний технічний університет

МЕТОД ВИВЧЕННЯ СИТУАЦІЙ ЯК МЕТОД ОВОЛОДІННЯ МЕТОДИКОЮ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ ФРАНЦІЇ

Одним з найактуальніших питань в українській системі освіти є питання якісного відбору учасників програм з підготовки майбутніх керівників навчальних закладів. В українській системі освіти недостатньо вивчений досвід Франції в цій галузі. А між тим цей досвід може стати дуже доречним для оновлення системи підготовки керівників навчальних закладів України. З огляду на французьку систему підготовки майбутніх менеджерів освіти необхідно активно впроваджувати в практику навчання інтерактивні методи. Однією з найбільш вимогливих функцій управлінця є функція прийняття рішень. Метод вивчення ситуації, який використовують у Франції під час підготовки майбутніх менеджерів освіти, за умови його впровадження в Україні дозволив би майбутнім керівникам навчальних

закладів ефективніше оволодіти методикою прийняття рішень на противагу традиційним підходам до навчання, коли роль студента пасивна й обмежена слуханням викладача.

***Ключові слова**: менеджер освіти, метод вивчення ситуації, проблемний метод, Франція, інтерактивні методи навчання, методика прийняття рішень.*

Постановка проблеми. Питання якісного відбору учасників програм з підготовки майбутніх керівників навчальних закладів України є досить актуальним. Особливо важливою стає вимога для майбутніх менеджерів освіти, перш ніж вступати на спеціальність 8.000009 «Управління навчальним закладом» в Україні, визначити свої здібності. Вибір майбутньої професії – це друге народження. Це особиста, а може, не тільки особиста, трагедія, коли зовнішнє оточення висуває до людини вимоги, що суперечать її типу особистості. Така людина може на межі власних можливостей непогано виконувати свої функціональні обов'язки, проте ніколи не стане реалізованою, самодостатньою. Звичайно, менеджер освіти повинен володіти комунікативними здібностями.

Аналіз актуальних досліджень. В українській педагогіці ще недостатньо вивчений досвід Французької республіки в підготовці майбутніх менеджерів освіти. Особливо цінними з цієї точки зору є дослідження французьких науковців М. Ньєдрюбер та П. Барт, а також Ж. Амеля в галузі підготовки менеджерів освіти.

Метою статті є аналіз одного з ефективних методів розвитку в майбутнього менеджера освіти Франції критичного мислення – методу вивчення ситуації, аналогічного проблемному методу. Цей метод набув дуже широкого розповсюдження під час навчання в магістратурі Франції.

Виклад основного матеріалу. У здобутті комунікативних навичок дуже важливий досвід. При підготовці майбутніх менеджерів освіти особливу увагу треба приділяти саме формуванню комунікативних навичок. Необхідно активно впроваджувати в практику навчання інтерактивні методи.

Крім комунікативних здібностей, особливого значення набуває творчий підхід до справи. Менеджер завжди має бути особистістю, він повинен мати спеціальні знання й володіти здібністю використовувати їх у повсякденній роботі управління організацією. Здібності до керівництва обумовлені наявністю таких особистих цінностей і чітких особистих цілей, як здатність управляти самим собою, уміння навчати й розвивати підлеглих, формувати ефективні робітничі групи, бачити перспективи та реалізовувати їх. І звичайно, це стратегічне мислення. Окрім переліченого вище, беззаперечною умовою ефективного керівництва для сучасного

менеджера є якісна фахова підготовка. Протягом навчання студенти України вивчатимуть багато навчальних дисциплін, які умовно можна об'єднати в кілька блоків.

До першого блоку належать нормативні гуманітарні навчальні дисципліни, що спрямовані на розширення світогляду людини, розвиток особистості. Серед них можна назвати історію, філософію, психологію, політологію, релігієзнавство. Особлива увага приділяється вивченню двох іноземних мов. Другий блок – це фундаментальні економічні дисципліни, до яких належать мікро- та макроекономіка, економіка підприємства, фінанси, бухгалтерський облік, міжнародна економіка тощо. Їх вивчення забезпечує формування базових економічних знань, умінь та навичок. Третій блок – професійно орієнтовані дисципліни. Вони спрямовані на професійну підготовку студентів, формування в них управлінського способу мислення. Це, насамперед, менеджмент, маркетинг і низка спеціальних дисциплін, таких, як управління персоналом, операційний менеджмент, інноваційний менеджмент, управління проектами, конфліктологія, інвестиційний менеджмент, стратегічний менеджмент, ситуаційний менеджер, методи та технологія прийняття управлінських рішень тощо.

Ця професія потребує постійного вдосконалення знань, розвитку практичних навичок швидкого реагування на всі зміни, що відбуваються, підвищеного інтересу до самоосвіти, високого рівня самодисципліни. Саме професіоналізм, відповідальність, ініціатива й заповзятливість менеджерів здатні в будь-якій складній ситуації забезпечити підприємству успіх і прибуток, високу ефективність реалізованої практичної діяльності.

Ще і ще раз наголошуємо, що під час навчання майбутнього менеджера освіти, насамперед, необхідно віддавати перевагу особистісним якостям людини. «Управлінець» повинен бути творчою, розумною, інтелектуально-розвиненою людиною. Керівник повинен приймати правильні рішення в будь-яких ситуаціях. Щодо спеціальності «Управління навчальним закладом», яка безпосередньо пов'язана з сучасним освітнім простором, то випускник цієї спеціальності повинен обов'язково мати креативні особисті якості, мати природні задатки менеджера, щоб об'єднувати навколо себе людей. Зауважимо, що отримання теоретичних знань можливе внаслідок вивчення, перш за все, таких навчальних дисциплін, як: історія і риторика менеджера, ділова іноземна мова, освітні технології, управління трудовими ресурсами та багато інших дисциплін. Обов'язковим є вивчення навчальної дисципліни «Вища освіта і Болонський процес», оскільки наш випускник повинен

володіти знаннями щодо освітніх трансформацій та запровадження Болонського процесу як в Україні, так і за кордоном. Пріоритетами кафедри є запровадження інноваційних технологій. Значне місце має інтерактивна взаємодія, коли під час навчання застосовується дискусія, інтерактивний діалог, обмін думками тощо. Така методика викладання досить ефективна в умовах сьогодення.

Магістри спеціальності «Управління навчальним закладом» в Україні проходять практику. Практика є також важливою складовою процесу професійної підготовки менеджерів освіти у Франції. Проходження практики є обов'язковим. Особливим є той факт, що стажування може проходити на будь-яких підприємствах незалежно від сектору діяльності: комерційний, промисловий, або сфера послуг, у Франції або за кордоном. Важливим є також і той факт, що довірені студентові під час практики функції повинні дозволяти йому зберігати певну автономію і виробляти рекомендації, виходячи з певної проблеми. Ця проблема повинна бути обговорена до початку стажування з керівником практики на підприємстві. Під час проходження практики магістранту надається тьютор і керівник практики. Тьютор із числа викладачів відповідає за педагогічні аспекти практики, він стежить за її якістю і досягненням цілей, поставлених перед студентом. Крім того, тьютор зобов'язаний направляти студента й консультувати під час підготовки звіту зі стажування, а також організувати захист його звіту про практику. Функції тьютора також полягають у тому, щоб полегшити інтеграцію студента в його новім оточенні. Він інформує студента про професійну етику, а також про вимоги й контекст його професії. Тьютор спрощує доступ до документації і збір інформації, яка буде корисна студентові в його роботі. Тьютор є основною діючою особою в процесі аналізу й осмислення власної діяльності студентом, що проходять стажування, при виконанні своїх функцій на підприємстві. Для цього передбачені регулярні консультації зі студентом. Однією з найважливіших функцій тьютора є розвиток умінь студента дистанціюватися стосовно свого стажування. Студент контролюється тьютором під час підготовки й розробки різних видів діяльності, які згодом будуть проведені студентом автономно, також спостереження тьютором за діяльністю студента.

Керівник практики пропонує й організує всі етапи практики, які сприяють підвищенню професіоналізму студентів, що проходять практику. Крім того, він розробляє документи для здійснення координування між університетами та організацією, де студент проходить стажування.

Важливо, щоб процес підготовки майбутніх менеджерів освіти в Україні був також максимально індивідуалізованим, дозволяв майбутньому менеджеру освіти виробляти власні підходи до вирішення проблем саме під час навчання в магістратурі. [2]

«Проблемний метод» – вивчення ситуації (étude de cas), метою якого є постановка перед студентами проблемних питань, що потребують самостійного пошуку рішень.

У цьому контексті доцільним бачиться наведення прикладу вищезгаданого методу. Багато науковців вважають його заслуговуючим на особливу увагу. Так, Ж. Амель наполягає на тому, що «одна з найбільш вимогливих функцій управлінця полягає в тому, щоб приймати рішення» і, зауважує, що це відбувається як «процес прийняття рішення», який, у свою чергу, передбачає вибір одного плану дій серед декількох інших. І саме метод вивчення ситуації дозволяє студентові оволодіти методикою прийняття рішень. На противагу традиційним підходам до навчання, коли пасивна роль студента обмежена слуханням викладача, вивчення ситуації потребує від студента активної участі в процесі навчання. Щоб краще зрозуміти цей метод, науковець звертається до дефініцій ключових понять, зокрема «ситуація» та «дискусія». Під ситуацією розуміють опис ситуації, яка представляє проблему, випадок, ситуацію у якійсь організації або на підприємстві. Студент має проаналізувати різні ситуації, у яких надано достатньо інформації для того, щоб дозволити йому вивчити ситуацію, зрозуміти її та дійти певних висновків. Як тільки студент виділить проблему або ситуацію, він має перейти до аналізу різних можливих варіантів розвитку ситуації та обрати той, який йому здається найкращим. Дискусія – це друге ключове слово. Коли студентом буде обрано спосіб вирішення проблеми, він має представити власні думки іншим студентам у групі (або членам журі під час іспиту) з метою подальшої дискусії та обговорення разом з ними. Тож, кожний студент повинен представити своє бачення ситуації, свою думку для вирішення проблеми. Такий процес осмислення, а також роздуми разом з групою надають нових параметрів процесу прийняття рішень. Завдяки таким дискусіям, на думку Ж. Амеля, аналіз ситуації є більш глибоким.

Студентам рекомендують мати перед собою цей розгляд запропонованої ситуації в письмовому вигляді раніше, ніж представити його в групі. Обговорення в групі буде ще більш серйозним і плідним. [3]

М. Ньєдрюбер та П. Барт, у свою чергу, наголошують, що метод вивчення ситуацій спрямований на організацію заняття з розвитку

практичних навичок та опанування студентами складних, реальних соціальних та економічних проблем. Студенти мають теоретичну інформацію, яка може на той момент бути неповною; тож вони виконують роль особи, яка приймає рішення та придбають, за допомогою практичного й інтерактивного досвіду на таких заняттях, якості та компетенції, які їм знадобляться для успішного керівництва. Це є своєрідним шансом для студентів якнайкраще підготуватися до вирішення проблем на практиці та навчитися бути незалежним у своїх рішеннях. Важливим, на погляд дослідниць, є той факт, що документ, який студенти отримують, їм наданий неопрацьованим, у формі «брют» (у формі «чернетки»), тобто, документ не був спеціально розроблений для вивчення ситуації під час занять. Отже, усі вивчені ситуації абсолютно реальні та складні. Також дослідниці зауважують на той факт, що, вочевидь, викладач завжди в розпорядженні студента, але він є поруч лише задля того, щоб допомогти, а не приймати рішення.

М. Ньєдрюбер та П. Барт наводять характеристики методу вивчення ситуації. Це, по-перше, є розгляд реальної складної ситуації; по-друге, рішення є відкритим, тобто не існує єдино можливого та єдино правильного рішення; інформація, яка відома студенту, але не існуюча в документі, приймається до розгляду та сприяє рішенню. Дидактична модель для розгляду запропонованих ситуацій, представлена М. Ньєдрюбер та П. Барт, така: осмислення проблеми, аналіз проблеми, організація розгляду ситуації, структурація процесу мислення, опрацювання ситуації, обмін інформацією, оцінювання. Вивчення ситуацій студентами в групі дозволяє викладачеві відслідкувати особистий прогрес кожного студента. Крім того, викладач може добре зрозуміти труднощі кожного зі студентів [6].

У свою чергу, Ж. Амель у своїх дослідженнях наголошує, що, насамперед, успішний розгляд ситуації як метод – це, по-перше, питання особливого стану людини, яка задля доброго аналізу, прийняття рішення, поєднання теоретичних знань із стратегією, повинна знаходитися в стані професіонала, добре грати свою роль на занятті. Тобто, на його думку, успішне вивчення ситуації починається з рольової гри. Ми згодні з думкою Ж. Амеля, який наголошує, що немає єдиного рішення, а також немає єдино можливого виправлення рішення. Когерентність у цьому випадку є більш важливою, ніж доречність. Складність життя підприємства або організації залежить від здібності керівника розуміти, аналізувати, підтверджувати, переконувати, і лише в останню чергу від уміння віднайти

найкраще рішення. Одним словом, Ж. Амель рекомендує стати «менеджером» своєї ситуації, і в цьому випадку менеджер освіти приведе одного дня свою установу до успіху [3].

Щодо контролю знань, то кожний модуль має підлягати оцінюванню на основі різних видів роботи індивідуальної та колективної. Ці види роботи підлягають загальній логіці й націлені на підготовку та розробку дипломної роботи. Рекомендовані такі види роботи: перелік документальних джерел, розробка досьє, вивчення ситуацій, розробка резюме, розробка методичного конспекту, поглиблений аналіз ситуації, усна частина, дипломна робота.

Аналіз і вивчення матеріалів, що пов'язані з тематикою вступного модуля (організаційний аспект, сфера державної діяльності, менеджмент у державній сфері). Ціль цього аналізу – вивчити документи, що є у наявності, а також сайти державних структур, міжнародних організацій, дослідних центрів.

Розробка досьє, у якому проаналізовано яку-небудь проблему державної служби, яка в цей момент особливо актуальна та викликає численні дебати й різні підходи. Подібне «досьє», підтверджене документальними ресурсами (загальна та спеціальна преса, Інтернет), повинне бути складене таким чином, щоб дозволити третім особам (керівник групи, колеги) швидко розібратися в суті питання і зрозуміти основні стратегічні напрями. Акцент слід зробити на розробці та адаптації в реальних умовах цих пропонованих заходів: усвідомлення проблематики, пропоновані рішення [5].

Розробка так званих «монографій» організації, це є розробка, невеликими групами, документа, що представляє державну установу та питання, пов'язані з менеджментом цієї установи. Розробка резюме, на підставі прочитаного документа, у якому мова йде про впровадження змін в установі та про управління людськими ресурсами. Ці документи надаються студентам ще на початку навчання. Це випробування націлене на виявлення здатностей магістранта до аналізу, синтезу, критичного мислення. Документ не перевищує 10 друкованих сторінок формату А4 [4].

Індивідуальна розробка методичного конспекту, що має відношення до стажування студента або до його дипломної роботи. Ціль цього випробування – це тестування здатності студентів до аналізу проблематики ситуації та до розробки рішення проблеми, з урахуванням стратегічної спрямованості діяльності організації, а також з урахуванням конкретних складностей пропонованої для аналізу організації. Поглиблений аналіз

ситуації, що пов'язана з реорганізацією структури або послуги, реальної ситуації; цей аналіз потребує мобілізації різних умінь і навичок, надбаних під час навчання. Ця робота виконується групою (5–6 чоловік), вона буде представлена перед членами журі та випускниками курсу.

Усна частина – це випробування перед членами журі, які викладали дисципліну. Студент має вести бесіду за проблематикою менеджменту [7].

Робота над дипломним дослідженням, де йдеться про певну проблематику, яку студент опрацьовував під час стажування у своїй організації, або, якщо мова йде про виконуючих обов'язки директорів шкіл, про певну проблему в їхньому навчальному закладі. Цей дипломний проект має бути захищений перед членами журі, серед яких, як мінімум, є викладач-дослідник, що є керівником дипломного проекту, керівник стажування. Щодо оцінювання, то враховується якість проекту, його захист, оцінка керівником стажування професійних якостей стажера. Дипломний проект має бути переданий до навчального відділу, це як мінімум 50 сторінок тексту або 80 сторінок тексту максимум (без додатків) [1].

Менеджер – це унікальна професія. Менеджер – це найманий професійний управляючий підприємства; фахівець у галузі управління виробництвом. А менеджмент – це управління, завідування, організація, сукупність сучасних принципів, методів, коштів і форм управління виробництвом і збутом продукції з метою підвищення їхньої ефективності й збільшення прибутку. Ця професія потребує постійного вдосконалювання знань, розвитку практичних навичок швидкого реагування на всі зміни, що відбуваються, підвищеного інтересу до самоосвіти, високого рівня самодисципліни. Саме професіоналізм, відповідальність, ініціатива й заповзятливість менеджерів здатні в будь-якій складній ситуації забезпечити підприємству успіх і прибуток, високу ефективність реалізованої практичної діяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Вважаємо, що адаптована до сучасних вимог української системи освіти процедура навчання учасників підготовчих програм в магістратурі за спеціальністю 8.000009 «Управління навчальним закладом», аналогічна цій процедурі навчання у Франції, була б дуже доречною та ефективною.

Адже на ту людину, яка відчуває в собі потенціал до керівництва навчальним закладом, чекає нелегка, але цікава й перспективна професія. І від викладачів, від їхньої майстерності, залежить те, яким чином функціонуватиме система освіти й навчальні заклади.

ЛІТЕРАТУРА

1. Gros Françoise. L'innovation en éducation et en formation / GROS Françoise et Adamczewski Georges. – Ed. De Boeck Université, 1996. – 210 p.

2. Guilbert Louise. Étude de cas : apprentissage par problèmes / Guilbert Louise et Lise Ouellet. – Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, 1997. – 136 p.

3. Hamel Jacques. Étude de cas et sciences sociales / Hamel Jacques // Collection outils de recherche. – Harmattan, 1997. – 122 p.

4. Montandon, Cl. Entre parents et enseignants : un dialogue impossible? / Montandon, Cl. et Perrenoud, Ph. (dir.) – Berne : Lang, 2e éd, 1987. – 128 p.

5. Normand Claude. Formation des Chefs d'Etablissement d'Affectation. Management adaptatif et délégations / Normand Claude. – ESEN, Avril 2008. – 23 p.

6. Pelletier Guy. Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action / Pelletier Guy. – Bruxelles : De Boeck-Université, 1999. – 212 p.

7. Perrenoud, Ph. La culture commune d'un groupe de cadres : limites et ambiguïtés / Perrenoud, Ph. – Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1993. – 230 p.

РЕЗЮМЕ

Хоменко В. В. Метод изучения ситуаций как метод овладения методикой принятия решений во время подготовки менеджеров образования Франции.

Одним из самых актуальных вопросов украинской системы образования является вопрос качественного отбора участников программ подготовки будущих менеджеров образования. В украинской педагогике опыт Франции изучен недостаточно. Однако этот опыт может стать полезным для обновления системы подготовки руководителей образовательных учреждений Украины. Необходимо активно использовать в практике интерактивные методы. Одной из самых важных функций управленца является функция принятия решений. Метод изучения ситуации, который используют во Франции во время подготовки будущих менеджеров образования, при условии его применения на Украине, позволил бы будущим руководителям учебных заведений овладеть методикой принятия решений в противоположность традиционным подходам к обучению, когда роль студента пассивна и ограничена слушанием преподавателя.

***Ключевые слова**: менеджер образования, метод изучения ситуации, проблемный метод, Франция, интерактивные методы обучения, методика принятия решений.*

SUMMARY

Khomenko V. The method of situation studying as a method of mastering the technique of decision-making in the process of training educational managers in France.

The question of the proper choice of candidates for training programs for future educational managers of Ukrainian educational institutions tends to be extremely urgent. Proper distinguishing of candidates' skills during the selection process is crucially important. A thorough study of the experience of France in this field has not been carried out in the Ukrainian educational system yet. This experience could serve the purpose of renovation of the Ukrainian educational managers training system. Taking into consideration the French system for training future educational managers, it appears necessary to introduce actively interactive methods in the training practice. One of the most effective methods of developing critical thinking in the future educational manager is the method of situation studying widely used in French master's programs. Moreover, one of the most important functions of an educational manager is the one

that presupposes making decisions. The method of situation studying focuses on development of practical skills in dealing with problematic social and economic situations. Furthermore, in connection with modernization of educational manager training approaches in Ukraine it is worth focusing on the peculiarities of practice process of the future educational managers in France. It's important that the functions that the student is entrusted with during the practice process enable a certain share of autonomy. In the process, the tutor supervising the student is responsible for the pedagogic aspect, controlling the quality and achievement of goals set. The tutor is also supposed to facilitate the integration of the student with the new environment. The tutor helps the student to analyze and understand their activity while functioning as a part of an enterprise. Provided that the students reconsider the practice process as a part of master's programs in Ukraine taking into account the French experience, it would be extremely useful to provide autonomy to help develop the skills of independent decision-making in the future Ukrainian educational managers.

***Key words**: educational manager, the method of situation studying, case study, France, interactive training methods, the technique of decision-making.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.016:796

Багінська О. В.
Чернігівський національний педагогічний
університет імені Т. Г. Шевченка

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ РУХОВОЇ ФУНКЦІЇ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті розглядається питання комплексного підходу до розвитку рухової функції школярів у процесі фізичного виховання. Вивчається можливість використання дидактичних аспектів і ідей синергетики в змісті предмету «Фізична культура» в загальноосвітніх навчальних закладах. Обґрунтовано їх використання в моделюванні та прогнозуванні розвитку рухової функції школярів. Визначається можливість упровадження синергетичного підходу до управління даним процесом з метою сприяння оптимальному розвитку рухової функції школярів та підвищення якості процесу фізичного виховання в цілому.

Ключові слова: *фізичне виховання, фізична культура, рухова функція, синергетика, школярі.*

Постановка проблеми та аналіз актуальних досліджень. Будь-яка система освіти чи виховання повинні мати чітко виражену мету, що віддзеркалює потреби суспільства – соціальне замовлення (О. Вишневський, 2008). Виникнення сьогодні в Україні нових освітніх потреб, у тому числі й у процесі фізичного виховання, обумовлює необхідність пошуку шляхів їх задоволення. О. Дубасенюк (2011 р.) зазначає, що на сучасному етапі постає питання про побудову такої педагогічної системи, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь принципу педагогічної інтеграції та синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв’язків. Так, одним зі шляхів подальшої перебудови освіти на нових засадах багато вчених вважають застосування синергетичного підходу в педагогіці (С. Гомаюнов, Ю. Євтушенко, С. Курдюмов, А. Назаретян, І. Пригожин).

Вивчення системи фізичного виховання, накопичення емпіричного досвіду про рухову активність людини, процес навчання руховим діям, розвиток рухових якостей та інтеграційні процеси, які відбуваються в цій системі доводить її нелінійність, відкритість, динамічність, здатність до самоорганізації та розвитку, що дозволяє застосовувати синергетичний підхід до управління нею.

Мета статті – вивчити можливість використання дидактичних аспектів та ідей синергетики в процесі фізичного виховання школярів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-методичної літератури доводить, що на сьогодні впровадження ідей синергетики в освітню галузь не тільки можливе, а, скоріше, необхідне.

Термін «синергетика», запропонований Г. Хакеном, визначає її як науку, що займається вивченням систем, які складаються з великої кількості частин, підсистем, компонентів, взаємодія між якими має складний характер. Дана філософська парадигма активно застосовується в математиці, фізиці, біології та може бути впроваджена в теорію виховання, про що свідчать останні дослідження в цій галузі.

Вивченню питань, пов'язаних із синергетикою присвячені роботи В. Андрущенка, В. Аршинова, І. Добронравової, А. Євтодюк, Б. Кадомцева, М. Кагана, С. Капиці, Є. Князєвої, Н. Кисельова, В. Костюкова, С. Кримського, В. Кушніра, А. Лапутіна В. Лук'янця, В. Лутая С. Курдюмова, М. Моісеєва, А. Назаретяна, Дж. Николиса, І. Пригожина, І. Стенгерса, Г. Хакена та ін. Синергетичний та акмеологічний підхід у педагогіці розглядають В. Бранський, Т. Григор'єва, Г. Данилова, Л. Зоріна, О. Князєва, С. Пальчевський, І. Пригожин та ін.

Гносеологічні проблеми дослідження процесів самоорганізації систем різної природи висвітлювалися у працях Л. Антипенка, С. Нікольського, Ю. Плюскіна, С. Ситька, Л. Солов'я та ін.

У сучасному суспільстві, на думку Ю. Драгнева (2012 р.), Ю. Євтушенко (2011), посилюється самоорганізація нового інформаційного суспільства, в тому числі й інформаційного освітнього простору. І це, у свою чергу, призводить фактично до знищення лінійних параметрів існуючого порядку, зростання обсягу інформації. О. Князєва зазначає, що нова парадигма є парадигмою нелінійності.

О. Дубасенюк (2011 р.) стверджує, що парадигмальні зміни в сучасному суспільстві з особливою гостротою висвітлили багато проблем. До їхнього розв'язання нині докладають величезних зусиль учені та педагоги-практики. Однак, традиційна педагогіка, що сформувалася у відповідь на запити техногенної цивілізації, виявилася неготовою до повноцінного розв'язання цих питань.

Формування гуманістичної парадигми освіти вимагає визнання значущості кожної особистості та сприяння її розвитку в оптимальному для неї напрямі. Що вимагає розробки варіативних моделей навчання та виховання з урахуванням комплексу індивідуальних показників.

Усе більше авторів схиляється до думки про необхідність упровадження нових підходів, засобів і технологій, які мають відповідати

індивідуальним особливостям школярів, максимально ефективно реалізовувати їх можливості, враховувати інтереси та схильності, сприяти розвитку здібностей (Є. Андреєва, 2010; П. Гунько, 2012; О. Дубогай, 2005, О. Іващенко, З. Дуднік, 2011; Т.Ю. Круцевич, Г.В. Безверхня, 2010). Однак, урахування всіх властивостей системи зумовлює необхідність побудови складних моделей управління процесом фізичного виховання.

Отже, постає питання, які саме інноваційні педагогічні технології найбільш раціонально застосовувати на кожному конкретному етапі навчання та виховання для кожної конкретної особистості. При спробах побудувати таку модель в системі фізичного виховання з урахуванням особливостей розвитку дитини, процесу навчання руховим діям, розвитку фізичних якостей – отримуємо багаторівневу матрицю з великою кількістю змінних. Звичайно, застосування окремих інформаційних технологій дозволило б опрацьовувати більшу кількість інформації. Однак, ситуація ускладнюється ще й тим фактом, що процес фізичного виховання пов'язаний безпосередньо з руховою активністю, що, у свою чергу, призводить до необхідності інтеграції знань не тільки з педагогіки, а й з психології, біомеханіки, фізіології, анатомії, біохімії та інших дисциплін.

О. Сухомлинська зазначає, що існує правомірність застосування синергетичного підходу як міждисциплінарного напряму досліджень, що дозволяє залучити різні концепції, підходи до аналізу освітньо-виховної спрямованості педагогічних процесів.

Синергетичний підхід вимагає від педагога нелінійного усвідомлення процесу виховання, визнання відкритості системи виховання та значення випадковостей (флуктуацій).

На думку О. Дубасенюк (2011 р.), саме синергетика може виступити методологічною основою для прогностичної й управлінської діяльності в сучасному світі. в тому числі й у освіті. Автор наголошує, що з погляду акме-синергетики, існування живих систем можна розуміти як зміну в чистому вигляді, як нелінійний, біфуркаційний, вибуховий процес, як скачок у розвитку, що постійно трансформує один якісний стан системи в інший. На рівні живих систем цей нелінійний процес виявляється у феномені сензитивних моментів розвитку, у яких має місце корінне морфологічне і функціональне перепрофілювання живих систем.

А. Коган зазначає, що фундаментальною властивістю живого є здатність до організації. Автор розглядав організм людини з позиції біологічної кібернетики, як дуже складну, імовірнісну систему, здатну до саморегуляції.

На думку Н. Кочубей, людина є нелінійною системою, а її рефлективність, здатність до самоаналізу, до особистісного самовибудовування є проявами цієї нелінійності. У нелінійних системах, на відміну від лінійних, відбувається вплив системи на саму себе. Тому характеристики таких систем істотно залежать від процесів, що в них відбуваються. І процеси, що відбуваються в системі, у свою чергу, впливають на її характеристики. Така закономірність лежить в основі багатоваріантності шляхів розвитку, наявності вибору й необоротності.

Отже, виникає можливість розгляду з позиції синергетики не тільки педагогічної системи фізичного виховання, а й розвитку рухової функції дитини як іншої складної системи всередині неї.

Можливість застосування синергетичного підходу до розвитку рухової функції виявляється при вивченні кінезіології – науки, що вивчає в комплексній системній єдності різні складові прояву цілісної біофізичної структури рухової функції.

Як наголошує, А. Лапутін (2007), кінезіологія є синтетичною наукою, яка об’єднує в ситемній єдності такі науки, як морфологія, фізіологія, біомеханіка, біохімія, соматомоторика, дидактика. При цьому основним предметом усіх зазначених наук є рухова функція організму людини.

А. Лапутін зазначає, що в кінезіології стійкість живих систем пояснюється не їх незмінністю, а тільки безперервним процесом самооновлення та самоорганізації. У наукових працях А. Лапутіна доводиться, що стан рухової функції відображує здатність конкретної біологічної системи вловлювати, накопичувати й перетворювати різні види енергії, речовин та інформації. Вивчаючи закони термодинаміки він довів, що процеси самоорганізації складних систем на сучасному етапі можуть застосовуватися до багатьох відкритих раніше біофізичних і дидактичних закономірностей та вбачав перспективним даний напрям досліджень.

Термін «синергія» як узгоджена робота м’язів усього тіла, присутній у роботах М. Бернштейна. Ідеї М. Бернштейна про психічну самоорганізацію й рівневу організацію рухових дій, на думку С. Дмитрієва, продовжують залишатися центральними в педагогічних технологіях і вимагають розширеного відтворення.

В. Ковальов (2000 р.) розглядає руховий акт (рухову дію) людини як результат взаємодії енергетичної та інформаційної відкритої системи з оточуючим середовищем. Автором доводиться, що багато понять у біомеханіці можна розглядати з позиції синергетики, предметом дослідження якої є динамічна поведінка складних відкритих систем. Як

приклад самоорганізації автор наводить процес упорядкування системи рухів, що перетворюють її в рухову дію, яка супроводжується зменшенням симетрії системи рухів і виникненням колективних ступенів свободи (мод), які характеризуються параметрами порядку, в даному випадку інші ступені свободи стають заблокованими. Нелінійний характер взаємодії між елементами біомеханічної системи дозволяє перерозподілити енергію за ступенями свободи. Автором наголошується, що як і в синергетиці, в біомеханіці складна система набуває властивостей когерентних структур, що відсутні у елементів, які складають дану систему.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Отже, ідеї синергетики вже впродовж достатньо великого проміжку часу частково застосовувалися в теорії та методиці фізичного виховання, біомеханіці фізичного виховання та спорту, біохімії та фізіології фізичного виховання та спорту, доповнюючи ідеї біологічної кібернетики й можуть отримати подальший розвиток у напрямку оптимізації процесу фізичного виховання школярів різних вікових груп та розвитку рухової функції людини у відповідності до сучасної парадигми освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Освіта в пошуках нових стратегій мислення / В. П. Андрущенко // Вища освіта України,. – 2003. – № 2. – С. 5–6.

2. Биологическая кибернетика : учеб. пособ. для университетов / Коган А. Б., Наумов Н. П., Режабек В. Г, Чораян О. Г. – Москва : Высшая школа, 1972 – 384 с.

3. Дмитриев С. В. Концепция антропо ориентированной биомеханики: от порождения «живых движений» - к «овладению двигательным действием» / С. В. Дмитриев // Теория и практика физической культуры: научно-теоретический журнал. – 2007. – № 3. – С. 72–73.

4. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.

5. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / А. В. Євтодюк. – К., 2002. – 198 с.

6. Євтушенко Ю. О. Синергетична концепція сучасної освіти / Ю. О. Євтушенко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 8 (219). – Ч. І. – С. 33–39.

7. Ковалев В. А. Биомеханика и синергетика / В. А. Ковалев // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 3. – С. 46–48.

8. Костюков В. В. Физическое воспитание учащихся и синергетика / В. В. Костюков, О. Н. Костюкова // Физическая культура : научно-методический журнал. – 2002. – № 2. – С. 19–21.

9. Лапутин А. Н. Кинезиология - учение о двигательной функции организма человека / А. Н. Лапутин // Физическое воспитание студентов творческих спеціальностей : сб. научн. тр. под ред. Ермакова С. С. – Харьков : ХГАДИ, 2007. – № 5. – С. 3–10.

10. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти / О. Робуль // Філософія освіти. 2006. – № 1 (3). – С. 35–42.

РЕЗЮМЕ

Багинская О. В. Синергетический подход к развитию двигательной функции школьников в процессе физического воспитания.

В статье рассматривается вопрос комплексного подхода к развитию двигательной функции школьников в процессе физического воспитания. Изучается возможность использования дидактических аспектов и идей синергетики в содержании предмета «Физическая культура» в общеобразовательных учебных заведениях. Обосновано их использование в моделировании и прогнозировании развития двигательной функции школьников. Определяется возможность внедрения синергетического подхода при управлении данным процессом с целью содействия оптимальному развитию двигательной функции школьников и повышения качества процесса физического воспитании в целом.

***Ключевые слова**: физическое воспитание, физическая культура, двигательная функция, синергетика, школьники.*

SUMMARY

Baginskaya O. Synergetic approach to the development of motor functions of pupils during process of physical education.

Today appearing of new educational needs, also in the process of physical education, causes necessity of researching the ways of their satisfaction in Ukraine.

The theoretical analysis allowed to made a conclusion on the possibility of solution of this problem in the conditions of informational educational space which provides possibilities for processing and systematization of the large quantity of information, development of optimum individual programs of study and education, modeling, possibility of variant application of pedagogical technologies, depending on a concrete individual situation of child development.

Many scientists believe that one of the ways of further educational reconstruction on the new bases is using of a synergetic approach in pedagogy, so it caused the realization of theoretical investigations in this direction.

The article discusses the integrated approach to the development of motor function in the process of physical education. This investigation is about the possibility of using of some didactic aspects and ideas of synergy in the context of the subject «Physical Education» at secondary schools; about their using in modeling and prediction of pupils' motor function. The possibility of introduction of synergetic approach is determined.

Studying of prominent scientists' research works about the system of physical education, man's motor activity, the process of teaching of motor actions, development of motor qualities and integrative processes which took place in this system proves its non-lineness, openness, dynamics, abilities of self-organization and development; it allows to use synergetic approach to rule it.

In the result of theoretical investigations we revealed that during rather long period of time the synergetic ideals have already been partly used in the theory and methodology of physical education, biomechanics, biochemistry and physiology of physical education and sport, supplementing the ideas of biological cybernetics, and can get further development in the direction of optimization the process of schoolchildren physical education in different age group and of the development of man's motor function.

The question of investigation of the peculiarities of development of man's motor function from the point of view of cinesiology is very urgent in this direction. This approach gives a possibility to elaborate the optimal system for the development of man's motor function with using the ideas of synergetic and cybernetics.

***Key words**: physical education, physical training, motor function, synergy, pupils.*

УДК 796.011.3:374-057.874:37.012

В. І. Ганчева
Інститут інноваційних технологій та змісту освіти

АНАЛІЗ ДІЮЧОГО ПРОГРАМНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДЮСШ У СИСТЕМІ ОСВІТИ

У статті розглядається проблема програмного забезпечення навчально-тренувального процесу юних спортсменів, які підпорядковані позашкільним навчальним закладам Міністерства освіти і науки України. Одним із важливих завдань роботи ДЮСШ, СДЮШОР та ШВСМ є підготовка висококваліфікованих спортсменів. Сучасний рівень спортивних досягнень вимагає чіткого планування й організації навчально-тренувального процесу та цілеспрямованої багаторічної підготовки спортсменів, особливо це стосується дитячо-юнацького спорту, який є основою майбутніх досягнень представників України на змаганнях найвищого рівня.

***Ключові слова**: програмно-методичне забезпечення, дитячо-юнацькі спортивні школи, нормативно-правові документи, навчально-тренувальний процес, навчальна програма, програмний матеріал, режими роботи, етапи підготовки.*

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних завдань фізичної культури і спорту в України є затвердження міжнародного авторитету у світовій спільноті. Це завдання реалізується завдяки досягненням і перемогам українських спортсменів на Олімпійських іграх, чемпіонатах Світу та Європи. Найважливішим резервом розвитку спорту вищих досягнень є вдосконалення системи дитячо-юнацького спорту, яка об'єднує спортивні школи всіх типів, забезпечує підготовку спортивних резервів для збірних команд країни.

Розробка раціональної системи дитячо-юнацького спорту неможлива без аналізу сучасних напрямів і технологій її розвитку. Основним методом такого аналізу є вивчення спеціальної наукової літератури й документів, які регламентують розвиток спорту в країні, і зокрема дитячо-юнацького спорту.

Реалізація концепції олімпійської підготовки, а також численних рекомендацій з її окремих аспектів, вимагає приведення у відповідність з нею існуючого програмно-методичного, програмно-нормативного та правового забезпечення, що дозволить реалізувати ефективний механізм її оптимізації, починаючи від початкового навчання видам спорту і закінчуючи завершальними етапами такої підготовки [3; 9; 10].

Діюча нормативна і така, що буде розроблятися в перспективі, програмно-методична база повинна відповідати вимогам олімпійської підготовки, а також, за принципом зворотного зв'язку, покликана оптимізувати всю систему й створити умови для організації цієї діяльності відповідно до розробленої концепції. Це стосується структури й етапів підготовки, системи відбору, зміщення акцентів у діяльності ДЮСШ [8].

Аналіз актуальних досліджень. Ефективність роботи спортивних шкіл багато в чому залежить від належного забезпечення навчально-виховного процесу юних спортсменів програмно-методичними документами, визначальне значення серед яких мають навчальні програми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що питанням програмно-методичного забезпечення діяльності ДЮСШ, СДЮШОР та ШВСМ у науково-методичній літературі приділяється недостатньо уваги. Якщо нормативно-правове регулювання галузі фізичної культури і спорту розглядали І. О. Куроченко [2], А. Несторова [4], М. О. Олійник [6], Ю. М. Шкребтій [11] та ін., деякі аспекти діяльності організації дитячо-юнацького і резервного спорту відображені в роботах російських учених А. Т. Паршикова [7] і В. Г. Нікітушкіна [5], то дані про забезпечення видів спорту сучасними навчальними програмами, які культивують ДЮСШ, СДЮШОР та ШВСМ на теренах України практично відсутні.

Навчальна програма підготовки спортсмена розкриває мету, завдання, зміст, засоби, методи, принципи спортивної підготовки, структуру тренувального процесу, навантаження та адаптаційні процеси в ході підготовки, засоби відновлення, характеристику вікових особливостей навчання та тренування і зміст різних аспектів підготовки.

Програма є основним нормативним документом, що визначає спрямованість та зміст навчального процесу у відділеннях ДЮСШ, СДЮШОР та ШВСМ.

Навчальна програма передбачає: вступ, перелік тем, реферативний опис тем або розділів, найменування видів занять з теми, методичні рекомендації щодо реалізації навчальної програми, список навчально-методичних матеріалів і посібників. Програма охоплює комплекс параметрів підготовки й передбачає послідовність і безперервність багаторічного процесу підготовки та спадкоємність у вирішенні завдань зміцнення здоров'я, виховання стійких інтересів до занять, створення передумов для досягнення високих спортивних результатів [1].

Мета статті полягає у виявленні реального стану щодо програмно-методичного забезпечення навчально-тренувального процесу ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ у системі Міністерства освіти і науки України.

Завдання дослідження.

– проаналізувати забезпеченість навчальними програмами, на основі яких здійснюють навчально-тренувальну роботу дитячо-юнацькі спортивні школи в системі Міністерства освіти і науки України;

– виявити види спорту та ДЮСШ, програмно-методичне забезпечення яких є застарілим і не відповідає сучасним вимогам.

Методи дослідження: аналіз літературних джерел, аналіз нормативних документів (навчальних програм з видів спорту, які культивуються в ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ МОНУ), аналіз звітних документів.

Виклад основного матеріалу. Державна політика в галузі фізичної культури і спорту у великій мірі спрямована на розвиток дитячо-юнацького спорту, утвердження авторитету нашої країни на міжнародній спортивній арені, удосконалення формування і підготовки національних збірних команд, перш за все, з олімпійських видів спорту [8; 9; 10]. Підготовка спортивних резервів в основному відбувається в ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ.

На сьогодні в Україні є 1672 дитячо-юнацьких спортивних школи (ДЮСШ), з них у системі освіти України функціонує 627 спортивних шкіл, що складає 37,68%. З них: 598 ДЮСШ, з яких 1 за видами спорту для інвалідів та 29 спеціалізованих дитячо-юнацьких спортивних шкіл олімпійського резерву (СДЮШОР).

Система освіти України має 2790 відділень з видів спорту, контингент учнівської молоді, що займається спортом становить 282623 особи, в тому числі 279 інвалідів, з цією обдарованою молоддю працює 9748 тренерів з видів спорту, з них 5989 штатних (табл. 1).

Таблиця 1

Охоплення учнів загальноосвітніх навчальних закладів навчанням у дитячо-юнацьких спортивних школах та спеціалізованих дитячо-юнацькихспортивних школах олімпійського резерву системи освіти

№ з/п	Область	Кількість ЗНЗ	Кількість учнів	З них охоплено навчанням в ДЮСШ, СДЮШОР	% від загальної кількості учнів по території
1.	АР Крим	548	172002	7428	4,32%
2.	Вінницька	940	151214	4844	3,20%
3.	Волинська	764	121266	7343	6,06%
4.	Дніпропетровська	995	287211	23987	8,35%
5.	Донецька	1042	322859	17673	5,47%
6.	Житомирська	795	126598	3896	3,08%
7.	Закарпатська	671	150532	9060	6,02%
8.	Запорізька	627	152192	8394	5,52%
9.	Івано-Франківська	725	144249	14465	10,03%
10.	Київська	738	166604	13769	8,26%
11.	Кіровоградська	536	89062	2624	2,95%
12.	Луганська	667	165170	15223	9,22%

Продовження табл. 1

13.	Львівська	1350	251275	17056	6,79%
14.	Чернівецька	428	96090	7912	8,23%
15.	Чернігівська	642	92521	7106	7,68%
16.	Миколаївська	558	107051	5877	5,49%
17.	Одеська	839	222011	16349	7,36%
18.	Полтавська	660	123973	6153	4,96%
19.	Рівненська	680	141094	9107	6,45%
20.	Сумська	549	91765	8801	9,59%
21.	Тернопільська	870	108588	6770	6,23%
22.	Харківська	831	209760	28287	13,49%
23.	Херсонська	496	107062	8238	7,69%
24.	Хмельницька	833	126611	10537	8,32%
25.	Черкаська	676	112565	4157	3,69%
26.	м. Київ	492	230244	15180	6,59%
27.	м.Севастополь	72	32800	2387	7,28%
Всього:		19024	4102369	282623	6,89% від загальної кількості учнів ЗНЗ

У спортивних школах системи освіти України культивується 83 види спорту, з них 45 олімпійських, 33 неолімпійських (нові види спорту), що становить 91,6% учнів у відділеннях з олімпійських видів спорту і 8,19% з неолімпійських видів спорту.

До складу збірних команд України із загальної кількості спортсменів увійшло 465 осіб: 103 – легка атлетика, 36 – боротьба вільна, 33 – футбол, 31 – інваліди.

Проведений нами аналіз нормативно-правових документів галузі фізичної культури і спорту [3; 8; 9] показав, що держава достатньо приділяє уваги дитячо-юнацькому спорту. Про це йдеться в Законі України про фізичну культуру і спорт (1993 р. та 2011 р.) та Державній програмі розвитку фізичної культури і спорту на 2007–11 роки.

Ефективність процесу підготовки переважно оцінюється за показниками: рівня здоров’я і фізичного розвитку; рівня підготовленості (фізичного, технічного, тактичного, спеціального, психічного); за досягнутими спортивними результатами та позитивними змінами фізичного стану спортсмена. Саме ці аспекти підготовки й відображаються в навчальній програмі з виду спорту, якими керуються у своїй роботі дитячо-юнацькі заклади позашкільної освіти.

Одним з найважливіших питань планування навчально-тренувального процесу є розподіл програмного матеріалу по періодах і етапах річного циклу, а також деталізація його по тижневих циклах як основних структурних блоках планування на основі сучасних досягнень спортивної науки та сучасної технології планування та програмування [8].

Аналіз цієї проблеми показав, що переважна більшість ДЮСШ у системі Міністерства освіти і науки України в основному користується програмами, які мають давній термін видання, за видами спорту: бокс 2004 рік, плавання 1995 рік, баскетбол 1999 рік, футбол 2003 рік, волейбол 2006 рік, волейбол пляжний 2003 рік та ін. Найновішими програмами є програми з шашок 2009 рік, легкої атлетики 2007 рік, веслування на байдарках та каное 2007 рік, кікбоксингу та шахи 2009 рік, карате 2010 рік (табл. 2).

Таблиця 2

Стан забезпечення навчальними програмами ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ

№ з/п	Вид спорту	Вид програми: типова, адаптована, експериментальна	Орган, який затвердив програму	Дата затвердження програми
1.	Акробатика	типова	Державний комітет з молодіжної політики, спорту і туризму	2000 рік
2.	Баскетбол	типова	Держком. України з фк і спорту	1999 рік
3.	Бейсбол	типова	Федерація бейсболу України	
4.	Бокс	типова	Держком. України з фк і спорту	2004 рік
5.	Боротьба вільна	типова	Держком. України з фк і спорту	1999 рік
6.	Боротьба греко-римська	типова	Держком. України з фк і спорту	1999 рік
7.	Важка атлетика	типова	Держком. України з фк і спорту	2004 рік
8.	Веслування на байдарках і каное	типова	Мін. Укр. у справах сім'ї, молоді та спорту	2007 рік
9.	Волейбол	типова	Мін. Укр. у справах сім'ї, молоді та спорту	2009 рік
10.	Волейбол пляжний	Типова	Держком. України з фк і спорту	2003 рік
11.	Гандбол	типова	Держком. України з питань фк і спорту	2003 рік
12.	Гімнастика художня	типова	Держком. України з фк і спорту	1999 рік

Продовження табл. 2

13.	Дзюдо	типова	Держком. України з фк і спорту	1998 рік
14.	Карате	робоча	Мін. молодьспорт України	2010 рік
15.	Кікбоксинг (та його версії)	типова	Мін. Укр. у справах сім'ї, молоді та спорту	2009рік
16.	Легка атлетика	типова	Мін. молодьспорт України	2007 рік
17.	Пауерліфтинг	типова	Мін. Укр. у справах сім'ї, молоді та спорту	1993 рік
18.	Плавання	типова	Мін. Укр. у справах сім'ї, молоді та спорту	2009 рік
19.	Рукопашний бій	робоча	МАУП, Федерація рукопашного бою України	2005 рік
20.	Самбо	типова	Державний комітет з молодіжної політики, спорту і туризму	2001 рік
21.	Стрибки на батуті	типова	Держком. України з фк і спорту	1999 рік
22.	Стрільба кульова	типова	Мін. Укр. у справах сім'ї, молоді та спорту	2009 рік
23.	Теніс настільний	типова	Державний комітет з молодіжної політики, спорту і туризму	2000 рік
24.	Тхеквондо (ВТФ)	типова	Мін. Укр. у справах сім'ї, молоді та спорту	2009 рік
25.	Футбол	типова	Держком. України з питань фк і спорту	2003 рік
26.	Шахи	типова	МОН України та Мін. Укр. у справах сім'ї, молоді та спорту	2010 рік
27.	Шашки	типова	Мін. Укр. у справах сім'ї, молоді та спорту	2009 рік

Проведений нами аналіз звітних документів показав, що навіть при наявності державних навчальних програм з видів спорту, які введені не пізніше 2003 року, деякі ДЮСШ використовують у своїй роботі невідомо з яких причин старі програми, як за терміном видання, так і за змістом. Так, наприклад: Овідіопольська ДЮСШ № 1 використовує застарілу навчальну програму зі стрільби кульової 1998 року видання.

Збаразька, Голопристанська, Білозерська, Криворізька, Царичанська, Камянець-Подільська районна та Ніжинська дитячо-юнацькі спортивні школи користуються навчальною програмою з волейболу 1993 року видання, незважаючи на те, що існує більш сучасна навчальна програма 2009 року видання.

Володимирецька, Димидівська, Зарічненська, Здолбунівська, Дубровицька, Корецька, Костопільська, Млинівська, Острозька, Рівненська районна, Рокитнівська, Дубенська, Кузнецовська, Гощанська ДЮСШ Рівненської області користуються навчальною програмою з волейболу 2003 року, а ДЮСШ АР Крим мм. Армянська, Белогорська, Джанкоя – 2006 року видання.

Кременецька, Верхньорогачинська, Вилківська, Краснoперекопська та Золотоніська ДЮСШ, а татож Алуштинська ДЮСШ використовують у своїй роботі начальні програми з видів спорту, незатверджені державними органами, невідомо ким і коли видані.

Канівська і Царичанська ДЮСШ у роботі навчально-тренувальних груп з футболу користуються неіснуючою навчальною програмою.

Деякі ДЮСШ користуються навчальними програмами, виданими за часів СРСР: програмами з баскетболу та кульової стрільби 1977 року видання – Ніжинська ДЮСШ; програмами з легкої атлетики 1997 року, з футболу 1995 року видання – Прилуцька ДЮСШ Чернігівської області та Голопристанська ДЮСШ Херсонської області; програмами з легкої атлетики 1977 року та з футболу 1995 року видання – Куликівська ДЮСШ Чернігівської області; програмою з баскетболу 1966 року видання – Генічеська комплексна ДЮСШ.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Проведений нами аналіз нормативно-правових документів галузі фізичної культури і спорту показав, що державна політика в певній мірі спрямована на розвиток дитячо-юнацького спорту.

Вивчення програмно-методичного забезпечення дозволило зробити висновок, що наявні навчальні програми з видів спорту, які культивують ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ системи Міністерства освіти і науки України є застарілими й потребують термінового переукладання та перевидання з отриманням грифу МОН.

Навчально-методичні програми з видів спорту для ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ потребують подальшого осмислення й удосконалення у світлі сучасних вимог і більш активної участі в цьому процесі з боку відповідних федерацій України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Германов Г. Н. Проектирование тренировочных заданий в учебных программах ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ, УОР / Г. Н. Германов, В. Г. Никитушкин // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. – № 2. – С. 8–13.

2. Кураченко І. О. Фізична культура і спорт: [інформаційно-методичний довідник з питань фізичної культури і спорту] / І. О. Кураченко. – Київ, 2004. –С. 228–237.

3. Наказ Міністерства Освіти України № 188 від 25.05.1998 р «Про нормативні документи з фізичного виховання» [Електронний ресурс]. – К., 1998. – 4 с. – Режим доступу : www.ysms.org.ua/index.php.

4. Несторова А. Правові аспекти розвитку дитячо-юнацького спорту в Україні / А. Несторова // Спортивний вісник Придніпров'я, 2008. – № 1. – С. 100–103.

5. Никитушкин В. Г. Формирование программно-нормативного обеспечения спортивных школ по олимпийским видам спорта / В. Г. Никитушкин // Теория и практика физ. культуры. – 1992. –№ 10. – С. 35.

6. Олійник М. О. Правові основи організації та управління фізичною культурою, спортом і туризмом в Україні : навч. пос. – Вид. 2-е, перероблене та доповнене / М. О. Олійник, А. П. Скрипник. – Харків : ХаДІФК, 1998.

7. Паршиков А. Т. Правовые аспекты развития детско-юношеского и студенческого спорта в Российской Федерации / А. Т. Паршиков // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2005. – № 3. – С. 13–14.

8. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте / В. Н. Платонов. – К. : Олимпийская литература, 2004. – 805 с.

9. Постанова КМ України № 993 від 5 листопада 2008 р. «Про затвердження Положення про дитячо-юнацьку спортивну школу» – Київ, 2008. – 6 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.zakon.rada.gov.ua/go.

10. Розпорядження КМУ № 828-р від 31.08.2011 року «Про схвалення Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 роки». – Київ, 2011. – 10 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.zakon.rada.gov.ua/go.

11. Шкребтій Ю. Організаційне і програмно-нормативне забезпечення олімпійської підготовки / Ю. Шкребтій // Молода спортивна наука України : зб. наук праць з галузі фізичної культури та спорту. – Вип. 9 : У 4-х т. – Львів : НВФ «Українські технології», 2005. – Т. 3. – С. 177–186.

РЕЗЮМЕ

Ганчева В. И. Анализ действующего программно-методического обеспечения ДЮСШ в системе образования.

В статье рассматривается проблема программного обеспечения учебно-тренировочного процесса юных спортсменов, которые подчинены внешкольным учебным учреждением Министерства образования и науки Украины. Одной из важных задач работы ДЮСШ, СДЮШОР и ШВСМ является подготовка высококвалифицированных спортсменов. Современный уровень спортивных достижений требует четкого планирования и организации учебно-тренировочного процесса и целенаправленной многолетней подготовки спортсменов, особенно это касается детско-юношеского спорта, который является основой будущих достижений представителей Украины на соревнованиях самого высокого уровня.

***Ключевые слова**: программно-методическое обеспечение, детско-юношеские спортивные школы, нормативно-правовые документы, учебно-тренировочный процесс, учебная программа, программный материал, режимы работы, этапы подготовки.*

SUMMARY

Gancheva V. The analysis of existing program-methodological support of CYSS in the education system.

The article considers the problem of program support training process of young sportsmen, which are subordinated to the extracurricular educational establishments of the Ministry of education and science of Ukraine. One of the important tasks of the CYSS, SCYSOR and SHSM is preparation of highly skilled sportsmen. Modern level of sport achievements requires precise planning and organization of training process and targeted long-term preparation of sportsmen, especially it concerns children and youth sports, which is the basis for future achievements of the representatives of Ukraine at the competitions of the highest level.

The article is referred to the importance of the analysis of contemporary trends and technologies in the development of the system of children and youth sports relevant to today's requirements.

The effectiveness of the work of sports schools largely depends on adequate provision of the educational process of young sportsmen program-methodological documents, the determining value of which have training programs. In accordance to this the following tasks were defined: to analyze the provision of the educational programs, which are the basis for teaching and training work of children and youth sports schools in the system of the Ministry of education and science of Ukraine; identify sports and CYSS, the methodological support of which is obsolete and do not meet modern requirements.

The conducted analysis of normative-legal documents in the sphere of physical culture and sports has shown that state policy is significantly directed at the development of youth sport; that the existing training programs on kinds of sports which are cultivated by CYSS, SCYSOR and SHSM of the system of the Ministry of education and science of Ukraine require urgent review and revised in the light of modern requirements; training and methodological programs in sports for youth, sports school, SVSM need further consideration and improvement in the light of modern requirements, supervision and support from the relevant federations of Ukraine.

***Key words**: program-methodological support, children and youth sports schools, legal documents, training process, educational program, program material, modes of operation, stages of preparation.*

УДК 37.0143

О. О. Єжова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ У НОВІЙ СОЦІОКУЛЬТУРНІЙ РЕАЛЬНОСТІ

У статті розглянуто провідні риси нової соціокультурної реальності: реформування суспільства, структурні зміни у формах власності на засоби виробництва, формування нових виробничих відносин, соціальна диференціація суспільства, переоцінка та руйнація усталеної системи життєвих цінностей, формування нової ціннісної ієрархії, провідна роль інформації та комунікації, поширення мультикультуралізму, посилення впливу релігії на всі сфери діяльності людини. Доведено необхідність їх урахування у виховному процесі.

***Ключові слова**: соціокультурна реальність, умови соціокультурної реальності, глобалізація, наслідки глобалізації, виховання дітей і молоді.*

Постановка проблеми. Виховання особистості здійснюється в конкретних історичних умовах, зумовлених особливостями етапів розвитку суспільства. Початок нового століття характеризується його суттєвими трансформаціями як в соціальній, так і в культурній сферах. Ці сфери суспільного життя є обов'язковими, штучно створеними людиною, і хоча мають певну самостійність, але все ж нерозривно пов'язані між собою, що в сукупності дозволяє говорити про соціокультурну реальність.

Аналіз актуальних досліджень. Більшість науковців розглядають соціокультурну реальність як особливе й складне явище. Існує декілька підходів до її визначення і трактування. У багатьох роботах досліджується проблема розвитку культури в нових соціокультурних умовах, і лише в деяких працях − виклики нової соціокультурної реальності щодо освіти та виховання підростаючого покоління.

Отже, проблемі виховання підростаючого покоління в нових соціокультурних умовах приділено недостатньо уваги.

Мета статті полягає у визначенні провідних рис нової соціокультурної реальності та їх впливові на виховання дітей і молоді.

Виклад основного матеріалу. Для трактування поняття «соціокультурна реальність» звернемося до енциклопедичних словників та праць філософів, соціологів і психологів. Так, за визначенням, поданим у Філософському енциклопедичному словнику, реальність (від лат. Realis – речовий, дійсний) – це те, що існує в дійсності [5, 572]. Термін «соціокультурна» походить від лат. socialis – суспільний та cultura – обробіток, виховання, освіта, розвиток, шанування. Отже, враховуючи походження терміну, науковці так тлумачать поняття «соціокультурна реальність»:

- соціокультурна реальність – це засоби й форми життя людей, що складаються в результаті творчої діяльності людини та виражають смисл історичного процесу;
- соціокультурна реальність – це існування створених людиною загально значущих символічних форм, які мають два взаємозумовлених виміри, матеріальний (соціальні інститути, готові продукти мистецтва тощо) і духовний (цінності, значення, ідеали, норми, уявлення тощо) [1];
- соціокультурна реальність містить соціальну й культурну сфери життєдіяльності суспільства, які мають два взаємозумовлених виміри, матеріальний і духовний, та характеризуються конкретним історичним часом і простором;
- соціокультурна реальність – це поєднання соціальних і культурних механізмів, які мають потужний вплив на процеси в суспільстві; це взаємодія й поєднання ідеального та матеріального [5];

– соціокультурна реальність – це сукупність неповторних (унікальних) ситуацій, які утворюються та конструюються в діяльності людей, насамперед, у мислиннєвій і комунікаційній [3];

– соціокультурна реальність – це особливий комунікативний стан, який виникає в процесі взаємодії людей щодо різних явищ матеріального і духовного світу [4];

– зміст поняття соціокультурна реальність містить соціальне та культурне життя соціуму, який виступає суб'єктом соціокультурного життя. Отже, соціокультурна реальність означає особливу реальність, у якій у конкретний історичний час здійснює свою діяльність конкретний соціальний суб'єкт в історично сформованому культурному середовищі;

– соціокультурна реальність – це певний зріз наших уявлень щодо дійсності через суспільство і культуру, в основі якого знаходиться взаємодія трьох сфер, оточуючих особистість (світ, інші, символічне) [1].

Отже, в більшості визначень соціокультурної реальності акцентується увага на її штучності, створенні людиною (соціумом) символічних форм (засобів, способів життя, цінностей, ідеалів, норм, соціальних інституцій тощо), тобто існуванні й розвитку матеріальної та духовної культури суспільства в конкретному історичному часі й просторі.

Тому під соціокультурною реальністю розуміємо певний зріз наших уявлень про дійсність; буття створених людиною загальнозначущих символічних форм, яке має два взаємозумовлених виміри: матеріальний (соціальні інститути, що здійснюють виховну функцію) та ідеальний, духовний (цінності, значення, ідеали, норми, уявлення тощо); існує на буденному і спеціалізованому рівнях, кожен з яких характеризується особливими видами й способами організації діяльності та взаємодії, специфічними критеріями оцінки їхньої якості та результатів, власним місцем у спільному існуванні людей.

Соціокультурну реальність можна розглядати в трьох аспектах:

1) як чинник суспільного життя;
2) як внутрішнє самовираження суспільного життя;
3) як духовну якість суспільного життя.

У структурі соціокультурної реальності суспільство розглядається як цілісність, як уся сукупність його матеріальних та духовних складових, економічних, політичних, правових, моральних, релігійних та інших компонентів, що утворюють середовище життєдіяльності для цілих соціальних груп або окремої особистості.

У кожній історичній соціокультурній реальності виховання базується на такій системі цінностей, яку поділяє більшість членів суспільства. Під час процесу життєдіяльності суб'єкта (особистості) відбувається його трансформація, реалізація творчого потенціалу та перетворення соціокультурної реальності. Дослідники вважають, що соціокультурна реальність є суспільним інститутом духовно-інтелектуального розвитку особистості та збагачення її цінностей з метою розкриття всіх природних здібностей людини.

Слід зазначити, що історичний час і простір можуть зумовлювати відмінні між собою системи життєвих цінностей. Тобто, соціокультурна реальність має свої характерні особливості, які впливають на особистість і призводять до формування в неї особливого менталітету та певних стереотипів мислення й поведінки.

Проголошення незалежності України призвело до радикальних змін у соціумі та культурі, що дозволяє стверджувати про формування нової соціокультурної реальності, яка має низку якісних особливостей.

Аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників дозволяє стверджувати, що риси нової соціокультурної реальності є наслідком впливу невпинного процесу розвитку нашої цивілізації – глобалізації. Для виховання особистості ці особливості мають як позитивне, так і негативне значення. Зупинимося на характеристиці деяких з них.

1. Глобалізація призвела до процесу реформування суспільства (суспільство знаходиться на етапі переходу від посттоталітарного до постіндустріального (інформаційного)). Це сприяє реалізації демократичних свобод у сфері ідеології та свободи совісті, активізації діяльності добровільних товариств, об'єднань, асоціацій різного спрямування, які потужно впливають на формування нового громадянського суспільства. Водночас перехідність етапу розвитку суспільства призводить до неясності особистісних перспектив, невизначеності громадян у соціальному виборі, до порушення функціонування соціальних підсистем (виробничої, політичної, культурної, освітньої тощо), до поширеності катастрофічного світосприйняття, відсутності соціально визнаних засобів поведінкових стратегій для самореалізації й досягнення життєвої мети.

2. Відбуваються структурні зміни у формах власності на засоби виробництва, йде формування нових виробничих відносин. Безперечно, що спостерігається зростання темпів виробництва, розповсюдження та споживання культурних цінностей [1]. Але ці зміни породжують появу

нових класів, нових прошарків суспільства. Разом з ними з'являється їх психологія, мораль, людські взаємовідносини, нові форми культурного буття, стилю і способу життя. Для виховання дітей і молоді негативні наслідки випливають з процесу приватизації їх сфери дозвілля (знищення системи дитячого та юнацького спорту, закриття підліткових та молодіжних клубів, руйнація системи позашкільної освіти загалом).

3. У свою чергу, перехід до ринкових відносин спричиняє появу економічних проблем, які зумовлюють падіння рівня життя, безробіття, зубожіння, відчуття соціальної безперспективності. Спостерігається соціальна диференціація суспільства, яка супроводжується соціальною нерівністю в доступі до культури, зокрема до освіти. Такі процеси зумовлюють зростання випадків правопорушень, особливо в підлітковому та молодіжному середовищі.

4. Відомо, що соціокультурні традиції, менталітет нації завжди виступають факторами інтеграції суспільства, але в умовах нової соціокультурної реальності спостерігається руйнація системи життєвих цінностей, їх переоцінка та формування нової ціннісної ієрархії. Дослідники відмічають посилення тенденції до зміни системи базових цінностей, до переваги особистісних соціальних потреб, особистісних цінностей. У суспільстві втрачають лідируюче положення такі особистісні якості, як духовність, мораль, професійність тощо. Не залишаються осторонь проблеми переоцінки цінностей й засоби масової інформації, які своєю діяльністю часто сприяють руйнації гуманістичного світогляду, поширенню бездуховності, жорстокості, насилля, формуванню споживацької поведінкової стратегії.

5. Процес глобалізації сприяє встановленню різних нових комунікацій, розширює комунікаційні можливості особистості. Разом з цим, поєднання впливу систем базових цінностей різних ідеологічних систем на підростаюче покоління сприяє порушенню наступності у відношеннях між поколіннями. Спостерігається розрив між поколіннями, адже батьки формувалися в іншій соціокультурній реальності, ніж їх діти. Цінності батьків, їх світоглядні позиції, досвід вступає у протиріччя з умовами нової соціокультурної реальності. Втрата наступності поколінь під час соціально-політичних трансформацій призводе до руйнації єдиного виховного середовища, що несе загрозу для цілісності суспільства, економіки та культури.

6. Для співіснування різних культур глобалізація висуває принцип мультикультуралізму. Деякі дослідники в реалізації мультикультуралізму вбачають загрозу існуванню культур, які за вказаним принципом

потраплять до так званих «периферійних, залежних». Занепокоєння викликано й зниженням статусу національних мов унаслідок утвердження в якості міжнародного засобу комунікації англійської мови. Загалом, глобалізація призвела до загострення проблеми національно-культурної ідентичності, яка, у свою чергу, породжує низку питань у політичному, економічному та громадському житті. Незаперечним є факт, що сучасне культурне життя характеризується структурною мозаїчністю, тобто новим співвідношенням професійної, самодіяльно-художньої, традиційно-народної та релігійної культури. В Україні зміна статусу, ролі й функцій національної культури сприяє становленню державності, формуванню національної ідентичності та виступає фактором прогресу суспільства.

7. Однією з важливих умов нової соціокультурної реальності стає релігієзація значних прошарків суспільства. Суттєвим стає вплив релігії на мораль, мистецтво, спосіб життя, життєві цінності, що дозволяє стверджувати про виникнення нових духовних потреб особистості.

Висновки. Таким чином, визначено, що провідним фактором, який зумовлює виникнення нових соціокультурних умов є глобалізація процесу розвитку суспільства. Глобалізація спричинює реформування суспільства, структурні зміни у формах власності на засоби виробництва та формування нових виробничих відносин, соціальну диференціацію суспільства, переоцінку та руйнацію усталеної системи життєвих цінностей, формування нової ціннісної ієрархії, провідну роль інформації та комунікації, поширення мультикультуралізму, посилення впливу релігії на всі сфери діяльності людини. Отже, наслідки глобалізації ставлять перед освітою низку завдань, пов’язаних, насамперед, з урахуванням їх негативних моментів у процесі виховання дітей і молоді. Вважаємо, що недостатня увага суспільства до проблем виховання може стати потужним фактором його дестабілізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барковский П. В. Опыты социокультурной реальности: манифест [Электронный ресурс] / П. В. Барковский. – Режим доступа : http://www.belintellectuals.eu/discussions/?id=64.

2. Ермичева В. А. Современное искусство как фактор трансформации социокультурной реальности реальности (на примере российского общества) : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Ермичева Вероника Александровна. – М., 2004. – 163 с.

3. Кожанова М. Б. Этнопедагогический подход в изучении социокультурной реальности [Электронный ресурс] / М. Б. Кожанова. – Режим доступа : http://vestnik.chgpu.edu.ru/65_PDF/20.pdf.

4. Мансурова В. Д. Журналистская картина мира как тип социокультурной реальності : дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / Мансурова Валентина Дмитриевна. – Барнаул, 2003. – 375 с.

5. Сощенко И. Г. Индивидуальность и идентичность человека в условиях информационного общества / И. Г. Сощенко // Вестник Ставропольского государственного университета. – 2006. – Вып. 47. – С. 76–80.

6. Философский энциклопедический словар / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

РЕЗЮМЕ

Ежова О. А. Воспитание личности в новой социокультурной реальности.

В статье рассмотрены ведущие черты новой социокультурной реальности: реформирование общества, структурные изменения в формах собственности на средства производства, формирование новых производственных отношений, социальная дифференциация общества, переоценка и разрушение устоявшейся системы жизненных ценностей, формирование новой ценностной иерархии, ведущая роль информации и коммуникации, распространение мультикультурализма, усиление влияния религии на все сферы деятельности человека.

***Ключевые слова**: социокультурная реальность, условия социокультурной реальности, глобализация, последствия глобализации, воспитание детей и молодежи.*

SUMMARY

Yezhova O. Education of the personality in the new social and cultural reality.

The article describes the leading features of the new social and cultural reality. They include: social reforms, structural changes in the form of ownership of the means of production, the creation of new industrial relations, social differentiation of society, revaluation and the destruction of the established system of values in life, the formation of a new hierarchy of values, the leading role of information and communication, the spread of multiculturalism, the growing influence of religion in all spheres of human activity. It is shown that the main factor that leads to the emergence of new social and cultural conditions of globalization is the process of social development.

The beginning of the new century is characterized by its significant transformations both in the society and in culture. These aspects of life are the most significant. Education of the personality is carried out in the specific historical conditions caused by peculiarities of the stages of social development. Each historical social and cultural reality of education is based on a system of values shared by most members of society. Social and cultural reality has its own characteristics that influence personality and leads to the formation of its special mentality and certain stereotypes and behavior. Thus, the effects of globalization set a number of education related tasks primarily on account of their negative aspects in the education of children and youth. We believe that the lack of public attention to the problems of education can be a powerful factor in its destabilization.

The author defines globalization as the reform of the society, structural changes in the forms of ownership of production means and the formation of new production relations, the social differentiation of the society, revaluation and the destruction of the established system of life values, the formation of a new hierarchy of values, the leading role of information and communication, dissemination of multiculturalism, the growing influence of religion on all spheres of human activity. Therefore, the consequences of globalization set for education a number of tasks, primarily taking into account their negative moments in the process of upbringing of children and youth.

***Key words**: social and cultural reality, conditions of social and cultural reality, globalization, effects of globalization, education of children and youth.*

УДК 373.3-053.6

К. М. Павицька
Інститут проблем виховання НАПН України

ПРОЕКТ ЯК ФОРМА РОБОТИ З БАТЬКАМИ ЩОДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Стаття присвячена актуальній педагогічній проблемі – взаємодії загальноосвітньої школи з батьками учнів старшого шкільного віку. Обґрунтовано проект як форму роботи школи з батьками щодо професійного самовизначення старшокласників з точки зору їх ефективного впливу на суб'єктів взаємин. У статті представлено приклад орієнтовної програми педагогічного проекту з підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників, що включає такі заходи, як батьківські збори, психолого-педагогічний семінар, фото виставка, екскурсія на підприємство, зустріч із фахівцями, бесіди й консультації тощо.

***Ключові слова**: школа, батьки, старшокласники, проект, професійне самовизначення.*

Постановка проблеми. Розвиток системи освіти в Україні набуває постійного вдосконалення. У зв'язку зі змінами, що перебувають у полі зору як наукової, так і громадської думки, відбувається орієнтація на нові специфічні завдання, оскільки йдеться про майбутнє нашої нації. Це стосується й вирішення питання професійного самовизначення старшокласників, які покликана розв'язувати загальноосвітня школа.

Загальновідомо, що найближче оточення старшокласника, передусім, його батьки, відіграють важливу роль у виборі професійного шляху. Майже всі вони цікавляться майбутнім професійним шляхом своєї дитини, намагаються вплинути на прийняття нею рішення щодо вибору майбутньої професії, допомогти у професійному самовизначенні. Проте досить часто батьки не готові до вибору їх дитиною майбутньої професії та потребують допомоги (педагогічної, психологічної тощо) у вирішенні такого складного питання, як професійне самовизначення старшокласника. Означена проблема актуалізує питання педагогічної підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників у процесі взаємодії сім'ї та школи із застосуванням ефективних форм та методів, зокрема, методу проектів.

Аналіз актуальних досліджень. У вітчизняній та зарубіжній педагогіці існує значний доробок у питанні професійної орієнтації учнів старших класів. Необхідність пошуку оптимальних шляхів педагогічної взаємодії сім'ї та школи у підготовці школярів до вибору професії зазначається у працях Н. Калушиної, Р. Капралової, Г. Куцебо, С. Сальцевої, О. Хромової та ін.

Розробку методу проектів здійснювали Дж. Дьюї, Д. Каттерік, В. Кілпатрик, В. Монда, А. Папандреу, Д. Снезден. У сучасній педагогіці метод проектів досліджували російські (М. Бухаркіна, В. Гузєєв, Д. Левітес,

Є. Полат, Н. Коряковцева, Г. Селевко та ін.) та українські: (К. Баханов, Л. Варзацька, Л. Головко, А. Касперський, Г. Кручиніна, О. Пєхота, О. Пометун, Г. Токань та ін.) вчені.

Зважаючи на актуальність поставленої проблеми, **мета статті** полягає в обґрунтуванні проекту як ефективного методу підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників та представленні орієнтовної програми батьківсько-педагогічного проекту в контексті професійного самовизначення старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Забезпечити відповідну підготовку батьків до професійного самовизначення старшокласників покликані загальноосвітні заклади, діяльність яких у означеному напрямі охоплює таких суб'єктів педагогічної взаємодії, як адміністрація школи, педагоги, батьки та учні. Педагогічна підготовка батьків до професійного самовизначення старшокласників реалізується через упровадження різних форм і методів роботи загальноосвітньої школи з батьками, які здійснюються у визначеному порядку й мають організаційну процедуру проведення.

Беззаперечно, що найбільше навантаження щодо підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників покладається на класного керівника. Робота класного керівника із батьківським колективом щодо даного напряму із залученням активних методів, зокрема методу проектів, вважається показником високої кваліфікації вчителя, ознакою застосування прогресивних технологій у педагогічному процесі та процесі взаємодії із батьками учнів.

Окремої уваги, на нашу думку, заслуговує проектна технологія, яку розглядаємо як сучасну педагогічну технологію, що покликана забезпечити педагогізацію сім'ї (педагогічну підготовку батьків) щодо важливих навчально-виховних проблем. Підкреслимо, що інноваційна педагогічна технологія трактується науковцями як комплексний інтегрований процес, що охоплює суб'єктів, ідеї, способи організації інноваційної діяльності й забезпечує результативність нововведення [1, 71]. Цінність застосування проектного підходу в роботі з батьками старшокласників полягає в орієнтації на формування відповідного світогляду батьків, набутті ними педагогічної культури, а також таких якостей, як ініціативність і відповідальність, умінь ефективно співпрацювати в колективі та конструктивно спілкуватися з усіма учасниками педагогічного процесу, творчо виконувати поставлене завдання, досліджувати й пояснювати факти та явища, здійснювати самостійний пошук інформації тощо.

Метод проектів не є принципово новим у вітчизняній та світовій практиці. Більше того, на сьогодні в Україні відбувається відродження впровадження проектної технології, активного застосування в різних навчальних закладах, зокрема в роботі загальноосвітніх шкіл із батьками учнів. Зазначимо, що проект може бути як методом у навчально-виховній роботі загальноосвітнього навчального закладу, так і формою роботи.

Варіантом оригінальної та цікавої форми роботи школи з батьками вважаємо батьківсько-педагогічний проект. Він спрямований на педагогічно-профорієнтаційну просвіту батьків, надання допомоги батькам у формуванні особистісно-орієнтованого підходу (що базується на основі діалогу та повазі) до старшокласників на етапі їх професійного самовизначення, налаштування співпраці вчителів, батьків і дітей з метою зорієнтувати батьків на активну участь у навчально-виховному процесі, гармонізації та діалогізації життя школи та сім'ї.

Вважаємо доцільним використання методу проектів у педагогічній підготовці батьків до професійного самовизначення старшокласників, адже проект – це найдієвіший акт переходу від теорії до практики, від минулого до майбутнього, від потенційного до актуального. Окрім того, сутість методу проектів полягає у стимулюванні інтересу учасників (передусім батьків) до визначеної проблеми, оволодіння певними знаннями та навиками (наприклад, дослідницькими, комунікативними, організаторськими тощо) для її вирішення, практичному застосуванні отриманих результатів. Поряд із тим такий метод дозволяє використовувати різні форми роботи: індивідуальну, парну, групову, що сприяє налагодженню взаємин у колективі.

Методу проектів у навчальному процесі школи присвячені дослідження І. Чечеля, який стверджував, що: «Метод проектів – це педагогічна технологія, орієнтована не стільки на інтеграцію фактичних знань, скільки на їх застосування і придбання нових. Активне включення школяра у створення тих чи інших проектів дає йому можливість освоювати нові способи людської діяльності в соціокультурному середовищі» [6]. Таким чином, метод проектів може виступати ефективним засобом не лише набуття необхідних знань, а й формування свідомості та поведінки суб'єків, нагромадження соціального досвіду тощо.

В основі сучасного розуміння проектної методики, згідно Е. Полат, лежить застосування широкого спектру проблемних, дослідницьких, пошукових методів, що орієнтовані на реальний практичний результат, який має значення для суб'єкта, а також цілісна розробка проблеми з урахуванням різних факторів і умов її вирішення та реалізації результатів [4].

Означений метод вважаємо правомірним у педагогічній підготовці батьків до професійного самовизначення старшокласників, оскільки в його основі лежить розвиток пізнавальних, творчих навичок та комунікативних умінь батьків, здатність самостійно конструювати свої знання та застосовувати їх на практиці у спілкуванні зі старшокласниками, орієнтуватися в інформаційному просторі, об'єктивно сприймати ситуацію тощо. Поряд з тим, цей метод дозволяє залучити колектив батьків до активної участі у процесі професійного самовизначення дітей, сприяє усвідомленню батьками себе важливими агентами соціального інституту, який є визначальним чинником у професійному самовизначенні особистості старшокласників.

Аналіз науково-методичної літератури свідчить, що науковці пропонують розв'язувати проект через виконання основних етапів, успішність та ефективність якого забезпечується за умови правильної та послідовної, організаційно-спланованої роботи на основі принципів логічності й послідовності його виконання.

Розв'язання проекту може здійснюватися в наступні етапи: підготовчий (організаційний); пошуковий; практичний; корекційний; контрольний; інформаційний [3]. Існують й інші варіанти структури проекту, оскільки різні науковці поділяють його відповідно до мети та завдань кожної з частин. Наприклад, В. Симоненко вважає, що виконання проектного завдання має здійснюватися в три етапи: організаційно-підготовчий, технологічний, заключний [5]. О. Коберник виокремлює організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний, заключний [2]. Також виділяють підготовчий, реалізаційний, оцінювальний та інформаційний етапи [7]; початковий етап, етап планування, прийняття рішення, виконання, оцінки результату та захисту проекту [6].

Зазначимо, що кожен керівник проекту має право самостійно визначатися з кількістю етапів (відповідно зі структурою) виконання проектів відповідно до поставленої мети та завдань такого заходу.

Наведемо приклад орієнтовної програми педагогічного проекту із підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників. Підкреслимо, що означений батьківсько-педагогічний проект передбачає, окрім батьківської аудиторії, активне залучення учнів старшої ланки, оскільки процес підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників не може відбуватися ізольовано без участі дітей-старшокласників. Це, передусім, сприятиме гармонізації взаємин у сім'ї, створенню нормального виховного середовища в родині, зацікавленню як

батьків, так і дітей у позаурочній діяльності закладу, а також формуванню в учнів відповідних ціннісних орієнтацій, мотивації до вибору професії, окреслення їх інтересів та особистих прагнень.

Орієнтовна програма педагогічного проекту з підготовки батьків до професійного самовизначення старшокласників

Мета: підготовка батьків до професійного самовизначення старшокласників; задоволення потреб дітей у професійному та суспільному самовизначенні через активну участь батьків у цьому процесі.

Завдання: надати батькам практичну допомогу в питаннях професійного самовизначення їхніх дітей-старшокласників; допомогти батькам краще пізнати власну дитину, навчити бачити в дитині особистість, майбутнього професіонала певної сфери; налагодити співпрацю батьківського колективу з педагогами та адміністрацією школи щодо зазначеної проблеми; здійснити популяризацію різних спеціальностей серед батьків, юнаків та дівчат, ознайомити їх зі світом професій, формувати ціннісне ставлення учнів до праці, свідоме ставлення до вибору майбутньої професії, виховувати їх як гідних громадян власної держави.

Для супроводу й реалізації проектної діяльності необхідні такі матеріали, як тести, анкети для батьків та їх дітей; підбірка спеціальної (педагогічної, психологічної, методичної) літератури; проспекти та рекламні брошури; спеціалізовані журнали й газети; сценарії сімейних шкільних і позашкільних заходів, колективних справ; портфоліо до презентацій; відео та фотоматеріали, технічні засоби.

Хід програми:

І етап: Організаційно-підготовчий.

Вступна бесіда з батьками «Запрошуємо до розмови» включає в себе обґрунтування теми, повідомлення мети, структури й очікуваного результату проекту; планування роботи, розгляд пропозицій щодо вибору методів та розподілу груп тощо.

Фотовиставка чи виставка робіт «Моя сім'я» за різними тематичними напрямами може містити такі секції, як, наприклад: «Наші захоплення», «Сімейні традиції», «На дозвіллі», «Я пишаюся моїми батьками / дітьми, за те, що…» тощо. Такий захід сприяє активізації творчого потенціалу учасників, створенню умов для самореалізації особистості, зацікавленню в участі у проекті, вивченню інтересів, уподобань сімей тощо.

Класна година з елементами мозкового штурму «Роль сім'ї у процесі професійного самовизначення старшокласників» передбачає спілкування щодо актуальних питань професійного самовизначення старшокласників,

факторів вибору майбутньої професії. Класний керівник може провести опитування батьків із таких питань: Що би Ви хотіли дізнатися про професійне самовизначення старшокласників? Яка допомога Вам необхідна у вирішенні цього питання? Це допоможе йому зорієнтуватися в тому, якої інформації чи навичок першочергово потребують батьки із означеної проблеми.

Батьківські збори, на яких формуються творчі та дослідницькі групи з батьківського колективу, визначаються завдання, обговорюються форми й методи роботи, є важливою ланкою серед усіх заходів проекту.

ІІ етап: Практичний.

Психолого-педагогічний семінар «Професійне самовизначення старшокласників – важлива психолого-педагогічна проблема» має на меті висвітлення теоретико-методологічних питань з проблеми.

Круглий стіл, що проводиться за участі батьків та учнів «Старшокласник – майбутній професіонал, гідний громадянин своєї держави» передбачає обговорення таких питань: захист прав та повага до інтересів старшокласника, розгляд їх мотивів, уподобань та бажань, співвіднесення нахилів, здібностей та можливостей особистості з реаліями та умовами сучасного ринку праці, розвиток самоусвідомлення та самодіагностики учнів тощо. Учасники набувають умінь обґрунтовувати власне рішення, відстоювати власну думку, надавати поради та рекомендації.

Консультування – це індивідуальна робота з батьками (може проходити під назвою «Що потрібно моїй дитині в період вибору майбутньої професії?») із застосуванням бесіди, наданням консультації, під час якої відбувається опрацювання конкретних проблем і питань батьків, надання порад та рекомендацій, ознайомлення батьків із ефективними способами підтримки дітей у виборі майбутньої професії та місця подальшої освіти.

Спільна екскурсія батьків і дітей на підприємство проходить під гаслом «Формуємо професійний інтерес». Альтернативою традиційній екскурсії може слугувати відвідування ярмарку вакансій, де представники вітчизняних і зарубіжних компаній різних галузей ознайомлять батьків і старшокласників зі своєю діяльністю, умовами роботи тощо. Окрім того, це гарна можливість вивчення ринку праці. Аналізуючи їх пропозиції, батьки можуть порівняти власні уявлення щодо актуальності тієї чи іншої професії з реальними пропозиціями на ринку, співвіднести їх із потенціалом власної дитини.

Година спілкування «У світі – тисячі професій!» – це зустріч із фахівцями, під час якої батьки в ході бесіди ознайомлюються з

особливостями й умовами праці фахівців певної професії, обмінюються власним професійним досвідом і рекомендаціями.

Семінар-практикум «Подолання стресу – запорука успішного професійного самовизначення старшокласників» передбачає розгляд методик для визначення рівня стресостійкості дітей у період їх професійного самовизначення, знаннями, опанування вміннями та навичками запобігати й вирішувати стресові ситуації, збагачення досвіду комфортного спілкування в батьківському колективі щодо професійного самовизначення старшокласників.

ІІІ етап: Підсумковий.

Родинний КВК із профорієнтаційним нахилом сприяє збагаченню світогляду батьків і дітей з означеної проблеми. Під час заходу узагальнюється набутий під час участі у проекті досвід, демонстрація того, чого дізналися та навчилися разом.

Підсумкові класні збори «Молодь – це наш потенціал!» включають у собі повідомлення результатів роботи учасників проекту, демонстрацію результатів роботи творчих груп. Практичним результатом заходу є прийняття спільних рекомендацій для батьків щодо окресленої проблеми, виготовлення пам'яток, скарбнички порад, створення профінформаційного куточку тощо, підбиття підсумків роботи учасників проекту.

Варто зазначити, що вміння користуватися проектною технологією є показником інноваційного мислення вчителя та потребує високої майстерності, ретельного покрокового обміркування й організації кожного етапу. Поряд із тим, як виховна робота з дітьми-старшокласниками, так і співпраця з їх батьками, передусім, повинна будуватися з урахуванням їх інтересів та потреб, ґрунтуючись на особистому досвіді суб'єктів і діалогічному підході у взаєминах.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Підсумовуючи викладене, зазначимо, що робота з батьками старшокласників щодо їх професійного самовизначення є тим процесом, який потребує особливого підходу в його організації та застосуванні ефективних технологій і методик у взаємодії школи та батьків. Тому впровадження в навчально-виховний процес школи методу проектів є необхідною умовою, що дозволить зробити цей процес результативним, захоплюючим та ефективним. Вважаємо, що метод проектів відкриває широкі можливості в роботі загальноосвітніх навчальних закладів із батьками, адже проектна діяльність спрямована як на педагогічну допомогу батькам учнів із теоретичних та практичних питань через активні

засоби дії, так і на професійне становлення особистості старшокласника. Перспективу подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в розробці нового змісту, форм і методів педагогічної підготовки батьків в умовах сучасної загальноосвітньої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

2. Коберник О. М. Проектування навчально-виховного процесу в школі / О. М. Коберник. – К. : Хрещатик, 1996. – 153 с.

3. Пивоварова Ю. М. Навчаємо та виховуємо разом (педагогічно-батьківський проект) / Ю. М. Пивоварова // Виховна робота в школі. – № 7 (80). – 2001.

4. Полат Е. С. Нові педагогічні та інформаційні технології / Е. С. Полат. – М. : 1999. – 238 с.

5. Симоненко В. Д. Сборник творческих проектов учащихся / В. Д. Симоненко. – М. : Изд. центр «Вентана-Граф», 2005. – 272 с.

6. Чечель І. Метод проектів, або спроба позбавити вчителя обов'язків всезнаючого оракула / І. Чечель // Директор школи. – 1998. – № 3. – С. 11–17.

7. Шахрай В. М. Технології соціальної роботи : навчальний посібник / В. М. Шахрай. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с.

РЕЗЮМЕ

Павицкая Е. Н. Проэкт как форма работы с родителями относительно профессионального самоопредиления старшеклассников.

Статья посвящена актуальной педагогической проблеме – взаимодействию общеобразовательной школы с родителями учащихся старшего школьного возраста. Обосновано проект как форма работы школы с родителями по профессиональному самоопределению старшеклассников с точки зрения их эффективного воздействия на субъектов отношений. В статье представлен пример ориентировочной программы педагогического проекта по подготовке родителей к профессиональному самоопределению старшеклассников, который включает такие мероприятия, как родительские собрания, психолого-педагогический семинар, фото выставка, экскурсия на предприятие, встреча со специалистами, беседы и консультации и др.

***Ключевые слова**: школа, родители, старшеклассники, проект, профессиональное самоопределение.*

SUMMARY

Pavytska K. Project as the form of school work with parents according to the professional self-determination of pupils of senior school age.

The article is devoted to the actual pedagogical problem – the interaction of secondary school with parents of pupils of senior school age. Project is grounded as a form of work of school with parents on professional self-determination of pupils in terms of its impact on subjects of relationships.

The author believes that in pedagogical training of parents to professional selfdetermination of high school pupils the pedagogical technologies that designed to provide educational and professional orientation of parents, assist parents in forming person-oriented approach (which is based on dialogue and respect) to high school students during their professional self-determination, promote cooperation of teachers, parents and children

in order to orient parents to active participation in the educational process, facilitate harmonization and dialogizing of school life and family are important.

Different approaches to structural construction of project work through the use of some stages of members who take part in it, that in its turn depends on the goals and objectives of project are considered.

The article presents an example of the approximate program of pedagogical project for preparing parents to professional self-determination of senior pupils, which includes such events as parents-teacher meetings, psychological-pedagogical workshop, photo exhibition, excursion to the plant, meeting with specialists, discussions and consultations etc.

It is noted that the parental educational project involves not only parents but also active participance of senior pupils, as the process of parents' preparation to professional self-determination of high school students can not occur in isolation without children. This, according to the author, will harmonize the family relationships, create normal educational environment in a family, make interest parents and children in extracurricular school activities, as well as the students' formation of appropriate values, motivation for choosing profession outlining their interests and personal aspirations and so on.

It is stressed that the ability to use project technology is an indicator of innovative thinking of teachers and requires high skills, careful stepwise of each stage. Alongside with the educational work with senior pupils and their parents especially should consider their interests and needs, based on personal experience of subjects and dialogical approach in relationships.

In the end it is indicated that the work with parents of senior pupils concerning their professional self-determination is the process that requires a special approach in its organization and usage of effective technologies and methods in interaction of schools work with parents. Therefore, the implementation of the project method into the educational process of school is a necessary condition that will allow to make the process efficient, fun and effective.

***Key words**: school, parents, pupils of senior school age, project, self-determination.*

УДК 37.035.232.

Л. В. Повалій
Інститут проблем виховання НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СІЛЬСЬКИХ ДІВЧАТ-СТАРШОКЛАСНИЦЬ

У статті розкриваються особливості професійного самовизначення сільських старшокласниць, які полягають у: дотриманні гендерного підходу до організаційно-методичного забезпечення роботи школи з підготовки сільської родини стосовно професійного самовизначення сільських старшокласниць; урахуванні інтересів, нахилів, здібностей сільських старшокласниць; урахуванні особливостей сучасних сільських сімей стосовно місця проживання. Окреслені аспекти розглядаються в контексті взаємодії сільської школи і сім ї як найважливіших соціальних інститутів у формуванні особистості, зокрема у професійному самовизначенні дівчат. Особлива увага приділена врахуванню гендерних особливостей як одного із значущих факторів, що визначає зміст професійного самовизначення.

***Ключові слова**: сільські старшокласниці, професійне самовизначення, гендерні особливості, взаємодія сільської родини і школи.*

Постановка проблеми. Найважливішим соціальним інститутом, який здійснює суттєвий вплив на особистість дитини і бере активну участь у співпереживанні проблем школи на шляху підготовки учнів до самостійного зрілого життя, є сім'я. Саме в ній дитина, підліток, юнак чи юнка отримує певні настанови з боку батьків стосовно вибору своєї майбутньої професії, вчиться взаємодії з соціумом. З іншого боку, істотний вплив на професійні плани школярів виявляють взаємини в сім'ї. Наявність у сім'ї атмосфери співробітництва й взаємної підтримки, чіткого розподілу функцій, перевага методів заохочення й переконання орієнтують дитину на закріплення цієї системи відносин і підтримку її в майбутньому житті, у тому числі й при виборі професії.

Однак батьки здебільшого не мають чітких зважених позицій стосовно спрямування своїх дітей на правильний вибір майбутньої професії, а педагоги школи не мають чітких рекомендацій стосовно взаємодії сім'ї і школи з проблеми професійного самовизначення старшокласників, зорієнтованих на особливості виховання дітей означеного віку в різних типах сімей. Особливо складною є ситуація за умови виховання дітей у сільських родинах, оскільки сучасна сільська родина внаслідок несприятливих для неї соціально-економічних реалій опинилася в нетиповому становищі стосовно виховання дітей і не може самостійно спрямувати дитину на правильний професійний вибір. Однією з причин цього є те, що економічна ситуація відкинула більшість сімей за межу малозабезпеченості. Через неможливість знайти роботу в сільській місцевості, що забезпечувала б гідне проживання родини, багато батьків втрачає впевненість у своїй дієздатності та в завтрашньому дні. Унаслідок цього зникає авторитет у власних дітей, а це, в свою чергу, призводить до девальвації моральних цінностей, які визначають взаємини як між дітьми і близькими їм людьми в родині – насамперед, батьками, так і між дітьми й людьми, що їх оточують у соціумі. Це не може не викликати занепокоєння, адже від духовного, фізичного здоров'я, матеріального благоустрою окремих родин залежить майбутнє народу, нації. Тому проблеми сучасної сільської родини не є особистими, а їх вирішення залежить від активної підтримки кожної родини з боку держави та її соціальних інститутів.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасній педагогічній літературі проблема виховання сільських дітей знайшла відображення у працях В. Сухомлинського, П. Жильцова, О. Колесникова, О. Кондратенкова, О. Коберника, В. Кузя, В. Савки, Г. Суворової, О. Савченко та ін., у яких розкрита соціально-психологічна характеристика сільської дитини, показана специфіка організації навчально-виховної роботи сільського вчителя тощо.

В Україні провідні позиції з розробки цієї проблеми займають Н. Побірченко і В. Синявський, які розглядають проблеми психології профорієнтації та професійного розвитку особистості; Ж. Вірна і М. Коць, предметом досліджень яких є методичні аспекти профорієнтаційної роботи шкільного психолога; В. Васильєв, який досліджує проблеми професійного самовизначення дорослого населення; В. Сидоренко, дослідження якого спрямовані на підготовку студентів ВНЗ до проведення профорієнтаційної роботи в школі; В. Люлька, який досліджує формування професійної спрямованості старшокласників на сферу с/г виробництва та ін.

Метою статті є розкриття особливостей професійного самовизначення сільських старшокласниць у контексті взаємодії сільської школи і сім'ї.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз досліджень з проблеми дали підстави для визначення особливостей професійного самовизначення сільських старшокласниць, які полягають у: дотриманні гендерного підходу до організаційно-методичного забезпечення роботи школи з підготовки сільської родини стосовно професійного самовизначення сільських старшокласниць; урахуванні інтересів, нахилів, здібностей сільських старшокласниць; урахуванні особливостей сучасних сільських сімей стосовно місця проживання.

Окреслені особливості розглянемо в контексті взаємодії школи і сім'ї в цьому процесі.

Вирішуючи проблему взаємодії сім'ї і школи у професійному самовизначенні старшокласниць, ми керуємося такими позиціями: взаємодія людей – це процес, в основі якого лежать об'єктивні соціально-психологічні механізми. Найбільш важливі з них – обмін взаємодіючих сторін інформацією, діяльністю, при цьому враховується нерівномірність обсягу цієї взаємодії (школа більш активна в підвищенні педагогічної культури батьків, ніж сім'я), а також взаємозумовленість змін, які відбуваються в кожній із сторін. Зміст і форми взаємодії залежать від конкретних соціально-демографічних умов, а також від завдань і мети, які постають перед школою і сім'єю на цьому етапі.

Вибрати зміст і форми для ефективного протікання взаємодії це, в першу чергу, справа школи. При цьому педагоги повинні враховувати, що мета й завдання з професійного самовизначення в окремих сім'ях не завжди можуть відповідати суспільним потребам чи особливостям конкретної дитини, а керуватись меркантильними амбіціями батьків. Для прикладу, батьки можуть змусити старшокласницю-гуманітарія, яка бажає в майбутньому працювати бібліотекарем, здобути престижну економічну

спеціальність, що спричинить у неї ненависть до своєї професії. Тому батьків необхідно переконувати в тому, що, допомагаючи дитині самовизначитись, варто, передусім, враховувати її індивідуальні особливості, здібності і прагнення, а вже потім – свої переконання в доцільності тієї чи іншої професії для власної дитини.

Зокрема, багатьма дослідженнями (О. Рабинович, Т. Гладій, С. Чистякової, Є. Алексєєвої та ін.) установлена залежність між соціальним положенням батьків і формуванням професійних планів школярів. Це означає, що діти батьків з вищою освітою здебільшого пов'язують свої плани зі вступом до вищих навчальних закладів, у той час як діти батьків із середньою освітою мають набагато менші домагання стосовно здобуття вищої освіти. У сім'ях працівників інтелектуальної праці здобуття вищої освіти стає обов'язковою вимогою й виступає своєрідною самоціллю. Це призводить до твердої фіксації мети, що негативно позначається на особистості молодої людини в разі її недосягнення.

З іншого боку, істотний вплив на професійні плани школярів виявляють взаємини в сім'ї. Наявність у сім'ї атмосфери співробітництва й взаємної підтримки, чіткого розподілу функцій, перевага методів заохочення й переконання орієнтують дитину на закріплення цієї системи відносин і підтримку її в майбутньому житті, в тому числі й при виборі професії. Діти з таких сімей найчастіше вибирають професії, пов'язані з роботою з людьми.

Перевага у взаєминах між батьками й дітьми емоційної сторони сприяє більш успішній профорієнтації дітей у сфері мистецтва.

Існування в сім'ї атмосфери відчуження, перевага методів покарання призводять до того, що в майбутній професійній діяльності людина прагне уникати контактів з людьми й обирає професії зі «світу речей».

Звісно, ці твердження не є догмою; існують нетипові ситуації, коли дитина, хоч і перебуває в оточенні доброзичливих взаємин у сім'ї, виростає відстороненою, не полюбляє спілкування і, таким чином, скоріше обере професію зі «світу речей», де спілкування з людьми буде зведене до мінімуму.

Варто зауважити, що процес взаємодії школи та сім'ї, по-перше, є явищем динамічним, залежить від різноманіття видів діяльності й активності батьків; по-друге, в ньому простежується спільність і різноманіття сімей (спільними, в основному, є задачі й мета виховання, різниця проявляється в рівні освіти, культури, місці проживання, складі сім'ї тощо). Окрім цього, трапляються різні типи взаємодії (взаєморозуміння, взаємна підтримка, довірливість, взаємна зацікавленість, творчий підхід чи конфліктність, інертність, подавлення тощо).

У процесі взаємодії окреслюється новий обшар проблем: робота вчителя з сім'єю повинна бути спрямованою на здійснення психологічної допомоги батькам у вихованні через «діалогічне спілкування»; особливо виокремлюється необхідність турбуватися про особистісне зростання як учнів, так і їхніх батьків. Все це сприяє встановленню конструктивних взаємин з учнями та їхніми батьками, пошуку ефективних форм допомоги, що забезпечувало б їхні потреби у професійному самовизначенні.

Працюючи в основному із сільськими сім'ями, переконуємося, що процес взаємодії школи з ними багато в чому залежить і від специфічних характеристик сільських сімей, що тісно пов'язані з педагогічним і виховним потенціалом сім'ї. Російські дослідниці Є. Букрєєва та Г. Клімантова визначають такі характеристики сучасних сільських родин.

1. Наявність розгалуженої мережі родинної і сусідської взаємодопомоги, дружньої підтримки. Форми цієї підтримки і взаємодопомоги можуть переходити в подальшому в специфічну систему взаємин між сільськими сім'ями із соціальної допомоги одна одній. Якщо при цьому члени означеної системи прагнуть використовувати ресурси освітніх інститутів, це суттєво полегшує побудову педагогічної взаємодії школи з сім'єю.

2. Існування сільського менталітету спільноти дозволяє школі активніше взаємодіяти з сім'єю, оскільки більш активні в цьому плані сім'ї здатні виявляти підтримку і взаємодопомогу сім'ям, що ухиляються від взаємодії. Таким чином, забезпечується стабільність всієї системи в цілому і кожного суб'єкта окремо.

3. Тенденція звуження обшару знайомих поряд з укріпленням родинних зв'язків у родинах з матеріальними проблемами, що дозволяє констатувати збережену традицію безкорисливої допомоги рідним і близьким, особливо у сфері освіти дітей. Це, в свою чергу, суттєво збільшує кількісні та якісні характеристики взаємодії.

4. Спостерігається зниження рівня правової свідомості, що залишає єдиним надійним регулятором ціннісні орієнтири особистості й сімейні цінності. Багато в чому ці збережені традиційні моральні устої родини визначають особливості взаємодії школи з сім'ями в умовах сільського соціуму, в тому числі стосовно професійної орієнтації.

5. Наявність дефіциту відповідальності за власне благополуччя. Це зумовлює виникнення різноманітних труднощів стосовно організації і здійснення взаємодії, що розглядається, оскільки вказує на незначну міру прояву таких особистісних якостей учасників взаємодії, як самостійність, ініціатива, активність.

6. Пасивність у досягненні поставлених цілей, що породжує безперспективність, сприйняття дискомфорту (матеріального і психолого-педагогічного) як норми життя, безініціативність. Стосовно цього педагогічна взаємодія школи і сім'ї має бути спрямована на формування позитивних установок сімей щодо свого майбутнього й майбутнього власних дітей (не боятися змін, докладати для цього максимум зусиль тощо).

7. Споживацькі тенденції у взаєминах дітей з батьками, які засвідчують кризу сімейних цінностей, недосконалість, дисфункцію норм, стандартів взаємин між батьками й дітьми. Ці тенденції властиві і міській родині, проте в сільському соціумі набувають все більш стійкого характеру, що дає можливість вважати подібні взаємини відтворюваними і в нових поколіннях. Фактично йде мова про руйнування традиційного устрою сільської родини та сімейних зв'язків.

8. Сучасна сільська сім'я, фактично, заповнює вакуум соціальної допомоги молоді. Завдяки її зусиллям молоде покоління проходить складний період пристосування до невпевненості в завтрашньому дні, мінімізується негативний вплив періодів безробіття і безгрошів'я. Спільними зусиллями з навчальним закладом (школою) здійснення допомоги суспільними інститутами може прийняти більш адресний і кваліфікований характер, включати в себе не лише матеріальну форму, але й компенсаційні, корекційні, терапевтичні психолого-педагогічні дії [2; 3].

На процес професійного самовизначення впливають і соціокультурні та інформаційні умови, які пов'язані з проживанням в умовах обмеженого соціуму.

Відсутність культурно-освітніх центрів (вузів, театрів, музеїв тощо) спричиняє те, що головним культурним центром села є школа, будинок культури. Значне розширення можливості отримання освіти на сьогодні (дистанційна освіта, курсова підготовка, гуртки за інтересами в позашкільних закладах, інтернет-ресурси та ін.) дозволяє міським школярам скоригувати характер навчальних послуг, розширити пошук нових форм позакласної й позашкільної організаційної роботи. Сільські діти, особливо ті, хто проживають у значно віддалених від обласних центрів селах, практично не мають цих можливостей. З іншого боку, замкнутий характер сільського обшару дозволяє створити оптимальні умови для вирішення питань соціально-професійної орієнтації, організації виробничого навчання, зв'язку теорії з практикою.

На процес професійного самовизначення сільських старшокласниць впливає і те, що учні регулярно протягом всього періоду навчання

в школі виконують с/г роботи на пришкільних ділянках і вдома. На сьогодні підсобне господарство – специфічний для сільського образу життя фактор, що суттєво впливає на життя й побут населення. Передусім необхідно підкреслити велику виховну роль таких господарств. В особистому підсобному господарстві дитина має можливість прилучитися до с/г праці, навчитися поважати цю працю й розуміти її цінність. З юних років виробляється звичка працювати, бути турботливим господарем землі.

У сільських школярів більше об'єктивних реальних умов для засвоєння професійної сімейної традиції, виховання спадкоємців трудових династій, продовжувачів справи своїх батьків. У процесі трудової діяльності школярів на землі формуються суспільнозначущі мотиви і якості особистості, найбільш повно реалізується принцип зв'язку навчання з життям. Цей зв'язок сприяє глибокому розумінню системи взаємин людей, а також формуванню світогляду особистості [4].

Надаючи сільським старшокласницям та їх батькам науково-методичну допомогу у професійному визначенні, варто враховувати й гендерний аспект проблеми. Зокрема, це стосується врахування гендерних особливостей як одного із значущих факторів, що визначає зміст професійного самовизначення.

Так, психологічні дослідження гендерних розбіжностей, важливих для професійного самовизначення, виявили, що чоловіки характеризуються більш широкою сферою діяльності, гнучкістю мислення, прагненням до праці, високою швидкістю виконання операцій при здійсненні предметної діяльності, а жінки – легкістю вступу в соціальні контакти, підвищеною чутливістю до невдач у спілкуванні, стурбованістю, емпатійністю, турботливістю (В. Єремеєв, І. Трошев, К. Халлер, А. Чекаліна та ін.).

Учені доходять висновку, що визначені різбіжності проявляються вже в дитинстві. Хлопчики прагнуть до незалежності, стверджують свою індивідуальність, прагнуть відділитися від вихователя; дівчаткам більш властива взаємозалежність, вони набувають власну індивідуальність у соціальних зв'язках. Для хлопчачих ігор більш властивою є групова діяльність, ігри дівчат відбуваються в менших за розміром групах, причому в таких групах менше агресивності, більше взаємності, вони частіше копіюють взаємини дорослих, а розмови дівчат є більш довірливими й відкритими [1].

Висновки та перспективи подальших наукових розробок. Отже, самовизначення сільських старшокласниць здійснюється у специфічних

умовах сільського оточення, що суттєво впливає на цей процес. У сільських навчальних закладах накопичується досвід створення педагогічних умов, які сприяють самовизначенню школярів як у професії, так і в подальшому самостійному житті.

Ми вважаємо, що ці специфічні характеристики сільських родин та умов сільського соціуму можуть бути враховані при організації і здійсненні педагогічної взаємодії навчального закладу з сім'єю, в тому числі стосовно проблеми професійного самовизначення сільських старшокласниць.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арон И. С. Гендерные аспекты профессионального самоопределения старшеклассников [Электронный ресурс] / И. С. Арон // Электронный научно-образовательный журнал ВГПУ «Грани познания». – 2009. – № 3 (4). – Режим доступа : http: //www.grani.vspu.ru.

2. Букреева Е. Н. Педагогическое взаимодействие школы и сельских семей в контексте перспектив их развития / Елена Николаевна Букреева // Вестник Ставропольського государственного университета (Педагогические науки). – 2010. – № 6. – С. 9–14.

3. Климантова Г. П. Жизненные ресурсы сельской семьи в современной России / Г. П. Климантова, Т. М. Виноградская. – М. : Изд-во РГСУ, 2007. – 116 с.

4. Люлька В. С. Професіографічне дослідження як засіб формування професійної спрямованості учнів на сільськогосподарські професії / В. С. Люлька // Проблеми трудової і професійної підготовки : наук.-метод. зб. – Слов'янськ : СДПІ, 2002. – Вип. 6. – С. 137–143.

РЕЗЮМЕ

Повалий Л. В. Особенности профессионального самоопределения сельских девушек-старшеклассниц.

В статье раскрываются особенности профессионального самоопределения сельских старшеклассниц, которые состоят в: соблюдении гендерного подхода к организационно-методическому обеспечению работы школы по подготовке сельской семьи относительно профессионального самоопределения сельских старшеклассниц; принятии во внимание интересов, склонностей, способностей сельских старшеклассниц; принятии во внимание особенностей современных сельских семей относительно места жительства. Выделенные аспекты рассматриваются в контексте взаимодействия сельской школы и семьи как самых важных социальных институтов в формировании личности, в частности в профессиональном самоопределении девушек. Особенное внимание уделено учету гендерных особенностей как одного из значимых факторов, определяющего содержание профессионального самоопределения.

***Ключевые слова**: сельские старшеклассницы, профессиональное самоопределение, гендерные особенности, взаимодействие сельской семьи и школы.*

SUMMARY

Povalii L. Peculiarities of professional self-determination of rural girls of senior school age.

The peculiarities of professional self-determination of rural girls of senior school age are following: the compliance of the gender approach to organizational-methodological providing of school work to the preparation of a rural family for professional self-determination of rural girls of senior school age; consideration of the interests, aptitudes and abilities of rural girls of senior school age; appreciation of features of modern rural families concerning their residence. The outlined aspects are considered in the context of the interaction of rural school and family as the most important social institutions in forming of the personality particularly in professional self-determination of girls of senior age. Special attention is paid to consideration of gender peculiarities as one of the important factors that determines the content of professional self-determination.

This article has indicated the area of new problems which are solved in the interaction of rural school with family, namely in teachers' work with the family that should focus on the implementation of psychological support to parents in the upbringing through «dialogical communication», especially singled out the need to worry about personal growth both pupils and their parents. All this contributes to the establishment of constructive relationships between students and their parents in finding effective forms of assistance that would provide their needs for professional self-determination.

Solving the problem of interaction between family and school to professional self-determination of girls of senior school age, the article outlines the following items: human interaction is a process which is based on the objective socio-psychological mechanisms. The most important of them are: the exchange of information by interacting parties and activities, taking into consideration the unevenness of this interaction (school is more active in improving pedagogical culture of parents than family), and the interdependence of changes that occur in each of the parties. The content and forms of interaction depend on the specific socio-demographic conditions as well as the objectives and goals that school and family are facing at this point.

The article proves that self-determination of rural girls of senior school age is carried out in the specific conditions of the rural environment, which greatly influences this process. In rural educational institutions is accumulated the experience of pedagogical conditions that promote self-determination of students in both career and independent life in the future.

Obtained results confirm the assumption about the differences between boys and girls in the professional interests, aptitudes, motivation, achievement and should be considered when organizing work with pupils on problem of their professional self-determination.

***Key words**: rural girls of senior school age, professional self-determination, gender peculiarities, interaction of rural family and school.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК: 37.015 : 159.955

О. В. Горицька
Класичний приватний університет

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ ЩОДО РЕАЛІЗАЦІЇ СТРУКТУРНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТИВНОСТІ В МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ І–ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

У статті розглянуто результати дослідно-експериментальної роботи щодо реалізації структурної моделі формування професійної адаптивності в майбутніх економістів у процесі підготовки у вищих навчальних закладах І–ІІ рівнів акредитації. Докладно обґрунтовано заходи щодо організації відповідних педагогічних умов: індивідуалізація освітнього процесу за рахунок обліку індивідуальних особливостей кожного студента в гетерогенних групах; забезпечення багатоаспектної полікультурної взаємодії; робота «школи передового економічного досвіду» з навчанням прийомам психічної саморегуляції.

***Ключові слова**: професійна адаптивність, майбутні економісти, вищі навчальні заклади І–ІІ рівнів акредитації, педагогічні умови.*

Постановка проблеми. На сьогодні система вищої економічної освіти є складною та взаємодіє з політичними, культурними й соціальними системами. Отже, на думку науковців (А. І. Абрамова [1], А. Л. Журавльов, Н. А. Перевозчикова [2] та ін.) у таких умовах вища економічна освіта не може бути пасивною, а мусить істотно й динамічно впливати на навколишнє середовище, формуючи цивілізоване економічне поле. Відтак, важливою професійною характеристикою економіста стає його професійна адаптивність, що має бути розвинена ще в процесі навчання у вищому навальному закладі.

Аналіз актуальних досліджень. Недостатнім і слабким, як на наш погляд, є пошук практичних методик формування професійної адаптивності в майбутніх економістів. У таких умовах успішність навчання зв’язана зі здатністю до саморозвитку (Б. Г. Ананьєв, А. Н. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн та ін.) на підставі усвідомлення «Я образа» (І. С. Кон, В. В. Столін та ін.), адекватного умовам діяльності як оцінного критерію її результатів (С. П. Безносов, В. П. Трусов).

Ураховуючи вище наведене, ми вважали за доцільне проведення дослідження щодо формування професійної адаптивності в майбутніх економістів у процесі підготовки у вищих навчальних закладах І–ІІ рівнів

акредитації. Тому одним з поставлених завдань дослідження було: розробити й експериментально перевірити структурно-динамічну модель формування професійної адаптивності в майбутніх економістів у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації, що передбачає реалізацію певних педагогічних умов.

Мета статті – висвітлити результати дослідно-експериментальної роботи щодо реалізації структурної моделі формування професійної адаптивності в майбутніх економістів у процесі підготовки у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації.

Виклад основного матеріалу. Дослідно-експериментальна робота зі студентами експериментальних груп проводилася згідно розробленої нами експериментальної структурної моделі формування професійної адаптивності в майбутніх економістів у процесі підготовки у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації. Проводилися заходи щодо організації визначених педагогічних умов:

1. Індивідуалізація освітнього процесу за рахунок обліку індивідуальних особливостей кожного студента в гетерогенних групах;

2. Забезпечення багатоаспектної полікультурної взаємодії;

3. Робота «школи передового економічного досвіду» з навчанням прийомам психічної саморегуляції.

Відповідно до першої умови в межах дисципліни «Основи педагогіки та психології», яка вивчається на другому курсі в циклі «загально гуманітарних дисциплін». Викладання дисципліни «Основи педагогіки та психології» загалом має на меті: ознайомити тих, хто навчаються, з теоретичними засадами й практичними методами/прийомами загальної психології та педагогіки; розвинути здібності до наукового підходу щодо визначення найбільш ефективних прийомів, форм, методів, засобів і цілісних психолого-педагогічних технологій управління й самоуправління з метою підвищення продуктивності професійної діяльності, розвитку моральних якостей, становлення та самореалізації особистості майбутнього фахівця.

Під час вивчення теми № 7 «Управління процесом формування особистості» студентам було запропоновано авторську методику діагностики з метою виявлення груп «ризику» – студентів із недостатнім ступенем сформованості адаптивності.

Результати діагностики дозволили нам організувати подальшу роботу в аспекті індивідуалізації освітнього процесу за рахунок обліку індивідуальних особливостей кожного студента в гетерогенних групах. А

саме: на семінарському занятті «Психологічна безпека особистості» до теми «Управління процесом формування особистості» з метою зняття психологічних бар'єрів і визначення розуміння поняття «адаптація» та «адаптивність» студентам було запропоновано (у якості домашньої роботи) намалювати власні асоціації щодо цих понять. На наступному занятті викладач організував презентацію малюнків з обговоренням, визначенням найкращих робіт і нагородженням переможців. Особливо студентам сподобалось обговорення робіт на основі механізму асоціацій.

Реалізація другої педагогічної умови «Забезпечення багатоаспектної полікультурної взаємодії» відбувалася на другому формувальному модулі експериментальної моделі на основі вивчення такого предмету, як «Основи економічної теорії».

Викладання дисципліни «Основи економічної теорії» загалом має на меті: вивчити зі студентами економічні закони й категорії, сучасні проблеми розвитку відносин у суспільстві, основи теорії ринкової економіки та макрорегулювання економіки, різні економічні концепції сучасного світу; формувати в студентів нове економічне мислення, навички соціально-економічного аналізу; навчити студентів застосовувати економічні знання; розвивати в тих, хто навчається, здібності до економічного розуміння сутності процесів, що протікають у суспільстві, до самостійного вибору ціннісних орієнтирів.

Так, студенти експериментальних груп одержали завдання щодо вивчення та пояснення з подальшою презентацією в групі особливостей ринків продажу кави. Адже «студентська група є оптимальним середовищем, у якому здійснюється процес професійної підготовки кожного індивіда, його самореалізація» [3, 41–42].

Це завдання викликало жвавий інтерес і зацікавленість. Навіть виникли суперечки, про ринок якої країни необхідно підготувати презентацію-доповідь. Ураховуючи соціально-психологічні й культурні особливості кожного студента викладач дозволив обрати країни за власним бажанням.

Ще довгий час студенти згадували власні враження та порівнювали спільне й відмінне між представниками різних культур. Протягом реалізації другої педагогічної умови відбувалося формування професійної адаптивності в майбутніх економістів. Найбільш якісно це було помітно на таких характеристиках, як: уміння ефективно спілкуватися з різними національними, економічними, соціальними прошарками суспільства; особистісно-професійне становлення інших і гармонізація відносин між

студентами, викладачами й родиною; уміння формулювати й публічно висловлювати, обговорювати результати наукової та навчально-творчої роботи; застосовувати навички соціального партнерства.

Окрім того, як показали результати проведеної роботи, забезпечення полікультурної взаємодії сприяло також:

– самостійному розвитку власної моральності, культурного рівня майбутніх економістів;

– розвитку їхньої комунікабельності в різних соціальних групах, уміння співпрацювати в різних галузях, у різних ситуаціях, запобігаючи або уміло виходячи з будь-яких конфліктних ситуацій;

– етичному ставленню до інших користувачів мережі Інтернету як у професійно-економічному, так і особистісному плані;

– гнучко орієнтуватись у професійних економічних ситуаціях; розвитку умінь самостійно отримувати необхідні знання, уміло використовуючи їх на практиці щодо рішення професійних проблем, які виникають;

– розвитку самостійності мислення, умінь бачити в реальній дійсності економічні проблеми, що виникають, і шукати шляхи раціонального їх вирішення, використовуючи сучасні технології, чітко усвідомлювати, де та яким чином набуті знання можуть бути використані у професійній економічній діяльності, здатність генерувати нові ідеї, творчо мислити;

– грамотно працювати з інформацією (умінню збирати необхідні для вирішення визначеної економічної проблеми факти, аналізувати їх, висувати гіпотези розв’язання проблем, робити необхідні узагальнення, порівнювати їх з аналогічними чи альтернативними варіантами рішення, встановлювати статистичні закономірності.

Реалізація третьої педагогічної умови «Робота «школи передового економічного досвіду»« з навчанням прийомам психічної саморегуляції» відбувалася на третьому формувальному модулі експериментальної моделі на основі вивчення такого предмету, як «Вступ до спеціальності».

Викладання дисципліни «Вступ до спеціальності» загалом має на меті: формування економічного мислення та знань; ознайомлення студентів, які починають вивчати економічні дисципліни, з основними поняттями економіки; з’ясування ролі економіста як спеціаліста в економічно-аналітичній діяльності, допомога студентові у визначенні «свого місця» у ринковій економічній структурі; розвиток навичок самостійного аналізу стану ринку й розробці варіантів управлінських рішень у підприємницькій діяльності; уміння оцінювати основні напрями та тенденції розвитку ринкової економіки.

Під час вивчення теми № 7 «Людське вимірювання економіки. Практичні величини», основний акцент якої полягав у тлумаченні економічних термінів (трудові ресурси, кадри, персонал, трудовий потенціал тощо); категорії персоналу підприємств (керівники, спеціалісти, службовці, робітники); поділ персоналу за професіями, спеціальностями та кваліфікацією, особистісно-професійні якості фахівця; відокремлення й характеристика робітників за рівнем кваліфікації); обґрунтування раціональної структури персоналу підприємств різних типів та інфраструктурних організацій на практичних заняттях у формі тренінгу, була запропонована ділова гра «Ринок кави» з подальшим виконанням рефлексивних завдань.

Відтак, організована педагогом/практикуючими фахівцями контрольована рефлексія переживань майбутніх економістів призводила студентів до усвідомлення ними своїх «слабких місць», до залучення нових засобів розуміння й, зрештою, до підвищення рівня професійної адаптивності.

Організація педагогічно контрольованої рефлексії щодо навчання прийомам психічної саморегуляції надавала можливості учасникам заняття «школи економічного досвіду»: усвідомити, чого вони навчилися; пригадати свій власний досвід, що допомагало чіткіше планувати подальшу особисту діяльність; оцінити власний рівень розвитку професійної адаптивності та спланувати реальні кроки щодо її підвищення; порівняти своє сприйняття з думками, поглядами, почуттями інших та, можливо, скоригувати певні позиції; привчатися до рефлексії в реальному житті, усвідомлюючи свої дії та прогнозуючи подальшу діяльність; використовувати одержану інформацію для аналізу свого особистого професійного зростання, для обговорення на наступних заняттях, для планування подальшої роботи; викладачам і учасникам відчути себе єдиною командою, яка працює на єдиний, але особистісно значущий для кожного результат; викладачам – побачити реакцію учасників тренінгу на навчання для внесення необхідних коректив.

Висновки. Зміст експериментальної структурної моделі формування професійної адаптивності в майбутніх економістів у процесі підготовки у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації зумовлений визначеними педагогічними умовами формування означеної адаптивності майбутнього економіста, що забезпечують успішність процесу професійної підготовки майбутніх економістів. Загальна модель віддзеркалює уявлення цього процесу, підсистемами якого є компоненти професійної адаптивності.

Ця модель складається з трьох блоків-модулів: теоретико-мотиваційний (перший блок); формувальний (другий блок); практичний

(третій блок), сутність яких визначається специфікою кожної з педагогічних умов, які реалізуються у відповідно до кожного блоку.

Педагогічна умова «Індивідуалізація освітнього процесу за рахунок обліку індивідуальних особливостей кожного студента в гетерогенних групах» реалізується в першому блоці; у другому – «Робота «школи передового економічного досвіду» з навчанням прийомам психічної саморегуляції» реалізується у другому блоці; у третьому – «Забезпечення багатоаспектної полікультурної взаємодії».

У всіх модулях конкретизуються: 1) мета; 2) завдання; 3) принципи реалізації; 4) особливості проектування; 5) контроль-підсумок.

Дані прикінцевого етапу діагностик дали змогу констатувати відповідні зміни у рівнях сформованості професійної адаптивності в майбутніх економістів. Нами було проведено порівняльний аналіз розподілу відносної кількості студентів ЕГ і КГ другого та третього курсів Економіко-правового коледжу Міжнародного гуманітарного університету (м. Одеса), які навчаються за спеціальністю «Менеджмент» щодо сформованості професійної адаптивності. Зрушення в бік більш високих рівнів може бути пояснене проведеною експериментальною роботою.

Результати підсумкової діагностики, проведеної за шкалою оцінки рівнів сформованості професійної адаптивності у студентів, свідчать про достатньо високий рівень ефективності експериментально апробованих заходів у процесі формування зазначеної адаптованості майбутніх економістів, що підтверджує ефективність проведеної нами роботи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова А. И. Экономическое образование и воспитание учащихся / А. И. Абрамова. – М. : Высш. шк., 1986. – 150 с.

2. Перевозчикова Н. А. Особенности функционирования украинских корпораций в банковской сфере / Н. А. Перевозчикова, Ю. А. Виноградова // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія : економічна. Вип. 33-2 (128). – Донецьк : ДонНТУ, 2008. – С. 206–212.

3. Троцко Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. … докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методики професійної освіти» / Г. В. Троцко. – К., 1996. – 54 с.

РЕЗЮМЕ

Горицкая О. В. Результаты экспериментальной работы относительно реализации структурной модели формирования профессиональной адаптивности у будущих экономистов в процессе подготовки в высших учебных заведениях I–II уровней аккредитации.

В статье рассмотрены результаты исследовательско-экспериментальной работы относительно реализации структурной модели формирования профессиональной адаптивности у будущих экономистов в процессе подготовки в

высших учебных заведениях I–II уровней аккредитации. Подробно обоснованы мероприятия касающиеся организации соответствующих педагогических условий: индивидуализация образовательного процесса за счет учета индивидуальных особенностей каждого студента в гетерогенных группах; обеспечение многоуровневого поликультурного взаимодействия; работа «школы передового экономического опыта» с обучением приёмам психической саморегуляции.

***Ключевые слова**: профессиональная адаптивность, будущие экономисты, высшие учебные заведения I–II уровней аккредитации, педагогические условия.*

SUMMARY

Gorytska O. The results of experimental work on the implementation of structural model of professional adaptability formation of future economists in higher educational institutions of I-II accreditation levels.

This article describes the results of experimental work on the implementation of the structural model formation of the professional adaptability among future economists in the process of training in higher educational institutions of I-II accreditation levels. The reasonable arrangements for appropriate pedagogical conditions: individualization of the educational process which takes into account the individual characteristics of each student in heterogeneous groups, providing a multifaceted polycultural interaction, the work of «school of advanced economic experience» with the training methods of psychic self-regulation are detailed in the article.

The content of the experimental structural model formation of the professional adaptability among future economists in the process of training in higher educational institutions of I-II accreditation levels is caused by certain pedagogical conditions of formation of adaptability of future economists to ensure the success of the process of training future economists. The general model reflects the idea of the process, subsystems which are components of professional adaptability.

According to the first condition the course «Fundamentals of Education and Psychology» is studied for the second year in a series of «public humanities».

The implementation of the second pedagogical condition «Providing multi-dimensional polycultural interaction» was held during the second forming module of experimental model for the study as a subject «The Principles of Economics».

The implementation of the third pedagogical condition «The school of advanced economic experience» with the training methods of psychic self-regulation «was held during the third module of the experimental model for the study of soil as a subject «Introduction to the profession».

This model consists of three blocks-modules: theoretical motivation (the first unit), forming (the second unit), practical (the third unit), the essence of which is determined by the characteristics of pedagogical conditions undertaken in accordance with each unit.

All modules are specified: 1) the purpose, 2) the task, 3) the principles of realization, 4) the features of designing, 5) the control-result.

The results of the final diagnostics carried out on Rating Scale of levels formation of professional adaptability of the students demonstrate a high level of efficiency experimentally proved measures in the process of specified adaptation of future economists, confirm the effectiveness of work pursued by the author.

***Key words**: professional adaptability, future economists, universities of I-II accreditation levels, pedagogical conditions.*

УДК 374.635+159.922

О. Є. Гречаник
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ДІЯЛЬНІСТЬ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ З РОЗВИТКУ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

У статті розглянуто діяльність керівника навчального закладу щодо створення відповідних умов для розвитку готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення, зокрема використання особистісно орієнтованого підходу, стимулювання професійного самовдосконалення, забезпечення єдності професійного виховання й самовиховання, специфічність адміністративного впливу на різні компоненти готовності, послідовність і наступність. Визначено основні форми роботи з розвитку готовності педагогів до професійного самовдосконалення, функції керівника в підвищенні рівня розвитку готовності педагогів до професійного самовдосконалення – аналітико-прогностична, цілепокладання, організаційно-координаційна, контрольно-оцінювальна, регулятивно-корекційна, соціально-психологічна.

***Ключові слова**: керівник, педагог, навчальний заклад, розвиток, готовність, професійне самовдосконалення, умови, форми, функції.*

Постановка проблеми. Серед основних завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні є забезпечення «престижу педагогічної професії, створення умов для професійного вдосконалення і творчості педагогів» [2]. Це, у свою чергу, зумовлено ефективністю управлінської діяльності з розвитку готовності педагогів до професійного самовдосконалення, обраною моделлю організації методичної роботи з педагогічними кадрами в навчальному закладі, їхньої самоосвітньої діяльності й підвищує роль керівника навчального закладу в цьому процесі.

Аналіз основних досліджень. Дослідженню різних аспектів проблеми готовності педагогів до професійного самовдосконалення присвячено чимало наукових праць. Так, сутність професійно-педагогічного самовдосконалення й формування готовності до нього висвітлено в роботах Н. Гузій, Л. Даниленко, С. Єлканова, В. Олійника, О. Пєхоти, О. Попової, Л. Рувінського, Л. Рибалко, Л. Сущенко, Т. Шестакової та інших. Проблеми управлінської діяльності керівників навчальних закладів щодо організації методичної роботи з педагогами, їхньої самоосвітньої діяльності, розвитку професійної майстерності розглянуто в наукових працях В. Григораша, О. Дубасенюк, В. Крижка, Є. Павлютенкова, С. Пальчевського, Р. Черновол-Ткаченко й інших.

Разом із тим, остаточно не визначеними є питання організаційно-педагогічних засад управлінської діяльності з розвитку готовності педагогів до професійного самовдосконалення.

Мету статті вбачаємо у визначенні умов, засобів і форм діяльності керівника навчального закладу з розвитку готовності педагогів до професійного самовдосконалення.

Виклад основного матеріалу. Готовність до професійно-педагогічного самовдосконалення науковці розглядають як складний особистісно-діяльнісний феномен, що являє собою стійке особистісне утворення та поєднує цілий комплекс особистісних детермінант професійного самовдосконалення педагога, виступає важливою передумовою діяльності, що забезпечує реальне здійснення і високу ефективність професійно-педагогічного самовдосконалення на всіх його етапах [5]. Розвинуту готовність педагога до професійного самовдосконалення можна розглядати як наслідок цілеспрямованих формувальних впливів на його становлення як суб'єкта особистісного і професійного зростання.

Формування готовності педагогів до професійного самовдосконалення здійснюється в умовах вищого навчального закладу й продовжується, тобто набуває розвитку, в післядипломний період, зокрема в процесі цілеспрямованої науково-методичної роботи в навчальному закладі. Отже, необхідно детально дослідити діяльність керівника навчального закладу щодо створення відповідних умов для розвитку готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення.

У Великому тлумачному словнику української мови (2001) поняття «умови» трактується як «необхідна обставина, яка уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь» [1, 1295].

По-перше, діяльність керівника навчального закладу має ґрунтуватися на засадах особистісно орієнтованого підходу й забезпечувати відповідний характер взаємодії в системі «керівник – педагог». Це сприяє виявленню індивідуальності кожного педагога й урахуванню її особливостей в процесі організації науково-методичної роботи. Організоване відповідним чином спілкування – на засадах партнерства та співтворчості – має неабиякий потенціал формувального та актуалізувального впливу на особистісне та професійне становлення вчителів, забезпечує розвиток мотивації до самовдосконалення [4]. Реалізація цієї умови можлива за рахунок налагодження суб'єкт-суб'єктного характеру взаємин у системах «керівник – педагог», «педагог –

педагог», забезпечення розвитку потенційних можливостей педагогів на діагностичній основі, створення атмосфери співробітництва, співпраці, взаєморозуміння і прийняття один одного, толерантності, спілкування на основі взаємної відкритості, довіри, поваги, посилення особистісної орієнтації педагогічних впливів.

По-друге, необхідно забезпечити стимулювання професійного самовдосконалення педагогів. У сучасних умовах суттєвого зниження соціального статусу й пріоритетності педагогічної професії стійка педагогічна спрямованість є рідкістю, проте саме вона є визначною передумовою формування в педагогів готовності до професійного самовдосконалення. Ціннісно-смислова спрямованість на педагогічну професію як сукупність стійких глибоко усвідомлених і осмислених мотивів і прагнень до творчої високоякісної професійної педагогічної діяльності виступає суттєвим стимулом до професійного самовдосконалення педагогів. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів полягає в організації такої науково-методичної роботи в навчальному закладі, яка захоплює та пробуджує в них бажання віднайти, особисто відчути свої внутрішні сили й ресурси, створити умови для успішного самовиявлення під час навчально-виховної та самоосвітньої діяльності.

Посилення спрямованості вчителів до педагогічної діяльності досягається завдяки ознайомленню їх зі зразками високоякісної педагогічної праці (вивчення передового досвіду, участь у творчих зустрічах з найкращими представниками професії, у тому числі з переможцями професійних конкурсів «Учитель року», «Класний керівник», вивчення педагогічної спадщини видатних педагогів-гуманістів тощо), з вимогами до особистості та професійної діяльності педагога, з провідними способами підвищення якості педагогічної діяльності. Не менш важливою є актуалізація особистісних смислів і цінностей педагога щодо власної професійної діяльності з подальшим їх переосмисленням.

По-третє, забезпечення органічної єдності процесів професійного виховання, соціалізації й, водночас, процесів професійного самовиховання й саморозвитку. Досвід професійно-педагогічної самоосвіти, самовиховання педагогів, що складає основу їх готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення, охоплює всю сукупність набутих педагогами в практиці аутопедагогічної діяльності вмінь, знань, мотивів, що в подальшому забезпечують виконання самовдосконалення на високому рівні майстерності та продуктивності. Головним засобом збагачення досвіду професійно-педагогічного самовдосконалення

педагогів виступає їх пізнавальна та творча активність, що реалізується в навчально-творчій, науково-дослідній, самостійній роботі, та самопізнавальна й самотворча активність, що проявляється в їхній роботі з розвитку власної особистості як професіонала.

Реалізацію цієї педагогічної умови забезпечують шляхом активізації пізнавальної та творчої діяльності вчителів, самостійного осмислення її процесу й результатів. Основними засобами активізації пізнавальної та творчої діяльності є створення проблемних ситуацій, організація проблемних семінарів, дискусій, виконання різноманітних творчих завдань.

По-четверте, розуміння специфічності адміністративного впливу на різні компоненти готовності. Виділені компоненти готовності до професійного самовдосконалення є відображенням певних особистісних сфер: мотиваційної, інтелектуальної та поведінкової, кожна з яких має специфічні особливості й закономірності розвитку. Їх урахування в побудові тактики і стратегії формувальних впливів на розвиток цього особистісного утворення обумовлює вибір відповідних педагогічних цілей і засобів у розвитку окремих компонентів готовності. Разом із тим, компоненти готовності утворюють інтегративну єдність, у якій розвиток однієї складової обумовлює підвищення рівня й усіх інших. Тому використання взаємозалежного зв’язку між компонентами може слугувати додатковим чинником розвитку кожного з них. Один і той самий педагогічний засіб впливає на розвиток одразу декількох компонентів готовності, хоча й забезпечує підвищення одного з них найбільшою мірою. Ефективність розвитку готовності педагогів до професійного самовдосконалення залежить від стилю управління педагогічним колективом, соціально-психологічного клімату в ньому, урахування особливостей і запитів різних категорій учителів – молодих, досвідчених, із блокованою або розвиненою потребою в професійному самовдосконаленні тощо. Засобами реалізації цієї умови є розвиток зовнішньої та внутрішньої мотивації педагогів до професійного самовдосконалення. Зовнішня – створення такого насиченого професійного середовища, яке збуджує вчителя до розкриття його дійсних професійних можливостей; наявність у цьому середовищі подій, що зможуть підштовхнути до кульмінацій у професійному розвиткові, створення системи моральних і матеріальних заохочень, урахування індивідуально-психологічних особливостей учителів під час складання акмеограм, оптимізація діяльності шкільних психологічних служб. Внутрішня мотивація передбачає розвиток мотивації досягнення високого

рівня педагогічної майстерності, професіоналізму, мотивації самореалізації, здібності сконцентруватися на цілі, самовідновлюватися в умовах морального і психологічного виснаження, прагнення до збереження й примноження особистих досягнень.

По-п'яте, послідовність і наступність розвитку готовності до професійного самовдосконалення. Це передбачає виконання певної послідовності навчально-виховних впливів, що забезпечують поступовий розвиток цієї готовності в педагогів. З позиції теорії цілеспрямованого поетапного формування розумових дій, що лежать в основі процесу самовдосконалення, розвиток готовності до професійного самовдосконалення проходить низку послідовних етапів, кожен попередній з яких готує до наступного, обумовлюючи перехід на більш високий рівень розвитку цієї готовності. Поступове ускладнення навчального матеріалу й навчально-виховних завдань забезпечує розвиток готовності до професійного самовдосконалення за висхідною, коли кожне нове знання, уміння спирається на попереднє та виростає з нього. Отже, реалізація цієї педагогічної умови передбачає дотримання таких чотирьох взаємопов'язаних етапів: інформаційно-діагностичний, мотиваційно-прогностичний, організаційний, контрольно-аналітичний, – які відрізняються цільовими орієнтирами, провідними формами, методами та прийомами, отриманими результатами й забезпечують загальну динаміку розвитку готовності до професійного самовдосконалення.

Розглянемо основні форми роботи з розвитку готовності педагогів до професійного самовдосконалення.

Найпоширенішою класифікацією форм науково-методичної роботи є класифікація за кількістю учасників, згідно з якою основними формами науково-методичної роботи з питань розвитку готовності до професійного самовдосконалення є індивідуальні, групові та колективні.

До індивідуальних форм роботи з учителями відносимо: самоосвітню діяльність педагогів, індивідуальні консультації, стажування й наставництво, участь у конкурсі «Учитель року», «Класний керівник», творчі звіти педагогів, які атестуються.

Серед групових форм науково-методичної роботи з учителями зазначимо: групові консультації, творчі групи, творчі майстерні, взаємовідвідування навчальних занять і виховних заходів, школи передового досвіду, школи молодого вчителя, школи педагогічної майстерності тощо.

Колективними формами науково-методичної роботи з педагогами є такі: відкриті навчальні та виховні заходи, методичні об'єднання педагогів,

семінари, круглі столи, педагогічні вітальні, педагогічні читання, науково-практичні конференції тощо.

Розглянемо детальніше деякі з перелічених форм. Зміст індивідуальної самоосвіти педагога охоплює систематичне вивчення політичної, психолого-педагогічної, наукової літератури, безпосередню участь у роботі шкільного методичного об'єднання вчителів-предметників, підготовку до виступів на засіданнях педагогічної ради, конференціях, нарадах, батьківських та інших зборах; розроблення окремих проблем, пов'язаних з удосконаленням навчально-виховного процесу; проведення експериментальних досліджень; огляд і реферування педагогічних і методичних журналів, збірників тощо.

Організація самоосвіти передбачає зв'язок самоосвіти з практичною діяльністю педагога; систематичність і послідовність самоосвіти, постійне ускладнення її змісту та форм; комплексний підхід до організації вивчення обраної теми із самоосвіти; індивідуальний характер самоосвіти як найбільш гнучкої форми набуття педагогом теоретичних знань; гласність і наочність результатів самоосвіти в педагогічному колективі; створення в школі умов для звернення педагогів до нових досягнень науки й передового педагогічного досвіду; завершеність самоосвітньої роботи на кожному її етапі (доповіді, участь у семінарі, підготовка виступу, написання реферату, підготовка доповіді, участь у засіданні педагогічної ради, науково-практичній конференції тощо).

Сформувати й розвинути практичні вміння у сфері професійного самовдосконалення педагогам допомагає така форма методичної роботи, як стажування й наставництво. Керівник закладу освіти призначає для молодого педагога наставника з числа досвідчених учителів. Наставник надає стажисту допомогу в плануванні навчально-виховної та самоосвітньої роботи, у розробленні планів роботи, в організації роботи з усіма учасниками навчально-виховного процесу (за потребою) – учнями, батьками, учителями-предметниками, керівниками гуртків та ін. Результати стажування розглядає наприкінці навчального року адміністрація школи.

Зростанню рівня готовності до професійного самовдосконалення допомагає участь у конкурсах «Учитель року», «Класний керівник»: учитель актуалізує наявні знання, використовує накопичений досвід практичної роботи, проявляє творчий підхід, креативність, поглиблюючи свої знання й уміння.

Творчі звіти вчителів використовують перед атестацією педагогічних працівників. Звітуючи на педагогічній раді, педагог ділиться своїми

знахідками, методичними доробками, знайомить колег з технологією власного досвіду.

Діяльність шкіл передового досвіду спрямована на вивчення й поширення передового педагогічного досвіду, зокрема з питань професійного самовдосконалення. Такі школи безпосередньо демонструють зразки навчально-виховної роботи відвідувачам, організовують розповіді керівників навчальних закладів або кращих учителів про систему їхньої роботи, забезпечують відвідування й обговорення уроків і виховних заходів, оформляють спеціальні буклети з описом передового досвіду тощо.

Школи передового досвіду можуть зосереджуватися на вивченні сучасних досягнень науки, техніки, мистецтва, культури, педагогіки і психології навчання, а також проблем наукової організації педагогічної праці та втілення їх у практику роботи педагогів. Вони мають виявляти інтерес передусім до вивчення й запровадження передового педагогічного досвіду, практичного оволодіння педагогами новими технологіями особистісно-професійного зростання.

Взаємовідвідування вчителями уроків і виховних заходів має істотне значення в підвищенні рівня готовності до професійного самовдосконалення. Якщо молодий і недосвідчений учитель відвідає захід, який проводить його старший колега, то він може збагатити власний методичний багаж. Якщо ж досвідчений педагог відвідає захід менш досвідченого колеги, то зможе порадити йому, як удосконалити той чи той момент заходу. Можливо, й досвідчений педагог знайде щось корисне для себе в молодшого колеги. Слід зазначити, що відвідувати можна не тільки виховні заходи чи уроки, а й батьківські збори, засідання гуртків, секцій, клубів, оскільки в такому разі молодий спеціаліст матиме нагоду розвинути теоретичні знання та практичні вміння щодо ведення батьківських зборів, спілкування з батьками й дітьми в неформальній обстановці тощо.

У навчальних закладах для надання вчителям методичної допомоги створюють методичні кабінети, у яких знайомлять педагогів з досягненнями педагогічної науки й передового педагогічного досвіду: збирають кращі зразки тематичних та поурочних планів, методичні розробки класних годин, зразки художньої та технічної творчості учнів, саморобні прилади, матеріали з узагальнення досвіду навчально-виховної роботи кращих педагогів та ін. [3].

Основними функціями керівника в підвищенні рівня розвитку готовності педагогів до професійного самовдосконалення є такі:

1) аналітико-прогностична – здійснення діагностики і спонукання до самодіагностики професійної діяльності. На цьому етапі керівник складає та використовує в повсякденній роботі «Індивідуальну картку вчителя», а також координує план індивідуальної роботи з учителем;

2) цілепокладання – допомога у формуванні проблеми й завдань, очікуваних результатів. Слід з'ясувати, які причини є поштовхом до самовдосконалення педагогів;

3) організаційно-координаційна – підбір літератури, консультації щодо розроблення програми, організація показу успіхів, організація виконання запланованих заходів, організація діяльності вчителів з метою розвитку їх готовності до професійного вдосконалення;

4) контрольно-оцінювальна – планування системи внутрішньошкільного контролю, оцінювання рівня готовності педагогів до професійного самовдосконалення;

5) регулятивно-корекційна – рефлексивна оцінка процесу й результатів, вихід на нову проблему. Таким чином, наповнений конкретним змістом і формами проведення роботи управлінський цикл приводить до конкретних позитивних результатів;

6) соціально-психологічна − створення сприятливого мікроклімату, необхідного для продуктивної роботи вчителя, стимулювання.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Отже, управління розвитком готовності педагогів до професійного самовдосконалення передбачає поточне та перспективне планування; підбір раціональних форм і засобів засвоєння й збереження інформації; оволодіння методикою аналізу та способами узагальнення свого й колективного досвіду; поступового освоєння методів дослідницької та експериментальної діяльності. Важливо, щоб керівництво школи здійснювало індивідуальний підхід до кожного вчителя, підтримувала його творчість, прагнення до самовдосконалення. Організація самовдосконалення педагога залежить від рівня його підготовки, визначення проблем, мети вдосконалення його педагогічної майстерності, вибору форм і способів узагальнення досвіду. Подальші дослідження мають бути зосереджені на визначенні критеріїв і показників якості управлінської діяльності з розвитку готовності до професійного самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Великий тлумачний словник української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. — К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.

2. Національна стратегія розвитку освіти на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.president.gov.ua /ru/documents/15828.html.

3. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ ст. : монографія / О. В. Попова. – Х. : ОВС, 2001. – 256 с.

4. Хлєбнікова Т. М. Організація особистісно орієнтованого навчання слухачів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Т. М. Хлєбнікова. – Х., 2009. – 22 с.

5. Шестакова Т. В. Педагогічні умови та організаційно-методична система формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення / Т. В. Шестакова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – К.-Вінниця : ДОМ «Вінниця», 2006. – Вип. 12. – С. 444–453.

РЕЗЮМЕ

Гречаник Е. Е. Деятельность руководителя учебного заведения по развитию готовности педагогов к профессиональному самосовершенствованию.

В статье рассмотрена деятельность руководителя учебного заведения по созданию соответствующих условий для развития готовности к профессионально-педагогическому самосовершенствованию, в частности использование личностно-ориентированного подхода, стимулирование профессионального самосовершенствования, обеспечение единства профессионального воспитания и самовоспитания, специфичность административного влияния на разные компоненты готовности, последовательность и преемственность. Определены основные формы работы, функции руководителя в повышении уровня развития готовности педагогов к профессиональному самосовершенствованию – аналитико-прогностическая, целеполагания, организационно-координационная, контрольно-оценочная, регулятивно-коррекционная, социально-психологическая.

***Ключевые слова**: руководитель, педагог, учебное заведение, развитие, готовность, профессиональное самосовершенствование, условия, формы, функции.*

SUMMARY

Grechanik O. Activity of the head of school on the development of teachers' readiness to professional self-improvement.

The paper describes the activity of the head of school on the creation of the appropriate conditions for the development of readiness of the teachers to professional self-improvement. First, the activity of the head should be based on the person-centered approach and provide the appropriate nature of the interaction in the system «the head – the teacher», which facilitates the identification of the individuality of each teacher and the integration of his features in the process of organization of scientific and methodological work. Second, it's necessary to provide teachers' professional self-improvement promotion at the expense of such organization of scientific and methodological work, which would enthrall and arouse a desire in them to seek and feel their own inner strengths and resources. Third, the provision of the organic unity of the processes of professional education, socialization, and at the same time the processes of professional self-education and self-development. Fourth, the acknowledgment of the administrative influence specificity on various components of readiness. Fifth, the sequence of readiness development to professional self-improvement.

The main forms of work on the readiness development to professional self-improvement are identified, namely: individual, group and collective ones.

The functions of a head for the increase of the level of readiness development to professional self-improvement, such as analytical and prognostic, goal-setting, organizational and coordinating, control and evaluation, regulative and correctional, social and psychological, are defined.

It is proved that the management of development of teachers' readiness to professional self-improvement provides current and perspective planning; selection of rational forms and means of development and preservation of information; mastery of the methods of analysis and generalization of ways and his collective experience; gradual mastering of the methods of research and experimental activities. It is important that school administration carried out an individual approach to every teacher, supported his creativity, aspiration to self-improvement. Organization of teacher's self-improvement depends on the level of his training, identification of problems, the purpose of improvement of his pedagogical mastery, the choice of forms and methods of generalization of the experience.

***Key words**: head, teacher, school, development, readiness, professional self-improvement, conditions, forms, functions.*

УДК 614.8:378.147

І. М. Кобилянська, О. В. Кобилянський
Вінницький національний технічний університет

ЗАСТОСУВАННЯ РИЗИК-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ПРИ ФОРМУВАННІ У СТУДЕНТІВ КОМПЕТЕНЦІЙ З БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Структурна реформа національної системи вищої освіти спрямована на забезпечення мобільності, працевлаштування і конкурентоздатності фахівців із вищою освітою, реалізацію ідей Болонського процесу. Відтак професійна підготовка з безпеки життєдіяльності майбутніх фахівців, які будуть працювати за умов нестабільності зовнішнього середовища на підприємствах і в організаціях з нестабільним внутрішнім середовищем, не може здійснюватися з використанням традиційних технологій навчання. Проаналізовано особливості застосування ризик-орієнтованого підходу при формуванні у студентів компетенцій з безпеки життєдіяльності. Розглядаються практичні аспекти підготовки студентів до професійної діяльності.

***Ключові слова**: безпека життєдіяльності, ризик, практична підготовка, компетентність, ризик-орієнтований підхід.*

Постановка проблеми. Структурна реформа національної системи вищої освіти спрямована на забезпечення мобільності, працевлаштування й конкурентоздатності фахівців із вищою освітою, реалізацію ідей Болонського процесу. Варто також зазначити, що 16 червня 1994 року було укладено Угоду про партнерство й співробітництво між Україною та державами-членами ЄС для погодження питань адаптації національного законодавства до законодавства ЄС та усунення окремих розбіжностей між нормативно-правовими актами. Ці проблеми безпосередньо стосуються нормативної дисципліни «Безпека життєдіяльності» (БЖД), для якої цей процес відбувається паралельно з визначенням її місця серед інших навчальних дисциплін.

Аналіз актуальних досліджень. Питання гармонізації законодавства з безпеки життєдіяльності та поліпшення умов праці на підприємствах

досліджують вітчизняні та іноземні науковці Г. Гогіташвілі, Є. Желібо, Є. Карчевські, Л. Керб, В. Лапін, В. Жидецький та ін. Адже, з одного боку, чинна система навчання з безпеки життєдіяльності у виробничій сфері практично без змін перенесена від командно-планової економіки та продовжує базуватися на великій кількості застарілих відомчих інструкцій та правил. В основу цих документів усупереч аксіомі про потенційну небезпеку будь-якої діяльності людини покладено методологію стовідсоткового захисту працівників (Покажчик нормативно-правових актів з питань охорони праці на 01.01.2013 року налічував 749 документів, а 58% з них були прийняті ще за часів СРСР). З іншого боку, на території України діє близько 400 директив Європейського Союзу, які визначають основні вимоги до безпеки й гігієни робочих місць, виробничого обладнання, використання працівниками засобів індивідуального захисту.

Зокрема, директива ЄС 89/391/ЄЕС «Про здійснення заходів щодо поліпшення безпеки й охорони здоров'я найманих працівників під час роботи» побудована таким чином, щоб підкреслити найважливішу тезу – головними суб'єктами в створенні безпечних і нешкідливих умов праці є роботодавець і працівник, а всі інші структури виконують допоміжну функцію в забезпеченні нормальних стосунків між ними [4]. Згідно з вимогами ринкового суспільства в першому розділі «Обов'язки роботодавців» визначено загальні обов'язки роботодавця створювати служби, забезпечувати навчання працівників, співпрацювати з ними, своєчасно інформувати їх про стан справ і дії, що впливають на безпеку й охорону здоров'я, оцінювати ризики, вживати профілактичні заходи, чітко діяти в разі виникнення аварій і пожеж. У другому розділі «Обов'язки працівників» подано основний набір вимог до працівника, який повинен під час роботи самостійно турбуватися як про власне здоров'я й особисту безпеку, так і про інших людей. При цьому роботодавець має бути готовим до корекції заходів для поліпшення ситуації відповідно до обставин, що постійно змінюються.

Інша Директива 89/655/ЄЕС «Мінімальні вимоги безпеки й охорони здоров'я при використанні працівниками промислового обладнання на робочих місцях» містить вимоги до обладнання, яке використовують працівники [5]. Якщо обладнання не можна використовувати без ризику для безпеки й здоров'я працівників, то роботодавець має вжити лише відповідних заходів для зведення ризиків до мінімуму, а не використовувати весь передбачений нормативним документом комплекс обов'язкових заходів. Він також має проводити навчання й інструктаж

працівників, а тільки за потреби – розробити інструкції з безпечної експлуатації цього обладнання.

Директивою 89/656/ЕЕС «Про мінімальні вимоги з безпеки і захисту здоров'я при використанні працівниками засобів індивідуального захисту на робочих місцях» визначено пріоритетність використання колективних засобів захисту [6]. Засоби захисту мають відповідати умовам праці на робочих місцях, ефективно захищати від усіх ризиків, що створюються під час роботи обладнання, а якщо умови праці вимагають одночасного використання двох і більше засобів захисту, то треба забезпечувати їхню сумісність.

Відповідно до чинної в ЄС системи безпеки життєдіяльності у виробничій сфері сам факт ушкодження здоров'я або загибелі працівника на виробництві є підтвердженням невиконання роботодавцем норм законодавства. Отже, якщо вітчизняні нормативно-правові акти, в основу яких покладено методологію стовідсоткового захисту працівників від будь-якого ризику, вимагають безумовного виконання комплексу запропонованих у них обов'язкових заходів з безпеки праці, то нормативна база, яка застосовується в ЄС, формує компетентнісний підхід, коли роботодавець і працівник мають право за власними знаннями, економічними можливостями й повноваженнями самостійно розв'язувати всі проблеми з поліпшення умов праці на підприємстві.

Мета статті – дослідження практичних аспектів застосування чинного законодавства Європейського Союзу у виробничій діяльності в процесі формування в студентів професійної компетентності з безпеки життєдіяльності.

Виклад основного матеріалу. Швидка урбанізація та індустріалізація, різке зростання населення планети спричинили порушення біологічного кругообігу речовин та регенераційних процесів у природі, посилення негативного впливу на людину як на функціональному, так і генетичному рівнях. Відтак професійна підготовка з безпеки життєдіяльності майбутніх фахівців, які будуть працювати на підприємствах і в організаціях з нестабільним внутрішнім середовищем, за умов нестабільності зовнішнього середовища, не може здійснюватися з використанням традиційних технологій навчання.

Неузгодженість і суперечливість змісту, складність чинної нормативно-правової бази з безпеки життєдіяльності у виробничій сфері в Україні потребує додаткових пояснень щодо її застосування для формування відповідних компетенцій з питань безпеки в майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Крім того, більшість документів не

доступні у вільному режимі, тому що підпадають під поняття «інтелектуальна власність». Усе це обмежує можливості вільного застосування їх як студентами, так і посадовими особами, особливо для впровадження самостійного й дистанційного навчання.

Сучасні принципи безпеки життєдіяльності у виробничій сфері: уникнення ризиків (профілактика), безпечні технології, оптимізація умов праці, співпраця роботодавців і працівників на рівних засадах, право участі в прийнятті рішень щодо власної роботи, право знати та принцип прозорості, безперервне вдосконалення й розвиток охорони праці набули нових форм у ЄС протягом останніх років і поширилися сьогодні до пропаганди «добробуту на роботі», що означає моральний, фізичний та соціальний добробут, а не лише відсутність нещасних випадків і професійних захворювань.

Ризик як феномен буття виник на нижній сходинці цивілізації з першою усвідомленою людиною небезпекою та супроводжує всю еволюцію людства. Наявність фактора ризику є обов'язковим атрибутом ринкової економіки, оскільки ринок передбачає економічну свободу суб'єктів господарської діяльності, за якої вигода одних може стати втратами для інших. У 50-ті роки XX ст. зародився професійний підхід до управління як фінансовими, так і фізичними ризиками. Тому в 1996 році було затверджено Британський стандарт BS 8800-96 «Керівництво щодо систем управління охороною здоров'я і безпекою праці», який упроваджений у багатьох європейських країнах.

Для коректного застосування як у науково-педагогічній, так і практичній діяльності понятійно-термінологічного апарату з безпеки життєдіяльності, скористаємося класифікацією небезпечних та шкідливих факторів за ГОСТ 12.0.003-74 і визначеннями згідно з ДСТУ 2293-99 «Охорона праці. Терміни та визначення основних понять». Якщо безпека – стан захищеності особи та суспільства від ризику зазнати шкоди, а небезпека – потенційне джерело шкоди, то ризик – імовірність заподіяння шкоди з урахуванням її тяжкості, який кількісно визначається як добуток імовірності виникнення небезпеки на очікуваний розмір збитку, що може завдати реалізована небезпека:

$$R = Pa \cdot D,$$

де Pa – імовірність виникнення небезпеки; D – очікуваний розмір збитку, який може спричинити реалізована небезпека.

Отже, відповідно до державного стандарту ризик визначає ймовірність несприятливої події та її обсяг (втрати, збитки). Мінімізація

ризику обов'язково потребує його оцінювання. Підхід, який базується на оцінюванні ризику під час ухвалення конкретного рішення, називається ризик-орієнтованим (РОП) і складається з двох елементів: оцінювання ризику й управління ним [1]. Оцінювання ризику – це аналіз причин його виникнення і масштабів у конкретній ситуації. Управління ризиком – аналіз ситуації й ухвалення рішень, спрямованих на зменшення ризику до прийнятного мінімуму.

Сучасна концепція РОП певною мірою протилежна тому застарілому підходу, за якого потребу й можливість досягнення кращого результату визначала жорстка система нормативів, правил, стандартів. Економічно розвинуті країни (Німеччина, США, Велика Британія та інші) використовують методологію РОП як у стратегічному плануванні, так і в повсякденній оперативній діяльності в різних галузях. Сучасні закони, які розробляються й запроваджуються в Україні, також орієнтовані на його використання [1].

Типова навчальна програма дисципліни «Безпека життєдіяльності» (2011 рік) спрямована на формування компетенцій, які передбачають досконале володіння ризик-орієнтованим підходом і охоплюють: культуру безпеки та ризик-орієнтоване мислення, під час якого питання безпеки й захисту розглядають як найважливіші пріоритети в житті й діяльності; знання сучасних проблем і головних завдань безпеки життєдіяльності та вміння визначити коло власних професійних обов'язків з урахуванням ризику виникнення небезпек; уміння оцінити середовище перебування щодо особистої безпеки, безпеки колективу, суспільства, провести моніторинг небезпечних ситуацій та обґрунтувати головні підходи й засоби збереження життя, здоров'я і захисту працівників; обґрунтовано вибирати відомі пристрої, системи й методи захисту людини та природного середовища від небезпек; уміння обґрунтувати виконання комплексу робіт на об'єкті з попередження виникнення надзвичайних ситуацій; уміння ідентифікувати небезпечні чинники і віднайти шляхи відвернення їхньої негативної дії, використовуючи ймовірнісні структурно-логічні моделі тощо.

Але в наявних підручниках і навчальних посібниках для підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, зокрема економічних спеціальностей, не подано прикладів як нормативно-правових актів, так і практичного застосування ризик-орієнтованого підходу, а прокоментовано лише його основні концептуальні засади [1]. За неможливості отримання потрібних знань, формування передбачених типовими програмами дисциплін циклу безпеки життєдіяльності належних компетенцій, умінь,

навичок у майбутніх фахівців для здійснення професійної діяльності за спеціальністю з урахуванням ризику виникнення небезпек є досить проблематичним.

У Національному стандарті України «Принципи оцінювання ризику» [2] подано інженерний метод оцінювання ризику для устаткування, який є тотожним європейському стандарту EN 1050:1996 Safety of machinery – Principles for risk assessment. Розробники цього стандарту рекомендують його використання як у навчальних цілях, так і під час визначення основних вимог безпеки до машин на всіх етапах їхнього життєвого циклу. Оцінювання ризику складається з аналізу ризику, під час якого ідентифікують небезпеки та визначають ризик, і його кількісного оцінювання. На відміну від різних варіантів класифікацій, поданих у навчальних посібниках і підручниках, стандартом передбачено встановити всі види небезпек, небезпечні ситуації та небезпечні випадки, спричинені машинами.

Отже, оцінювання ризиків дозволяє виявити небезпеки, притаманні певній роботі, до того, як вони призведуть до нещасного випадку або спричинять іншу шкоду працівнику. Але оцінювання ризиків має бути не ситуативним, а неперервним і систематичним процесом. Реального підвищення безпеки праці на виробництві можна досягти за умови визначення пріоритетних заходів з підвищення безпеки праці, залежно від конкретних обставин, що склалися в цій організації, на кожному конкретному робочому місці. Виявлення небезпек є початковим і найважливішим етапом оцінки ризиків, що враховує недоліки в безпеці життєдіяльності у виробничій сфері, які можуть заподіяти шкоду здоров'ю й безпеці людей.

Запропонована в [2] класифікація певним чином відповідає класифікації діючого в Україні ГОСТ 12.0.003-80, за яким небезпечні та шкідливі фактори поділяються за природою дії на чотири групи: фізичні, хімічні, біологічні та психофізіологічні. Ця класифікація знайшла практичне застосування для атестації робочих місць за умовами праці, яка проводиться згідно Постанови Кабінету Міністрів України № 442 від 01 серпня 1992 року. Загальна оцінка умов праці здійснюється на основі аналізу вже п'яти груп факторів виробничого середовища та трудового процесу: хімічні, біологічні, фізичні (шум, вібрація, інфразвук, ультразвук, випромінювання, мікроклімат, освітленість), важкість праці, напруженість праці.

За стандартом BS 8800-96 фізичні фактори небезпеки на робочому місці становлять: шум, температура, рух повітря, освітленість, випромінювання, вібрація, електромагнітні поля. До факторів небезпеки нещасного випадку

відносяться: небезпека посковзнутись, падіння з висоти, затискання між предметами, перевезення вантажів, відсутність засобів індивідуального й колективного захисту, вживання алкоголю та наркотиків, недоліки в системі надання першої допомоги тощо. Фактори ергономіки поділяються на: чистоту та порядок на робочому місці, висоту робочої поверхні, сидіння, екрани й монітори, положення спини, рук, ніг, голови, шиї, пальців, перерви в роботі та робочий ритм, підйом та перенесення вантажів, достатність робочого приміщення тощо. До хімічних та біологічних факторів відносяться: канцерогенні, алергени, пил та волокна, пожеже- та вибухонебезпечні речовини, гази, збереження речовин, засоби пожежогасіння, біологічні (бактерії, віруси, гриби) тощо. А психологічні перевантаження становлять: нічна робота, вимушений режим роботи, напруженість відносин між людьми, занадто жорсткі вимоги або цілі, ненадійність трудових відносин, недостатність інформації, загроза насильства, відсутність соціальної підтримки, нездорова робоча атмосфера тощо.

За результатами визначення рівнів ризику по кожному із цих майже 100 небезпечних факторів на робочому місці, яке досліджується й анкетується, визначається профіль ризику на кожному робочому місці (див. табл. 1). За допомогою профілю ризику можна наочно визначити пріоритетні заходи з підвищення рівня безпеки праці та найважливіші об’єкти для реалізації цих заходів. Чим довший профіль ризику, тим більшому числу факторів небезпеки він відповідає. Отже, заходи по зменшенню негативного впливу необхідно починати здійснювати саме для факторів цієї групи.

Таблиця 1

Приклад відносного профілю ризиків

Групи ризиків	Кількість виявлених небезпек	%	Профіль
Фізичні фактори небезпеки	18	22	xxxxxxxxxxx
Небезпека нещасного випадку	31	39	xxxxxxxxxxxxxxxx
Ергономіка	15	19	xxxxxxxxx
Хімічні та біологічні фактори небезпеки	6	8	xxxx
Психологічні перевантаження	10	12	xxxxxx
Разом:	80	100	

Значимість ризику можна визначити також на основі пошуку загальних ризиків, які характеризуються тими ж небезпеками і виявляються на різних робочих місцях. Наприклад, це небезпеки, пов'язані з роботою різних машин і механізмів, характеристиками трудового процесу, виробничим шумом; проблеми, пов'язані зі способом керівництва тощо. Взагалі, значимість загальних ризиків дуже велика, оскільки вони впливають на більшість працівників. У зменшенні загального ризику велику роль відіграють оцінка працівниками власної праці і використання ними особистого досвіду.

Як було розглянуто вище, потрібно не тільки проаналізувати ризик, а, головне, ефективно ним управляти. Метою управління ризиками є запобігання шкоді та мінімізація втрат від неї. При цьому також треба використовувати розроблені критерії пріоритетності й ефективності заходів для зменшення ризиків. Порядок пріоритетів під час розробки будь-якого проекту потребує, щоб уже на перших стадіях розробки продукту або системи, наскільки це можна, нейтралізувати елементи, що становлять небезпеку. На жаль, це не завжди реально. Якщо виявлену небезпеку неможливо знешкодити повністю, потрібно знизити ризик до прийнятного рівня шляхом вибору відповідного рішення, наприклад: повна або часткова відмова від робіт, операцій і систем, які мають високий ступінь небезпеки; заміна небезпечних операцій іншими – менш небезпечними; удосконалення технічних систем і об'єктів; заходи організаційно-управлінського характеру, зокрема контроль за рівнем безпеки, навчання з питань безпеки, стимулювання безпечної роботи й поведінки; розробка й використання спеціальних засобів захисту.

Кожен із зазначених напрямів має свої переваги й недоліки, і тому часто заздалегідь складно визначити, який з них кращий. Як правило, для підвищення рівня безпеки завжди використовують комплекс цих заходів і засобів. Для того, щоб надати перевагу конкретним заходам і засобам або певному їх комплексу, порівнюють витрати на ці заходи та засоби і рівень зменшення шкоди, який очікують унаслідок їх запровадження. Такий підхід до зменшення ризику небезпеки є однією з форм реалізації на практиці методики управління ризиком. Ефективність заходу можна оцінити за такими критеріями: зростання рівня безпеки: що результативнішим буде зниження найбільш високих ризиків, то ефективнішим буде захід; широта впливу: що на більшу кількість ризиків або на безпеку більшої кількості осіб впливає захід, то він буде ефективнішим; виконання вимог: якщо за допомогою заходу буде досягнуто необхідного рівня безпеки відповідно

до законодавства, його треба виконувати; додавання гнучкості в роботі: якщо завдяки заходу гнучкість праці зросла, його варто виконувати, хоч вплив на безпеку праці невеликий; ефективність витрат: кращі заходи не обов'язково витратні. Часто завдяки дуже малим поліпшенням досягають значних результатів. Треба мати альтернативні пропозиції, щоб вибирати з них потрібні заходи на підставі їхньої важливості й складності виконання.

За допомогою рис. 1 заходи для поліпшення умов праці можна оцінити за збільшенням їхньої важливості (по вертикалі) і складності виконання (по горизонталі). Заходи ділять на чотири класи: A (прості для виконання і важливі): легкі за виконанням заходи зі значним ефектом (треба одразу ж виконувати); B (складні для виконання, але важливі): захід виконати складніше, ніж у пункті A, але через важливість його треба виконати (роботу треба добре спланувати й обрати найбільш ефективні за витратами шляхи розв'язання питання); C (прості для виконання, але неважливі): захід не дуже важливий, але легкий для здійснення (невеликі поліпшення потрібно виконати); D (складні для виконання і неважливі): занадто складні заходи не варто розпочинати, якщо ефект від них невеликий (ситуацію треба відстежувати і, за потреби, провести нове оцінювання).

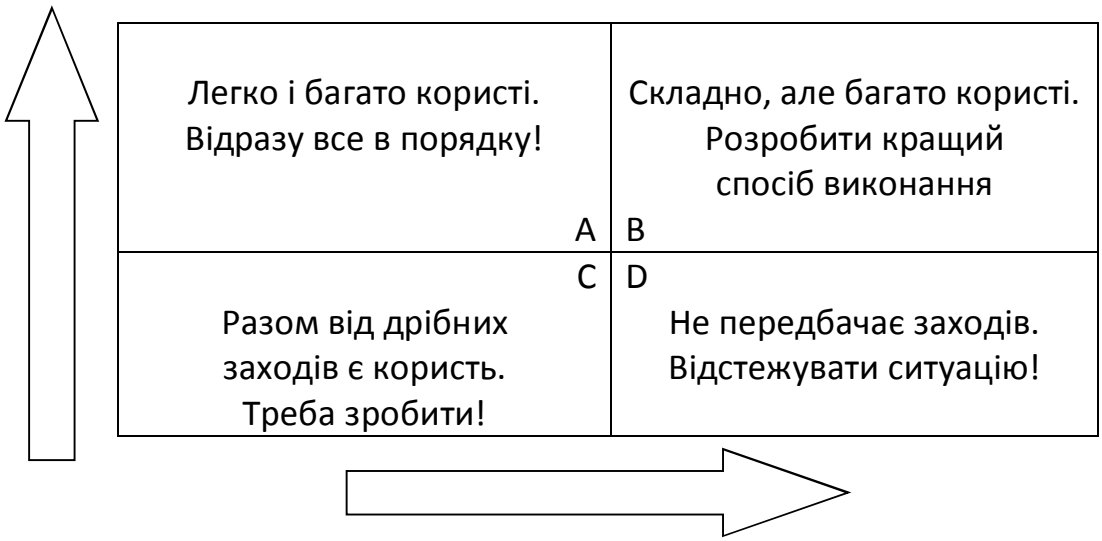


Рис. 1. Оцінка важливості й складності виконання заходів

Висновки. У сучасних умовах посилення інтеграційних процесів України з Європейським Союзом, упровадження європейської системи неперервної освіти для формування у студентів вищих навчальних закладів професійних і загальнокультурних компетенцій з безпеки життєдіяльності в програмі цієї нормативної дисципліни, відповідних освітньо-професійних програмах та навчальних посібниках повинні бути враховані основні положення чинних європейських нормативно-правових актів з питань безпеки.

Подальші дослідження повинні передбачати пошук оптимальних форм і методів навчально-виховного процесу зі збільшення практичної підготовки з дисципліни «Безпека життєдіяльності» з використанням чинної нормативної бази Європейського Союзу з цих питань, розробку нових технологій навчання в межах кредитно-модульної системи з формування професійної компетентності фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Желібо Є. П. Безпека життєдіяльності : [навч. посіб.] / Є. П. Желібо, Н. М. Заверуха, В. В. Зацарний. – К. : Каравела, 2010. – 344 с.

2. Безпечність машин. Принципи оцінювання ризику (EN 1050:1996, IDT): ДСТУ EN 1050:2003. – [Чинний від 2004-10-01]. – К. : Держспоживстандарт України, 2005. – IV, 18 с. – (Національний стандарт України).

3. Karczewski J. T. System zarzadzania bezpieczenstwem pracy / Jerzy T. Karzcewski. – Gdansk, 2000. – 310 s.

4. Council Directive 89/391/EEC of 12 June 1989 on the introduction of measures to encourage improvements in the safety and health of workers at work [Електронний ресурс] // Official Journal L 183, 29/06/1989. – P. 0001 – 0008. – Режим доступу : http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri= CELEX:31989L0391:en:HTML.

5. Council Directive 89/655/EEC of 30 November 1989 concerning the minimum safety and health requirements for the use of work equipment by workers at work (second individual Directive within the meaning of Article 16 (1) of Directive 89/391/EEC) [Електронний ресурс] // Official Journal L 393, 30/12/1989 P. 0013 – 0017. – Режим доступу :

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/ LexUriServ.do?uri=CELEX:31989L0655:EN:HTML.

6. Council Directive 89/656/EEC of 30 November 1989 on the minimum health and safety requirements for the use by workers of personal protective equipment at the workplace (third individual directive within the meaning of Article 16 (1) of Directive 89/391/EEC) [Електронний ресурс] // Official Journal L 393, 30/12/1989 P. 0018 – 0028. – Режим доступу :

http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/ LexUriServ.do?uri=CELEX:31989L0656:EN:HTML.

РЕЗЮМЕ

Кобылянская И. Н., Кобылянский А. В. Применение риск-ориентированного подхода при формировании у студентов компетенций по безопасности жизнедеятельности.

Структурная реформа национальной системы высшего образования направлена на обеспечение мобильности, трудоустройства и конкурентоспособности специалистов с высшим образованием, реализацию идей Болонского процесса. Поэтому профессиональная подготовка по безопасности жизнедеятельности будущих специалистов, которые будут работать в условиях нестабильности внешней среды на предприятиях и в организациях с нестабильной внутренней средой, не может осуществляться с использованием традиционных технологий обучения. Проанализированы особенности применения риск-ориентированного подхода для формирования у студентов компетенций по безопасности жизнедеятельности. Рассматриваются практические аспекты подготовки студентов к профессиональной деятельности.

***Ключевые слова**: безопасность жизнедеятельности, риск, практическая подготовка, компетентность, риск-ориентированный подход.*

SUMMARY

Kobulyanska I., Kobulyanskiy A. The use of risk-oriented approach in forming student's competences in life safety.

Structural reform of the national system of higher education focused on mobility, employability and competitiveness of specialists with higher education, implementing the ideas of the Bologna process. Agreement on Partnership and Cooperation between Ukraine and the EU Member States on 16 June 1994 provides for the adaptation of national legislation to EU legislation. These problems are directly related to life safety regulatory disciplines for which this process occurs in parallel with the definition of its place among other disciplines. After all, the current system of education on life safety in production virtually unchanged transferred from the command-planned economy and continues to be based on a large number of obsolete departmental guidelines and regulations.

Inconsistencies and contradictions of content, the complexity of the current legal framework of life safety in production in Ukraine requires further explanation as to its application to the formation of the competence of security in future professionals in higher education. In addition, most of the documents are not available in free mode, as covered by the concept of «intellectual property.» All this limits the free use of them as students and officers, particularly the introduction of independent and distance learning.

Under the current EU system of life safety in production very fact of damage to health or death of employee at work is a confirmation of the failure by the employer standards legislation . So, if domestic regulations, which are based on the methodology of absolute protection of workers against any risk, requiring absolute performance of a complex proposed in these mandatory measures on safety, the regulatory framework that applies in the EU, creates competence approach according to which the employer and the employee have the right to their own knowledge, economic opportunities and powers itself to solve all the problems of the working conditions at the plant.

Then students preparation for professional work cannot be done using traditional methods of teaching. The paper proposes the use of a risk-based approach in the formation of life safety competencies for future professionals who will work under the conditions of instability of the environment for businesses and organizations with unstable internal environment.

***Key words**: life safety, risk, practical training, competence, risk-oriented.*

УДК 378. 147: 004.55

Ю. А. Корницька
НТУУ «КПІ»

ГІПЕРТЕКСТ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ

У статті обґрунтовується актуальність проблеми організації навчального процесу у вищих начальних закладах з використанням інформаційних технологій, зокрема технології гіпертексту. На основі теоретичного аналізу актуальних досліджень уточнюються ключове поняття «гіпертекст». Детально розглядається його структура та зміст. Представлено узагальнений перелік переваг застосування гіпертекстової технології в навчальному процесі. На основі практичного досвіду наводяться приклади застосування в реальному навчальному процесі й отримані кількісні показники результатів упровадження.

***Ключові слова**: вищі навчальні заклади, інформаційні технології, індивідуалізація, гіпертекст, структура, переваги, алгоритм, практична реалізація.*

Постановка проблеми. Сучасний фахівець повинен мати високий рівень загальної та інформаційної культури, вільно орієнтуватись у світовому інформаційному просторі й використовувати його ресурси для саморозвитку. Досягнення означеної мети передбачає розробку педагогічних методик, спрямованих на особистісно-орієнтоване навчання з урахуванням індивідуальних здібностей і можливостей студентів, професійних інтересів і мотивації до навчання. Навчальний процес має будуватися таким чином, щоб не лише надавати студентам певний об'єм знань, умінь і навичок, але й навчити набувати їх шляхом самостійної діяльності.

Таким чином, однією з пріоритетних задач викладача ВНЗ є організація самостійної пізнавальної діяльності студентів, рішення якої надасть ще більше можливостей для інтенсифікації навчального процесу та його індивідуалізації. Сучасні інформаційні технології, зокрема гіпертекст, має суттєвий потенціал для вирішення окреслених завдань, що дозволяє розглядати його як перспективний спосіб структурування навчальної інформації [3, 116].

Аналіз актуальних досліджень. Використання гіпертекстових технологій у навчальному процесі розглядається дослідниками в загальному контексті реформування системи вищої професійної освіти відповідно до вимог сьогодення. Аналіз актуальних досліджень уможливив виділення основних напрямів наукових пошуків і розробок:

– психолого-педагогічні дослідження, що розглядають особистісно-орієнтований підхід та індивідуалізацію навчального процесу (О. Г. Бєрєснєва, Е. Ф. Зеєр, Л. Ю. Капліна, М. В. Кларін), діяльнісний і системний підходи (Л. А. Григорович, Т. І. Руднєва), професійно-орієнтований підхід (О. О. Вербицький, О. С. Гребенюк, К. Є. Осєтрін);

– дослідження проблем упровадження й реалізації інформаційних технологій у навчальний процес (Я. О. Ваграменко, Б. С. Герушинський, Л. А. Денисова, М. П. Лапчик);

– дослідження психолого-педагогічних умов інформатизації навчального процесу (В. О. Болотов, Н. І. Пак, І. В. Роберт);

– дослідження способів ефективної реалізації медіа засобів у навчанні (М. Д. Горячева, М. О. Мартинов, С. М. Мєдвєдєв);

– дослідження специфіки використання гіпертексту в процесі викладання різних дисциплін (М. І. Бєляєв, А. К. Джалалуддіна, А. І. Лижин, М. І. Пак).

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз і обґрунтування ефективності гіпертекстової технології в навчальному процесі для

забезпечення активізації навчально-пізнавальної діяльності й формування професійно-важливих знань майбутніх фахівців технічного профілю; представити результати практичного застосування в умовах реального навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи поняття гіпертекст, звернемося до порівняння із звичайним текстом, що є послідовністю символів, читається в одному напрямі, тобто є лінійним або одномірним. Гіпертекст є нелінійним або багатомірним утворенням, тобто складається з набору текстів поєднаних вузлами переходу. В окремих точках багатомірного тексту можливо продовжити читання в декількох напрямах залежно від інформаційної потреби. Гіпертекст відрізняється від одномірного тесту послідовністю представленого матеріалу, елементи гіпертексту розміщуються у вигляді ієрархічного утворення або мережевої організації, він може мати декілька рівнів стислого викладення й деталізації, способів представлення тощо. Інформаційні сукупності гіпертекстової структури не мають певної послідовності для вивчення (О. М. Баранов, О. В. Константинова, М. М. Субботін). Дослідники визначають гіпертекст як нову технологію представлення неструктурованого вільно накопичуваного знання (Л. Ю. Капліна, А. І. Лижин). Гіпертекстова технологія орієнтована на індивідуалізовану обробку інформації не замість людини, а разом з нею і містить не лише інформацію, а й апарат її ефективного пошуку (Н. С. Анісімова, М. Л. Рисін).

Відповідно до сутності педагогічної науки, поняття гіпертексту інтерпретується дослідниками як «інформаційний фонд, що характеризується повнотою викладу, наявністю посилань і певною кількістю розділів та даних з тематики» [1, 127].

Структурно гіпертекст є системою інформаційних об’єктів. Інформаційні об’єкти в структурі не обов’язково текстові, вони можуть бути графічними, аудіо- та відеообє’ктами. Саме мультимедійність гіпертекстового середовища уможливлює застосування всіх засобів впливу на студента-читача й забезпечує якісно новий рівень активного сприйняття інформації [4, 75].

Гіпертекст складається з таких компонентів: стаття, тезаурус, посилання, список тем і алфавітний покажчик. Стаття є центральним компонентом гіпертекстової структури. Тезаурус – автоматизований словник, відображає семантичні зв’язки, є основою систематизації та пошуку інформації. Гіпертекстові посилання – виділені області документа, що надають можливість переходити до елементів цього документу або до інших

документів, що містять необхідну інформацію. Список тем містить заголовки всіх статей, а алфавітний покажчик містить перелік усіх статей за алфавітом.

Узагальнюючи результати актуальних досліджень з проблеми розвитку концепції гіпертексту, визначимо основні технічні переваги гіпертексту:

– простота використання – можливість переходу за посиланнями в різних напрямках (В. Ф. Валюк, Н. А. Іванова);

– динамічність – можливість створення нових посилань s подальший розвиток теми, напряму (О. Ю. Жук, Г. В. Кримов);

– гнучкість структуризації інформації – на базі одного матеріалу можливо вибудовувати різні моделі структуризації інформації (Г. Г. Пертаков, А. Ю. Сергєєва, К. М. Цимбал);

– узагальнений погляд на систему зв'язків у межах однієї теми (особливо важливо при великому обсязі інформації з теми) (Д. Ш. Матрос, Н. К. Падалка);

– гнучкість компонування текстових вузлів – надає можливість одному документу виконувати різні функції) (В. Ф. Валюк, О. В. Константінова, В. П. Морозов);

– модульність побудови – на один текстовий сегмент можливо посилатися з різних блоків, що збільшує інформаційну насиченість і зменшує кількість дубльованої інформації (Ю. М. Бадаєв, Ю. С. Дорошенко);

– сумісність – над одним документом може працювати декілька авторів (І. Р. Купер).

Оскільки мислення людини є нелінійним процесом, а структура мотиваційного середовища студентів часто зумовлює асинхронність логіки сприйняття матеріалу студентом і його викладення педагогом [5, 32], до переваг гіпертексту в навчальному процесі відносять:

– доступ до ієрархічно організованої інформації, що дозволяє студенту самостійно вибудовувати логіку освоєння матеріалу та сприяє формуванню навичок самостійності мислення, а також забезпечує усвідомленість навчання (Л. Ю. Бєлєнова, Г. М. Нурмухамедов, Н. Г. Семенова);

– системність – можливість зрозуміти зв'язок із попередніми й наступними темами (О. П. Буйницька, Л. Г. Ованесбеков, А. Ю. Соколова);

– можливість діагностики помилок – аналіз логічної зв'язки надає можливість виявити приховані причини помилок;

– наступність – можливість під час закріплення пройденого матеріалу додавати елементи, що сприяють включенню нових знань у систему вже засвоєних (О. П. Буйницька, М. М. Субботін);

– ефект об'єктивності – забезпечується представленням інформації відповідно виключно семантичним критеріям (О. Б. Вороніна, Т. Ю. Полякова);

– мультифункціональність – завдяки необмеженості сфер застосування може бути інструментом аналізу, використовуватись у редагуванні й коментуванні (Л. Ю. Капліна, Т. І. Рязанцева).

Оформлення плану заняття у вигляді гіпертексту надає викладачам нові можливості планування й проведення процесу навчання. Викладач може за потреби структурувати дидактичний і енциклопедичний матеріал, розподіляти текстові й графічні данні, наочну демонстрацію, формулювати завдання, створювати фронтальні опитування, практичні завдання з можливістю отримати підказку тощо. Наприклад, план заняття за темою «First computers» розробленого для студентів 2 курсу спеціальності «Комп'ютерна інженерія» факультету прикладної математики складався з таких елементів: енциклопедична стаття «First calculating devices» та посилання на додаткові статті ресурсу Wikipedia, графічно представлений словник термінів з аудіосупроводом, зображення (ілюстрації), роз'яснювальне відео «Functional organization of the first computer models», тематичні тексти «ENIAC» та «EDVAC», добірка практичних завдань різних рівнів складності (лексичні завдання множинного вибору, завдання на розуміння тексту, завдання на творче опрацювання отриманої інформації), контрольні запитання в аудіо форматі (аудіо запис контрольних запитань за опрацьованими текстами й переглянутими відеоматеріалами), схем (діаграми та ілюстрації функціональної організації перших комп'ютерів), контрольного тестового завдання (з функцією пояснення правильних відповідей і посиланнями на додаткові роз'яснювальні ресурси).

Розглянуті можливості гіпертексту дозволяють звернутися до питання структурування навчального матеріалу за допомогою гіпертекстової технології. Це означає, що необхідно виявити певну сукупність елементів навчального матеріалу та встановити зв'язки між ними на основі гіпертекстової технології. З метою структурування навчальної інформації в гіпертекстову для формування знань з англійської мови професійного спрямування важливо дотримуватися такого алгоритму:

1) комплектування словника термінів;

2) виявлення об'єктів і понять;

3) виявлення зв'язку між поняттями;

4) деталізація [2, 110].

Цей алгоритм визначає кінцевий варіант навчального гіпертексту.

Звернемося до практичного досвіду застосування гіпертекстової технології та опису навчального гіпертексту розробленого для студентів 2 курсу спеціальності «Комп'ютерна інженерія» факультету прикладної

математики. На першому етапі розробки гіпертекстового викладу теми було виявлено й систематизовано основні поняття з теми «Data processing», складено тезаурус у вигляді структурно-ієрархічної схеми. Таким чином, ми визначили загальну структуру гіпертексту.

Наступним етапом було формування змістових вузлів. Після деталізації понять (інформаційні об'єкти: текст, відео, графіка) було сформовано алфавітний покажчик і систему гіперпосилань. Принцип побудови гіперпосилань ґрунтувався на двох типах систематизації інформації: лексично-граматичному/семантичному та системи субоб'єктів. Наприклад, до блоку «Data processing systems» структурної схеми тезаурусу було сформовано гіперпосилання: text, translation, explanation, collocation, use, comprehension test (лексично-граматична/семантична систематизація) та набір субооб'єктів (відео об'єкт «Computer-oriented data processing systems», аудіо об'єкт «Basic data processing operations», інфографіка «Data», текстові об'єкти «History», «Concepts», «Structure», список посилань для пошуку додаткової інформації в мережі Інтернет).

За результатами контрольного тестування з теми в групах № 1 та № 2, що опрацьовували тему в гіпертекстовій формі показники успішності були на 27 відсотків вищі, ніж в групах №3 та № 4, робота в яких велась за традиційним методом подачі матеріалу. Проведене анкетування засвідчило, що гіпертекстова форма представлення навчального матеріалу, на думку студентів, є більш ефективною (97%), надає можливість краще сприймати інформацію (69%), підвищує мотивацію до самостійної роботи (86%).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, застосування гіпертекстової технології в навчальному процесі має значний потенціал для підвищення ефективності навчального процесу та мотивації студентів і викладачів, що відкривають для себе новий засіб інтелектуальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андресен Бент. Б. Мультимедиа в образовании : специализированный учеб. курс / Бент. Б. Андерсен, Катя Ван Ден Бринк. – 2-е изд. ; испр. и доп. – М. : Дрофа, 2007. – 224 с.

2. Константинова О. В. Использование гипертекстовой технологии при обучении иностранных учащихся языку специальности в техническом вузе : дис. … канд. пед. Наук : 13.00.02 / О. В. Константинова. – М., 2001. – 212 с.

3. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования / И. В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2010. – 140с.

4. Рязанцева Т. И. Гипертекст и электронная коммуникация / Т. И. Рязанцева. – М. : Эдиториал УРСС, 2010. – 256 с.

5. Субботин М. М. Гипертекст. Новая форма письменной коммуникации / М. М. Субботин. – М. :ВИНИТИ, 1994. – 157 с.

РЕЗЮМЕ

Корницкая Ю. А. Гипертекст как средство организации учебной деятельности студентов вуза.

В статье обосновывается актуальность проблемы организации процесса обучения в высших учебных заведениях с использованием информационных технологий, в частности технологии гипертекста. На основе теоретического анализа, уточняется ключевое понятие «гипертекст». Детально рассматриваются его структура и содержание. В статье представлен обобщенный перечень преимуществ применения гипертекста в учебном процессе. На основе практического опыта приводятся примеры использования гипертекстовой технологи в реальном процессе обучения и полученные в результате колличественно-качественные показатели.

***Ключевые слова**: высшие учебные заведения, информационные технологии, индивидуализация, гипертекст, структура, преимущества, алгоритм, практическая реализация.*

SUMMARY

Kornytska Y. Hypertext technology as a tool of organizing the learning process in higher educational establishments.

This paper is devoted to the analysis of the hypertext technology implementation in learning and teaching process of higher educational establishments in terms of current and perspective changes in higher education system. New challenges of modern professional society make the necessity of developing new approaches to teaching foreign language which are extremely urgent. To reach the modern goals in professional foreign language training it is very important to develop new pedagogical methods focused on personal approach and based on modern requirements. Having analyzed current researches on the different aspects of the problem, we can conclude that the majority of researchers consider implementation of information technology as a promising way. Among the wide variety of different options, the scientists outline the hypertext technology as an effective tool for increasing efficiency of the learning process and a productive tool for developing important for future specialist's skills. On the basis of theoretical analysis, the author defines the key term - hypertext. The structure and meaning of the notion are outlined in details. The main components of hypertext are explained in the article. After detailed examination of the papers devoted to the topic, the main advantages of presenting material to the students in comparison with traditional ways are listed here. All the pros are divided into two types: technical and pedagogical. The author provides some examples of applying the hypertext technology for structuring the material in the process of teaching professionally oriented English for the students of the applied mathematics faculty of the NTUU «KPI». As the result of theoretical workout of theme researches, the author presents the algorithm for creating material layout based on the hypertext technology. Based on personal experience, the example of practical implementation in real conditions is presented in the article. The results of this practical experience are illustrated in numbers obtained from survey and testing. Based on the theoretical analysis and practical experience, the author concludes that the hypertext technology, among the other forms of information technology, is an effective and promising tool for improving the organization of learning and teaching process. Being not only an effective tool but also a new facility for intelligent activity, the hypertext technology motivates students and teachers for further personal and professional development.

***Key words**: higher educational establishments, information technology, individualization, hypertext, structure, advantages, algorithm, practical implementation.*

УДК 796.012.81+615.825]:378.17(082)

С. А. Лазоренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ВПЛИВ КОМПЛЕКСУ ЗАХОДІВ З ОПТИМІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ДИНАМІКУ ПОКАЗНИКІВ СОМАТИЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена актуальній проблемі нашого сьогодення – покращенню здоров'я студентів вищих навчальних закладів. У статті подано результати дослідження зміни показників соматичного здоров'я студентів другого курсу Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка після втілення в життя студентської молоді головних заходів комплексу з оптимізації фізкультурно-оздоровчої діяльності. Після закінчення експерименту, констатуємо позитивні зміни індексу соматичного здоров'я студентів і студенток і його складових у експериментальних групах.

***Ключові слова**: соматичне здоров'я, фізкультурно-оздоровча діяльність, здоровий спосіб життя, фізична активність, студенти.*

Постановка проблеми. Навчання студентів у вищому навчальному закладі сьогодні протікає під бурхливим впливом науково-технічного прогресу. Величезний потік інформації та автоматизація діяльності людини спричиняє високі навантаження центральної нервової системи молоді поруч із недостатньою фізичною активністю, що призводить до зростання кількості студентів, які мають хронічні відхилення у здоров'ї, збільшення числа учнів, які включені на заняттях із фізичного виховання до спеціальних медичних груп.

Тенденція до зниження індивідуальних показників здоров'я відстежується й у студентів вищих навчальних закладів Сумської області [10]. Низький і нижчий за середній рівні фізичного здоров'я мають загалом 95% юнаків і 99% дівчат, що вимагає від викладачів фізичної культури постійного контролю за станом здоров'я студентської молоді. Лише за умови міцного здоров'я та всебічної професійної підготовки молода людина спроможна ефективно реалізувати свій фаховий потенціал, знайти гідне місце в житті суспільства. Низькі показники соматичного здоров'я та недостатня рухова активність спонукали до розробки комплексу заходів фізкультурно-оздоровчого спрямування для студентів вищих навчальних закладів Сумщини.

Дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка на 2010–2012 рр. за темою «Підвищення рівня здоров'я і фізичної підготовленості різних груп населення засобами фізичної культури» (номер державної реєстрації 0111U005736).

Аналіз актуальних досліджень. На думку Г. Л. Апанасенка здоров'я – це гармонія, внутрішньо системний порядок, який забезпечує такий рівень енергетичного потенціалу, що дозволяє добре відчувати себе й оптимально виконувати біологічні та соціальні функції. Здоров'я і здоровий спосіб життя студентства є головними якісними чинниками майбутньої самореалізації молодих людей, їх активного трудового довголіття, здатності до створення сім'ї та продовження роду, суспільно-політичної та творчої діяльності [2, 5].

Фізкультурно-оздоровча діяльність набуває для студентства статусу об'єктивної необхідності на фоні загального погіршення умов життя, гіподинамії, надлишкової ваги, зловживання алкогольними напоями й тютюновими виробами тощо. Підтвердженням цих слів є результати досліджень Т. Ю. Круцевич, Е. Е. Павленко та Т. В. Павленко [7, 8]. Підвищенню ефективності впливу фізичного виховання на особистість студента, збільшенню зацікавленості й мотивації до фізкультурно-оздоровчої діяльності, розробці фізкультурно-оздоровчих програм присвячене дослідження Є. А. Захаріної [4]. Про індивідуалізацію фізичної підготовки студентів писала В. П. Гладенкова [3]. Фізичній культурі як фактору соціалізації особистості молодої людини присвячені дослідження С. А. Алєксєєва [1]. Вивченню факторів, які зміцнюють здоров'я студентів присвятила свої дослідження Я. В. Ушакова [11].

Метою статті є експериментальна перевірка впливу комплексу заходів з оптимізації фізкультурно-оздоровчої діяльності на рівень соматичного здоров'я студентів.

Виклад основного матеріалу. Ураховуючи результати констатувального експерименту, для оптимізації фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів Сумського регіону було розроблено комплекс, заходи якого впроваджувалися в навчальний і позанавчальний час учнівської молоді. Комплекс містив «Теоретичну», «Практичну» та «Контрольну» складові. Мета комплексу – оптимізація фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів вищих навчальних закладів з урахуванням регіональних особливостей розвитку навчального процесу та сфери фізичної культури і спорту Сумської області. Серед завдань відзначимо – засвоєння студентством системи цінностей здорового способу життя, поглиблення теоретичних знань, підвищення рівня рухової активності, формування стійкої потреби в систематичних заняттях фізичною культурою та спортом, пожвавлення секційної роботи у вищих навчальних закладах, підвищення зацікавленості молоді до збереження й зміцнення власного здоров'я.

Для перевірки змін показників рівня соматичного здоров'я (РСЗ) студентів під впливом комплексу заходів з оптимізації фізкультурно-оздоровчої діяльності на початку та в кінці дослідження було використано метод оцінки рівня соматичного здоров'я Г. Л. Апанасенка. У дослідженні взяли участь студенти II курсу Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка з яких були сформовані експериментальні (Е Ю) і контрольні (К Ю) групи юнаків і дівчат (Е Д та К Д) відповідно (таблиця 1).

Таблиця 1

Кількісний склад студентів контрольних і експериментальних груп, які взяли участь у дослідженні

Стать / Групи	Юнаки (n)	Дівчата (n)
Контрольні	27	40
Експериментальні	27	45
Загальна кількість	54	85

Дослідження проводилися на початку (вересень) та в кінці (травень) 2010–2011 навчального року.

Рівень соматичного здоров'я (РСЗ) визначався індексом соматичного здоров'я (ІСЗ), який складався з суми балів масового, життєвого, силового індексів, проби Мартіне та індексу Робінсона. Г. Л. Апанасенко виділяє п'ять рівнів соматичного здоров'я: низький, нижче середнього, середній, вище середнього і високий рівень здоров'я [2]. У результаті проведеного дослідження зафіксували різноспрямовані зміни показників індексу соматичного здоров'я студентів контрольної та експериментальної груп (табл. 2).

Таблиця 2

Порівняльна характеристика рівня соматичного здоров'я студентів контрольної та експериментальної груп на початку та в кінці експерименту

Група	Вересень		Травень		Різниця (%)	t – критерій Стьюдента	p
	ІСЗ	РСЗ	ІСЗ	РСЗ			
Е Ю (n=27)	3,59 ± 0,1	нижче середнього	4,7 ± 0,13	нижче середнього	30,9	7,69	<0,001
К Ю (n=27)	3,48 ± 0,5	низький	3,52 ± 0,5	нижче середнього	1,15	0,33	>0,05

Примітки: ІСЗ – індекс соматичного здоров'я; РСЗ – рівень соматичного здоров'я.

Студенти контрольної групи відвідували секційні й академічні заняття з фізичного виховання відповідно до вимог навчальної програми. Рівень соматичного здоров'я в цій групі змінився з низького на початку експерименту на нижче середнього – в кінці, у вересні 2010 року індекс соматичного здоров'я був 3,48 ± 0,5 бали, а у травні 2011 року 3,52 ± 0,5 бали. Але відсоткова різниця покращень показників індивідуального здоров'я студентів контрольної групи мала випадковий характер (p>0,05) і становила лише 1,15 %.

На відміну від контрольної, після впровадження в режим життєдіяльності учнівської молоді комплексу заходів з оптимізації фізкультурно-оздоровчої діяльності рівень соматичного здоров'я студентів експериментальної групи вірогідно підвищився (p<0,001). Індекс соматичного здоров'я на початку дослідження у цій групі становив 3,59 ± 0,1 бали, а в кінці він збільшився до позначки 4,7 ± 0,13 бали, що на 30,9 % краще у порівнянні з початком експерименту.

У контрольній та експериментальній групах студенток зміни показників індивідуального здоров'я мали схожий характер (таблиця 3).

Таблиця 3

Порівняльна характеристика рівня соматичного здоров'я студенток контрольної та експериментальної груп на початку та в кінці експерименту

Група	Вересень		Травень		Різниця (%)	t – критерій Стьюдента	p
	ІСЗ	РСЗ	ІСЗ	РСЗ			
Е Д (n=45)	3,71 ± 0,28	нижче середнього	4,84 ± 0,24	нижче середнього	30,5	4,21	<0,001
К Д (n=40)	4,5 ± 0,1	нижче середнього	4,63 ± 0,1	нижче середнього	2,9	1,7	>0,05

Примітки: ІСЗ – індекс соматичного здоров'я; РСЗ – рівень соматичного здоров'я.

У контрольній групі студентки відвідували заняття з фізичного виховання, секції з ігрових видів спорту й туризму. Їх рівень соматичного здоров'я протягом експериментального дослідження не мав статистично вірогідної різниці (p>0,05) і відповідав рівню нижче за середній. Індекс соматичного здоров'я на початку навчального року становив 4,5 ± 0,1 бали, а в кінці – 4,63 ± 0,1 бали. У відсотковому виразі показник соматичного здоров'я студенток контрольної групи збільшився лише на 2,9 %.

У студенток, що займалися фізкультурно-оздоровчою діяльністю відповідно до запропонованого комплексу заходів, рівень соматичного

здоров'я мав вірогідне покращення (p<0,001). Індекс соматичного здоров'я на початку дослідження становив 3,71 ± 0,28 бали, а вкінці – 4,84 ± 0,24 бали, а позитивні зміни становлять 30,5 %.

Для перевірки вірогідності результатів нашого дослідження про зміни показників соматичного здоров'я студентів експериментальних груп юнаків і дівчат між двома взаємопов'язаними вибірками ми застосували визначення t-критерію Стьюдента. Результати експерименту констатують вірогідні позитивні зміни рівня соматичного здоров'я і юнаків, і дівчат експериментальних груп, які займалися фізкультурно-оздоровчою діяльністю у відповідності до запропонованого комплексу заходів з її оптимізації (p<0,001). У контрольних групах, ми не відзначали статистично вірогідних позитивних змін рівня соматичного здоров'я.

Такі результати мають логічне пояснення, після реалізації комплексу заходів з оптимізації фізкультурно-оздоровчої діяльності у студентів і студенток експериментальних груп підвищився рівень рухової активності протягом доби, зменшилася кількість часу на відпочинок. Збільшення часу на фізкультурно-оздоровчі заняття вплинуло на покращення показників складових індексу соматичного здоров'я: масового, життєвого й силового індексів, проба Мартіне та індексу Робінсона (таблиця 4), що призвело до вірогідного підвищення рівня соматичного здоров'я в цих групах.

Таблиця 4

Динаміка складових індексу соматичного здоров'я студентів на початку та в кінці експерименту

Група	Етапи	Масовий індекс	Життєвий індекс	Силовий індекс	Індекс Робінсона	Проба Мартіне	ІСЗ	РСЗ
К Ю n=27	I	-0,52 ± 0,14	1,26 ± 0,22	0,96 ± 0,27	0,37 ± 0,29	1,41 ± 0,3	3,48 ± 0,1	низький
К Ю n=27	II	-0,41 ± 0,14	1,33 ± 0,18	1,07 ± 0,24	0,26 ± 0,24	1,26 ± 0,29	3,52 ± 0,1	нижче середнього
Різниця (%)		21,2	5,6	11,5	-29,7	-10,6	1,15	
Е Ю n=27	I	-0,22 ± 0,08	1,19 ± 0,23	1,59 ± 0,24	0 ± 0,18	1,04 ± 0,16	3,59 ± 0,1	нижче середнього
Е Ю n=27	II	0	1,78 ± 0,2	1,63 ± 0,19	-0,22 ± 0,15	1,52 ± 0,17	4,7 ± 0,13	нижче середнього
Різниця (%)		22	49,6	2,5	-22	46,2	30,9	
t-крит.	Е Ю	2,73	3,31	0,25	1,8	2,02	темп (a=0,05) = 2,06	

Примітки: ІСЗ – індекс соматичного здоров'я; РСЗ – рівень соматичного здоров'я.

Дані, відображені в таблиці 4, демонструють статистично вірогідне покращення двох складових індексу соматичного здоров'я (масового та життєвого) в експериментальній групі студентів ($p<0,05$). Покращення показників масового індексу відбулося за рахунок зменшення ваги, а життєвого – за рахунок зменшення тієї ж ваги та збільшення життєвої ємності легень студентів експериментальної групи. Масовий індекс у кінці експерименту збільшився на 22% а життєвий зріс на 49,6 % в кінці експериментального дослідження (таблиця 4).

У студенток експериментальної групи під впливом комплексу заходів з оптимізації фізкультурно-оздоровчої роботи студентів відбулися статистично вірогідні зміни життєвого й силового індексів і проби Мартіне ($p<0,05$) за рахунок покращення антропометричних показників (зменшення ваги тіла, збільшення ЖЄЛ, зростання результатів динамометрії кисті) та функціональних можливостей серцево-судинної системи. На початку експерименту в студенток експериментальної групи життєвий індекс становив 1,58 ± 0,14 бала, а в кінці − 1,91 ± 0,12 бала (збільшився на 20,9%). Силовий індекс студенток експериментальної групи зріс на 4,1 % у кінці навчального року. Результати проби Мартіне мали також статистично вірогідне збільшення (44%) протягом експерименту в групах дівчат, які займалися фізкультурно-оздоровчою діяльністю відповідно до вимог запропонованого комплексу заходів (таблиця 5).

Таблиця 5

Динаміка складових індексу соматичного здоров'я студенток на початку та в кінці експерименту

Група	Етапи	Масовий індекс	Життєвий індекс	Силовий індекс	Індекс Робінсона	Проба Мартіне	ІСЗ	РСЗ
К Д n=40	I	-0,18 ± 0,06	1,18 ± 0,15	1,23 ± 0,24	1,25 ± 0,24	1,03 ± 0,1	4,5 ± 0,1	нижче середнього
К Д n=40	II	-0,18 ± 0,06	1,05 ± 0,15	1,4 ± 0,24	1,1 ± 0,24	1,25 ± 0,11	4,63 ± 0,1	нижче середнього
Різниця (%)		0	-11	13,8	-12	21,4	2,9	
Е Д n=45	I	-0,31 ± 0,09	1,58 ± 0,14	0,73 ± 0,14	0,71 ± 0,21	1 ± 0	3,71 ± 0,28	нижче середнього
Е Д n=45	II	-0,11 ± 0,05	1,91 ± 0,12	0,76 ± 0,13	0,84 ± 0,21	1,44 ± 0,13	4,84 ± 0,24	нижче середнього
Різниця (%)		64,5	20,9	4,1	18,3	44	30,5	
t-крит.	Е Д	1,96	2,46	2,43	0,86	2,6	темп (a=0,05) = 2,02	

Примітки: ІСЗ – індекс соматичного здоров'я; РСЗ – рівень соматичного здоров'я.

Вказані вище зміни складових індексу соматичного здоров'я разом вплинули на статистично вірогідне його підвищення в студентів і студенток експериментальних груп, що, у свою чергу, покращило адаптаційний потенціал організму учнівської молоді та призвело до зменшення пропусків навчальних днів юнаками й дівчатами вказаних груп через захворювання.

Висновки. Результати, одержані під час експерименту, підтвердили доцільність розробки й використання комплексу заходів з оптимізації фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів-педагогів для покращення їхнього індивідуального здоров'я.

Як наслідок, зробленого аналізу результатів нашого дослідження, окреслимо перспективу подальших наукових пошуків у розробці концепцій з урахуванням особливостей навчального процесу та розвитку сфери фізичної культури і спорту у регіоні, для покращення власного здоров'я студентів-педагогів вищих навчальних закладів нашої країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев С. А. Физическая культура как фактор социализации личности молодого человека : автореф. дис. … докт. соц. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / С. А. Алексеев. – Казань, 2006. – 40 с.

2. Апанасенко Г. Л. Медицинская валеология / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова. – К. : Здоров'я, 1998. – 246 с.

3. Гладенкова В. П. Индивидуализация физической подготовки студентов технического университета на основе конституциональной идентификации : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Виктория Павловна Гладенкова. – Астрахань, 2009. – 218 с.

4. Захаріна Є. А. Формування мотивації до рухової активності у процесі фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. … канд. фіз. вих. і спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / Є. А. Захаріна. – К., 2008. – 21с.

5. Круцевич Т. Ю. Рекреація у фізичній культурі різних груп населення : навч. посібник / Т. Ю. Круцевич, Г. В. Безверхня. – К. : Олімп. л-ра, 2010. – 258 с.

6. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання / Т. Ю. Круцевич. – К. : Олімп. л-ра, 2008. – 367 с.

7. Круцевич Т. Ю. Методы исследования индивидуального здоровья детей и подростков в процессе физического воспитания / Т. Ю. Круцевич. – К. : Олимп. л-ра, 1999. – 230 с.

8. Павленко Е. Е. Физическая культура как основной фактор формирования и сохранения физического здоровья студентов / Е. Е. Павленко, Т. В. Павленко // Слобожанський науково-спортивний вісник : наук.-теор. журнал. – ХДАФК, 2008. – № 4. – С. 28–31.

9. Романченко С. А. Коррекция состояния здоровья студентов в процессе занятий физической культурой : дис. … к.п.н. : 13.00.04 / Светлана Алексеевна Романченко. – С-Пб., 2006. – 177 с.

10. Томенко О. А. Рівень соматичного здоров'я і рухової активності студентів вищих навчальних закладів / О. А. Томенко, С. А. Лазоренко // Слобожанський науково-спортивний вісник : наук.-теор. журнал. – ХДАФК, 2010. – № 2. – С. 17–20.

11. Ушакова Я. В. Здоровье студентов и факторы его формирования / Я. В. Ушакова // Социальные науки. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2007. – № 4. – С. 197–202.

РЕЗЮМЕ

Лазоренко С. А. Влияние комплекса мероприятий по оптимизации физкультурно-оздоровительной деятельности на динамику показателей соматического здоровья студентов.

Статья посвящена актуальной проблеме нашего времени – улучшению здоровья студентов высших учебных заведений. В статье представлены результаты исследования изменения показателей соматического здоровья, студентов второго курса Сумского государственного педагогического университета имени А. С. Макаренко после воплощения в жизнь студенческой молодежи основных мероприятий комплекса по оптимизации физкультурно-оздоровительной деятельности. После окончания эксперимента, констатируем положительные изменения индекса соматического здоровья студентов и студенток и его составляющих в экспериментальных группах.

***Ключевые слова**: соматическое здоровье, физкультурно-оздоровительная деятельность, здоровый образ жизни, физическая активность, студенты.*

SUMMARY

Lazorenko S. Influence of a complex of measures on optimization of sports and recreational activities on dynamics of indicators of students' somatic health.

At present training students in higher education takes place under the influence of rapid scientific and technological progress, a steady stream of information and automation of human activities causing high load of the central nervous system of young people along with lack of physical activity, which leads to an increase in the number of the students who have chronic rejection in health, increasing the number of students who are in the classroom for physical education to special medical groups.

The tendency to reduce individual health indicators is monitored among the university students of Sumy region. Low and lower than average levels of physical health are generally 95% of boys and 99% of girls, so that requires physical education teachers continuously monitor the health of the students. Only a training young person is able to realize his professional potential effectively, to find the right place in modern society. Low rates of physical health and lack of physical activity lead to the development of measures oriented sports and recreation for university students of Sumy.

Therefore, the article focuses on the actual problem of our present – to improve the health of students in higher education. The results of the study change the indicators of physical health of the students of the second year of Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko after the implementation of the main activities of the students set to optimize sports and recreation activities. The experiment has stated the positive changes in the index of physical health of the students and its components in the experimental groups.

***Key words**: somatic health, physical and health-improving activity, healthy lifestyle, physical activity.*

УДК 378.978+378.1437

О. С. Микулинская
ГУ «Южноукраинский национальный педагогический
университет имени К. Д. Ушинского»

ИННОВАЦИОННО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КУРРИКУЛУМА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается куррикулум как наиболее удачный способ нормирования и проектирования образования, определяются направления, на которые куррикулум должен ориентировать образование, для того, что бы оно могло соответствовать современным социально-экономическим реалиям. В качестве примера приводится перспективность использования куррикулума в организации хореографического высшего образования в Украине.

***Ключевые слова**: куррикулум, инновационно-организационный потенциал, нормирование образования, уровни организации куррикулярной системы, хореографическое искусство.*

Постановка проблемы. Одним из приоритетных направлений в образовании являются вопросы модернизации его управления, способствующего оптимизации качества, конкурентоспособности подготовки будущих специалистов. Кроме того, европейский вектор образования, открытости современного украинского общества актуализирует проблему корректировки соответствия учебных планов, программ в контексте компетентностной парадигмы подготовки специалиста.

Анализ актуальных исследований. Данные вопросы освещены в трудах таких учёных, как В. Бондарь, А. Губа, Н. Евтух, Е. Злобин, З. Курлянд, И. Рахимбаева, О. Цокур и другие. Наиболее обстоятельно вопрос качества образования исследуется на основе компетентностного подхода (Н. Бибик, В. Бондарь, И. Ермаков, И. Гавриш, И. Зимняя, И. Дичковская, О. Овчарук, О. Пометун, И. Рахимбаева, А. Савченко, А. Субетто, Г. Трофимова, Л. Хоружа, А. Хуторской).

Между тем, не достаточно использован инновационно-организационный потенциал зарубежного опыта, в частности, создание куррикулумов. Общественный прогресс тесно связан с развитием института образования. Куррикулум как организующая содержание и процесс образования система учебных программ, планов, методических рекомендаций детально исследован зарубежными (прежде всего американскими) учёными [6]. Для украинских исследователей куррикулярная теория открылась сравнительно недавно. В целом, внимание ученых сосредоточено преимущественно на процессуально-содержательном сегменте внутриобразовательной действительности, что обедняет предмет. Однако в нормировании образования (а, значит, и в его

исследовании) требуется учитывать не только отношения, составляющие учебный процесс (в том числе и в сфере художественного воспитания и образования), но и обуславливающие данный процесс макросоциальные факторы (неоднородные и разноуровневые общественные отношения). Касательно организации хореографического воспитания и обучения молодёжи эти факторы выступают наиболее обострённо, поскольку, с одной стороны, хореография привлекает молодёжь, с другой стороны – социальная дифференциация общества не позволяет пока приобщить к высшим ценностям этого искусства все слои подрастающего поколения. Ситуация усугубляется демократичностью хореографии и её активным использованием в досуговой сфере, где данный вид искусства имеет другой статус: становится средством расслабления, энергетической разгрузки, общения и т.д. Данные факторы ещё дальше отводят молодёжь от художественно-эстетического воздействия хореографии.

Цель статьи – раскрыть сущность и методологию куррикулумов с точки зрения их инновационно-организационного потенциала в проекции на хореографическое образование.

Основной материал. Куррикулум – это сложная многоуровневая система, эффективность которой напрямую зависит от результативности взаимоотношений между её подсистемами и принимаемыми на каждом уровне решениями. Применяя к данным взаимоотношениям принципы координации, согласования и прогнозирования взаимодействий, можно получить объективные решения и, как следствие, максимально качественное образование.

Для создания столь масштабного общего плана социально-образовательной деятельности необходимо особое видение всего образовательного устройства, охватывающее одновременно каждый структурный сегмент, распознающее скрытые (как внутренние, так и внешние системные) связи, видение, способное узреть полный спектр разнообразия во взаимоотношениях между институтом образования и другими социальными сферами, позволяющее объять и обобщить данную информацию, а обобщив, задать верное направление дальнейшему развитию образовательной сферы. Понимание куррикулума как многоуровневой иерархической системы позволяет выделить в его структуре ряд взаимосвязанных и взаимозависимых подсистем, каждая из которых, тем не менее, находится на своём месте, имеет свои цели, задачи и функции. Можно выделить следующие уровни организации данной системы.

1. Международный уровень. Современные глобализационные процессы превращают всё мировое сообщество в единую

межгосударственную социальную систему. Жизнестойкость данной системы, способность решать возникающие перед ней проблемы зависит от эффективности и согласованности составляющих её подсистем, то есть отдельных государств. Отсюда, куррикулум каждого отдельно взятого государства – это немаловажный фрагмент в целостной картине мирового благополучия. Ведь качественный куррикулум как залог качественного образования оказывает определяющее влияние на внутригосударственное развитие, а значит, и на эффективность всей глобальной межгосударственной социальной системы, на общечеловеческий прогресс. Основным условием такого прогресса является единство целей и согласованность действий между образовательными системами разных государств. Согласованное взаимодействие подобных систем, как раз, и должно быть заложено в национальном куррикулуме каждой из стран, принимающих участие в международном диалоге. Поэтому, как государственные аппараты, так и наднациональные и межнациональные внегосударственные структуры большинства стран испытывают необходимость в согласованном куррикулуме, способном обеспечить их высококвалифицированными кадрами уже сейчас и в будущем. Для этого каждый национальный куррикулум, как и любая другая система норм и стандартов, должен соответствовать основополагающим принципам развития международных стандартов, таким, как открытость, прозрачность, объективность, согласованность на основе консенсуса, эффективность, уместность, понятность [7]. Таким образом, представляется, что куррикулум должден носить договорной характер, основанный на наиболее эффективной практике, приемлемой для мировой общественности.

2. Внутригосударственный уровень. Куррикулум должен выступать организующим и координирующим началом в актах соприкосновения сферы образования с другими областями общественной жизни. Подобная открытость куррикулярной системы – это залог её эффективности.

В результате применения синергетического подхода становится очевидным, что несогласованность и хаотичность образовательных нормативов, имеющая место в украинской действительности, коренится в самодовлеющей замкнутости образовательно-нормативной системы. Напротив, для того, чтобы адекватно отвечать на запросы времени, данная система должна стать открытой. Её открытость найдёт своё выражение, прежде всего, в готовности принять чужие, несвойственные, но (как показывает практика) необходимые ей нововведения. Другими словами, разработка образовательных нормативов должна осуществляться

совместными усилиями специалистов не только сферы образования, (как это происходит в настоящее время), но и других сфер общественной жизнедеятельности. Специалисты сферы образования, постоянно «варясь в собственном соку», просто не могут увидеть тех внутрисистемных проблем, коллизий и противоречий, которые хорошо видны постороннему взгляду. Такого постороннего – объективного – взгляда можно достичь, приобщив к делу разработки образовательных норм (т. е. куррикулума) профессионалов-практиков из тех сфер жизнедеятельности, куда система образования поставляет обученные им кадры, то есть тех сфер, которые система образования призвана обслуживать, а также тех сфер, которые обслуживают саму систему образования, обеспечивают её жизнедеятельность. Таким «посторонним» специалистам чужд субъективизм специалистов сферы образования во взглядах на цели, задачи и критерии оценки результатов образовательного процесса, напротив, им свойственно объективное отношение к образовательным проблемам, основанное на реалиях общественной жизни.

Естественно, для достижения максимально эффективного результата такая помощь должна осуществляться исключительно на добровольных началах и должна быть соответствующим образом оплачена. Бесплатное же содействие, осуществляемое в административно-командном порядке, приводит (как мы можем убедиться из сложившейся в отечественном образовании ситуации) к поверхностному, безразличному отношению к проделываемой работе, что, в свою очередь, крайне негативно сказывается на её результатах.

Куррикулум должен составляться с учётом трезво разработанной системы финансирования образовательной сферы и системы показателей экономической эффективности данного финансирования. Поэтому мы присоединяемся к мнению российского исследователя Г. А. Балыхина, согласно которому в условиях современной рыночной экономики (с её одинаковой для РФ и Украины постсоветской спецификой) прогресс образования зависит от применения государственными органами управления образованием специальных технологий организационно-экономического характера. Среди последних выделяются следующие: 1) совершенствование системы бюджетного финансирования социально-образовательного института; 2) привлечение в сферу образования внебюджетных средств; 3) освоение рынка инвестиций; 4) включение сферы образования в кредитную политику; 5) перераспределение образовательно-экономических трансфертов в интересах региональных

субъектов; 6) приобщение учебных заведений к политике разумного использования уже имеющихся в наличии средств [1, 143–396].

Поскольку образование является залогом качественной подготовки трудовых ресурсов, оно не только отражает симптомы негативных процессов, связанных с общественными стагнацией и регрессом, но и стремительно распространяет вирусы данных недугов в остальные социальные сферы. Таким образом, от эффективности системы образования зависит совершенство социальной системы в целом и благополучие человеческой жизни вообще. Поскольку хореографическое воспитание и развитие детей и молодёжи становится всё более популярным, влияющим на культурно-социальный портрет нации, современные тенденции в организации образования должны быть спроектированы и на хореографический сегмент образования.

Последнее время наблюдается стойкая тенденция к «омассовлению» хореографического исполнительства, о чём свидетельствуют масштабные телевизионные и шоу-проекты. Они оказывают косвенное влияние на вкусы, приоритеты, компетентность молодёжи в области хореографии. При этом, несмотря на достаточно высокий уровень постановочной и исполнительской работы танцоров, наблюдается некоторая дисгармоничность массовости хореографического исполнительского искусства, обусловленная отсутствием опыта и практики отечественного института хореографического образования в контексте общегосударственной стратегии. Выход хореографии на такой уровень предполагает выработку стратегий в области хореографического воспитания и обучения как социально закономерного процесса. С одной стороны, в хореографии заложен глубокий ментально-этнический потенциал, с другой – возможность концентрировать человеческую энергию, направлять её на творческое развитие и самовыражение, с третьей – коллективность, коммуникативность хореографического искусства актуализирует проблему его использования в социальном, поликультурном, мультикультурном, межличностном аспектах. Реализация такой стратегии возможна на основе неотложного упорядочивания, нормирования хореографическо-образовательной сферы как резерва адаптации молодёжи не только к культурным ценностям, а и к социальным отношениям. Одной из инноваций в этом аспекте представляется ориентация на доказавшую свою эффективность, прогрессивную международную куррикулярную тенденцию.

Далее актуализируем некоторые аспекты куррикулярной стратегии в хореографическом образовании для подготовки специалиста. Прежде

всего следует учитывать, что использование инновационно-организационного потенциала куррикулума предполагает его взаимосвязь с нормативной системой, регулирующей общественные отношения в целом и образования в частности. Правильный выбор художественно-образовательной стратегии в сфере хореографического воспитания и развития детей и молодёжи чрезвычайно важен для их адаптации в обществе. Естественно, стратегия, определяющая развитие целой нации, должна быть закреплена на государственном уровне, исключительно посредством правовых норм, так как последние являются единственным способом официальной фиксации наиболее значимых социальных отношений. Перспективной задачей здесь представляется обязательное хореографическое воспитание и развитие, введение нормативных аспектов такого образовательного процесса.

Идеальная модель соответствующего современным условиям куррикулума должна включать в себя такие элементы, как интенсификация полезных нововведений и изобретений в сфере образования. Непрерывное пополнение образовательного процесса новыми эффективными подходами и механизмами возможно при выполнении следующих принципов: открытость образовательного процесса; доступность организованного влияния на образовательные отношения для всех заинтересованных сторон; перераспределение привилегий в составлении учебных программ в направлении от центра на места; устранение препятствий к взаимопроникновению различных отраслей знания; обогащение теории практикой; обращение образования лицом к насущным потребностям общества; концентрация образовательной деятельности вокруг практически-значимых проблем (пока они остаются значимыми). Это становиться всё более важным, учитывая глобальный переход мировой промышленности от выпуска долговечной продукции к производству товаров, имеющих ограниченный срок годности, однако успевающих изжить свой инновационный потенциал в течение относительно короткого периода эксплуатации, и тут же уступающих место предметам более прогрессивного, более совершенного предложения. В условиях стремительного развития технологий основным императивом куррикулярного бытия становится не терпящая промедлений погоня за социальным временем, успешность которой обусловлена безотлагательным внедрением в образовательный процесс актуальных приёмов, методик и полезных моделей. В наши дни очень востребованы такие направления современной хореографии, как хип-хоп, брейк, джаз-фанк и другие, но зачастую эти направления не представлены в профессиональных хореографических учебных заведениях.

Как следствие, этот сектор массовой хореографической культуры остается отстраненным и развивается, к сожалению, самостоятельно. Несмотря на достаточно высокий уровень техничного исполнения, зачастую в постановках данных направлений страдает образно-художественная сторона, что указывает на недостаточный уровень подготовки постановщиков. Соединить опыт мастеров, получивших академическое хореографическое образование и современные тенденции – основная задача хореографического куррикулума.

Наиболее приоритетным для модернизации сектором является высшее образование, поскольку «надлежаще упорядочив университет… ему, без сомнения, можно поручить задание развития науки…; …университет всегда тесно связан с практической жизнью и потребностями государства» [3, 30–31]. В этой связи в художественном образовании наиболее остро стоит вопрос организации, разработки планов, мониторинга качества подготовки специалистов в области хореографического образования. Отсутствие глубокой методологии хореографического образования актуализирует необходимость координации действий в двух планах: исследовательском и организационном. Между тем, сложность данного процесса обусловлена интенсивным развитием массовой популярности хореографии, динамикой формирования её новых стилей и направлений, недолговечностью продуктов хореографического творчества. Инновационные технологии современности помогают снять данную проблему.

Однако при нынешнем подходе к нормативной организации образования действительно прогрессивные, практически значимые инновации внедряются в образовательный процесс на тот момент, когда необходимость в них уже отпала и появились более свежие, развитые технологии. Парадокс заключается в том, что последние ожидает та же участь.

В результате подобной инертности, замедленной реакции на непрестанно изменяющиеся жизненные обстоятельства, возникает «противоречие между общим заданием образования… и теми практическими нуждами, которых общество и государство от него ожидают» [2, 172], которое, в отличие от описываемой Г.-Г. Гадамером немецкой общественно-образовательной проблематики, многократно усиливается украинской социо-национальной (формалистской и бюрократической) спецификой.

Вероятность соединения в рамках образования двух борющихся противоположностей, привычного и авангардного, рассматривалась

Ж. Дерридой: «Во времена кризиса, в период декаданса и обновления, когда Университет пребывает на стадии трепетания, побуждение к раздумьям сводит воедино в одном временном миге желание памяти и открытости будущему, верность стража, который не хочет утратить возможность будущего, другими словами, обязательства по отношению к тому, чего ещё не имеешь и что ещё не настало. Его нет ещё ни у тебя, ни на горизонте. Удержать память и не утратить возможность – возможно ли это?» [4, 265]. «Дилемма одновременного поддержания культурной памяти и реализации новых перспектив развития, которые не всегда совместимы с традициями, стала сквозной в дискурсе Университета как идеи и до середины ХХ-го века была осью околоуниверситетских дискуссий» [5, 10]. Для украинского образования данная дилемма не утратила актуальности и по сей день. Хореография, наверное, является одним из немногих направлений человеческой деятельности, которое может сочетать в себе и традицию, и современность. Инновационные приёмы отнюдь не исключают применения традиционных образовательных подходов, поскольку последние составляют неотъемлемую часть целостной картины образовательной практики. В стенах одного учебного заведения (особенно педагогической направленности), где представлены классический, народно-сценический, историко-бытовой, бальный танец, необходимо, чтобы были представлены и современные направления (джаз, модерн, контемпорари, а также современные «массовые» стили). На современном этапе ценится такое качество хореографа (исполнителя, постановщика, педагога), как универсальность. Поэтому задачей высших учебных заведений является изучение полного спектра хореографических направлений. Создание широкопрофильных специальностей является приоритетной задачей для куррикулярной политики. Ведь специалисты широкого профиля не исчезнут, в отличие от узкопрофильных специалистов, при изменении жизненных реалий.

В основу куррикулума должен лечь постоянный мониторинг возникающих на рынке труда колебаний спроса на людей с определённой квалификацией. Такие расчёты обязательно должны производиться с перспективой, как на ближайшее, так и на далёкое будущее.

Далее необходимо определить направления, на которые куррикулум должен ориентировать образование, для того, чтобы оно могло соответствовать современным социально-экономическим реалиям:
1) расширение поля образовательной деятельности за счёт освоения

новых отраслей; 2) повышение роли общественности по сравнению с органами государственной власти в деле руководства образовательным процессом; 3) курс на мягкое руководство, основанное на уважении к подчинённым, не стесняющее их действия, инициативу, предоставляющее им возможности проявить самостоятельность, раскрыть свои творческие способности; 4) расширение границ самостоятельности учебных заведений; 5) интенсификация академической мобильности; 6) экстенсификация спектра дидактических методик; 7) внесение изменений в содержание образовательных отраслей, осуществляемое в ритме развития соответствующих им отраслей общественной жизнедеятельности; 8) своевременное дополнение теоретической базы практическим опытом.

Выводы. Куррикулум должен стать наивысшим достижением в области организации образования, результатом конструктивной работы, направленной на получение максимального КПД от образовательного процесса. Однако, это возможно лишь при условии постоянного обновления куррикулума, его синхронного развития по отношению к темпам культурной эволюции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхин Г. А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект / Г. А. Балыхин. – М. : ЗАО «Издательство «Экономика», 2003. – 428 с.

2. Ґадамер Г.-Ґ. Ідея Університету – вчора, сьогодні, завтра / Ганс-Ґеорґ Ґадамер // Ідея Університету : антологія / упоряд. : М. Зарубицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зарубицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 169–184.

3. Гумбольт В. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / Вільгельм фон Гумбольт // Ідея Університету : антологія / упоряд. : М. Зарубицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зарубицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 25–33.

4. Дерріда Ж. Закон достатньої підстави: Університет очима його послідовників / Жак Дерріда // Ідея Університету : антологія / упоряд.: М. Зарубицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зарубицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 235-265.

5. Зарубицька М. Філософський дискурс ідеї Університету: в складних лабіринтах пошуку істини / Зарубицька М. // Ідея Університету : антологія / упоряд. : М. Зарубицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зарубицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 7–22.

6. Радіонова І. Американська філософія навчального плану: предметне поле та функціональні можливості / І. Радіонова // Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку XXI століття / В. Андрущенко, Л. Горбунова, Л. Зязюн [та ін.] ; Акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. – Київ : Педагогічна думка, 2007. – С. 256–289.

7. Смирнова О. И. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования как инструмент социального управления развитием высшей школы : дис. … канд. социолог. наук : 22.00.08 / Ольга Игоревна Смирнова. – М., 2003. – 134 с.

РЕЗЮМЕ

Мікулинська О. С. Інноваційно-організаційний потенціал курикулуму в освітньому процесі вищої школи.

У статті розглядається курикулум як найбільш вдалий спосіб нормування і проектування освіти, визначаються напрями, на які курикулум повинен орієнтувати освіту, для її відповідності сучасним соціально-економічним реаліям. Як приклад наводиться перспективність використання курикулуму в організації хореографічної вищої освіти в Україні.

***Ключові слова**: курикулум, інноваційно-організаційний потенціал, нормування освіти, рівні організації курикулярної системи, хореографічне мистецтво.*

SUMMARY

Mykulynska O. Innovative-organizational potential of the curriculum in the educational process of higher school.

The article considers the curriculum as the most successful way of education rationing and designing, identifies the directions that the curriculum needs to orient education, in order it could comply with the current socio-economic realities. As an example the prospective use of the curriculum in the organization of choreographic higher education in Ukraine is given.

At the present stage of social development the most important quality of the choreographer (performer, teacher) is universality. Therefore, the task of higher education institutions is the provision of a full spectrum of dance genres. Creation of wide-profile specialties is a priority for curriculum policy. The specialists of the wide profile will not disappear, in contrast to the narrow-profile specialists, when the realities of life are changed.

The basis of the curriculum needs to be constant monitoring of emerging labor market fluctuations in demand for people with certain qualification. These calculations must be made considering the nearest perspectives and distant future. Next, it is necessary to determine the ways in which the curriculum needs to orient education, in order that it could comply with the current socio-economic realities: 1) the extension of the field of educational activities through the development of new spheres; 2) enhancing the role of the community at the expense of decreasing the role of state authorities in the educational process; 3) the course to mild governance, based on the respect for subordinates, that does not restrict their actions, an initiative that provides them with the opportunity to show independence, reveal their creative abilities; 4) expanding the boundaries of autonomy of educational institutions; 5) the intensification of academic mobility; 6) broadening the spectrum of teaching methods; 7) changes in the content of educational sectors, carried out in the rhythm of development of corresponding branches of social life; 8) timely addition of the theoretical basis with practical experience.

It is stressed that curriculum needs to be the highest achievement in the field of organization of education, the result of constructive work aimed at obtaining maximum efficiency from the educational process. However, it is possible only under the condition of constant update of the curriculum; it suggests growth relative to the rate of cultural evolution.

***Key words**: curriculum, innovative-organizational potential, standardization of education, levels of curriculum system organization, choreographic art.*

УДК 538.3+372.853

І. О. Мороз
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ЕФЕКТУ ДОПЛЕРА В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

Розглядається роль ефекту Доплера у формуванні сучасних уявлень про відносність руху і фізичних величин у системі підготовки вчителя фізики. Наводяться стислі історичні відомості про відкриття Доплером зазначеного ефекту та пояснення ним причини різного забарвлення зірок. Аналізуються методичні особливості розгляду ефекту Доплера в механіці, оптиці, спеціальній теорії відносності (СТВ). Показано, що використання коваріантної форми запису властивостей простору й часу для подання в навчальному процесі ефекту Доплера більшою мірою, ніж існуючі методики, відповідає рівню сучасної теоретичної фізики і сприяє фундаменталізації фізичної освіти в Україні.

***Ключові слова**: ефект Доплера, частота, довжина хвилі, перетворення Лоренца, чотиривимірні вектори.*

Постановка проблеми. Питання відносності руху й пов’язану з цим відносність величин, які характеризують фізичні явища під час розгляду їх у різних системах відліку, у процесі вивчення фізики сприймаються студентами достатньо важко. Ситуація ускладнюється ще й тим, що відносність фізичних величин (на перший погляд) суперечить принципу відносності, згідно з яким фізичні закони та рівняння, які їх описують, повинні мати однаковий вигляд у всіх інерціальних системах відліку. Зазначений принцип без детального аналізу нібито виключає відносність фізичних величин. Тому пошук методичних можливостей і методичних прийомів у роз’ясненні питань відносності є дуже важливим. Особливо актуальними вони є при підготовці вчителів фізики, які у своїй подальшій роботі зіткнуться з необхідністю пояснення школярам питань, пов’язаних з ефектами відносності. На наш погляд, для роз’яснення принципу відносності показовим об’єктом, вивчення якого ілюструє відносність фізичних величин, є ефект Доплера, який можна розглядати в різних розділах фізики: механіка, оптика й електродинаміка, спеціальна теорія відносності. Але, як показує аналіз актуальних досліджень, методика висвітлення ефекта Доплера залишилась поза увагою методичної науки. Зазначений ефект розглядається лише на рівні навчальних посібників та науково-популярної літератури [1–5], що, враховуючи його потенційні можливості в поясненні принципу відносності, доволі часті прояви в природі й важливі наукові та практичні застосування, є недостатнім і невиправдано тезовим.

Метою даної статті є аналіз методичних доробок у висвітленні ефекта Доплера й розробка оптимальної методики навчання зазначеного питання, яка б поєднувала наукову точність у викладенні з лаконічністю й доступністю сприйняття матеріалу.

Виклад основного матеріалу. У 1842 році в журналі Празького наукового товариства з'явилася стаття австрійського професора математики Хрістіана Доплера під назвою «Про кольорове світло подвійних зірок і деяких інших сузір'їв неба», у якій було представлено нове й несподіване пояснення забарвлення небесних об'єктів. Свою теорію Доплер будував на твердженні про те, що частота хвильових коливань повинна залежати від швидкості руху джерел відносно спостерігача. Іншими словами, один і той самий звук матиме різну висоту, а світло – різне забарвлення для джерела, що рухається і покоїться.

Доплер уявляв собі причину забарвлення зірок таким чином. Світло саме по собі має білий колір, оскільки є сумішшю різних кольорів у рівній пропорції. При русі джерела кольори зміщуються. Жовтий колір, наприклад, по мірі наближення зірки до Землі повинен переходити в зелений і далі в блакитний і фіолетовий. При віддаленні ж зірки від Землі жовтий колір переходить в оранжевий і червоний. Оскільки око здатне сприймати лише певні кольори (від фіолетового до червоного), а деякі кольорові компоненти при зсуві «виходять» за межі чутливості ока, то у видимому наборі кольорів деякі з них опиняються в перевазі, що й пояснює забарвлення зірки.

Проте, стаття Доплера «Про кольорове світло ...» піддалася різкій критиці, і, не дивлячись на спроби Доплера відстояти свою точку зору, його теорія була знехтувана більшістю відомих фізиків того часу.

Пояснення Доплером кольору зірок дійсно було невірним. Проте в його основі містилася плідна ідея про зміну кольору (довжини хвилі) випромінювання при русі джерела відносно спостерігача.

Правильне пояснення цього ефекту було виконано лише після того, як стала зрозуміла природа випромінювання. У часи ж Доплера ніхто, по суті, не усвідомив значення ідеї Доплера – ні супротивники його теорії, ні він сам.

Звук і світло – це хвильові явища. Хвилі – це коливання, які з часом розповсюджуються у просторі. Звукові (акустичні) хвилі в речовині є розповсюдженням коливань густини середовища. Світлові оптичні хвилі – це розповсюдження у просторі електромагнітних коливань. Для Доплера, як і майже для всіх науковців XIX століття, світло було хвилею в якомусь «світлоносному» середовищі – ефірі, що заповнює весь простір і всі тіла.

Розповсюдження світла в ефірі для них було подібним до розповсюдження звуку в повітрі (або в іншому середовищі), тому світлові явища повинні були, на їх думку, мати аналогію зі звуковими явищами. Подібність звуку і світла все ж таки не повна. Звук є повздовжнім коливанням густини (скалярної величини), а світло – це поперечні коливання електричного й магнітного векторів. Тому ефект, передбачений Доплером, повинен спостерігатися як для світла, так і для звуку, але при цьому повинен мати відмінності, пов'язані з різною природою світлових і звукових хвиль.

Ефект Доплера для звуку. Звук може розповсюджуватися лише в середовищі, що має пружність об'єму або форми. Звукові коливання різної частоти сприймаються нашим вухом як звуки різної висоти.

Для того, щоб зрозуміти, як змінюється частота звуку при русі джерела або спостерігача, розглянемо наступне завдання. На озері плавають два човни. З одного з них у воду занурено прилад, який може випромінювати звукові коливання частоти V_0. З іншого човна у воду опущено приймач (детектор), який може реєструвати частоту звуку, що доходить. Необхідно з'ясувати, яку частоту звуку реєструватиме приймач у всіх можливих випадках.

а) Рух джерела відносно середовища. Джерело рухається відносно води зі швидкістю υ. Швидкість хвилі у воді с (у загальному випадку в середовищі) є величина постійна, яка не залежить від руху джерела (хвиля, будучи випущеною, забуває про своє джерело – вислів Гельмгольца).

Нехай у момент часу t_1 приймач знаходиться в деякій точці, а джерело – в іншій точці, при цьому будемо вважати, що джерело рухається вздовж лінії, яка з'єднує джерело з приймальним приладом. Хвиля, яка випущена в момент t_1, коли джерело знаходиться на відстані а від приладу, досягне останнього в момент $T_1 = t_1 + \frac{a}{c}$. Хвиля, яка випущена джерелом пізніше – в момент $t_2 = t_1 + \tau$ в іншій точці, досягне приладу в момент T_2: $T_2 = t_2 + \frac{a \pm \tau}{c}$ (υ_x – проекція швидкості на вісь х). У результаті хвилі, що випускаються джерелом за проміжок часу $T = t_2 - t_1$, діють на прилад приймача протягом часу $T = T_2 - T_1 = \tau\left(1 \pm \frac{\vartheta}{c}\right)$. Якщо частота джерела дорівнює ν_0, то за час τ ним буде випущено $N = \nu\tau$ хвиль, отже, частота, яка сприймається приладом і визначається відношенням $\nu = N/T$, буде рівною:

$$\nu = \begin{cases} \dfrac{\nu_0}{1+\upsilon/c}, & \textit{джерело віддаляється} \\ \dfrac{\nu_0}{1-\upsilon/c}, & \textit{джерело наближується} \end{cases} \quad (1)$$

Оскільки швидкість хвилі в середовищі визначається властивостями середовища, тобто не залежить від руху джерела і залишається рівною с, то в розглянутому випадку повинна мати місце зміна довжини хвилі. Дійсно, позначивши через λ_0 – довжину хвилі, що спостерігається за відсутності руху джерела, а через λ – довжину хвилі, яка сприймається в разі руху джерела, й використовуючи означення довжини хвилі як відношення швидкості до її частоти, з урахуванням (1), знайдемо: $\lambda_0 = \dfrac{c}{\nu_0},\ \lambda = \dfrac{c}{\nu} = \lambda_0\left(1 \pm \dfrac{\vartheta}{c}\right)$.

Отже, при русі джерела в середовищі швидкість хвилі відносно приладу, розміщеного в цьому середовищі, залишається постійною, а частота і довжина хвилі, які сприймаються приладом, змінюються.

б) Рух детектора відносно середовища. Розглянемо тепер випадок, коли джерело хвилі нерухоме, а детектор хвилі рухається відносно середовища зі швидкістю u (U_x– проекція швидкості на вісь x), швидкість хвилі в середовищі постійна й дорівнює с. Повторюючи міркування, наведені вище, і враховуючи, що «зближення» між хвилею і приймачем відбувається зі швидкістю відносного руху $c \pm U$ (знак плюс, коли детектор наближається до джерела, а мінус, якщо – віддаляється), вирази для T_1 і T_2 знайдені раніше, де замість швидкості с у знаменнику потрібно підставити ($c \pm U$):

$T = \tau(1 + \dfrac{u_x}{c - u_x}) = \tau \dfrac{1}{1 - u_x/c} = \tau \dfrac{1}{1 \mp u/c}$. У результаті: інтервал часу Т дорівнює:

$T = \tau(1 + \dfrac{u_x}{c - u_x}) = \tau \dfrac{1}{1 - u_x/c} = \tau \dfrac{1}{1 \mp u/c}.$, а частота, що сприймається приймачем, буде рівною: $\nu = \nu_0(1 - u_x/c)$, або:

$$\nu = \begin{cases} \nu_0(1 - \dfrac{u}{c}), & \textit{джерало віддаляєть ся} \\ \nu_0(1 + \dfrac{u}{c}), & \textit{джерело наближуєть ся} \end{cases} \quad (2)$$

Слід звернути увагу на те, що навіть за умови рівності швидкостей$V = U$, частота, яку сприймає детектор, що рухається до нерухомого джерела, відрізняється від частоти, яка сприймається нерухомим детектором, від джерела, що рухається до детектора.

У випадку руху приймача швидкість хвилі відносно нього, як зазначено вище, дорівнює $c - u_x = c \pm u = c(1 \pm \frac{u}{c})$. Тоді відношення цієї величини до частоти (8) дає вираз для довжини хвилі звуку, що сприймається детектором:

$$\lambda = \frac{c \mp u}{\nu} = \frac{c(1 \mp u/c)}{\nu_0(1 \mp u/c)} = \frac{c}{\nu_0} = \lambda_0 \quad . (3)$$

Одержані формули відносяться до випадку, коли рух джерела або приймача відбувається вздовж однієї лінії. Якщо напрям спостереження складає деякий кут φ із напрямом руху, то в наших міркуваннях потрібно зробити невеликі зміни. По-перше, у випадку (б) замість $c \pm u$ довелося б підставити $(c \pm u\cos\varphi)$, бо саме ця величина дає в даному випадку швидкість «зближення» хвилі і приймача. По-друге, у вираз T_2 замість величини $(a \pm u\tau)$ увійде – $(a \pm u\tau\cos\varphi)$. Таким чином, остаточні результати відповідають заміні u на $u\cos\varphi)$, тобто введенню складової швидкості уздовж лінії, яка з'єднує спостерігачів. Остаточно маємо:

$$\nu = \frac{\nu_0}{1 \mp \frac{u}{c}\cos\varphi} = \frac{\nu_0(1 \pm \frac{u}{c}\cos\varphi)}{1 - (\frac{u}{c}\cos\varphi)^2} \quad (4)$$

– у випадку руху джерела і

$$\nu = \nu_0(1 \pm \frac{u}{c}\cos\varphi) \quad (5)$$

– у випадку руху приймача.

Отже, для випадку руху джерела чи детектора звукових хвиль у середовищі ми маємо дві різні формули, які відрізняються одна від одної множником $(1 - (u\cos\varphi/c)^2)^{-1}$. Для більшості випадків, що розглядаються в акустиці, відношення u/c мале, тому даний множник відрізняється від одиниці на величину другого порядку малості (u/c). Дійсно, в даному випадку можемо скористатися наближеними рівностями: $\frac{1}{1-a} \approx 1 + a$ вірними при a<1. У цьому випадку наведені формули співпадають.

При сучасних технічних засобах різниця нерідко досягає цілком помітних значень. Так, сучасні літаки можуть розвивати швидкість порядку ≈280 м/с і вище, так що для швидкості звуку 330 м/с відношенням знехтувати не можна, тому різниця двох вищенаведених формул стає суттєвою.

в) Джерело і приймач покояться один відносно одного. У загальному випадку можуть рухатись відносно води обидва човни. Якщо приймач

рухається відносно середовища а джерело – наближається до приймача, то, послідовно застосовуючи наведені вище формули для випадку, коли джерело і приймач рухаються в один бік, одержимо: $V = V_0 \frac{1-u/c}{1-v/c}$. Якщо ж приймач наближається до джерела, а джерело віддаляється від приймача, то у цьому виразі знаки змінюються на протилежні.

При $u = v$ (джерело й детектор нерухомі один відносно одного) частота, виміряна детектором, співпадатиме з власною частотою джерела $V = V_0$.

Але якщо $u \neq v$, то ефект Доплера спостерігається, і при цьому зміна частоти залежить не від різниці (u-v), а від самих величин u і v. Тому в даному випадку ефект Доплера дозволяє визначити не лише швидкість джерела відносно приймача, але і швидкість джерела і приймача відносно середовища. Це має широке технічне застосування, наприклад, ехолокація.

Ефект Доплера в оптиці. В оптичних явищах питання про розповсюдження хвиль є набагато складнішим, ніж розглянуте вище – в акустиці. Відомо, що світлові хвилі можуть розповсюджуватися у просторі, не заповненому ніякою речовиною (у вакуумі). Якщо дотримуватись точки зору, згідно з якою вакуум заповнений середовищем – ефіром, відносно якого можна вимірювати швидкість джерела і приладу, то ефект Доплера для оптичних явищ повинен був би трактуватися так само, як і в акустиці. Ми прийшли б до двох різних формул, які відрізняються на величину другого порядку відношення (v/c). Для відносно швидкого руху Землі по її орбіті, відношення v/c не перевершує 10^{-4}. Відповідно, і відмінність результатів, розрахованих за цими формулами, для такого відношення v/c дуже мала і не перевищує 10^{-8}. Для більшості ж інших випадків, які можуть бути реалізовані на досліді, різниця ще менша. Тому ця відмінність результатів не може бути підтверджена безпосередніми спостереженнями. Проте вдалося, як відомо, провести оптичні досліди (наприклад, дослід Майкельсона), які є достатньо точними для того, щоб констатувати вказані малі відмінності, якби вони мали місце. Цими дослідами було доведено, що відмінність, очікувана з погляду уявлення про розповсюдження світлових хвиль у нерухомому ефірі, не має місця. Всі без виключення процеси протікають таким чином, що в них суттєву роль відіграє лише відносний рух джерела і приймача один по відношенню до одного. Таким чином, поняття абсолютного руху відносно вакууму не має фізичного змісту. Відповідно до цього і формули, що описують явище Доплера для електромагнітних хвиль, не повинні відрізнятися одна від одної для двох розглянутих вище випадків (джерело рухається – детектор

покоїться і навпаки), тому що інакше ми, завдяки цьому явищу, мали б принципову можливість констатувати абсолютний рух системи у вакуумі, що суперечить принципу відносності.

Розглянемо приймач В, розташований у системі К, і джерело S, пов'язане із системою К′, яка рухається відносно приймача вздовж осі х, причому приймач і джерело розташовані на лінії руху. Нехай частота джерела (у системі К′) є V_0. Потрібно визначити частоту v, яка сприймається приладом В у системі К. Спостерігач відзначає в координатній системі, пов'язаній з ним, два моменти t_1 і t_2 і координати x_1 і x_2, які відповідають положенню джерела в моменти випускання сигналу. Тривалість виділеної частини сигналу (за годинником у К-системі) дорівнює $\tau = t_2 - t_1$, а координата x_2 джерела буде рівною $x_2 = x_1 + v\tau$, де υ – швидкість джерела.

Оскільки джерело віддалене від приладу, який фіксує сигнали, то моменти T_1 і T_2 початку і кінця дії виділеної частини сигналу на прилад відрізнятимуться від t_1 і t_2, а саме: $T_1 = t_1 + \frac{a}{c}$, $T_2 = t_2 + \frac{a+v\tau}{c}$, де а – відстань між приладом і джерелом у момент t1. Таким чином, тривалість дії на прилад у системі К буде дорівнювати: $T = T_2 - T_1 = \tau\left(1 + \frac{v}{c}\right)$.

Яким же буде число коливань, що дійшли за цей час до приладу приймача? Оскільки джерело випускає за одну секунду v_0 коливань (у системі К′), то для оцінки повного числа коливань у виділеній частині сигналу треба знати тривалість її в системі К′. Ця величина буде рівною $\tau'=t_2' - t_1'$, де моменти t_2' і t_1' (кінця й початку виділеної частини сигналу) в системі К′. Її можна знайти за допомогою зворотного перетворення Лоренца для часу: $t_2' = \gamma\left(t_2 - \frac{v}{c^2}x_2\right)$, $t_1' = \gamma\left(t_1 - \frac{v}{c^2}x_1\right)$,$\gamma = 1/\sqrt{1 - v^2/c^2}$. Звідси $\tau' = t_2' - t_1' = \left(1 - \frac{v^2}{c^2}\right) = \tau\sqrt{1 - v^2/c^2}$.

Отже, число тих коливань, які дійшли до приладу за час Т дорівнює $N = v_0\tau' = v_0\tau\sqrt{1 - v^2/c^2}$. Тому частота, яка сприймається детектором дорівнює:

$$\nu = \frac{N}{T} = \frac{\nu_0\tau\sqrt{1-\upsilon^2/c^2}}{\tau(1+\upsilon/c)} = \nu_0\sqrt{\frac{1-\upsilon/c}{1+\upsilon/c}} \quad (6)$$

Абсолютно таку саму формулу отримаємо, якщо з системою К′ пов'язати прилад, а з системою К – джерело. Щоб у цьому переконатися, достатньо використати формули перерахунку моментів часу при переході від К ‘ системи до К системи і змінити знак швидкості на протилежний.

Якщо лінія, що сполучає джерело і прилад, складає деякий кут φ з напрямом швидкості переміщення, то аналогічні міркування приведуть до співвідношення $v = \frac{v_0\sqrt{1-v^2/c^2}}{1+\frac{v}{c}\cos\varphi}$. При $\varphi = \frac{\pi}{2}$ знайдемо: $v = v_0\sqrt{1-v^2/c^2}$.

Отже, згідно з теорією відносності, ефект Доплера повинен мати місце і в тому випадку, коли напрямок розповсюдження світла є перпендикулярним до напрямку руху. Цей ефект має назву релятивістський поперечний ефект Доплера.

З методологічної точки зору при підготовці вчителя фізики важливо розглядати фізичні явища з позицій різних теорій. Тому потрібно проаналізувати ефект Доплера, використовуючи 4-вимірний коваріантний формалізм, уведений у СТВ. Для цього будемо розглядати фотон як релятивістську частинку, що має наступні характеристики: маса дорівнює нулю, швидкість дорівнює с, енергія $\varepsilon = \hbar\omega$, імпульс $p = \hbar\omega/c$, де $(\omega = 2\pi v)$.

Скористаємося (відомим студентам) поняттям хвильового вектора: $\vec{k} = \frac{2\pi}{\lambda} \times \vec{n} = \frac{\omega}{c} \times \vec{n}$, де $\vec{n}$ – одиничний вектор напряму розповсюдження хвилі. Він, очевидно, співнаправлений з напрямом вектора імпульсу. Виразимо 4-вимірний імпульс фотона через хвильовий вектор [6]:

$$p^i = \left(\frac{\varepsilon}{c}, \vec{p}\right) = \left(\frac{\omega\hbar}{c}, \frac{\omega\hbar\vec{n}}{c}\right) = (k\hbar, k\hbar\vec{n}).$$

Якщо розділити цей вираз на сталу Планка ħ, яка є інваріантом, то чотири величини, що залишилися, згідно з ознакою тензорності величини, утворюють 4-вектор, який називається 4-вимірний хвильовий вектор:

$k^i = \left(k^0, \vec{k}\right) = (\frac{\omega}{c}, \vec{k})$.

Уведення 4-вимірного хвильового вектора фотона дозволяє описати розглянутий раніше ефект Доплера наступним чином. Нехай у К’ системі монохроматична хвиля з 4-вимірним хвильовим вектором k^i розповсюджується в площині х’у’ під кутом θ' до осі x'. Тоді компоненти цього вектора в даній системі відліку дорівнюють

$$\begin{cases} k^{0\prime} = \dfrac{\omega'}{c};\ k^{1\prime} = k'\cos\theta' = \dfrac{\omega'}{c}\cos\theta \\ k^{2\prime} = k'\sin\theta' = \dfrac{\omega'}{c}\sin\theta';\ k^3 = 0. \end{cases}$$

За означенням 4-вектора компоненти 4-вимірного хвильового вектора перетворюються при переході до системи К за правилами прямих перетворень Лоренца:

$$\begin{cases} k^0 = \gamma(k^{0\prime} + k^{1\prime}v/c);\ k^1 = \gamma(k^{1\prime} + k^{0\prime}v/c); \\ k^2 = k^{2\prime};\ k^3 = k^{3\prime} = 0;\ \gamma = 1/\sqrt{1-v^2/c^2} \end{cases}$$

Оскільки $k^3 = 0$, то в системі К промінь, як і в системі К′, лежить у площині ху. Із виразу для нульової компоненти 4-вимірного хвильового вектора витікає вираз для частоти: $k^0 = \frac{\omega}{c} = \gamma\left(\frac{\omega'}{c} + \frac{v}{c}\frac{\omega'}{c}\cos\theta'\right)$, або $\omega = \frac{\omega^1\left(1+\frac{v}{c}\cos\theta'\right)}{\sqrt{1-v^2/c^2}}$, $v = \frac{v^1\left(1+\frac{v}{c}\cos\theta'\right)}{\sqrt{1-v^2/c^2}}$. (7)

Якщо спостерігач віддаляється від джерела, то кут між напрямом хвилі і швидкістю К′ системи відліку дорівнює π. Тоді $\omega = \omega'\frac{1-v/c}{\sqrt{1-v^2/c^2}} = \omega'\sqrt{\frac{1-v/c}{1+v/c}}$.

Отже, вимірювана частота менша за частоту джерела. При зближенні джерела і приймача – навпаки: $\omega'\sqrt{\frac{1+v/c}{1-v/c}}$. Якщо ж $\theta' = \frac{\pi}{2}$ то $\omega = \omega'\sqrt{1-v^2/c^2}$. Це, вже згаданий раніше, релятивістський поперечний ефект Доплера, величина якого залежить від відношення v^2/c^2. Цей ефект є чисто релятивістським і виникає виключно через відносність проміжків часу. Крім цього, він дуже слабкий, тому експериментально був виявлений значно пізніше повздовжнього (1938 р.). Його існування є одним з численних підтверджень СТВ.

Відмітимо, що з урахуванням $\omega = 2\pi v$ формули, одержані при квантово-релятивістському описанні світла, збігаються з формулами, що описують ефект Доплера, при розгляді його з хвильової точки зору.

На закінчення зазначимо, що ефект Доплера має не лише численне експериментальне підтвердження, але і одержав широке застосування в оптиці, акустиці, астрономії, медицині, а також використовується в дослідженні іоносфери радіохвильовими методами [4, 5]. Тому дуже доцільно запропонувати студентам відповідні теми курсових робіт.

Висновки. 1. Запропонована методика обґрунтування ефекту Доплера охоплює всі ключові аспекти цієї теми, не містить надмірної інформації і математичних ускладнень, істотно поглиблює і розширює знання студентів про відносність фізичних величин і тому, як показує власний досвід викладання фізики, досить легко сприймається студентами.

2. Використана коваріантна форма запису властивостей простору і часу, яка притаманна СТВ, більшою мірою, ніж існуючі методики, відповідає рівню сучасної теоретичної фізики і сприяє фундаменталізації фізичної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Трофимова Т. И. Краткий курс физики : учеб. пособие для вузов / Т. И. Трофимова. – М. : Высш.шк., 2006. – 352 с.

2. Сивухин Д. В. Общий курс физики : учебное пособие для вузов. В. 5 т. – Т. IV. Оптика / Д. В. Сивухин. – М. : ФИЗМАТЛИТ, 2005. – 792 с.

3. Сусь Б. А. Незвичне бачення традиційних проблемних питань фізики : науково-методичне видання / Б. А. Сусь, Б. Б. Сусь. – К. : Просвіта, 2010. – 124 с.

4. Sceptic-Ratio научно-познавательный сайт Олега Акимова [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://sceptic-ratio.narod.ru/fi/Doppler-G.htm.

5. Матвеев В. Н. Занимательная имитация специальной теории относительности средствами классической физики / В. Н. Матвеев, О. В. Матвеев. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 120 с.

6. Мороз І. О. Спеціальна теорія відносності : навчальний посібник (гриф МОН України лист №1/11-3525 від 11.05.11). / І. О. Мороз, В. С. Іваній, Р. І. Холодов. – Суми : Видавництво «МакДен», 2011. – 336 с.

РЕЗЮМЕ

Мороз И. А. Методические аспекты преподавания эффекта Допплера в системе подготовки учителя физики.

Рассматривается роль эффекта Допплера в формировании современных представлений об относительности движения и физических величин в системе подготовки учителя физики.

Приводятся сжатые исторические сведения об открытии Допплером отмеченного эффекта и объяснения им причины разного цвета звезд. Анализируются методические особенности рассмотрения эффекта Допплера в механике, оптике, специальной теории относительности.

Показано, что использование ковариантной формы записи свойств пространства и времени для представления в учебном процессе эффекта Допплера в большей степени, чем существующие методики, отвечает уровню современной теоретической физики и способствует фундаментализации физического образования в Украине.

***Ключевые слова**: эффект Допплера, частота, длина волны, превращения Лоренца, четырехмерные векторы.*

SUMMARY

Moroz I. The methodological aspects of teaching Doppler effect in the system of physics teacher training.

The role of Doppler effect in shaping modern ideas about the relativity of motion and physical values in training of teachers of physics is revealed.

The brief historical information about the discovery of the Doppler effect and the explanation of the cause of different colors of stars are given. The methodological features of consideration of the Doppler effect in mechanics, optics, special relativity theory (ETS) are analyzed. In consideration of this effect in sound waves the author analyzes following cases: 1) the movement of the source relative to the medium; 2) motion detector with respect to the environment; 3) the source and detector lie relative to each other. It is proved that the motion of the source in the medium wave velocity relative to the device placed in this environment remains constant, and the frequency and wavelength are perceived by device change. If the movement of the receiver changes the wave velocity against it, and the wavelength remains unchanged. Thus, in the case of motion of the source or the detector to sound waves in the medium Doppler effect describes two different formulas that differ by the factor. In reciprocal movement source and detector of Doppler effect is also observed because the change in frequency does not depend on the difference in their speeds, and most of the velocity. Therefore, in this case, the Doppler effect

determines not only the speed of the source relative to the receiver, but the speed of the source and the receiver relative to the medium.

Methodological study of the Doppler effect in optics is performed using the Lorentz transformation for points in time. From a methodological point of view in the preparation of teachers of physics is important to consider the physical phenomena from the standpoint of different theories. Therefore, the paper analyzes the Doppler effect as using 4-dimensional covariant formalism which is introduced into the ETS. Shown that the invariant form of recording the properties of space and time for submission to the learning process of the Doppler effect to a greater extent than existing methods, corresponds the modern level of theoretical physics and enhance fundamentalization of physical education in Ukraine.

***Key words**: Doppler effect, frequency, wave-length, transformation of Lorentz, 4-dimensional vectors.*

УДК 378:001.895

О. І. Огієнко
Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розкривається сутність інноваційної педагогічної діяльності й готовність до неї;обґрунтовується модель формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, яка складається з шістьох компонентів, що тісно пов'язані та взаємоузгодженні між собою: мотиваційно-аксіологічний, змістовно-когнітивний, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий, креативний, рефлексивно-аналітичний; визначаються умови її ефективності.

***Ключові слова**: інноваційна педагогічна діяльність, готовність до інноваційної педагогічної діяльності, майбутній учитель, модель, педагогічні умови.*

Постановка проблеми. Реформування системи освіти України в умовах інформаційного, глобалізованого суспільства актуалізує проблему підвищення якості освіти, основним шляхом вирішення якої є активне впровадження в теорію та практику педагогічних нововведень, що зумовлює необхідність здійснення інноваційної педагогічної діяльності, успішність якої залежить від сформованості готовності вчителя до інноваційної діяльності, що мобілізує особистість на створення інновацій, їх освоєння й використання. У Концепції загальної середньої освіти зазначається: «…зміни у змісті й структурі загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне та професійне зростання». Водночас існуюча підготовка майбутніх учителів не забезпечує повною мірою їхньої готовності до змін. Звідси формування готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності є актуальною проблемою педагогічної науки.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової літератури засвідчив, що окремі аспекти інноваційної діяльності педагога висвітлено в сучасних педагогічних дослідженнях українських науковців: філософські (І. Зязюн, О. Остапчук та ін.), психологічні (І. Бех, Т. Гальцева, С. Лубянська та ін.), педагогічні (А. Вірковський, І. Дичківської, О. Дубасенюк, О. Козлова, К. Макогон та ін.), історичні (І. Аносов та ін.), соціокультурні (І. Гавриш, М. Романенко та ін.), предметно-методичні (О. Ковальчук, І. Манькусь, Л. Мельник та ін.).

Велика увага щодо підготовки вчителя до інноваційної діяльності приділяється російськими дослідниками, зокрема, К. Ангеловскі, Е. Днепров, М. Бургин, В. Загвязинський, М. Кларін, В. Краєвський, В. Сластьонін, О. Хомерікі, Т. Шамова, О. Хуторський, Н. Юсуфбекова та ін., а також зарубіжними дослідниками: Дж. Нів, А. Адамс, В. Туласєвіч, Л. Хіггінсон, В. Холстід, Ш. Лоулор, Б. Мун, М. Галтон, Т. Гусен, Т. Послтвейт, А. Тайджнман, Р. Фергюссон, М. Кемерон-Джоунз, П. Хоггетт, Р. Прінг, Л. Тікл, К. Джіпс, Т. Гіленд, Дж. Елліотт, П. Бродфут та ін.

Не дивлячись на те, що аспект досліджень стосовно інноваційної діяльності вчителя досить широкий, проблема готовності вчителя до інноваційної діяльності досліджена недостатньо як з точки зору розкриття її сутності, так і виявлення умов організації.

Метою статті є визначення сутності, обґрунтування моделі готовності вчителів до інноваційної педагогічної діяльності та виявлення умов її ефективного застосування.

Виклад основного матеріалу. В умовах соціокультурних змін «наша педагогіка стикнулася з «обвальною» інноваційністю в освіті» [5, 60], яка вимагає відповідного оновлення освітньої політики, застосування педагогічних новацій, пошуку нових форм, методів організації навчального процесу. Інноваційні зміни відбуваються за такими напрямами як: формування нового змісту освіти, розробка й реалізація нових технологій навчання; застосування методів, прийомів, засобів освоєння нових програм, створення умов для самовизначення особистості в процесі навчання; зміна в типах діяльності та стилі мислення як викладачів, так і студентів, створення й розвиток інноваційних навчальних закладів; залучення викладачів і студентів до інноваційної діяльності.

Інноваційну діяльність можна розглядати як комплекс заходів щодо забезпечення інноваційного процесу, основними функціями якої є зміни компонентів педагогічного процесу: цілей, змісту освіти, форм, методів, технологій, засобів навчання, системи управлінні тощо [10, 47].

Сучасні дослідники виділяють єдність трьох складових інноваційного процесу: створення, освоєння й застосування нововведень. У зв'язку з цим, інноваційний процес можна розглядати як процес доведення наукової ідеї до стадії практичного використання й реалізація пов'язаних із цим змін у соціально-педагогічному середовищі.

Наукові розвідки доводять, що інноваційний процес є поліструктурним і поліфункціональним, тому обґрунтованим є виокремлення такої ієрархії структур:

– діяльнісна структура як сукупність компонентів: мотиви – мета – завдання – зміст – форми – методи – результати;

– суб'єктна структура як діяльність усіх суб'єктів розвитку: ректора, проректора, зав. кафедри, викладачів вузів, різних служб навчального закладу;

– рівнева структура як інноваційна діяльність суб'єктів на міжнародному, регіональному, міському рівнях;

– змістовна структура як поява, розробка й освоєння нововведень у навчанні, виховній роботі, управлінні вищим навчальним закладом тощо;

– структура життєвого циклу, що виражається в етапності: виникнення (старт) – швидке зростання (у боротьбі з опонентами, консерваторами, скептиками) – зрілість – освоєння – дифузія (проникнення, поширення) – насичення (освоєність багатьма людьми, проникнення в усі частини навчально-виховного й управлінського процесів) – рутинізація – криза – іррадіація (модернізація нововведення);

– управлінська структура як взаємодія чотирьох видів управлінських дій: планування – організація – керівництво – контроль;

– організаційна структура інноваційного процесу включає такі етапи: діагностичний, прогностичний, власне організаційний, практичний, узагальнюючий, впроваджувальний [9, 37].

Серед дослідників педагогічних інновацій існує й інший підхід, за яким акцент ставиться не на процесі, а на результат. Розглядаючи інновацію як результат, вони визначають її як прогресивний результат творчої діяльності, який знаходить широке застосування та призводить до значних змін у життєдіяльності людини, суспільства, природи. За такого підходу інновація ототожнюється зі словом «нововведення», яке в педагогічному словнику визначається як нова ідея, нове знання, новий компонент педагогічної системи, що став результатом діяльності людини та є інструментом для досягнення його цілей. При цьому наголошується, що інновація – нововведення володіє особливим інноваційним потенціалом, тобто сукупністю змін, який воно здатне реалізовувати впродовж свого повного життєвого циклу.

Необхідною умовою здійснення інноваційної діяльності є цілеспрямована організація процесу професійної підготовки вчителя, оскільки «… інновації – це цілеспрямована реалізація того потенціалу, який міститься у творчості особистості. Специфіка інновації як діяльності породжує певний тип особистості» [3, 26].

У цьому контексті цікавими є результати досліджень, які стосуються ставлення вчителів до нововведень, наприклад, дослідження Е. Роджерса, за яким учителі поділяються на такі групи:

1) новатори (2,5% колективу) – учителі, які відкритті новому, перші сприймають, впроваджують і поширюють його;

2) ранні реалізатори (13,5% колективу) – слідують за новаторами, але більш інтегровані в колектив. Їх ще називають розумні реалізатори.

3) поміркковані (34% колективу), які дотримуються правила «золотої середини» та не сприймають нового до того часу, поки його не впровадять більшість колег;

4) учителі, які сумніваються (34% колективу), сприймають нове лише за умови його загальної позитивної підтримки;

5) учителі, які коливаються (16% колективу) (консерватори) – вони орієнтуються на традиційні цінності, дуже важко впроваджують нове [1, 45–46].

Сучасний учитель – це вчитель інноваційної орієнтації, який готовий до змін, до переорієнтації власного мислення, до усвідомлення нових вимог щодо педагогічної діяльності, до інноваційної педагогічної діяльності.

Інноваційна педагогічна діяльність розглядається науковцями в різних аспектах, а саме: як розроблення, освоєння й використання нововведень (Л. Даниленко, Т. Демиденко, І. Гавриш); як відмова від штампів, вихід за межі нормативної діяльності (В. Сластьонін, Л. Подимова); як здатність до генерації ідей, їх втілення, аналізу та продукуванню (Л. Ващенко, В. Загвязинський); як вищий ступінь педагогічної творчості, педагогічного винахідництва, введення нового в педагогічну практику (Т. Демиденко, Н. Клокар, О. Козлова); як експериментальна пошукова діяльність педагогічних працівників з метою розроблення, експеримент, апробації, впровадження й застосування педагогічних інновацій (В. Маліхіна) [6].

Підкреслимо, що особливості поняття «інноваційна діяльність» розкриваються не тільки через аспекти оновлення традиційної системи навчання, а через характеристику індивідуального стилю діяльності педагога-новатора. Наголосимо, на тому, що інноваційна діяльність тісно

пов'язана й зумовлена педагогічною творчістю, педагогічним новаторством, є важливим шляхом формування творчої особистості. Вона проявляється в цілепокладанні, визначенні мети, завдань, а також змісту й технологій інноваційного навчання.

Інноваційна педагогічна діяльність структурно охоплює зовнішні (мета, засоби досягнення, об´єкт впливу, суб´єкт діяльності, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти. Як і будь-яка педагогічна діяльність, вона виконує гностичну (пізнавальну), проектувальну (перспективне планування завдань і способів їх розв'язання), конструктивну (співпраця педагога й вихованців), комунікативну (взаємодія педагога з учнями, колегами), організаторську (поетапність дій педагога і вихованців) функції.

Теоретичне осмислення сутності інноваційної діяльності дає змогу дійти до висновку, що перехід до інноваційної діяльності та її успішність передбачає усвідомлення майбутнім учителем необхідності та практичної значущості інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні, а її реалізація потребує не лише володіння знаннями педагогічної інноватики, але й сформованості готовності до даного виду діяльності.

Узагальнення існуючих підходів до визначення поняття «готовність» дозволив з'ясувати, що воно розглядається як:

– складний синтез тісно взаємопов'язаних між собою структурних компонентів: психологічна готовність, науково-теоретична готовність, практична готовність, психофізична готовність, фізична готовність, а також особистісні якості (інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною працею, спостережливість, комунікабельність, наполегливість, цілеспрямованість) [7];

– інтегративну якість особистості, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин [2];

– єдності особистісних і операційних компонентів, (мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний), які забезпечують ефективність педагогічної діяльності [7];

– особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії; основними компонентами структури готовності до інноваційної педагогічної діяльності є мотиваційний; когнітивний; креативний; рефлексивний [4];

– особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога та його спрямованістю на вдосконалення

свого професійного рівня; основними компонентами структури готовності до інноваційної педагогічної діяльності є цільовий, мотиваційний, когнітивний (змістовий), діяльнісно-практичний та оцінно-результативний компоненти [8].

Складність, багатовимірність і поліфункціональність процесу формування готовності до інноваційної діяльності вчителя свідчить про доцільність і необхідність розпочинати його в період професійної підготовки майбутніх учителів у навчальних закладах.

У нашому дослідженні ми виходили з того, що модель формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності повинна виконувати прогностичну, евристичну й перетворюючу функції. Теоретичними засадами розробки моделі слугували системно-діяльнісний, професійно-діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний, індивідуально-творчий, аксіологічний, синергетичний підходи. Основними компонентами такої моделі стали:

– мотиваційно-аксіологічний, який включає потреби, інтереси й мотиви інноваційної педагогічної діяльності; педагогічні цінності, ціннісне ставлення до педагогічних інновацій, до конструювання педагогічного процесу; дослідження в педагогічній діяльності; розгляд цінностей як засобу реалізації концепції педагогічного мислення; а також мотиваційну готовність майбутнього вчителя до здійснення власної інноваційної професійної діяльності. Важливим показником сформованості даного компоненту в студентів є наявність стійких мотивів і професійно-ціннісних орієнтацій, які забезпечують цілеспрямоване оволодіння інноваційною діяльність; потреба у творчому самовиразі;

– змістовно-когнітивний, що включає знання й уявлення майбутнього вчителя щодо інноваційних технологій, їх сутності, вимог до їх конструювання та проектування; інноваційності навчального процесу; власного інноваційного потенціалу;

– операційно-діяльнісний, що містить уміння та навички володіння технологіями інноваційної педагогічної діяльності як системою інваріантних педагогічних умінь з вирішення педагогічних завдань; уміння конструювати та проектувати: навчально-виховний процес, зміст освіти, систему й послідовність дій учнів тощо в умовах здійснення інноваційної діяльності;

– емоційно-вольовий, який передбачає сформованість почуття відповідальності за результат діяльності, навички самоконтролю, уміння керувати своїми діями в процесі інноваційної діяльності, професійну чесність і відповідальність;

– креативний, що пронизує всі компоненти моделі. Особливе місце відводиться в ньому педагогічній практиці та навчально-дослідницькій

діяльності майбутніх педагогів. У студентів формується ставлення до інноваційної діяльності не як до поєднання готових форм і методів навчання, а як до перетворення, змін, наукової рефлексії, що необхідно для осмислення майбутнім педагогом власного новаторського досвіду;

– рефлексивно-аналітичний, який передбачає здатність до рефлексії інноваційної педагогічної діяльності, самоконтролю та професійної самооцінки; уміння прогнозувати та співвідносити особистісно-професійні можливості; формування чіткої рефлексивної позиції, пов'язаної із самоактуалізацією, усвідомлення себе інноваційним педагогом. Цей компонент тісно пов'язаний із професійною самосвідомістю, що включає самопізнання й саморозуміння;

Зактуалізуємо на тому, що результативність моделі формування готовності до інноваційної діяльності майбутнього вчителя залежить від реалізації й активізації інноваційної діяльності вищого навчального закладу, поступового переходу від адаптативно-орієнтаційного освоєння інноваційних технологій через формування пізнавально-рефлексивних навичок до створення майбутнім учителем власних інноваційних проектів.

Висновки. Надзвичайна швидкість оновлення технологій і знань, що зумовлюють нові уявлення про роль і функції вчителя: від професіонала, який виконує комплекс функцій, від учителя-предметника – до вчителя (викладача) – дослідника, вимагають у процесі професійної підготовки вчителя переходу від парадигми підтримуючої освіти до парадигми інноваційної освіти, за якою однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності. Готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності є інтегральною характеристикою, яка включає усвідомлення цінності інноваційної діяльності, знання методології, теорії та практики педагогічної інноватики, визначення оптимальних способів інноваційної педагогічної діяльності, оцінку власних можливостей у їх співвідношенні з наступними труднощами, що пов'язані з введенням педагогічних інновацій і необхідністю досягнення високих результатів професійної діяльності. Готовність до реалізації інноваційної діяльності може бути сформована тільки в контексті цілісності її основних структурних компонентів: мотиваційно-аксіологічного, змістовно-когнітивного, операційно-діяльнісного, емоційно-вольового, креативного, рефлексивно-аналітичного, які складають основу моделі формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. Педагогічними умовами ефективність формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності є: створення в навчальному закладі інноваційного

освітнього середовища; високий рівень готовності до інноваційної діяльності самого викладача; посилення соціально-особистісної та професійної спрямованості змісту навчальних дисциплін; оволодіння майбутніми вчителями прийомами рефлексивного аналізу власної інноваційної діяльності; використання в процесі навчання форм, методів і прийомів, які спрямовані на: формування індивідуального стилю діяльності як результату готовності до інноваційної діяльності майбутнього вчителя, переорієнтації з пошукового на смисло-пошуковий особистісно-професійний характер діяльності (дискусія, тренінг, імітація реального, вирішення проблемних ситуацій, ігровий штурм тощо); прояв пізнавальної та професійної спрямованості студентів (заняття-конкурс, заняття-конференція, ділова гра, екскурсія, олімпіада тощо); створити умови щодо формування дослідницької та комунікативних компетентностей, рефлексивних умінь, мотиваційної готовності до інноваційної діяльності тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ангеловски К. Учителя и инновации / К. Ангеловски Крсте. [Пер. с македонського]. – М. : Просвещение, 1991. – 159 с.

2. Гавриш І. В. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (методологічний і теоретичний аспекти) : монографія / І. В. Гавриш. – Харків : ХОНМІБО, 2005. – 388 с.

3. Герасимов Г. И. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы / Г. И. Герасимова, Л. В. Илюхина. – Ростов-на-Дону, 1999. – 136 с.

4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. пос. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

5. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Наука., 1994. – 222 с.

6. Козак Л. В. Структура та ознаки інноваційної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу / Л. В. Козак //Педагогічний процес: теорія та практика. – 2012. – № 2. – С. 50–60.

7. Сластенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

8. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 504 с.

9. Хомерики О. Г. Развитие школы как инновационный процесс : методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / О. Г. Хомерики, М. М. Поташник, А. В. Лоренсов ; под ред. М. М. Поташника. – М. : Новая школа, 1994. – 320 с.

10. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.

РЕЗЮМЕ

Огиенко Е. И. Формирование готовности к инновационной деятельности как важная составляющая профессиональной подготовки будущего учителя.

В статье раскрывается сущность инновационной педагогической деятельности и готовность к ней; обосновывается модель формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности, состоящая из

шести компонентов, которые тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены между собой: мотивационно-аксиологический, содержательно-когнитивный, операционно-деятельностный, эмоционально-волевой, креативный, рефлексивно-аналитический; определяются условия ее эффективности.

***Ключевые слова**: инновационная педагогическая деятельность, готовность к инновационной педагогической деятельности, будущий учитель, модель, педагогические условия.*

SUMMARY

Ogienko O. I. Formation of readiness for innovative activity as an important component of future teacher professional training.

The article reveals the essence of innovative pedagogical activity. Innovative pedagogical activity is considered as: 1) the process of leading a scientific idea to the stage of practical application and implementation of the associated changes in the socio-pedagogical environment; 2) a result of creative activity, which is widely used and leads to significant educational changes; 3) the development, mastering and using innovations; 4) the highest degree of pedagogical creativity, pedagogical innovation (inventiveness), bringing new ideas in teaching.

It is shown that a modern teacher is an innovative oriented teacher, who is ready for changes, reorienting his own way of thinking, realizing the new requirements of innovative pedagogical activity.

It is proved that future teachers readiness to innovative activity is an integral characteristic, which includes realization of the value of innovative activity, knowledge of methodology, theory and practice of pedagogical innovation, determination of optimal ways of innovative pedagogical activity, assessment of professional abilities concerning the following difficulties that are associated with introducing pedagogical innovations, and necessity of achieving high results of professional activity.

Usage of the model of future teacher readiness to innovative activity is given. It consists of the following interrelated and related components: motivational and axiological, content-cognitive, actively operating, emotional and willing, creative, reflective and analytical.

The pedagogical conditions of forming future teacher readiness to innovative activity are determined, in particular, establishing innovative educational environment in an educational institution; a high level of teacher readiness to innovative activity; increasing social and personal and professional direction of the content of academic subjects; mastering techniques of reflection analyzing own innovative activity by future teachers; formation of research and communicative competences, reflexive skills, motivational readiness to innovative activity and etc.

***Key words**: innovative pedagogical activity, readiness to innovative pedagogical activity, a future teacher, a model, pedagogical conditions.*

УДК 378.937

К. В. Розум
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

КОМПОНЕНТНА СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ДО ЗАПОБІГАННЯ І РОЗВ'ЯЗАННЯ КОНФЛІКТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З УЧНЯМИ

У статті розглядається компонентна структура готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання та розв'язання конфліктів у процесі професійної підготовки, до якої входять: мотиваційний компонент (мотивація на педагогічну діяльність; мотивація на досягнення успіху), когнітивний (знання щодо видів конфліктів; знання причин виникнення конфліктів), діяльнісний (організаційні вміння; комунікативні вміння), поведінковий (уміння контролювати власні емоції; толерантність у ставленні до учнів та колег), рефлексивний (уміння аналізувати власну діяльність і діяльність учнів; уміння запобігати конфліктам) компоненти. Доведено необхідність формування зазначених компонентів готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання та розв'язання конфліктів у процесі професійної підготовки.

***Ключові слова**: готовність майбутніх учителів до запобігання та розв'язання конфліктів, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, поведінковий, рефлексивний компоненти.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах дефіциту духовності особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи педагогічних ВНЗ щодо підвищення рівня підготовки вчителя гуманітарного профілю. Їхня професійна діяльність вимагає швидкого орієнтування в новому суспільному середовищі, розвитку толерантності, готовності до майбутньої вчительської праці. Все це потребує від майбутнього фахівця не тільки засвоєння теоретичних знань, практичних навичок, а й уміння реалізувати їх у конкретних педагогічних ситуаціях. Саме готовність до професійної діяльності дозволяє молодому педагогові впевнено почувати себе на робочому місці, швидше адаптуватися в умовах школи, успішно розв'язувати складні завдання навчально-виховної роботи. Але, на жаль, у сучасній педагогіці не надається належної уваги теоретичним і, передусім, теоретичним засадам у формуванні готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання та розв'язання конфліктів.

Аналіз актуальних досліджень. У педагогіці й психології накопичено значний теоретичний і практичний матеріал з професійної підготовки майбутнього вчителя, формування його готовності до професійної діяльності. В численних психолого-педагогічних дослідженнях сформульовано поняття підготовки та готовності до професійної діяльності, визначено їх зміст і структуру, виявлено основні параметри й умови, що

впливають на ефективність підготовки, динаміку, тривалість та усталеність (О. Абдуліна, М. Васильєва, В. Ільїн, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Линенко, В. Мерлін, В. Мясищев, К. Платонов, В. Сластьонін, Д. Узнадзе та ін.).

Формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності (І. Богданова, О. Волошенко, Л. Кадченко, З. Курлянд, А. Линенко, Л. Михайлова, О. Цокур, Р. Хмелюк тощо); адаптацію вчителя до професійної діяльності (О. Мороз, А. Семез, А. Сманцер, Р. Хмелюк та ін.); проблеми особистісного саморозвитку (К. Альбуханова-Славська, Л. Анциферова, Л. Виготський, М. Кларін, А. Маслоу, С. Рубінштейн.

Проте, проблема формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання та розв'язання конфліктів недостатньо висвітлена в педагогічній теорії.

Мета статті полягає у визначенні компонентної структури готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктів у майбутній професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Основним показником готовності, зазначає А. Линенко, є позитивне ставлення майбутніх педагогів до діяльності, навички й уміння практичного втілення набутих теоретичних знань. Готовність до педагогічної діяльності вчена розглядає як «особливу якість особистості, що характеризує вибіркову (характеризується мотивами й потребами особистості), прогнозувальну (оптимізує результати підготовки) активність особистості на стадії її підготовки та включення до діяльності.

Готовність майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання та розв'язання конфліктів ми розуміємо як інтегровану професійну якість особистості фахівця, що містить знання, вміння й навички, настанови, особистісні якості, які дозволяють запобігати конфліктним ситуаціям, а також вирішувати їх у подальшій професійній діяльності.

Структурними компонентами зазначеної готовності нами виокремлено: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, поведінковий та рефлексивний.

Мотиваційний компонент готовності до професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарного профілю в сучасній педагогіці виражає їхнє усвідомлене ставлення до учнів та їхню роль у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти. Він є стрижнем, навколо якого конструюються основні якості педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до професійної діяльності залежать результати навчання й виховання дітей [8, 502].

Мотив педагогічної діяльності – це внутрішній рушій, що спонукає педагога до професійної діяльності. Мотивами можуть бути ідеали,

професійні інтереси, переконання, соціальні настанови та професійні цінності педагога. Проте в основу мотиву покладено, насамперед, потреби (за С. Рубінштейном). Під мотиваційною сферою особистості науковець розуміє стійкі мотиви, шо мають певну ієрархію і визначаються в спрямованості особистості [7, 265].

Мотиваційний компонент передбачає бажання вчителя гуманітарних дисциплін працювати в обраній сфері, його інтерес до взаємодії з учасниками педагогічного процесу. Означений компонент містить: визначену професійну позицію, мотиваційну спрямованість та самопізнання вчителя. Визначена професійна позиція вчителя передбачає зацікавленість специфікою педагогічної сфери. Мотиваційна спрямованість педагога гуманітарних дисциплін є його мотивом на продуктивну педагогічну взаємодію, формування особистості учня засобами своєї навчальної дисципліни, досягнення ефективної результативності. О. Кругляк уважає, що всім видам діяльності притаманні мотивація до діяльності, знання про діяльність та практичне виконання цієї діяльності. В основі мотиваційного компоненту лежить позитивне ставлення до навчання, стійкий інтерес до освітнього процесу, потреба використовувати набуті знання, уміння й навички в майбутній професійній діяльності [5, 87]. В. Бобрицька вважає необхідним ураховувати характер усвідомлення студентами важливості бажання вносити корективи в засвоєні стереотипи поведінки; настанову на набуття досвіду раціоналізації стилю життя як життєву перспективу; прагнення опановувати нові знання в означеній галузі тощо [3, 63]. Іншим показником мотиваційного компоненту нами виокремлено наявність у студентів позитивної мотивації на досягнення успіху в майбутній професійній діяльності, який С. Фармачей визначає як прагнення досягти високих результатів і майстерності в діяльності; воно виявляється у виборі складних завдань і прагненні його виконати. При цьому успіх у будь-якій діяльності, акцентує авторка, залежить не тільки від здібностей, навичок, знань, а й від мотивації досягнення, адже людина з високим рівнем мотивації досягнення, намагаючись отримати високі результати, настирливо працює заради досягнення поставлених цілей [9, 100].

Когнітивний компонент ґрунтується на підставі положення про вирішальну роль знань і когнітивних структур у протіканні психічних процесів і поведінки людини, він передбачає формування комплексу психолого-педагогічних, дидактико-технологічних і методичних знань [7, 96.].Цей компонент характеризується як сукупність знань, необхідних майбутньому вчителю для здійснення ним професійної допомоги в запобіганні виникнення

конфліктів. Професійні знання майбутнього вчителя гуманітарних дисциплін об'єктивно необхідні для ефективної професійної діяльності, охоплюють інформацію про систему конфліктологічних знань і знань психологічних основ з професійної роботи під час вирішення конфліктів (сутність поняття «конфлікт», його види, типи, функції, причини та структура конфліктів, образи конфліктних ситуацій, динаміка й наслідки конфліктів, методи попередження та подолання конфліктів) [5, 15]. Отже, когнітивний компонент пов'язаний із набуттям необхідних знань та вмінь і передбачає наявність знань про людину (психологічні, соціальні, морально-духовні, фізичні, професійні) та про методики в діяльності майбутнього вчителя гуманітарних наук; особливості й умови професійної діяльності, спрямованої на запобігання та розв'язання конфліктів; знань щодо способів і методів формування навичок і вмінь у майбутніх учителів гуманітарного профілю в навчально-виховній діяльності.

Отже, що когнітивний компонент є необхідним у структурі готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктів.

Діяльнісний компонент передбачає систему дій майбутнього вчителя під час виконання різних видів виховання й навчання. Організаційна діяльність одночасно є реалізацією на практиці проектів учителя й умовою цілеспрямованого й реального проектування. На нашу думку, діяльнісний компонент передбачає сформованість таких професійних умінь, як: уміння використовувати здобуті знання на практиці; уміння планувати навчальний процес відповідно до цілей навчання, психологічних закономірностей, оптимальних видів, методів, прийомів професійної діяльності; уміння планувати позакласну роботу, предбачати можливість виникнення конфліктних ситуацій задля їх запобігання.

За діяльнісним компонентом визначається рівень, що передбачає сформованість таких професійних умінь, як: організаційні (здатність організовувати власну діяльність і діяльність дітей відповідно до цілей навчально-виховного процесу); комунікативні (уміння використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу, застосовувати техніку акторської майстерності, попереджувати й долати конфлікти, створювати комунікативну мережу занять) [8, 124].

Поведінковий компонент виражає ступінь сформованості сукупності вмінь і навичок практичного вирішення навчальних та професійних завдань, який свідчить про бажання випробувати себе в якості викладача на практиці, пов'язати своє життя з педагогічною діяльністю,

характеризується відповідним рівнем професійної спрямованості, готовністю застосовувати отримані знання в педагогічній практиці. Виховання толерантності набуває особливої важливості у процесі професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних наук, адже майбутні спеціалісти, як представники найбільш освічених верств країні, найчастіше стикаються з культурою інших народів, а багатонаціональний склад населення України сприяє діалогу різноманітних культур. Особливо це стосується вчителів гуманітарних наук, зокрема, іноземної мови, оскільки вони є носіями не лише української, а й культури тієї країни, мовою якої навчають, а отже, повинні виховувати у своїх учнів толерантне ставлення до представників інших національностей.

Робота з різними за віком, інтересами, рівнем культури чи вихованості людьми викликає необхідність пом'якшення чи маскування певних рис власного характеру, обумовлених певним типом темпераменту. Таке регулювання характеру потребує твердої волі, зусилля над собою. А це передбачає наявність у структурі характеру таких рис, як уміння володіти собою, великодушність, стриманість, підтягнутість.

Свої переживання, ставлення, стани майбутній учитель виявляє у формі почуттів, які зовнішньо виражаються в його словах, інтонації, тембрі голосу, а також у міміці, жестах, пантоміміці. Тому вміння керувати собою реалізується, насамперед, у виразі обличчя, жестикуляції, мові [6, 47].

Поведінковий компонент виражає ступінь сформованості сукупності вмінь і навичок контролювати власні емоції, практичного вирішення навчальних та професійних завдань, який свідчить про бажання випробувати себе в якості викладача на практиці, пов'язати власне життя з педагогічною діяльністю, характеризується відповідним рівнем професійної спрямованості, готовністю застосовувати отримані знання в педагогічній практиці, толерантне ставлення до довколишніх людей.

Рефлексивний компонент є також важливим і необхідним у структурі готовності майбутнього вчителя гуманітарного профілю до запобігання й розв'язання конфліктів. У практичному значенні рефлексія розглядається як здатність людини до самоаналізу, осмислення й переосмислення своїх предметно-соціальних відносин з довколишнім світом, що є необхідною складовою розвиненого інтелекту [3, 18]. У теоретичному, концептуальному розумінні рефлексія виступає як форма активного переосмислення людиною того чи іншого змісту інтелектуальної свідомості, діяльності, спілкування [1, 18]. Розвиненість рефлексії робить людину вільною, дозволяє переходити від зовнішньої регуляції своєї

поведінки до саморегуляції, свідомого керування власною поведінкою. Рефлексивний компонент характеризує пізнання й аналіз педагогом конфліктних ситуацій, як власної, так і учнівської свідомості та діяльності. Реалізується цей критерій через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого.

За зазначеним компонентом оцінюється здатність майбутніх учителів гуманітарного профілю до рефлексії, уміння правильно визначати й оцінювати досягнуті результати щодо запобігання конфліктам у навчальній та позанавчальній діяльності, володіння ними методами оцінки конфліктних ситуацій; вміння контролювати, оцінювати і вносити корективи в навчально-виховну діяльність, пов’язану із запобіганням і розв’язанням конфліктів; аналізувати педагогічні ситуації, що спрямовані на формування навичок морально-духовного, соціального та психологічного настрою студентів; наявність стійкої схильності до самоаналізу й самооцінки своїх професійних дій.

Підсумовуючи доходимо висновку, що визначені нами компоненти є необхідними в структурі готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв’язання конфліктів, оскільки без сформованості відповідних їм знань, умінь і навичок майбутні вчителі гуманітарних дисциплін не зможуть виконувати професійну діяльність на високому рівні. На нашу думку, формування цих компонентів буде здійснюватись ефективно, якщо в навчально-виховний процес підготовки студентів упровадити відповідні педагогічні умови.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у визначенні й науковому обґрунтуванні педагогічних умов, що сприятимуть формуванню готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання й розв’язання конфліктів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берегова Н. П. Формування професійної готовності майбутніх психологів до роботи з проблемними клієнтами : автореф. дис. … канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н. П. Берегова. – Хмельницький, 2009. – 20 с.

2. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.

3. Бобрицька В. І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук : автореф. дис. … докт. пед. наук : спеціальність 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. І. Бобрицька. – К., 2006. – 40 с.

4. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд_во БГУ, 1976. – 176 с.

5. Кругляк О. Я. Від гри до здоров'я нації. Рухливі та українські народні ігри, естафети на уроках фізичної культури : [методичний посібник] / О. Я. Кругляк, Н. П. Кругляк. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2000. – 80 с.

6. Могилей І. В. Формування емоціональної культури майбутнього вчителя шляхом створення емоціональних ситуацій у вузівському процесі / І. В. Могілей // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наук. праць / За ред. В. І. Євдокимова, О. М. Микитюка. – Вип. 3. – Харків : ХДПУ, 1997. – С. 158–161.

7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Учпедгиз, 1946. – 704 с.

8. Торчевський Р. В. Педагогічні умови розвитку управлінської культури майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. В. Торчевський ; Національна академія педагогічних наук України Інститут професійно-технічної освіти. – К., 2012. – 300 с.

9. Фармачей С. И. Взаимосвязь мотивационной структуры личности с мотивацией достижения успеха : матеріали міжн.наук.-практ. конф. молодих науковців «Психологія сучасності: наука і практика», (27 грудня 2003 р.) / С. И. Фармачей. – Одеса, 2004. – С. 72–74.

РЕЗЮМЕ

Розум К. В. Компонентная структура готовности будущих учителей гуманитарного профиля к предотвращению и решению конфликтов в учебно-воспитательной работе с учениками.

В статье рассматривается компонентная структура готовности *будущих учителей гуманитарного профиля к предотвращению и решению конфликтов в процессе профессиональной подготовки, в которую входят: мотивационный (мотивация на педагогическую деятельность; мотивация на достижение успеха), когнитивный (знание видов конфликтов; знание причин возникновения конфликтов), деятельный (организационные умения; коммуникативные умения), поведенческий (умение контролировать свои эмоции; толерантность в отношении к ученикам и коллегам), рефлексивний (умение анализировать свою деятельность и деятельность учеников; умение предотвращать конфликты) компоненты. Доказана необходимость формирования отмеченных компонентов готовности будущих учителей гуманитарного профиля к предотвращению и решению конфликтов в процессе профессиональной подготовки.*

***Ключевые слова**: готовность будущих учителей к предотвращению и решению конфликтов, мотивационный, когнитивный, деятельный, поведенческий, рефлексивний компоненты.*

SUMMARY

Rozum E. Component structure of readiness of future humanity teachers to prevent and solve conflicts in pupil's education and upbringing.

In this article we can distinguish a component structure of future teachers preparation in humanitarian profile for prevention and solution of conflicts, such as: motivation component, cognitive component, activity component, behavior component, reflexive component. Let's consider them more detailed. Motivation component of preparation for professional practice of future teachers of humanitarian profile in modern pedagogy expresses their deliberate attitude to students and their role in solution of actual problems in pedagogical education. Cognitive component is based on position about decisive role of knowledge and cognitive structures in the course of psychic processes and person's behavior, it provides formation of psychic-pedagogical, didactic-technological and

methodological complex. Activity component implies system of activities of a future teacher during accomplishing different types of bringing up and teaching. We think that activity component implies the formation of such skills as: skills of obtaining, replenishing and enlarging the knowledge about conflict situations; the ability to plan the educational process according to the goals of study, psychic regularity, optimal kinds, methods, methodology of professional activity; the ability to plan out-of-class activity, predicting the possibility of conflicts for their prevention. Behavior component is a development of communicative abilities and skills of cooperative interaction of children with grow ups and mates, to be exact the ability, to express your point of view during common activities, ability to prove it, to listen to the ideas of the member, to express agreement or disagreement correctly; to coordinate own ideas and thoughts with an activity partner, to take part in group discussion of ideas about common activities etc. Reflective component is important and necessary in a structure of a future teacher preparation of humanitarian profile for prevention and solution of conflicts. Reflection gives an opportunity to a person to see himself outwardly with the eyes of other person, to understand yourself, your desires, worries, deeds, to be exact, to understand yourself. The determined components are necessary in a structure of a future teacher of humanitarian profile preparation for prevention and solution of conflicts; as without formation of proper knowledge, abilities and skills future teachers of humanitarian profile won't be able to accomplish professional activity on high level. We think that formation of these components will be accomplished efficiently, if to consider in educational process of students' preparation proper pedagogical conditions. Taking into consideration the perspective of future researches we can see in determined and scientific proves of pedagogical conditions which will contribute to the formation of future teachers' preparation in humanitarian profile for prevention and solutions of conflicts.

***Key words**: readiness of future teachers for prevention and solution of conflicts, motivation component, cognitive component, activity component, behavior component, reflective component.*

УДК 378.091.27:378.011.3–051:91О.

М. Трегубенко
Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ГЕОГРАФІВ

У статті розкривається значення тестового контролю в підготовці майбутніх фахівців-географів. Розглядаються функції тестової перевірки в навчально-виховному процесі. Висвітлюються різні підходи до класифікації педагогічних тестів. Аналізуються види стандартизованих тестових завдань, які можуть бути використані для оцінки рівня засвоєння компонентів змісту вищої географічної освіти майбутніми фахівцями-географами. Визначаються шляхи підвищення ефективності використання тестового контролю в процесі підготовки майбутніх географів.

***Ключові слова**: тестовий контроль, підготовка майбутніх фахівців-географів, стандартизовані завдання.*

Постановка проблеми. В умовах реформування системи вищої професійної освіти доцільно проектувати систему оцінки якості підготовки майбутніх фахівців-географів відповідно до нових освітніх стандартів, які

передбачають скорочення обсягу теоретичного навантаження й посилення акценту на самостійну та практичну роботу студентів.

Посилення практичної складової підготовки випускника вищого навчального закладу вимагає впровадження таких форм і методів оцінки рівня його підготовленості, які дозволять об'єктивізувати результати навченості студентів. У зв'язку з цим особливого значення набуває тестовий контроль рівня навчально-пізнавальної діяльності студентів, який дозволяє викладацькому складу отримати об'єктивні дані про засвоєння навчального матеріалу студентами та сформувати власну систему моніторингу якості їх підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема організації тестового контролю рівня підготовленості майбутнього фахівця порушується в роботах Л. Івашко, О. Івлієвої, Т. Коджі, Л. Рабійчук та ін., у яких удосконалено методичний підхід до розробки програмно-педагогічних тестів для оцінювання якості знань студентів, розроблено моделі представлення знань і принципи побудови спеціалізованих баз даних тестових завдань, які дають змогу формувати питання відповідно до рівнів пізнавальної діяльності людини незалежно від семантики предметних галузей.

Мета статті – розкрити значення тестового контролю в підготовці майбутніх фахівців-географів, розглянути функції тестової перевірки в навчально-виховному процесі, висвітлити різні підходи до класифікації педагогічних тестів, проаналізувати види стандартизованих тестових завдань, які можуть бути використані для оцінки рівня засвоєння компонентів змісту вищої географічної освіти, визначити шляхи підвищення ефективності використання тестового контролю в процесі підготовки майбутніх фахівців-географів

Виклад основного матеріалу. Тестова перевірка одна з найбільш технологічних форм проведення контролю, яка заснована на використанні системи стандартизованих завдань певної форми, що конструюються на навчальному матеріалі й дають можливість викладачеві визначити сукупність і рівень засвоєння студентами знань, умінь і навичок з тієї чи іншої галузі змісту вищої географічної освіти.

За умови якісної методичної організації тестовий контроль виконує в навчально-виховному процесі такі функції:

– прогностична (полягає в отриманні інформації викладачем про хід та ефективність навчального процесу, що дозволяє зробити висновки для подальшого планування й організації процесу навчання);

– діагностична (забезпечує отримання інформації про сформованість компонентів змісту вищої географічної освіти на даному етапі навчального процесу, про кількість і характер помилок студентів, що надає можливість проаналізувати пробіли в системі ЗУН майбутніх фахівців, з'ясувати їх причини з метою вибору найбільш оптимального поєднання методів і прийомів навчання);

– розвиваюча (полягає в стимулюванні пізнавальної активності студентів, розвитку їх когнітивних процесів, формуванні мотивів навчальної діяльності);

– виховна (періодичність контролю дисциплінує, мотивує, організовує й спрямовує навчально-пізнавальну діяльність студентів, сприяє вихованню почуття відповідальності за результати навчання);

– орієнтуюча (сприяє отриманню інформації кожним студентом про ступінь засвоєння компонентів змісту вищої географічної освіти в процесі навчання, що орієнтує майбутніх фахівців-географів у її труднощах і досягненнях).

Існують різні підходи до класифікації педагогічних тестів [1; 2; 3]:

1. За методологією інтерпретації результатів тести поділяються на:

– нормативно-орієнтовані (дозволяють отримати надійні розподілені бали для порівняння навчальних досягнень студентів);

– критеріально-орієнтовані (надають можливість визначити ступінь оволодіння студентами певним матеріалом і застосовуються викладачем з метою інтерпретації результатів тестування відповідно рівням навченості випробовуваних з певної частини змісту навчальної дисципліни).

2. За місцем використання в навчальному процесі тести поділяються на:

– вступні – дозволяють викладачеві визначити індивідуальний рівень оволодіння студентами початковими знаннями з певної теми, розділу навчальної дисципліни, стану пізнавальної діяльності кожного випробуваного;

– поточні – надають можливість оперативно отримати об'єктивні дані про рівень ЗУН студентів на кожному занятті, забезпечують зворотній зв'язок між студентом і викладачем з метою діагностування й (за необхідності) коригування ходу навчального процесу. Крім того, використання поточних тестів, як форми контролю, стимулює пізнавальну діяльність студентів, сприяє підвищенню загальної продуктивності навчальної праці;

– тести тематичної (проміжної) атестації – спрямовані на виявлення й оцінку рівня засвоєння студентами компонентів змісту географічної освіти впродовж вивчення певної теми навчальної програми;

– тести підсумкової атестації – орієнтовані на перевірку засвоєння ЗУН за тривалий період навчання, їх мета – встановлення системи й структури знань, систематизація й узагальнення навчального матеріалу. Головна вимога до підсумкових тестових завдань – вони повинні відповідати рівню державного стандарту вищої географічної освіти.

3. За формою пред'явлення педагогічні тести розрізняються на бланкові (студенту надається роздруковані на папері тестові завдання) й комп'ютерні (випробуваний повинен відповідати на завдання, працюючи на комп'ютері).

Для оцінки рівня засвоєння компонентів змісту вищої географічної освіти майбутніх фахівців-географів можна використовувати різні види стандартизованих тестових завдань, основними з яких є:

1. Тести-визначники, які передбачають вибір відповідей. Завдання можуть бути спрямовані на визначення рівня володіння фактологічним матеріалом, знання номенклатури, сформованості географічних уявлень і понять, засвоєння термінології, здатності виділення основних, типових, загальних ознак об'єктів і явищ, застосування спеціальних географічних умінь. Складність даного виду тестів залежить від кількості вказаних відповідей (дві, три, чотири й більше) і від варіантів кількості вибору. Залежно від цього тести-визначники можуть бути з: однією правильною відповіддю; кількома правильними відповідями, де вказана або не вказана їх кількість; усіма правильними відповідями; вибором неправильної відповіді; використанням малюнків, схем, діаграм. Наприклад:

• Температура повітря на вершині гори заввишки 4000 м дорівнює – 16°С. Яка температура повітря біля її підніжжя?

а) 8° С, б) 40° С, в) -40° С, г) 18° С.

• Серед указаних географічних об'єктів визначити дві гірські системи, які входять до складу Альпійсько-Гімалайського складчатого поясу Євразії.

а) Уральські гори, б) Скандинавські гори, в) Аппеніни, г) Карпати, д) Великий Вододільний хребет, ж) Анди.

• Яке з перерахованих озер не розташоване на території Південної Америки?

а) Тітікака, б) Поопо, в) Чад, г) Марокайбо.

2. Розпізнавальні тести, які спрямовані на визначення об'єкту. Залежно від способів подачі матеріалу формулювання завдання й варіантів подачі відповідей виділяють: розпізнавання об'єкту за стислою характеристикою з варіантами відповідей; розпізнавання об'єкту за стислою характеристикою, де відповідь студенту треба вписати самостійно;

визначення об'єкту за списком інших об'єктів з указанням (або без указання) варіантів відповідей. Наприклад:

• За описом визначити область субтропічного кліматичного поясу: а) область субтропічного континентального клімату, б) область субтропічного середземноморського клімату, в) область субтропічного мусонного клімату.

У зимовий період року вітри, що дмуть з Атлантичного океану, приносять у цю область вологе океанічне повітря помірних широт. Тому зима тут вітряна, дощова й тепла з температурою вище 0°С. У літній період ця територія попадає під вплив поясу високого тиску, що насувається з півдня, низхідних потоків повітря й пасатних вітрів. У цей час встановлюється панування сухого тропічного повітря. Тому, на відміну від вологої зими, літо тут спекотне й сухе.

• За списком ендеміків визначити материк: гігантська анаконда, гігантський мурахоїд, пампасова кішка, смугастий густошерстий опосум.

3. Тести-приведення до відповідності, які варіюються залежно від співпадіння або не співпадіння варіантів першої та другої групи. Наприклад:

• Установити відповідність між тектонічними структурами й відповідними їм формами рельєфу:

1. Давня Південноамериканська платформа

2. Область Кайнозойської складчастості

а) Анди, б) Амазонська низовина, в) Бразильське плоско гір'я, г) Гвіанське плоско гір'я.

4. Тести на встановлення правильної послідовності – студентам пропонується перелік об'єктів, які слід розташувати в правильному порядку. Наприклад:

• Розташувати перераховані країни в порядку зростання рівня урбанізації: а) Італія, б) Японія, в) Казахстан, г) Ефіопія.

5. Тести-класифікатори – формулюються у вигляді набору об'єктів, які студент повинен класифікувати за вказаним критерієм або вибрати критерій самостійно. Наприклад:

• Упорядкувати гірські породи (вапняк, нафта, щебінь, графіт, мармур, граніт, базальт, гнейс) залежно від їх походження.

6. Тести зі знаходження зайвого. Їх різновиди пов'язані з наявністю або відсутністю критеріїв відповіді. Наприклад:

• У цьому переліку виділити країну, що відрізняється від інших формою адміністративно-територіального устрою: а) Франція, б) Угорщина, в) Італія, г) Монголія, д) Індія.

7. Тести зі складною структурою побудови питання. Для того, щоб виконати таке тестове завдання, треба попередньо відповісти на питання. Наприклад:

• Визначити галузі спеціалізації економічного району України, до складу якого входять Луганська й Донецька області: а) паливна промисловість, б) чорна металургія, в) лісова промисловість, г) легка промисловість, д) хімічна промисловість, ж) машинобудування.

Тестовий контроль результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів є одним з елементів оцінки якості освіти й важливою умовою підвищення ефективності процесу підготовки фахівців-географів, бо зворотній зв'язок дозволяє зробити висновки про його успішність. На сучасному етапі розвитку вищої географічної освіти тестова перевірка знань займає провідні позиції в системі методів контролю й оцінювання результатів навчальної діяльності студентів. Це пояснюється тим, що порівняно з традиційними видами контролю (усним, письмовим, графічним тощо), тести дозволяють суттєво збільшити обсяг матеріалу, що перевіряється й за короткий термін перевірити ЗУН усіх студентів.

Багаторічна практика роботи у вищій школі дозволяє виділити певні вимоги до побудови тестових завдань з перевірки рівня засвоєння компонентів змісту географічної освіти, серед яких основними є такі:

– тестове завдання повинне відповідати змісту навчальної дисципліни, за якою відбувається перевірка ЗУН студентів;

– завдання повинне вимагати від студента використання певної галузі фахових знань і вмінь;

– формулювання завдань повинно бути точним, зрозумілим і передбачати однозначний вибір вірної відповіді;

– завдання повинне забезпечувати можливість отримання надійного результату.

В умовах підвищення значущості розвитку активності студентів у самостійному освоєнні базових дисциплін і дисциплін за вибором контроль якості підготовки фахівців-географів повинен носити не тільки діагностичний, а й підтримуючий, стимулюючий характер. Посильність і зрозумілість тестових завдань, усебічність тестового контролю (тест може охоплювати всі розділи навчальної програми, забезпечувати повну перевірку теоретичних знань, загально-навчальних і спеціальних умінь студентів), об'єктивність і достовірність отриманих результатів тестування дозволять викладачу вчасно визначити недоліки в підготовці майбутнього фахівця, підтримати й, за необхідності, скорегувати індивідуальну траєкторію навчання кожного студента.

Аналіз методичної літератури та власний педагогічний досвід надають можливість визначити певні шляхи підвищення ефективності використання тестового контролю в процесі підготовки майбутніх фахівців-географів, серед яких:

– комплексне використання різних видів стандартизованих тестових завдань;

– удосконалення змісту тестів для підвищення об'єктивності й достовірності результатів тестування;

– створення сучасного програмного забезпечення для використання тестування з включенням у зміст тестів мультимедійних елементів (відео, аудіо, анімації, графіки тощо);

– розширення дій студента під час відповіді на тестове завдання;

– удосконалення методів підрахунку балів за виконання тестів;

– поєднання тестування з іншими традиційними формами педагогічного контролю;

– урахування індивідуальних особливостей студентів під час розробки тестових завдань.

Висновки. Використання тестової форми перевірки ЗУН дозволяє викладачеві значно підвищити об'єктивність результатів контролю рівня засвоєння студентами змісту навчальної дисципліни. Ретельний аналіз отриманих даних надає можливість об'єктивно зіставити навчальні досягнення студентів з вимогами державних освітніх стандартів, оцінити ефективність упроваджуваного змісту освіти, використовуваних методик і продумати шляхи вдосконалення процесу підготовки майбутніх фахівців-географів.

Однак, не дивлячись на всі позитивні сторони тестового контролю, не можна позитивно ставитися до спроби використовувати в системі підготовки фахівців-географів виключно систему тестування. Це не є доцільним, впередусім, тому, що вища географічна освіта має завданням не тільки забезпечити усвідомлення майбутніми спеціалістами основ фахових дисциплін, а й сформувати в студентів здатність раціонального поєднання теоретичних знань з уміннями застосовувати їх на практиці, творчо підходити до процесу пізнання. Тести ж мають формалізовану структуру й увесь набір відповідей у них повинен бути заздалегідь визначений, що виключає перевірку рівня сформованості основ географічного мислення, бо програмувати ми зможемо тільки найстійкіші якості засвоєння знань (повноту, правильність, міцність, точність), а виявити в процесі тестування гнучкість, продуктивність мислення практично неможливо.

Перспективним напрямом нашого дослідження буде розкриття можливостей використання інноваційних технологій і педагогічних вимірювань у системі додаткової професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе : уч. пособ. / В. С. Аванесов. – М. : МИСиС, 1987. – 107 с.

2. Переверзев В. Ю. Критериально-ориентированные педагогические тесты для итоговой аттестации студентов : монография / В. Ю. Переверзев. – М. : НМЦ СПО Минобразования РФ, 1999. – 152 с.

3. Челышкова М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособ. / М. Б. Челышкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с.

РЕЗЮМЕ

Трегубенко Е. Н. Тестовый контроль в подготовке будущих специалистов-географов.

В статье раскрывается значение тестового контроля в подготовке будущих специалистов-географов. Рассматриваются функции тестовой проверки в учебно-воспитательном процессе. Освещаются различные подходы к классификации педагогических тестов. Анализируются виды стандартизированных тестовых заданий, которые могут быть использованы для оценки уровня усвоения компонентов содержания высшего географического образования будущими специалистами-географами. Определяются пути повышения эффективности использования тестового контроля в процессе подготовки будущих географов.

***Ключевые слова**: тестовый контроль, подготовка будущих специалистов-географов, стандартизированные задания.*

SUMMARY

Tregubenko E. Test control in the preparation of future specialists in Geography.

The meaning of the test control in the preparation of future specialists in Geography has been revealed. Testing examination has been defined as one of the most technological form of the control, which has been based on use of standardized tasks in a definite form. These tasks have been formed on the study material and give an opportunity to a teacher to determine the level of mastering knowledge by students, their skills in different spheres of content of higher geographical education.

The main functions of testing examinations in the educational process have been designated as predictive, diagnostic, developing, educational, and orienting. The approaches to classifications of pedagogical tests have been elucidated. Regulatory-based and criterion-oriented tests have been defined according to the methodology of interpreting results; depend on place of use there are entrance, current tests, subject or resulting testing merit ratings; depend on the form of presentation there are blank and computer tests.

The types of standardized test tasks which can be used for evaluation of the level of mastering components of content in higher geographical education have been analyzed by future specialists in Geography.

The ways to increase efficiency of using the test control in the preparation of future specialists in Geography have been defined. There are some of them: the complex use of different types of standardized test tasks; an advance of the content in the tests to improve objectivity and veracity of test results; creation of modern software to use tests that include multimedia elements such as video, audio, animation, graphic etc; expansion student's possible activities in answering the test tasks; an advance of methods in counting points for accomplishing tests; the combination of tests and other traditional forms of pedagogical control; taking into account student's individual peculiarities in developing the test tasks.

***Key words**: the test control, the preparation of future specialists in Geography, standardized tasks.*

УДК [(378.011.3-051:911):(378.091.33-027.22)]:004

Ю. Ю. Чикіна
ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ КОМП'ЮТЕРНО-ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ

У статті здійснено аналіз наукових джерел, які містять теоретичні відомості щодо поняття «активне навчання». Визначено, що обов'язковим під час підготовки вчителів географії має стати комплексне, систематичне використання засобів комп'ютерно-інформаційних технологій у поєднанні з активними формами проведення практичних занять, де студенти є активними учасниками навчального процесу. Висвітлено різні форми й методи активного навчання, які можуть бути застосовані на заняттях з фізико- та економіко-географічних дисциплін. Розглянуто можливості використання методу проектів, семінару-дискусії з елементами мозкового штурму під час підготовки географів для активізації мислення та спонукання студентів до прийняття творчих, самостійних рішень.

***Ключові слова**: засоби комп'ютерно-інформаційних технологій, активне навчання, метод проектів, семінар-дискусія, «мозковий штурм».*

Постановка проблеми. На етапі розвитку інформатизації освіти обов'язковою стає підготовка вчителів нового типу, які здатні ефективно діяти в умовах сучасної школи, самостійно набувати нових знань, приймати творчі рішення та бути компетентними в галузі комп'ютерно-інформаційних технологій. Вимогою сьогодення стає використання засобів комп'ютерно-інформаційних технологій у процесі підготовки майбутніх спеціалістів. Проте ефективність застосування комп'ютерно-інформаційних технологій визначається не лише використанням конкретного програмного засобу, але й відповідних форм організації аудиторних занять. Тому, для підвищення ефективності та якості підготовки вчителів географії необхідна організація навчального процесу з активною позицією студентів під час отримання нових знань, що створить умови для творчості в навчанні та сприятиме самостійності в набутті географічних знань.

Аналіз актуальних досліджень. Сьогодні авторами приділено значну увагу проблемам підвищення ефективності та якості вдосконалення навчального процесу за допомогою комп'ютерних та інформаційних технологій. Питання особливостей використання різних засобів комп'ютерно-інформаційних технологій висвітлено в дослідженнях М. Жалдака, Ю. Жука, Г. Коджаспірової, Е. Кравченя, Ю. Машбиця, Г. Селевко, В. Трайнева, І. Трайнева, Д. Чернилевського та ін. Питанням ефективності впровадження сучасних технологій у географічну освіту присвячено праці Л. Зеленської, С. Коберніка, В. Корнєєва, О. Топузова та ін.

Мета статті – проаналізувати наукові джерела, які містять теоретичні відомості щодо поняття «активне навчання»; висвітлити необхідність систематичного використання засобів комп'ютерно-інформаційних технологій у поєднанні з активними формами проведення практичних занять, де студенти є активними учасниками навчального процесу; розглянути різні форми й методи активного навчання, які можуть бути застосовані на заняттях з фізико- та економіко-географічних дисциплін; розглянути особливості використання методу проектів, семінар-дискусію з елементами мозкового штурму під час підготовки географів для активізації мислення та спонукання студентів до прийняття творчих, самостійних рішень.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні професійно-кваліфікованим спеціалістом вважається вчитель, який, окрім професійних знань і вмінь, має здатність ефективно використовувати в педагогічній діяльності ті нові можливості, які відкриває йому інформаційне суспільство. Використання засобів комп'ютерно-інформаційних технологій у підготовці майбутніх учителів географії являє собою процес, пов'язаний з оновленням змісту, форм і методичних принципів навчання. У статті під поняттям «засоби комп'ютерно-інформаційних технологій» (спираючись на дослідження В. Трайнева, І. Трайнева [8] та ін.) ми будемо розуміти комплекс технічних, програмних засобів і систем організаційно-методичного забезпечення, які вдосконалюють процес навчання географії, підвищують його ефективність та якість.

Відзначимо, що за умови методично виправданого застосування комп'ютерно-інформаційні технології надають майбутнім учителям географії досить ефективні, але лише допоміжні засоби в навчальному процесі. Тому необхідна організація навчального процесу на більш високому якісному рівні, що передбачає оптимальну взаємодію педагогів і студентів під час використання засобів комп'ютерно-інформаційних технологій, де майбутній учитель географії має стати активним учасником для розуміння важливості набутих знань і вмінь та можливостей ефективного застосування різних засобів у своїй професійній діяльності.

Узагальнюючи різні підходи до визначення поняття «активне навчання», відмітимо, що це перехід від переважно регламентувальних, алгоритмізувальних, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу у вищому навчальному закладі до розвивальних, проблемних, дослідницьких, пошукових, які забезпечують появу пізнавальних мотивів, інтересу до майбутньої професійної діяльності, сприяють творчості в навчанні [2, 43]. Це дає можливість спрямувати увагу географів не на вивчення окремих географічних фактів, об'єктів, явищ, а на

оволодіння способами роботи з географічною інформацією, розвитку пізнавальної самостійності, інтересу до вивчення географічних дисциплін.

Зазначимо, що активні форми й методи, здебільшого, розглядаються як спосіб організації навчального процесу, під час якого забезпечується вимушена активність студентів (учнів), якою можна керувати, оцінювати її та порівняти з активністю викладача [5, 10]. Використання саме цих методів дозволяє в навчальному процесі: активізувати мислення та змусити студентів самостійно приймати творчі за змістом, емоційні та мотиваційно виправдані рішення, розвивати партнерські відносини; підвищити результативність навчання не за рахунок збільшення об'єму інформації, а за рахунок глибини й швидкості її переробки; сприяти активному дискутуванню, підвищенню ефективної діяльності майбутніх спеціалістів та викладачів і позитивно мають вплинути на освітнє середовище [Там само, 14].

Проведений аналіз засвідчив, що викладачам вищого навчального закладу слід під час викладання географічних дисциплін використовувати неімітаційні (відсутність моделі процесу або діяльності, яка вивчається, активізація відбувається через установлення прямих і зворотних зв'язків між викладачем та студентами) або імітаційні (наявність моделі процесу, який вивчається) форми та методи активного навчання. До неімітаційних форм проведення занять, переважно, відносять нетрадиційні лекції (лекція вдвох, лекція–прес-конференція, лекція-ілюстрація, лекція із запланованими помилками, лекція-інтерв'ю, лекція-ситуація), проблемні семінари, тематичні дискусії, мозкова атака, круглий стіл, педагогічні ігрові вправи, а до імітаційних – неігрові (аналіз конкретних ситуацій) та ігрові (ділові ігри, ігрове проектування, розігрування ролей та ін.) [7, 97], які в поєднанні із комп'ютерно-інформаційними технологіями будуть сприяти глибшому засвоєнню майбутніми вчителями географії нових знань, розвитку географічного та творчого мислення та формуванню інтересу до географічних дисциплін.

Як було з'ясовано, будь-які спроби «вписати» засоби комп'ютерно-інформаційних технологій у традиційну парадигму та середу навчання не призводять до змін у навчальному середовищі в результативному аспекті [4]. Реалізація навчально-виховного процесу під час підготовки вчителів географії відбувається здебільшого через традиційні форми проведення занять у поєднанні з сучасними засобами для набуття студентами основного блоку теоретичних знань і практичних навичок, необхідних для подальшої професійної діяльності. Слід наголосити, що

використання засобів комп'ютерно-інформаційних технологій у межах традиційної моделі не реалізує в повній мірі їх потенціалу.

Вважаємо, що навчальна діяльність майбутніх фахівців з географії тоді буде відбуватися ефективно, коли вона збагачена різними формами й методами активізації розумової діяльності студентів у поєднанні з комплексним, систематичним та виправданим використанням викладачами засобів комп'ютерно-інформаційних технологій у навчальному процесі, а також під час активного сприйняття матеріалу, глибокого його осмислення, застосування знань та закріплення їх у ході різноманітних дій майбутнім учителем географії. Акцент робимо на комплексному використанні сучасних засобів за умови, що вони будуть складовою частиною всього навчального процесу підготовки вчителів географії. Наголосимо, що фрагментарне, епізодичне їх застосування не тільки не надасть необхідного ефекту, але може призвести до небажаного результату.

Спираючись на проведений аналіз наукових джерел, відмітимо, що зміни необхідно внести в проведення практичних занять та організацію діяльності студентів, що надасть можливість розвинути творче мислення майбутнього фахівця, удосконалити вміння відшукувати потрібну інформацію, творчо її інтерпретувати та застосовувати в конкретних умовах, забезпечити формування його комунікативних умінь та практичну підготовку до активної життєдіяльності в мінливому інформаційному середовищі.

Нами було зроблено акцент на використанні активних форм і методів проведення практичних занять (метод проектів, семінар-дискусію з елементами «мозкового штурму») з обов'язковим використанням програми Power Point, інтерактивних карт, мережі Інтернет у підготовці вчителів географії, що забезпечить підсилення візуалізації географічної інформації та її активного сприйняття географами для можливостей глибокого оволодіння матеріалом. Також, це буде формувати здатність студента орієнтуватися в новій ситуації, знаходити власний підхід до вирішення завдання, сприяти бажанню не лише отримувати готові знання, але й самостійно здобувати необхідну інформацію, спонукати фахівців до пошуку нових ідей, де вони діють самостійно, беруть на себе ініціативу й відповідальність за конкретні результати. Використання засобів комп'ютерно-інформаційних технологій під час проведення практичних занять сприяє кращому засвоєнню знань, набуттю вмінь і навичок, підвищенню інформативної ємності навчального матеріалу, впливає на формування особистих якостей студентів (творчої активності, самостійності, відповідальності) [3, 23].

Відмітимо, що центральним моментом в організації навчання є пошук та освоєння таких форм та технологій, у яких акцент ставиться на самостійності студентів під час навчальної діяльності. Спираючись на аналіз наукових джерел, вважаємо, що виробити самостійність та ініціативність на практичних заняттях можливо використовуючи метод проектів із застосуванням студентами програми Power Point, Corel та мережі Інтернет. Це сприяє розвитку пізнавальних, творчих навичок, умінь самостійно конструювати власні знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити. Основна мета використання методу – формування навичок ефективного використання інформаційних та комп'ютерних технологій, під час якого передбачається самостійна дослідницько-пошукова діяльність студентів, спрямована на розвиток їх пізнавальних навичок, умінь самостійно структурувати та актуалізувати власні знання, сприяє формуванню критичного та творчого мислення, вміння бачити та успішно вирішувати проблему [1; 4; 6; 9]. Слід зазначити, що результати мають бути конкретними – розв'язання теоретичної проблеми або практичними – результат, готовий до впровадження.

При цьому необхідним є створення викладачем портфоліо проекту з використання комп'ютерних технологій (засобів створення мультимедійних презентацій, текстового, графічного, табличного процесорів, пошук інформації в Інтернеті) та дотримання таких вимог: практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; структурування змістової частини проекту та визначення термінів виконання кожного етапу (визначення проблеми, формування гіпотези, задач і методів дослідження, проведення експериментальної роботи, оформлення й аналіз кінцевих результатів, презентація з наступним обговоренням, висновки). Використання методу проектів за допомогою програми Power Point та інтерактивних карт дозволяє викладачеві візуально продемонструвати актуальне в дослідницькому й творчому планах завдання, проаналізувати суперечності, сформулювати загальну проблему.

Наголосимо, що обов'язковим під час підготовки та захисту проекту має бути використання студентами програм Power Point та Corel, які дають змогу обґрунтовано наочно представити докази, судження, аргументи, порівняння, проілюструвати перспективи розвитку ідей, можливостей практичного використання отриманих висновків. Презентація дозволяє географам представити отримані результати більш наглядно, з використанням елементів якісної графіки, відеоматеріалів та звуковим супроводом.

Більш того, вибір викладачем під час практичних занять саме методу проектів, виконаного студентами за допомогою засобів комп'ютерно-інформаційних технологій, спрямований на розвиток у майбутніх учителів географії пізнавальних, творчих, комунікативних здібностей, креативності, уміння самостійно конструювати власні знання та орієнтуватися в інформаційному середовищі, сприяти розвиткові критичного та творчого мислення, створенню передумов для розвитку особистості кожного спеціаліста, підвищенню рівня самостійності, творчої активності та бажання самовдосконалюватись [6, 68; 9, 95].

Як показав аналіз, акцент слід робити ще на одній активній формі проведення практичних занять зі студентами-географами, а саме, семінарі-дискусії в поєднанні із сучасними засобами, під час якого відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні, вирішенні теоретичних і практичних проблем. При цьому, семінар-дискусія може включати елементи «мозкового штурму», що стимулює пізнавальну активність, творчий, інноваційний потенціал для виявлення нових ідей та рішень [5, 84]. Відмітимо, що даний метод успішно використовується викладачами та студентами із застосуванням засобів комп'ютерно-інформаційних технологій під час постановки проблеми, висування гіпотези, коли необхідна велика кількість варіантів та неоднозначність підходів до вирішення.

Разом із тим, під час використання методу «мозкового штурму» на семінарах-дискусіях обов'язковими є наступні етапи, проілюстровані викладачем за допомогою програми Power Point, інтерактивних карт, мережі Інтернет: постановка та трактовка проблеми, яка візуально представлена на екрані та має бути актуальною, знайомою та цікавою, проведений її загальний аналіз (плюси та мінуси проблеми, визначення складних питань, ступінь невивченості). Застосування засобів комп'ютерно-інформаційних технологій дає змогу педагогу вносити корективи, додаткові коментарі, ілюстрації під час дискусії та відповідей студентів. Обов'язковими етапами під час використання цього методу мають бути: синтезувальний (група аналітиків усі ідеї систематизують та класифікують, оцінюють та відмічають найбільш перспективні, які відповідають вимогам вирішення проблем, етап критики та підсумок (викладач проводить оперативний розгляд ситуації або проблеми, повертається до намічених цілей і співставляє їх з отриманими результатами) [Там само, 84–94]. Під час проведення «мозкового штурму» забороняється критика (на етапі генерування ідей); відмічаються та фіксуються оригінальні ідеї; група

аналітиків проводить аналіз, синтез, критику, оцінку та відбір найбільш ефективних ідей [5, 87; 7, 105].

Підкреслимо, що використання необхідної інформації за допомогою мережі Інтернет під час підготовки семінара-дискусії дозволяє студентам ширше поглянути на проблему, виявити весь спектр ідей по її вирішенню та більш наочно представити необхідну інформацію (аргументовано проілюструвати запропоновані рішення та відтворити їх зі звуковим супроводом, різноманітними анімаційними ефектами). Критичне осмислення матеріалу під час семінару-дискусії з елементами «мозкового штурму», представленого майбутніми вчителями географії за допомогою програми Power Point, Corel дозволяє наочно відобразити різні погляди на наукову проблему, побудувати доказові, аргументовані виступи. Це сприяє формуванню самостійного творчого мислення, розвитку аналітичних навичок, умінь захисту власної точки зору, виваженої аргументації і, тим самим, обумовлює високий рівень його інтелектуальної та особистої активності.

Відтак, реалізація запропонованої ідеї відбувалася під час комплексного, систематичного використання комп'ютерно-інформаційних технологій та традиційних засобів, поєднаних з активними формами проведення практичних занять на ІІІ курсі спеціальності «Географія» під час вивчення майбутніми вчителями географії курсу «Фізична географія України». Ми враховували не лише важливість озброєння студентів необхідними знаннями та вміннями, але й виявлення якості засвоєння навчального матеріалу, ступеня відповідності отриманих умінь і навичок цілям і завданням навчальної дисципліни; виявлення труднощів у засвоєнні навчальної інформації та типових помилок з метою їх корекції та усунення; діагностування рівня готовності студентів до сприйняття нового матеріалу. Таким чином, збагачення активними формами та методами проведення практичних занять по фізико-географічній дисципліні, підкріплених комплексним використанням комп'ютера, мультимедійних технологій та мережі Інтернет дозволило активізувати мислення та спонукати студентів до прийняття творчих рішень, сприяло активності в сприйнятті матеріалу, а також підвищенню ефективної діяльності майбутніх учителів географії.

Висновки. Основний акцент у професійній підготовці майбутніх учителів географії робимо на активному навчанні, під яким розуміємо перехід до розвивальних, проблемних, дослідницьких, пошукових форм і методів організації навчального процесу, які забезпечать появу пізнавальних мотивів, інтересу до майбутньої професійної діяльності,

сприяють творчості в навчанні. Обов'язковим стає комплексне та систематичне використання засобів комп'ютерно-інформаційних технологій у поєднанні з активними формами проведення практичних занять з фізико- та економіко-географічних дисциплін, що забезпечує залучення студентів до активного пізнавального процесу. Викладачами в навчальному процесі мають використовуватися неімітаційні та імітаційні форми проведення занять, які в поєднанні з комп'ютерно-інформаційними технологіями сприяють глибшому засвоєнню майбутніми вчителями географії нових знань, розвитку географічного, творчого мислення та формуванню інтересу до географічних дисциплін. Використання методу проектів та семінару-дискусії з елементами мозкового штурму на заняттях з географічних дисциплін, підкріплене застосуванням комп'ютера, мультимедійних технологій та мережі Інтернет дозволило активізувати мислення та спонукати студентів до прийняття творчих рішень, а також сприяло підвищенню ефективної діяльності майбутніх учителів географії.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розгляді форм контролю за допомогою засобів комп'ютерно-інформаційних технологій щодо визначення стану знань і навичок студентів протягом усього періоду навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буйницька О. П. Інформаційні технологій та технічні засоби навчання / О. П. Буйницька. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 240 с.

2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.

3. Гончарова О. М. Вдосконалення організаційних форм навчання студентів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій / О. М. Гончарова // Нові технології навчання. – 2009. – № 52. – С. 21 – 24.

4. Зенкина С. В. Педагогические основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные ресурсы : автореф. дисс. … док. пед. наук. : (13.00.01 – общая педагогика) / Светлана Викторовна Зенкина. – М., 2007. – 48 с.

5. Мухина С. А. Современные инновационные технологии обучения / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – М., 2008. – 360 с.

6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособ. / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров. – М. : «Академия», 2001. – 272 с.

7. Педагогические технологии: учеб. пособ. / под общ. ред. В. С. Кукушина. – Ростов н/Д : «МарТ», 2010. – 333 с.

8. Трайнев В. А. Системы и методы стратегии повышения качества педагогического образования / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. – М. : «Дашков и Ко», 2006. – 294 с.

9. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.

РЕЗЮМЕ

Чикина Ю. Ю. Использование средств компьютерно-информационных технологий на практических занятиях в контексте профессиональной подготовки учителя географии.

В статье проведен анализ научных источников, которые включают теоретические сведения о понятии «активное обучение». Определено, что обязательным во время подготовки учителей географии должно быть комплексное, систематическое использование средств компьютерно-информационных технологий подкрепленное активными формами проведения практических занятий, где студенты становятся активными участниками учебного процесса. Освещены разные формы и методы активного обучения, которые могут быть использованы на занятиях по физико- и экономико-географическим дисциплинам. Рассмотрены особенности использования метода проектов, семинара-дискуссии с элементами мозгового штурма во время подготовки географов для активизации мышления и побуждения студентов к принятию творческих и самостоятельных решений.

***Ключевые слова**: средства компьютерно-информационных технологий, активное обучение, метод проектов, семинар-дискуссия, «мозговой штурм».*

SUMMARY

Chikina J. Using the computer and information technology facilities at practical classes during geography teachers' training.

The article notes that at the stage of education informatization modern school needs geography teachers of a new type, competent in the field of computer and information technologies, able to acquire knowledge and take creative decisions independently. It emphasizes that the effectiveness of the teacher in using computer, multimedia and telecommunication networks is defined not only by using specific software in the educational process, but also by appropriate forms of classes organization. It stresses that to improve the efficiency and quality of geographers training it is necessary to organize the learning process with active students' position for creativity and autonomy in acquiring geographical knowledge in the physical and economic-geographical disciplines. This paper analyzes the scientific sources that contain theoretical information about the concepts 'tools of computer and information technologies', and 'active learning'. It is determined that during geography teachers' training comprehensive, systematic use of computer and information technologies, combined with active forms of practical training where students are active participants in the learning process should be mandatory. It is specified that the fragmentary, episodic use of computer and information technologies in the educational process by the teacher not only does not provide the desired effect, but can lead to undesirable results. The article covers various forms and methods of active learning that can be applied in the classroom to the physical and economic-geographical disciplines. It considers the possibilities of the project method, seminar discussions with elements of brainstorming while preparing geographers to enhance thinking and encourage students to take creative, independent decisions. The article states that the use of these methods supported by the use of computer and information technology during practical lessons can improve the effectiveness of training, promote active discussions, increasing the effective work of future specialists and teachers, and also positively affect the educational environment. Attention is focused on the use of active forms of practical training with Power Point, interactive maps, the Internet to gain visualization of geographic information and its active perception by geographers, which provides opportunities for deep mastery of the material. The article emphasizes that it is this combination that will promote a deeper acquisition of new knowledge by future teachers of geography, the development of geographic and creative thinking, and creating interest in geographical sciences.

***Key words**: computer and information technology facilities, active learning, project method, seminar discussion, 'brainstorming'.*

УДК: 378.147.15

О. Л. Шумський
Харківський національний університет внутрішніх справ

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КУРСАНТІВ ВНЗ МВС УКРАЇНИ

У статті представлено педагогічну технологію формування професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів ВНЗ МВС України засобами інформаційних технологій, яка має забезпечити готовність майбутніх офіцерів міліції до здійснення ефективної професійної комунікації на рівні діалогу культур. Обґрунтовано її зміст, мету та завдання. Схарактеризовано специфічні дидактичні принципи, організаційні форми й методи, на яких базується розроблена педагогічна технологія.

Ключові слова: *іншомовна підготовка, професійна іншомовна комунікативна компетентність, засоби інформаційних технологій.*

Постановка проблеми. Сьогоднішній стан іншомовної підготовки курсантів-майбутніх офіцерів міліції у вищих навчальних закладах МВС України вже не в повній мірі відповідає вимогам європейських стандартів щодо володіння іноземною мовою. Ґрунтуючись на результатах діагностичного етапу проведеного експерименту, можна стверджувати, що курсанти-майбутні офіцери міліції зазнають певних труднощів при читанні та перекладі професійних іншомовних текстових матеріалів; не можуть подолати мовний бар'єр під час іншомовної комунікації; мають низький рівень мотивації до вивчення іноземної мови та виявляють недостатню пізнавальну активність на заняттях.

З огляду на це ми вважаємо за доцільне розроблення та впровадження у процес професійної іншомовної підготовки у ВНЗ МВС України науково обґрунтованої педагогічної технології формування професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів засобами сучасних інформаційних технологій. Слід зазначити, що застосування комп'ютерних технологій у навчанні професійно спрямованої іноземної мови відкриває якісно нові можливості для оптимізації та інтенсифікації всіх рівнів навчально-виховного процесу, і, зокрема, підвищення ефективності набуття професійної іншомовної комунікативної компетентності, адже «інформаційні технології розглядаються як такий компонент освітньої системи, що не тільки здатний унести докорінні зміни в розуміння категорії «засіб» стосовно процесу освіти, але й істотно вплинути на всі інші компоненти тієї чи іншої локальної освітньої системи: мету, зміст, методи й організаційні форми навчання, виховання та розвиток

студентів, які здобувають професійну підготовку в навчальних закладах будь-якого рівня та профілю» [2, 182–183].

Аналіз актуальних досліджень. Питання щодо вдосконалення змісту професійно-орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх фахівців розглядалися багатьма дослідниками, зокрема: працівників правоохоронних органів (Л. Гріднєва), військових спеціалістів (Т. Брик, Л. Маслак, А. Чирва, Ю. Шмідт), офіцерів-прикордонників (О. Колотуша, Д. Гуляєв, О. Трифонова), службовців МНС (М. Перфілова), юристів (Д. Демченко, О. Мамонова), фахівців інших галузей (В. Василевич, М. Галицька, Л. Гапоненко, Г. Гришенкова, В. Клочко, С. Козак, О. Москаленко, О. Павленко, М. Прадівлянний та ін.). Проте проблема формування професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх офіцерів міліції засобами інформаційних технологій не була предметом спеціальних досліджень.

Метою даної статті є висвітлення сутності педагогічної технології формування професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів ВНЗ МВС України засобами сучасних інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Кінцевим результатом процесу формування професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів-правоохоронців має бути їхня готовність до професійної іншомовної комунікативної діяльності. Досягнення зазначеної мети передбачає вирішення низки завдань професійної іншомовної підготовки, а саме: формування та розширення професійного іншомовного тезаурусу працівника ОВС; розвиток комунікативних умінь використання мовних засобів для побудови висловлювань у відповідності з нормами певної мови та залежно від контексту ситуації професійного спілкування; розвиток позитивної мотивації та інтересу до вивчення професійно спрямованої іноземної мови; сприяння усвідомленню курсантами стратегічного значення набуття професійної іншомовної комунікативної компетентності для майбутньої кар'єри в контексті міжнародного співробітництва в галузі права; формування готовності та розвиток умінь роботи із засобами сучасних інформаційних технологій у ході професійної іншомовної підготовки.

У структурі змісту процесу формування професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів ВНЗ МВС України вважаємо доцільним виокремити наступні компоненти: навчальна комунікативна діяльність та її сфери (теми, ситуації, мовленнєвий матеріал) з урахуванням специфіки майбутньої професії; мовний матеріал (лексичний, граматичний, орфографічний, фонетичний), правила його оформлення та навички

оперування ним; система іншомовних знань і знань національно-культурних особливостей та реалій країни, мова якої вивчається; комплекс спеціальних мовленнєвих умінь, що визначають рівень знань з іноземної мови як засобу комунікації в ситуаціях професійної взаємодії; навчальні та адаптивні вміння, які передбачають володіння раціональними прийомами організації розумової діяльності, що забезпечують результативне засвоєння іноземної мови.

Ядром педагогічної технології формування професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів є відбір наукових підходів, які визначають зміст і методи навчання. Важливою ознакою підходу як методологічної категорії, що являє собою систему прийомів та способів навчання, є те, що він включає не лише сукупність принципів і теоретичних положень, але й відповідні їм способи діяльності. У якості методологічних підходів до процесу формування професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів ми виокремлюємо технологічний, системний, інтегративний, компетентнісний, діяльнісний, комунікативний, особистісно-орієнтований, проблемний та акмеологічний підходи.

Використання засобів інформаційних технологій у навчанні іноземної мови передбачає вирішення таких завдань: інформаційно-методичне забезпечення занять; управління навчальним процесом; корекція навчальної діяльності; автоматизація процесів контролю.

У межах пропонованої педагогічної технології реалізуються не лише класичні дидактичні принципи, а й специфічні принципи інформатизації, адже, як підкреслює В. Беспалько, «якщо в педагогічну систему в якості технічного засобу навчання вводиться комп’ютер, то всі інші елементи педагогічної системи мають бути в такій мірі пристосовані до нього, щоб у результаті утворилася якісно нова досконала педагогічна технологія, яка вичерпує всі дидактичні можливості комп’ютера» [1, 28]:

– принцип інтерактивності передбачає постійну взаємодію з навчальним комп’ютерним середовищем і реалізується завдяки реакції комп’ютерної системи на дії суб’єктів навчального процесу (як педагога, так і курсанта) і забезпечується можливістю обробки дій курсантів комп’ютерною системою навчання;

– принцип автентичності передбачає використання в навчальному процесі професійно-орієнтованих матеріалів з оригінальних іншомовних веб-сайтів;

– принцип індивідуалізації навчання проявляється в опосередкованому характері управління навчальною діяльністю курсантів,

тобто наданні курсантам можливості працювати з програмною системою в індивідуальному режимі;

– принцип функціональності проявляється в тому, що кожна мультимедійна комп'ютерна програма виконує конкретні дидактичні завдання;

– принцип опосередкованості спілкування суб'єктів освітнього процесу за допомогою створеного комп'ютерного середовища й комунікаційних технологій, що забезпечують можливість роботи в on- та off-line режимах;

– принцип ергономічності передбачає простоту та зручність роботи з електронним програмним комплексом, що полягає в тому, що від курсантів не вимагається спеціальних знань мов програмування чи команд з клавіатури;

– принцип мінімізації негативного впливу або здоров'язбережувальний принцип дозволяє контролювати й певною мірою усувати можливий негативний вплив комп'ютерної техніки на здоров'я користувача.

Беззаперечним є той факт, що динаміка процесу формування в курсантів професійної іномовної комунікативної компетентності значною мірою залежить від організації системи управління їхньою навчальною діяльністю, сутністю якої є процес передачі знань, умінь та навичок від їх джерела (викладача) курсанту, а також процесами контролю й управління пізнавальною діяльністю. Техніко-дидактичні можливості електронних програмно-методичних комплексів є достатніми, щоб говорити про перекладення на них певної частки вищезазначеної функції педагога, адже комп'ютер здатний виконувати інформативну, тренувальну, контролювальну, управлінську та організаційну функції викладача.

Формування професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх працівників ОВС засобами інформаційних технологій має здійснюватися в різних формах організації навчального процесу: аудиторних заняттях; самостійній роботі під керівництвом викладача, яка виконується в позааудиторний час; індивідуальній самостійній роботі. Провідною формою роботи є практичні аудиторні заняття, основними характеристиками яких є комплексність, інтегративність, інтенсифікація мовленнєвої діяльності, комунікативно-професійна спрямованість усіх мовних аспектів.

Побудова навчального процесу з іноземної мови в межах даної педагогічної технології має ґрунтуватися на застосуванні таких методів:

– метод комп'ютеризованого навчання [3], зокрема: комплексне використання методів комп'ютерної презентації навчального матеріалу в

різноманітних формах; робота з програмними системами, електронними підручниками, словниками та ресурсами мережі Інтернет, а також комп'ютерний контроль, оцінка й корекція результатів навчання;

– комунікативний метод [4], метою якого є розвиток знань, умінь та особистісних якостей курсантів, необхідних для здійснення ефективного професійно-орієнтованого іншомовного спілкування в полікультурному середовищі. Важливою умовою комунікативного методу є ситуативність навчання, що дозволяє відтворити певний контекст комунікативної реальності, стимулюючи цим інтерес не лише до процесу комунікації, а й до вивчення іноземної мови в цілому;

– аудіолінгвальний метод [6], як допоміжний, адже він супроводжує комунікативний метод навчання іноземної мови. Сутністю даного методу є те, що оволодіння основами мови відбувається не за допомогою заучування окремих лексичних одиниць і граматичних правил, а на основі засвоєння цілісних мовних структур, поданих у вигляді мовленнєвих зразків, які необхідно наповнити відповідним мовним змістом;

– аудіовізуальний метод [5], який базується на синтезі звукового й зорового сприйняття, що дозволяє максимально враховувати індивідуальні особливості домінуючих каналів сприйняття інформації. Основною метою даного методу є формування мовленнєвих, рецептивних, структурно-вимовних і ритміко-інтонаційних навичок, а також розвиток у курсантів почуття мови.

Крім того, педагогічна технологія формування професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів ВНЗ МВС України передбачає використання на заняттях з іноземної мови активних методів навчання, а саме: комунікативно-інтерактивних (тренінги, дискусії); ігрових (ділові та рольові ігри); контекстного методу (метод імітації професійної діяльності); конструктивістських (метод проектів, мозковий штурм), а також дослідницьких методів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, педагогічна технологія формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів ВНЗ МВС України являє собою технологію певного навчального процесу, яка передбачає застосування засобів інформаційних технологій на кожному з її взаємопов'язаних етапів і має на меті вирішення конкретних дидактичних завдань, зокрема формування необхідних знань, умінь, навичок та особистісних якостей, необхідних курсантам-майбутнім офіцерам міліції для здійснення професійної іншомовної комунікативної діяльності.

Подальше дослідження передбачає впровадження розробленої педагогічної технології у процес іншомовної підготовки курсантів ВНЗ МВС України та експериментальну перевірку її ефективності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) / В. П. Беспалько. – М. : Изд-во МПСИ, 2008. – 352 с.

2. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис. … докт. пед. Наук : 13.00.04 / І. І. Костікова. – Харків, 2008. – 409 с.

3. Beatty K. Teaching and Researching Computer-assisted Language Learning / K. Beatty. – New Jersey : Pearson Education, 2003. – 259 p.

4. Canale M. From communicative competence to communicative language pedagogy / M. Canale // J. Richards & R. Schmidt (Eds.), Language and Communication. – New York : Longman, 1983. – P. 2–27.

5. Gonzalez D. Audiovisuals and translation: combined techniques / D. Gonzalez // Journal of English Linguistics. – 1998. – № 8. – P. 17–31.

6. Lado R. Language teaching: a scientific approach / R. Lado. – New York : McGraw-Hill, 1964. – 239 p.

РЕЗЮМЕ

Шумский А. Л. Педагогическая технология формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности курсантов вузов МВД Украины.

В статье представлена педагогическая технология формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности курсантов ВУЗов МВД Украины средствами информационных технологий, которая должна обеспечить готовность будущих офицеров милиции к осуществлению эффективной профессиональной коммуникации на уровне диалога культур. Обоснованы её содержание, цель и задачи. Охарактеризованы специфические дидактические принципы, организационные формы и методы, на которых базируется разработанная педагогическая технология.

***Ключевые слова**: иноязычная подготовка, профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность, средства информационных технологий.*

SUMMARY

Shumsky O. Educational technology of forming the professional foreign language communicative competence of students of higher educational establishments of the Ministry of internal affairs of Ukraine.

The educational technology of forming the professional foreign language communicative competence of students of higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine by means of information technologies aimed at forming the readiness of future law enforcement officers to communicate effectively at the level of the dialogue of cultures is considered in the paper.

It is substantiated that the achievement of the above mentioned goal provides for solving the following tasks of professional foreign language training: forming and broadening the professional foreign language thesaurus of law enforcement officers; developing the communicative skills of using linguistic means for building expressions in accordance with the norms of a certain language and depending on the context of the professional communication situation; developing the positive motivation and interest in studying the professionally-oriented foreign language; favouring the students' realizing the

strategic importance of getting the professional foreign language communicative competence for their future career in the context of international cooperation in the field of law; forming the readiness and developing the skills of operating the means of modern information technologies in the course of professional foreign language education.

It is defined that by applying the means of information technologies in foreign language education the teacher can solve the following tasks: improving foreign language teaching methodology and materials; managing the learning process; correcting learning activities; automatizing the processes of control.

It is stressed that Educational process of foreign language teaching in the framework of this educational technology should be based on the use of the following methods: a method of computer-aided learning; a communicative method, an audio-lingual method, and an audiovisual method. In addition, teaching technology of professional foreign language communicative competence of students of the universities of Ministry of Internal Affairs of Ukraine provides for the use of active methods of training at the lessons of foreign language, namely: communicative and interactive (trainings, discussions); games (business and role play); contextual (the method of simulating of professional activity); constructivist (project method, brainstorming), as well as research methods.

***Key words**: foreign language education, professional foreign language communicative competence, means of information technologies.*

РОЗДІЛ IV. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

УДК 378.147:78

Н. С. Барсукова
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ШЛЯХИ СТИМУЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

У статті розкриваються шляхи стимулювання навчально-професійної мотивації майбутнього вчителя музики до вдосконалення виконавської майстерності. Аналізується сутність та зміст понять «стимул», «педагогічне стимулювання», розкривається зміст навчально-професійної мотивації майбутнього вчителя музики як групи навчальних, пізнавальних, професійних, соціальних та особистісних мотивів. Визначаються групи методів стимулювання, що впливають на особистісну та когнітивну сфери, виконавські вміння майбутнього вчителя музики.

***Ключові слова**: форми, методи, стимул, стимулювання, навчально-професійна мотивація, особистісні якості, професійно важливі якості, когнітивна сфера, виконавські вміння, вчитель музики.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку мистецької освіти в Україні гостро постає потреба підготовки високопрофесійних учителів музичного мистецтва, які б могли успішно розв’язувати складні музично-педагогічні та виконавські завдання, пов’язані із залученням дітей до світу музичного мистецтва, здатних утілювати через музичне виконання духовні та культурні цінності. Професіоналізм учителя музики гармонійно поєднує в собі педагогічну та виконавську складові майстерності, кожна з яких має свою специфіку.

Виконавська майстерність майбутнього вчителя музики проявляється через досконалу гру на музичному інструменті, сольний або хоровий спів, диригування хоровим колективом. Вона засвідчує здатність учителя-музиканта у процесі виконання музичного твору досягати естетичних ідеалів, транслювати художні цінності.

З огляду на це зростає роль стимулювання, збереження й посилення навчально-професійної мотивації студентів до основних видів виконавської діяльності вчителя музики (інструментальної, вокальної, диригентсько-хорової). Аналіз роботи факультетів мистецтв вищих педагогічних закладів

освіти дає підстави визнати, що майбутні вчителі музики демонструють, як правило, не всі компоненти музично-виконавської майстерності. Адже виникає необхідність стимулювання студентів до вдосконалення їхньої музично-виконавської майстерності в повній мірі. Спостереження й опитування викладачів засвідчили, що більшість із них здійснюють підготовку студентів на емпіричному рівні, не використовуючи теорію й методику стимулювання мотиваційної сфери студентів. Відтак, виникає суперечність між вимогою вищої мистецької педагогічної освіти забезпечити гармонійний розвиток виконавської діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва та відсутністю в освітньому процесі належних методів стимулювання їхньої навчально-професійної мотивації.

Аналіз актуальних досліджень. У психологічних дослідженнях вітчизняних і російських учених розкриваються загальні положення теорії педагогічного стимулювання (А. Алексюк, Л. Гордін, Ю. Жаров, Є. Ільїн, І. Лернер, В. Лозова, О. Любашенко, М. Махмутов, В. Прянікова, З. Равкін, В. Сухомлинський, В. Тарасюк, Н. Тализіна, Г. Щукіна), стимулювання та мотивації пізнавальної діяльності учнів (Л. Божович, Н. Добринін, О. Леоньєв, С. Рубінштейн, П. Якобсон), питання стимулювання навчальної та навчально-професійної мотивації студентів (А. Вербицький, Н. Бакшаєва, С. Занюк, Н. Каньоса, В. Якунін), стимулювання мотивації начальної та навчально-професійної діяльності майбутніх учителів музики (В. Бурназової, А. Козир, М. Михаськова, Н. Мозгальова, О. Морозова, Т. Смирнова, Н. Юдзіонок). Однак, проблема стимулювання навчально-професійної мотивації майбутніх учителів музики до розвитку їхньої виконавської майстерності розкрита не повною мірою.

Мета статті полягає у визначенні шляхів стимулювання навчально-професійної мотивації майбутнього вчителя музики до вдосконалення виконавської майстерності.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової та довідкової літератури засвідчив, що термін «стимул» розуміють як спонукальну причину (звичайно зовнішній вплив), що суб’єктивно сприймається й викликає спрямовану активність людини [7; 8; 9]. Досліджуючи сутність поняття «стимул», Н. Кекух визначає два підходи до розуміння цього поняття: а) психологічний, що пов’язує це явище з мотиваційними та ціннісними характеристиками; та б) соціальний, який характеризує стимул як зовнішній, соціальний фактор [6, 288].

У навчальному процесі вищої школи виокремлюють зовнішні (освітнє середовище, заохочення, покарання), та внутрішні (прагнення студентів і

викладачів до самовдосконалення, самоствердження) стимули [5, 114]. Як зазначає В. Орлов, зовнішні стимули є незавершеними та недосконалими, а тому вимагають суб'єктивної інтерпретації в діяльності суб'єкта [6, 485]. Внутрішні стимули Н. Кекух пов'язує з потребами, мотивами, інтересами, бажаннями студента реалізувати свої здібності [6].

В. Ковальов розглядає мотив як трансформацію та збагачення стимулами потреби [3, 70]. Цю думку підтримує Є. Ільїн, який уважає, що мотив є реакцією суб'єкта на стимул. При цьому автор спирається на думку Л. Виготського, який підкреслював, що «більш сильний стимул може стати більш слабким мотивом, і навпаки» [3, 83–84].

Виходячи з аналізу поняття «стимул», його міцного зв'язку з мотивами, слід зазначити, що процес стимулювання виступає важливим фактором активізації навчально-професійної діяльності студентів, трансформації потенційних мотивів у активні. З огляду на це процес стимулювання можна розглядати як важливу частину процедури формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музики.

Аналіз сутності поняття «педагогічне стимулювання» засвідчив, що вчені розглядають його як: а) спонукання до навчальної діяльності (С. Гончаренко); б) свідоме, цілеспрямоване використання зовнішніх і внутрішніх стимулів (Л. Гордін); в) цілеспрямований систематичний вплив на навчальну діяльність людини з метою підвищення її активності (В. Ковальчук). Учені засвідчують, що стимулювання спрямовується на активізацію та регулювання навчально-професійної діяльності, посилення мотиваційної сфери студентів (А. Вербицький, Л. Гордін, Є. Ільїн, З. Равкін).

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє констатувати, що науковці приділяють увагу співвідношенню мотиву та стимулу. Зокрема, низка дослідників зазначає, що між мотивами та стимулами існує діалектичний взаємозв'язок (Р. Вердербер, К. Вердербер, В. Мерлін, М. Михайлов). О. Леонтьєв уважає, що існують мотиви-стимули, які виконують роль спонукальних чинників (позитивних або негативних), позбавлених смислоутворювальної функції. Автори доводять, що стимул не є тотожним мотиву, утім він може стати мотивом за умов усвідомлення студентом його змісту та значущості.

Головна особливість стимулу полягає в його активному впливі на мотиваційну сферу особистості студента, процес народження та розвитку нових мотивів. Саме тому вчені (Л. Божович, Є. Ільїн, О. Леонтьев, С. Рубінштейн, В. Шуман, П. Якобсон) висловлюють думку про необхідність пошуку шляхів перетворення стимулів на позитивні й суб'єктивні мотиви,

здатних забезпечувати бажання й активність студентів оволодівати новими знаннями та вміннями. Розглянемо зміст навчально-професійної мотивації майбутніх учителів музики до вдосконалення виконавської майстерності.

Навчально-професійна мотивація майбутнього вчителя музики, з одного боку, являє собою сталу сукупність мотивів, що мають певну ієрархію і зв'язок із спрямованістю (Н. Бакшаєва, А. Вербицький, В. Леонтьєв, К. Платонов, В. Шадріков). З іншого боку, вона є динамічною активною системою, що постійно зазнає змін (В. Іванніков, В. Ковальов, С. Рубінштейн, А. Файзуллаєв). Спираючись на усталену класифікацію мотиваційної сфери студентів, розглянемо зміст навчально-професійної мотивації студентів до вдосконалення виконавської майстерності.

До неї можна включити такі групи мотивів: а) навчальні (прагнення навчитися новим поняттям, спеціальним і навчальним умінням, особистісним та професійно важливим якостям, що дозволяють удосконалювати виконавську майстерність майбутнього вчителя музики); б) пізнавальні (інтерес до пізнання смислу музично-виконавської діяльності, спільностей і розбіжностей різних видів музично-виконавської діяльності вчителя музики, особливостей оволодіння музично-виконавською технікою); в) професійні (прагнення отримати знання, вміння, якості для ефективної музично-педагогічної та виконавської діяльності, подальшого професійного розвитку, підвищення власного соціального статусу); г) соціальні (стійкий інтерес студентів до успішної музично-виконавської діяльності в суспільстві, усвідомлення її мети, завдань, функцій; д) особистісні мотиви: мотив самоствердження (наполегливість, цілеспрямованість, висока емоційність у процесі роботи над різними видами виконавської майстерності); самореалізації (прагненні студента через оволодіння виконавською майстерністю утвердити свій соціальний статус у суспільстві та в конкретному соціальному колективі).

Як динамічний процес, на думку Т. Смирнової [11], навчально-професійна мотивація майбутніх учителів музики включає в себе рух від ситуативної мотивації (інтерес до окремих музичних дисципліни) до пізнавальної (інтерес до пізнання майбутніми вчителями музики смислу їхньої професійної діяльності, нових видів музичної діяльності). Важливою, вважає автор, є динаміка від навчальної (прагнення до засвоєння всього комплексу знань і вмінь з виконавської майстерності майбутнього вчителя) до навчально-професійної мотивації (розуміння цілей та завдань власного професійного розвитку). Результатом цього динамічного процесу, зауважує Т. Смирнова, стає усвідомлення майбутнім учителем музичного мистецтва

значення музично-педагогічної діяльності [11, 277–280]. Це дозволяє викладачеві досягати глибокого усвідомлення студентом смислу навчально-професійної діяльності як процесу використання музично-виконавських знань і вмінь, професійно важливих якостей у різноманітних професійних ситуаціях [1, 124].

Стимулювання навчально-професійної мотивації до вдосконалення виконавської майстерності майбутнього вчителя музики відбувається в суспільній діяльності викладачів і студентів. Цей процес передбачає послідовне стимулювання різних груп мотиваційної сфери з боку викладачів, які мають народжувати зміни (посилення) різних аспектів навчально-професійної мотивації студентів.

Стимулювання в наукових працях розглядається як динамічний процес, що передбачає вплив на особистісну (зростання особистісних і професійно важливих якостей), когнітивну (формування широкого спектру теоретичних і практичних знань із музично-педагогічної та виконавської діяльності майбутнього вчителя музики), операційно-технічну (виконавські вміння) сфери студента. Важливо зазначити, що процес стимулювання мотиваційної сфери має здійснюватися відповідно до структури виконавської майстерності майбутнього вчителя музики, що представлена на рис. 1.

Рис. 1. Компонентна структура виконавської майстерності майбутнього вчителя музики

Під шляхами стимулювання освітнього процесу вчені (Ю. Бабанський, В. Краєвський, Т. Шамова, Г. Щукіна) розуміють використання всього арсеналу методів, форм і засобів навчання з метою

актуалізації особистісних, когнітивних та професійних потреб студента. Розглянемо фактори, що впливають на посилення мотиваційної сфери майбутніх учителів музики.

Як доведено вченими, зовнішні стимули можуть посилювати або послаблювати силу мотиву. Вчені виокремлюють фактори, що впливають на посилення мотивів: схвалення, моральне заохочення, осуд і покарання (Т. Греков, П. Журавльова, А. Ковальов, В. Коротков, Г. Томпсон, Е. Торндайк), матеріальне заохочення (А. Русалінова), змагання (конкурси музичного виконання) (В. Марищук, Л. Серова, В. Шадріков), присутність інших людей (В. Бехтерєв), успіх і невдача (Ф. Хоппе), соціально-психологічний клімат (Т. Пушкіна), суспільна увага (В. Хроменок), привабливість об'єкта потреби, привабливість змісту діяльності (Л. Занков, А. Колоденкова, М. Махмутов, А. Нікітін), наявність перспективи, конкретної цілі (Н. Курдюкова), прогноз та активність людини (Л. Куліков, Є. Фанталова), функційні стани (Б. Пельман, Х. Фреденберг, Є. Хартман) [3].

Розглянемо існуючі методи стимулювання, що пропонують автори музично-педагогічних дослідженнь. Аналіз музично-педагогічних праць засвідчив вузький спектр пропонованих методів і форм стимулювання. Серед них виділяють, зокрема, оглядові лекції (І. Мостова), семінари (Є. Султанова, Н. Юдзіонок), бесіди (Г. Панченко, Н. Мозгальова), зустрічі з відомими виконавцями (Ван Лей), спостереження (О. Хлєбнікова), обговорення (В. Гусак), круглі столи (Н. Сегеда), розповідь, пояснення (І. Коваленко, О. Морозова). Безумовно, наведені методи і форми є фундаментальними й усталеними, здатними забезпечити навчальну та пізнавальну мотивацію майбутнього вчителя музики. Втім, не меншої уваги потребує забезпечення процесу стимулювання інших груп мотивації.

Пропонуємо такі групи методів, форм і засобів, що впливатимуть на формування всіх компонентів виконавської майстерності майбутнього вчителя музики, а тому здатні стимулювати навчально-професійну мотивацію.

До першої групи відносимо естетично-емоційні методи стимулювання, спрямовані на активізацію особистісно-професійних якостей (музикальності, виконавської надійності, емоційності, емпатійності): а) лекції-візуалізації (емоційно-образне подання інформації із застосуванням відео та аудіоматеріалу, спрямоване на музичне сприйняття та музично-пізнавальну сферу студента); б) творчо-особистісні завдання (ситуації-замальовки, ситуації-аналогії, ситуації-порівняння), що формуватимуть у студента уявлення про особистісні та професійно важливі якості, та стимулюватимуть бажання до їх набуття; в) імітаційне та рольове моделювання (створюють

ситуації певного професійного зразка, що дозволяють студентам проявити особистісні та професійно важливі якості, відчути прагнення до зростання Я-особистості та Я-професіонала); г) створення професійних автопортретів (реального та перспективного), що дозволяють майбутньому вчителю музики усвідомити реальний стан власної виконавської майстерності та формулювати перспективні професійні цілі.

До другої групи належать методи та форми, що здійснюють стимулювальний вплив, активізацію когнітивної сфери майбутнього вчителя музики: а) пошукові ситуації (проблемні, евристичні бесіди, що активізують навчально-пізнавальну діяльність, сприяють усвідомленому й самостійному оволодінню провідними, додатковими та допоміжними поняттями виконавської майстерності); б) лекції-поліфонії, лекції-бесіди, що залучають студентів до полілогу, безпосереднього вираження власних думок, активного набуття музично-виконавських і музично-педагогічних знань через проблемне викладення матеріалу); в) семінари-діалоги, семінари-дискусії, що висвітлюють міжпредметні зв’язки між вокально-хоровими та музично-інструментальними видами виконавської діяльності вчителя музики; г) самостійна науково-дослідна робота (написання рефератів, доповідей, повідомлень із подальшим обговоренням, що сприятиме формуванню додаткових і допоміжних знань з виконавської майстерності майбутнього вчителя музики).

Третя група методів спрямована на стимулювання виконавських умінь майбутніх учителів музики. Вона передбачає використання професійних ситуацій, що дають змогу безпосередньо випробувати себе як вчителя-виконавця: а) тренінг-заняття (з метою стимулювання вдосконалення виконавської техніки, артистичних та інтерпретаційних умінь); б) ділові та рольові ігри (що моделюють професійні ситуації вдосконалення виконавської техніки); в) участь у концертах, міжнародних, всеукраїнських та міських фестивалях (вокальних, інструментальних, диригентсько-хорових), що стимулюють студентів до вдосконалення певних виконавських умінь та особистісно-професійних якостей; г) створення ситуацій успіху (що дають можливість досягти позитивних результатів у музично-виконавській діяльності); д) стимулювальне оцінювання, рейтинги (стимулює бажання покращити свої результати, звертає увагу студентів на прогалини в знаннях і вміннях, спонукає до посилення зусиль у навчально-професійній діяльності).

Кожна з представлених груп методів та форм стимулювання має опосередкований вплив на мотиви навчально-професійної мотивації, що представлено на рис. 2.

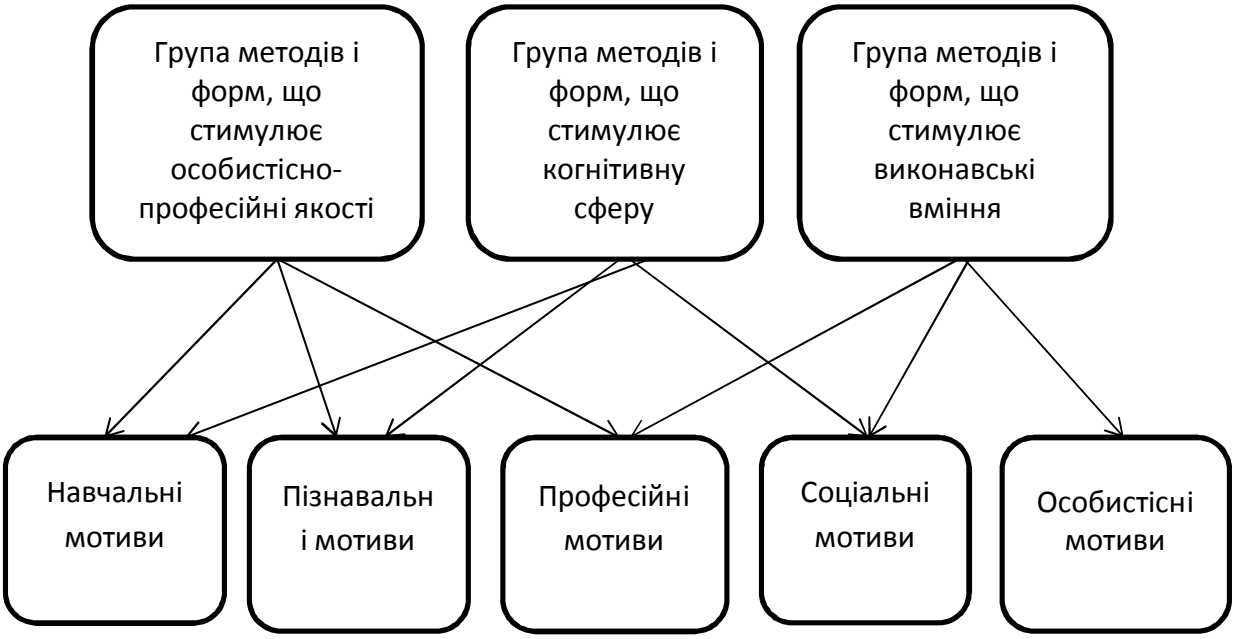


Рис. 2. Вплив методів стимулювання на групи навчально-професійної мотивації майбутнього вчителя музики

Розглянемо форми й методи стимулювання відповідно до пропонованих груп мотивів.

Так, група пізнавальних мотивів стимулюється при використанні таких методів, як розповідь, написання рефератів, доповідей, при застосуванні пошукових і проблемних ситуацій. Вплив на навчальні мотиви здійснюється шляхом пояснень, бесід, лекцій, диспутів, дискусій. На групу професійних мотивів стимулювальний вплив здійснюють семінари, обговорення, круглі столи, тренінги, ділові та рольові ігри, педагогічна практика, музичний конкурс, концертні виступи, створення ситуацій успіху. Творчі зустрічі та музичні фестивалі стимулювально впливають на соціальні мотиви. На особистісні мотиви (самоствердження та досягнення) позитивний вплив справляють музичні конкурси, концертні виступи, створення ситуацій успіху.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, стимулювання навчально-професійної мотивації майбутнього вчителя музики є динамічним процесом впливу методів і форм (лекцій-візуалізацій, творчо-особистісних завдань, імітаційного та рольового моделювання, створення професійних автопортретів, пошукових ситуацій, лекцій-поліфоній, лекцій-бесід, семінарів-діалогів, тренінг-занять, ділових та рольових ігор, участі в концертних заходах, міжнародних, всеукраїнських та міських фестивалях) згідно груп мотивів (навчальних, пізнавальних, професійних, соціальних, особистісних) і сфер (особистісно-професійної, когнітивної, операційно-технічної) виконавської діяльності майбутнього вчителя музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов : учебное пособие / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М. : Логос, 2006. – 184 с.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 375 с.

3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2002 – 512 с.

4. Жерновникова О. А. Дидактичні умови стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів медичного коледжу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Оксана Анатоліївна Жерновникова. – Харків, 2009. – 20 с.

5. Ковальчук В. Ю. Вибір методів педагогічного стимулювання учіння студентів в умовах модульної організації навчання (на матеріалі викладання природничих дисциплін в педагогічних вузах) : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.01/ Ю. В. Ковальчук. – Київ, 1994. – 22 с.

6. Педагогічні технології у неперервній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. І. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В Цехмістер та ін. ; За ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2001. – 502 с.

7. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

8. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова ; под общей ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 640 с.

9. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Педагогика – пресс, 1998. – 440 с.

10. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Харків : Прапор, 2009. – 672 с.

11. Смирнова Т. А. Теорія та методика диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: психолого-педагогічний аспект : монографія / Тетяна Анатоліївна Смирнова. – Горлівка : ПП «Видавництво Ліхтар», 2008. – 445 с.

РЕЗЮМЕ

Барсукова Н. С. Пути стимулирования учебно-профессиональной мотивации будущих учителей музыки к совершенствованию исполнительского мастерства.

В статье раскрываются пути стимулирования учебно-профессиональной мотивации будущего учителя музыки к совершенствованию исполнительского мастерства. Анализируется сущность и содержание понятий «стимул», «педагогическое стимулирование», раскрывается содержание учебно-профессиональной мотивации будущего учителя музыки как группы учебных, познавательных, профессиональных, социальных и личностных мотивов. Определяются группы методов стимулирования, влияющих на личностную и когнитивную сферы, исполнительские умения будущего учителя музыки.

***Ключевые слова**: формы, методы, стимул, стимулирование, учебно-профессиональная мотивация, личностные качества, профессионально важные качества, когнитивная сфера, исполнительская деятельность, учитель музыки.*

SUMMARY

Barsukova N. The ways of stimulation of learning and professional motivation of future music teachers to improvement of performing skills.

This article reveals the ways of stimulation of learning and professional motivation to improvement of performing skills of future music teachers. We analyze the nature and meaning of the concept «stimulus» (the cause (usually external influence) that is subjectively perceived and draws direct human activity); «pedagogical stimulation» – motivation to learning activities (S. Goncharenko); conscious, purposeful usage of external and internal stimulus (L. Hordin); purposeful, systematic influence on the learning in order to increase us activity (V. Kovalchuk).The professional motivation of a teacher is described as a range of educational, cognitive, professional, social and personal motives.

There are stimulative groups of methods which influence the personal, cognitive and performing skills of a future music teacher.

The first group includes aesthetic and emotional methods of stimulation is aimed at activation the personal and professional qualities (musicality, performing reliability, emotionality, empathy) such as visualizations, personal creative tasks, imitating and role modeling, creation of professional self-portraits.

The second group includes methods which have a stimulative influence and activization of cognitive skills of a music teacher (searching situations, polyphonic lectures, talks, independent scientific-research).

The third group is aimed to stimulate performing skills of a music teacher. The usage of professional situations helps to test these skills in practice (role play, participation in different festivals of local or international level, stimulative rating).

Every group of these methods has a mediate influence on professional motivation. For instance the cognitive motivation can be provoked with the help of such methods as description, report, essay. The educational motives can be developed with the help of explanation, discussion or lecture. Professional skills can be improved with the help of round-table discussions, seminars, trainings, role play, participating in different concerts. Creative meetings and musical festivals influence the social motives. Participating in concerts and musical contests can influence the personal motives.

Thus, stimulation of learning and professional motivation of future music teachers is a dynamic process of influence on the methods and forms (lectures, visualization, creative and personal tasks, simulation and role modelling, creating professional portraits, search situations, polifony lectures, discussions, seminars and dialogues, training sessions, business and role-playing games, participating in the concert events, international, national and local festivals) by groups of motives (educational, informative, professional, social, personal) and areas (personal and professional, cognitive, operational and technical) performance of future music teachers.

***Key words**: forms, methods, stimulus, incentives, learning and professional motivation, improvement, personal qualities, professional qualities, cognitive sphere, performing activities, a music teacher.*

УДК. 378.016.78

Л. В. Беземчук
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто особливості підготовки майбутнього вчителя музики в умовах оновлення змісту мистецької освіти. Проаналізовано поняття «зміст освіти», «зміст мистецької освіти», «оновлення змісту мистецької освіти». Розкрито компоненти підготовки майбутнього вчителя музики: мотиваційно-когнітивний; компенсаторно-образний; емоційно-оцінювальний; художньо-творчий; педагогічно-практичний. Визначено педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя музики в контексті проблем мистецької педагогіки.

***Ключові слова**: підготовка майбутнього вчителя музики, оновлення змісту мистецької освіти.*

Постановка проблеми. Перехід до інноваційної (особистісно орієнтованої) парадигми навчання висуває принципово нові вимоги до вчителя музики, оскільки його професійна робота орієнтує на комплексний характер викладання предметів художньо-естетичного циклу. Оновлення змісту мистецької шкільної освіти потребує пошуку нових стимулів підготовки вчителя музики.

Аналіз актуальних досліджень. Загальні питання змісту освіти розроблялися В. Бондарем, В. Буряком, Ю. Васьковим, М. Вашуленком, Е. Вільчковською, Н. Волошиною, В. Євдокимовим, С. Єрмаковим, І. Журавльовим, С. Золотухіною, Л. Зоріною, О. Іоновою, Б. Коротяєвим, В. Краєвським, В. Ледньовим, І. Лернером, В. Лозовою, П. Москаленком, І. Прокопенком, І. Радулом, О. Савченко, Г. Троцко, А. Хуторським та іншими вченими. Проблеми музичної освіти і навчання школярів висвітлено в працях Б. Асаф'єва, Н. Гродзенської, В. Шацької, Б. Яворського та інших. Подальшому розвиткові цих питань приділяли увагу Е. Абдулін, А. Авдієвський, Ю. Алієв, О. Апраксіна, Л. Баренбойм, А. Болгарський, Д. Джола, Д. Кабалевський, О. Критська, О. Кузнецова, Л. Масол, О. Нижник, Д. Огороднов, Г. Падалка, О. Ростовський, Т. Смирнова, Л. Хлєбникова, А. Щербо, О. Щолокова та інші.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що в сучасній науці накопичено вже численні за обсягом доробки, присвячені проблемі підготовки вчителя (О. Абдулліна, О. Безпалько, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Мороз, Д. Ніколенко, М. Севастюк, В. Сластьонін, І. Синиця, О. Щербаков та ін.). Теоретико-методичні основи підготовки вчителя музики в умовах оновлення змісту мистецької освіти розглянули

В. Бутенко, С. Гончаренко, А. Линенко, Л. Масол, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, Т. Рейзенкінд, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Савенкова, О. Савченко, В. Тименко, О. Шевнюк, О. Щолокова, Б. Юсов та ін.

Аналіз стану професійної підготовки студентів дозволяє виявити низку суперечностей: між теоретико-методичною підготовкою майбутніх учителів музики і процесом оновлення змісту мистецької шкільної освіти на засадах комплексного підходу до викладання предметів художньо-естетичного циклу; між необхідністю формування готовності майбутнього вчителя музики до оновлення змісту мистецької освіти і відсутністю розроблених педагогічних умов щодо їх реалізації в навчальному процесі вищого навчального закладу.

Мета статті – визначити теоретичні основи оновлення змісту мистецької освіти в умовах професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. У Національній доктрині розвитку освіти України поняття «освіта» тлумачиться як стратегічна основа для розвитку особистості, суспільства, нації і держави. Ця дидактична дефініція виражає найбільш масштабну сферу, яка орієнтує суспільство на майбутнє, на його політичну, соціально-економічну, культурну й наукову організацію. Освіта є засобом відтворення й нарощування інтелектуального та духовного потенціалу народу.

Загальнопедагогічний аспект цього питання розглядали М. Данілов, Б. Єсипов, І. Лернера, В. Лозова, Г. Троцко, М. Фіцул, А. Хуторський та інші.

Зміст мистецької освіти досліджували І. Зязюн, Л. Масол, О. Отич, О. Рудницька, Т. Смирнова та інші.

А. Хуторським засвідчено зміни в методології сучасної освіти, зміни доктрини «освіта як викладання» на доктрину «освіта як творчість», що передбачає пошук засобів розкриття творчого потенціалу особистості, орієнтованих не стільки на ретрансляцію минулого, скільки на конструювання прогресивного майбутнього [10].

В. Лозовою, Г. Троцко та іншими вченими наголошено на різноманітний спектр визначення поняття «освіта». Для означення категорій ступенів освіти використовуються поняття «початкова», «середня», «вища». Зміст і характер освіти характеризуються поняттями «загальна», «політехнічна», «професійна» [2].

Поняття «зміст освіти» в загальній педагогіці тлумачиться М. Фіцулом як система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їхнього світогляду, моралі та поведінки, підготовку до суспільного життя, до праці.

Визначення поняття «зміст освіти» в педагогічній літературі М. Даніловим, Б. Єсиповим та іншими авторами зазначається з точки зору компонентів змісту освіти, обґрунтованих у концепції І. Лернера. Особистісно-орієнтований підхід до визначення змісту освіти узагальнено в працях А. Хуторського, І. Якиманської та інших авторів; культурологічний підхід, як основу для діяльнісної побудови змісту освіти, досліджено В. Ледньовим і А. Смірновим; визначення внутрішніх і зовнішніх принципів розвитку творчого компонента змісту освіти дано А. Хуторським; духовний показник якості освіти виділено М. Поташником. Зазначені підходи стають методологічним підґрунтям для розгляду змісту музичної освіти.

Зміст освіти розглядається В. Лозовою як один з основних елементів у структурі процесу навчання. Така позиція є співзвучною з положеннями Ю. Бабанського. Автор визначає систему процесу навчання, що включає наукові знання, уміння й навички, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей школярів, формує світогляд, готує їх до суспільного життя, праці. До змісту освіти належать усі елементи соціального досвіду, накопиченого людством. Г. Щукіна визначає зміст освіти «як точно окреслене коло систематизованих знань, умінь і навичок, які є основою для всебічного розвитку учнів, формування в них діалектико-матеріалистичного світогляду й пізнавальних інтересів». І. Лернер обґрунтовує чотири основних елементи змісту освіти: знання, способи діяльності, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього середовища, інших людей, самого себе.

Ефективність засвоєння змісту освіти вимагає його дидактичного прогнозування та формування, що здійснюються за такими етапами: 1) аналіз цілей і функцій освіти, які визначають суспільну необхідність у змісті загальної середньої освіти; 2) створення прогностичної моделі випускника середньої школи як відображення перспективних цілей освіти; склад і структура моделі повинні відповідати складовим змісту освіти; у ній визначаються й оцінюються основні знання, навички, особистісні якості тощо, які знадобляться учню після закінчення навчального закладу; 3) прогностичний відбір навчального матеріалу – представлення всіх компонентів змісту освіти в розгорнутому вигляді з урахуванням взаємозв’язку науки та відповідного навчального предмета – його теорій, понять, категорій, принципів, методів.

Зміст освіти – складне утворення. У дидактиці він трактується як система (від грецьк. systema – складене із частин, з’єднане) – певним способом упорядкована множина компонентів, які являють собою структуровані й функціонально пов’язані між собою частини цілого. Якість цілого виникає в

результаті взаємодії компонентів і не дорівнює сумі їх якостей. Цю нову якість, яку має явище як ціле, називають системною, або інтегральною.

О. Гребенюк і Т. Гребенюк зміст освіти розглядають як базовий фундамент культури особистості. Відзначають інформаційну, розвивальну та комунікативну функції освіти. Виділяють також три змістових аспекти освіти: аксіологічний, інформаційний і діяльнісний.

Відповідно до структурних компонентів художньої освіти [3] Л. Масол визначає складники: 1. Змістово-цільовий. Цілі мистецької освіти (у соціальному й особистісному вимірах), принципи й завдання мистецької освіти, зміст навчання й виховання засобами мистецтва. 2. Функціонально-процесуальний (педагогічні засоби, форми, методи і прийоми навчання засобами мистецтва, способи взаємодії особистості в процесі навчання засобами мистецтва, технології навчання засобами мистецтва). 3. Результативно-оцінний (критерії оцінювання проміжних і кінцевих результатів навчання засобами мистецтва, інтегральні показники сформованості творчої діяльності).

Г. Падалка розкриває зміст мистецької освіти як цілісне поєднання знань художніх творів (фактичного матеріалу), теорії мистецтва та історії його розвитку, практичних умінь і навичок у галузі мистецької діяльності, досвіду сприймання мистецтва, критично-оцінювального ставлення та інтерпретаційних підходів до надбань мистецької спадщини, а також творчої роботи в галузі мистецтва [4].

Відповідно до поглядів Е. Абдуліна ми визначаємо зміст мистецької освіти як систему знань, умінь і навичок у галузі мистецтва, оволодіння якими забезпечує розширення мистецького та творчого досвіду, підвищення мистецької грамотності, формування духовної культури, всебічний розвиток особистості, що впливає на її подальше самовизначення та самовдосконалення. Автор розкрив елементи змісту навчання в галузі мистецтва як: «досвід емоційно-морального ставлення людини до дійсності; знання з мистецтва; уміння й навички в галузі мистецтва, що проявляються в творчій навчальній діяльності». Якщо мати на увазі їх взаємозв’язок, то можна виділити творчу діяльність як домінанту в навчанні мистецтву (рис. 1).

О. Отич зміст мистецької освіти розглядає з погляду художньо-естетичного розвитку, як систему знань, умінь і навичок у галузі мистецтва, оволодіння якими забезпечує розширення мистецького та творчого досвіду, підвищення мистецької грамотності, формування духовної культури, всебічний розвиток особистості, що впливає на її подальше самовизначення та самовдосконалення [5].

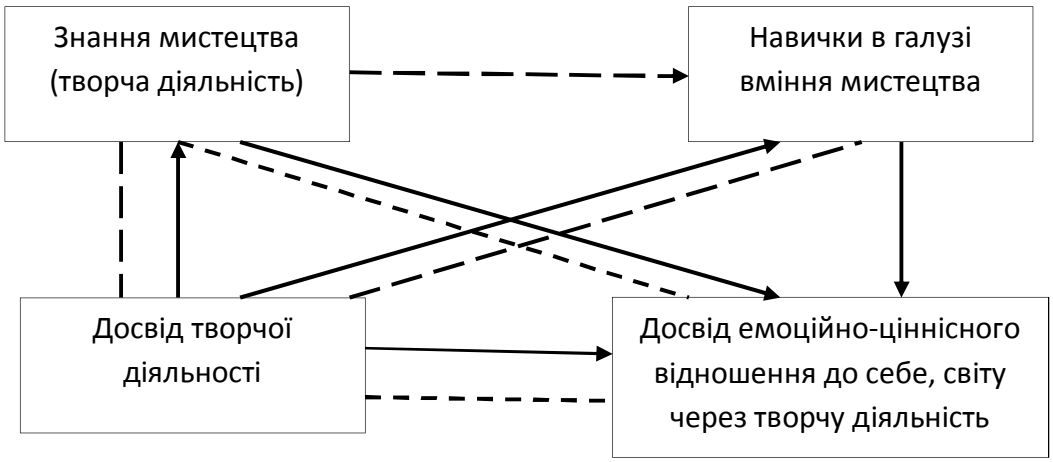


Рис. 1. Взаємозв'язки між компонентами змісту мистецької освіти

——→ формує зміст або об'єкт діяльності;

– – – –→ включається до змісту діяльності як засіб;

- - - - - - - → впливає на відношення до змісту діяльності і її об'єкта.

Для опанування змісту мистецької освіти О. Отич пропонує використовувати методи мистецької педагогіки: показ, художнє вправляння, виконання етюдів, ескізне опрацювання художнього твору, варіативну розробку художнього матеріалу, демонстрацію художніх творів, художнє ілюстрування, словесні пояснення. Окремо дослідниця виділяє «Педагогіку мистецтва», до якої належать художньо-дидактичний метод та методи педагогічного малювання, педагогічної драматизації, педагогічної візуалізації, педагогічної імпровізації, педагогічного інтонування, творчих проектів [5].

І. Зязюн готовність педагога до оновлення змісту мистецької освіти розглядає як деякі тенденції динаміки формування естетичної культури майбутнього вчителя, пов'язані з його підготовкою до інноваційної діяльності на прикладі естетико-інноваційного потенціалу. Важливими показниками цієї готовності є: естетико-інтелектуальна культура – основа інноваційної поведінки майбутнього вчителя; уміння проектувати й моделювати естетичні ідеї та професійну діяльність – основа оволодіння інноваціями; готовність до сприймання інноваційних ідей та сумісної ціннісно-орієнтаційної естетичної діяльності – основа включення в інновації емоційно-почуттєвої сфери майбутнього вчителя.

Підготовка студентів охоплює такі компоненти, як: мотиваційно-когнітивний, що передбачає формування у студентів потреби до спілкування з різними видами мистецтва на основі розширення їх мистецької компетентності; компенсаторно-образний, що сприяє подоланню однобічної установки студентів на ізольоване від інших видів художньої діяльності музичне пізнання; емоційно-оцінювальний,

спрямований на розширення у студентів художньо-сенсорного досвіду осягнення музики; художньо-творчий, що активізує музично-образну уяву студентів завдяки ознайомленню їх з можливостями різних видів мистецтва у відображенні дійсності (проектування та моделювання художньо-педагогічних ситуацій, орієнтування в нестандартних ситуаціях, пошуки рішень проблем, «художні вчинки») (В. Орлов); педагогічно-практичний, зміст якого полягає в розширенні палітри художніх педагогічних дій студентів [4].

Як інтегральний показник сформованості підготовки майбутнього вчителя музики до оновлення змісту мистецької освіти В. Орлов визначає рівень розвитку професійної художньо-педагогічної рефлексії, спрямованої на самовдосконалення й самореалізацію, тобто здатності переносити внутрішньо усвідомлені та сформовані в собі професійні якості вчителя музики у площину продуктивної мистецької діяльності.

Узагальнюючи погляди науковців, можна дійти висновку про те, що зміст мистецької освіти реалізується в процесі мистецького навчання, функціонально-інтегративним ядром якого стає діяльнісна тріада (сприймання, створення, виконання учнями творів мистецтва).

На рис. 2 можна бачити, що перелічені структурні компоненти об’єднуються в процесуально завершений фрагмент мистецького навчання, функціонально-інтегративним ядром якого стає діяльнісна тріада.

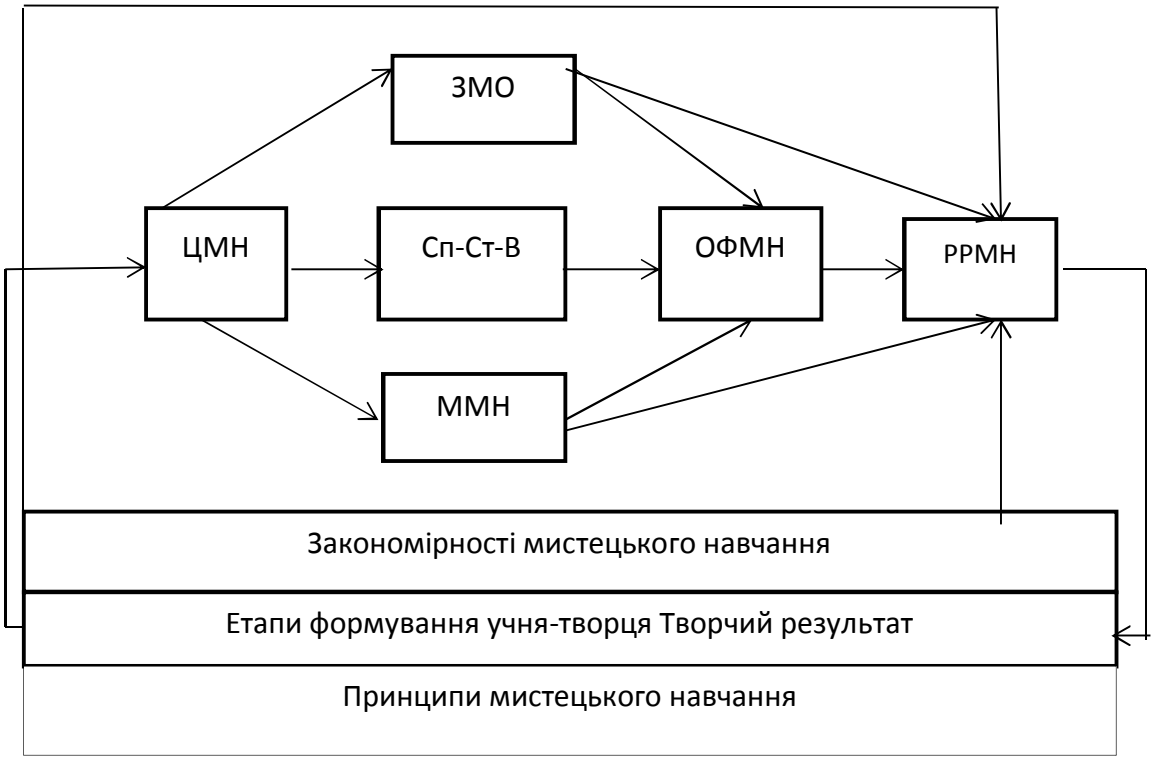


Рис. 2. Місце змісту мистецької освіти (фрагмент мистецького навчання)

ЦМН – цілі мистецького навчання, ЗМО – зміст мистецької освіти; ММН – методи мистецького навчання; ОФМН – організаційні форми мистецького навчання; РРМН – реальний результат мистецького навчання; Сп-Ст-В (сприймання-створення-виконання) – діяльнісна тріада.

Забезпечення досягнення результативності в музичному навчанні, – засвідчує Г. Падалка, є педагогічні умови – цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, Серед першочергових авторка визначає такі педагогічні умови, як: а) створення позитивної атмосфери навчання; б) досягнення діалогових засад взаємодії вчителя й учня в навчальному процесі; в) забезпечення пріоритету практичної діяльності [6].

Проблему оновлення змісту мистецької освіти знаходимо в І. Зязюна, О. Отич, Г. Падалки, О. Рудницької та інших.

Нові завдання, поставлені в новому змісті мистецької освіти вимагають від учителя мистецтва зміни відношення до організації уроку мистецтва на діяльнісній основі, до розширення мистецького освітнього середовища, що формується на принципах практикоорієнтованої освіти. З'являються й нові вимоги до планування уроку мистецтва.

Категорія «оновлення змісту освіти» в загальній педагогіці визначається як забезпечення його варіативності, наступності на різних етапах навчання, підвищення практичної орієнтації на основі оптимального поєднання теоретичних і практико-орієнтованих знань.

Проблеми підготовки вчителя до оновлення змісту мистецької освіти визначено в рішенні про Концепцію розвитку освіти у сфері культури й мистецтва держав-учасників СНД у Мінську, 19 травня 2011 року.

Оновлення змісту загальної художньої освіти в Концепції припускає такі напрями діяльності: забезпечення національної складової художньої освіти, підвищена увага до традиційної культури й народної творчості; розширення використання нових технологій у методиці викладання дисциплін культури і мистецтва, включаючи застосування аудіовізуальних педагогічних технологій; створення нового покоління підручників і навчальних посібників з культури й мистецтва, що передбачають застосування інформаційних технологій; інтеграція установ освіти і установ культури в справі створення нових навчальних програм з дисциплін культури й мистецтва; забезпечення вікової адаптації навчальних програм, у тому числі з обов'язковим включенням ігрових форм освоєння матеріалу для дітей; широке впровадження педагогічної методології, що спирається на інтеграцію різних видів мистецтва; збільшення частки сучасного

мистецтва в навчальних програмах; гуманізація та індивідуалізація художньої освіти; удосконалення методичної диференціації загальної та професійної художньої освіти на всіх її рівнях; удосконалення критеріїв оцінки успішності художньої освіти на всіх її рівнях.

Г. Падалка проблему оновлення змісту мистецької освіти розглядає з позиції вибору навчального матеріалу відповідно до зон розвитку учнів (за Л. Виготським). Специфіка мистецької діяльності вимагає створення такої атмосфери навчання, при якій учень відчуває себе цілком вільним, спроможним легко виконувати творчі завдання. Варто до навчальних програм, поряд з іншими, вводити також твори полегшеної складності, твори, що і за художнім змістом, і за виражальними засобами повністю доступні учню, твори, що не тільки не потребують напруги в осягненні, а такі, сприйняття, оцінювання і, якщо йдеться про виконавське мистецтво, виконання яких приносить учню творчу радість [6].

Отже, підготовка вчителя музики до оновлення змісту мистецької освіти характеризується сформованістю вмінь до інноваційної діяльності, яка включає опанування навчального стандартизованого матеріалу, закладеного в нормативних державних документах, і вибір навчального матеріалу відповідно до сучасних тенденцій поліхудожнього виховання учнів (на відміну від монохудожнього – яке ґрунтується на одному з видів мистецтва). Підготовка майбутнього вчителя музики до оновлення змісту мистецької освіти – це процес формування у студентів естетичного ставлення до різних видів мистецтва на основі усвідомлення їх універсальних і специфічних закономірностей художньо-образного відтворення дійсності.

І. Зязюн відмічає, що завдяки інтегрувальному характеру естетичного досвіду як складової ціннісних відношень, культура постає у вигляді системи інноваційних зрушень у професійній підготовці майбутнього вчителя.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Вивчення змісту мистецької освіти відноситься до мистецької педагогіки, що є теорією та практикою професійної й загальної мистецької освіти та художньо-естетичного виховання. Ця дисципліна забезпечує реалізацію таких напрямів освітньої діяльності, як: мистецька едукація, виховання для мистецтва.

Оновлення змісту мистецької освіти передбачає залучення студентів до різних видів мистецтва. Подальшої розробки набуває проблема методологічної підготовки майбутнього вчителя музики в умовах оновлення змісту мистецької освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 2. – С. 2–6.

2. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник / Валентина Лозова, Ганна Троцко // Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – 2-е вид., випр. і доп. – Харків : ОВС, 2002. – 400 с.

3. Масол Л. М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Людмила Масол // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 10. – С. 3–9.

4. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія / В. Орлов // За заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Наукова думка, 2003. – 262 с.

5. Отич О. М. Педагогіка мистецтва. Сутність та місце в системі наук про освіту / Олена Отич // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 2 (48). – С. 13–17.

6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Падалка. – Київ : Вид-во Освіта України, 2008. – 274 с.

7. Савченко О. Я. Системний підхід до модернізації змісту загальної середньої освіти / Олександра Савченко // Рідна школа. – 2010. – № 1–2. – С. 3–7.

8. Художня освіта і проблема виховання молоді : збірник наукових статей / Кол. авт. : Ольга Рудницька та ін. – К. : ІЗМН, 1997. – 164 с.

9. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / Андрей Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

РЕЗЮМЕ

Беземчук Л. В. Формирование готовности будущего учителя музыки к обновлению содержания художественного образования.

В статье рассмотрены особенности подготовки будущего учителя музыки в условиях обновления художественного образования. Проанализированы понятия «содержание образования», «содержание художественного образования», «обновление содержания художественного образования». Раскрыты компоненты подготовки будущего учителя музыки: мотивационно-когнитивный; компенсаторно-образный: эмоционально-оценочный: художественно-творческий; педагогически-практический. Определены педагогические условия подготовки будущего учителя музыки в контексте проблем художественной педагогики.

***Ключевые слова**: подготовка будущего учителя музыки, обновление содержания художественного образования.*

SUMMARY

Bezemchuk L. Forming of rediness of a future music teacher to the renewing of the art education content.

The paper considers peculiarities of a future music teacher training under the conditions of renewing of the content of art education. The notions «education content», «art education content», «renewing of art education content» are analyzed. The pedagogical terms of a future music teacher training are defined in the context of art education problems.

Training of a future music teacher to renewing of the art education content is presented as a process of forming of students' attitude to various types of art based on their realizing both common and specific regularities of reality art reflecting.

Investigating the art education content relates to the problems of art pedagogy which is the theory and practice both of professional and general art education as well as art-aesthetic upbringing. This discipline provides realization of such educational branches as art education and brining up for art.

The art education content is thought to be the holistic combination of art compositions of knowledge (fact material), theory and history of art, practical skills in art activity, experience of art perception, estimative attitude and interpretative approaches to art heritage. Earning these knowledge and skills provides art experience expansion as well as the whole development of personality which affects his/her self-improvement and self-determination. Elements of the art education content are identified as: «experience of emotional-moral attitude of a person to evidence; art knowledge; skills in art which are revealed in creative educational activity». Taking into consideration the connection of the elements we can highlight creative activity as a dominant in teaching art.

The following terms are determined to be the top priority pedagogical conditions: a) creating the positive studying atmosphere; b) reaching dialogue interaction between a teacher and a pupil; c) providing the priority of practical activity.

Students training includes the components: motivation-cognitive component which expects formation of students' needs in interaction with various kinds of art based on increasing their art competency; compensative-creative component that facilitates overcoming isolation of music upbringing as for other kinds of creative activities; emotion-estimating component which is directed at the expansion of students' art-sensor experience of music perception; art-creative component which activates music-creative imagination of students due to getting familiar with facilities of different kinds of art as for evidence reflecting (projecting and modelling of art-pedagogical situations, orientation in non-standard situations, «art actions» etc.); pedagogical-practical component that enlarges palette of students' pedagogical behavior.

***Key words**: training of a future music teacher, renewing of art education content.*

УДК 793.3:7.077–053.5(477)

Т. О. Благова
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ДИТЯЧЕ ХОРЕОГРАФІЧНЕ АМАТОРСТВО У РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬОЇ САМОДІЯЛЬНОСТІ В УКРАЇНІ

У статті досліджено розвиток дитячого хореографічного аматорства в системі художньої самодіяльності в Україні в історико-педагогічному контексті. Визначено головні тенденції, форми організації, завдання, змістовий компонент загальної хореографічної підготовки дітей та підлітків в умовах дозвіллєвої діяльності. Проаналізовано творчу діяльність найбільш відомих дитячих самодіяльних хореографічних колективів в Україні в умовах сьогодення (особливості організації навчально-виховного процесу, формування репертуару).

***Ключові слова**: аматорство, хореографія, хореографічна художня самодіяльність, дитяче хореографічне аматорство, дитяча танцювальна творчість, хореографічна підготовка, дитячі самодіяльні танцювальні колективи, система позашкільної освіти.*

Постановка проблеми. Розвиток дитячого хореографічного аматорства характеризується в умовах сьогодення масовістю, багатожанровістю, диференціацією різновидів, а також високим рівнем організації та практичної підготовки. Популярність хореографічного мистецтва серед дітей і підлітків

зумовлює активне кількісне зростання дитячих танцювальних колективів, збільшення числа їх вихованців. Як невід'ємний компонент загальної хореографічної освіти та популярний жанр непрофесійної художньої діяльності, дитяче хореографічне аматорство спрямоване, передусім, на самореалізацію, самовдосконалення й загальнокультурний розвиток його учасників, формування в підростаючого покоління світогляду, ціннісних орієнтацій, естетичного ставлення до дійсності.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематика аматорської хореографічної культури і освіти в Україні на різних етапах розвитку висвітлювалася в дослідженнях Г. Боримської, К. Василенка, Н. Горбатової, А. Гуменюка, В. Коломійця, С. Легкої, О. Мерлянової, Т. Павлюк, В. Пастух, А. Підлипської, Т. Пуртової, А. Сокольської, Ю. Станішевського, В. Уральської, В. Шкоріненка та ін. Становленню й розвитку самодіяльної художньої творчості присвячені наукові розвідки Т. Бакланової, В. Гусєва, Л. Дорогих, А. Каргіна, Т. Кузнєцової, Ю. Куликова, А. Мазаєва, І. Смірнова, Ф. Прокоф'єва, Б. Путілова та ін. Змістовий компонент хореографічної роботи з дітьми на різних історико-педагогічних етапах розкрито у працях І. Антипової, А. Бєлікової, Г. Березової, Л. Богаткової, М. Боголюбської, Л. Бондаренко, К. Василенка, В. Верховинця, Ю. Громова, С. Забредовського, Є. Конорової, В. Константиновського, Т. Кутасової, А. Тараканової, Т. Ткаченко, Л. Цвєткової та ін. Різні аспекти функціонування дитячого хореографічного аматорства в умовах сьогодення досліджують Л. Андрусенко, О. Бурля, С. Зубатов, В. Кирилюк, Б. Колногузенко, Т. Луговенко, О. Мартиненко, П. Фриз та ін.

Однак, на сучасному етапі бракує теоретичних досліджень, які б розкривали особливості організації, структуру, зміст педагогічного процесу в дитячих аматорських хореографічних колективах різних видів на різних історичних етапах, що зумовлює актуальність обраної теми.

Таким чином, **метою статті** є дослідження особливостей розвитку дитячого хореографічного аматорства як складової художньої самодіяльної творчості в Україні впродовж ХХ ст., його основних тенденцій, завдань, форм організації, формування змісту загальної хореографічної підготовки в дитячих самодіяльних танцювальних колективах.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сутності терміну «дитяче хореографічне аматорство» потребує уточнення інших взаємопов'язаних із ним термінологічних понять, що характеризують феномен непрофесійної художньої діяльності. Поняття «аматорство», як об'єктивне історико-культурне явище, визначає індивідуальну чи спільну непрофесійну творчу

діяльність осіб чи колективів у неорганізованих або організованих формах. У сучасних наукових розвідках поняття «аматорське мистецтво» досліджується як «форма непрофесійної художньої діяльності, що здійснюється широкими групами населення у сфері дозвілля з метою творчої самореалізації, засвоєння художньої культури суспільства і власної творчості» [4, 35]. Формами організації аматорської творчості, у тому числі й хореографічної, є непрофесійні колективи, які функціонують у галузі позашкільної освіти й об'єднують групи осіб спільною метою, інтересами, організованою мистецькою діяльністю в умовах вільного часу. Отже, у контексті нашого дослідження вважаємо дитяче хореографічне аматорство невід'ємною складовою хореографічної освіти, що характеризується масовістю, організованістю, чітко визначеною структурою, змістовим наповненням, професійністю в керівництві й функціонує в діяльності танцювальних колективів різних жанрів.

Упродовж досліджуваного періоду хореографічна художня самодіяльність, «...пройшовши складний і суперечливий шлях від експериментів танцювальних студій до створення гуртків, ансамблів танцю, а згодом і появи на аматорській сцені цілісних балетних спектаклів…» [10, 335], традиційно визначалася масовою і поширеною серед різновікових груп населення формою організації дозвілля. Її популярність зумовлювалася, насамперед, активізацією розвитку цього виду мистецтва у професійній сфері (хореографічних колективах, ансамблях пісні і танцю, театрах танцю, на естрадній та балетній сцені).

Як зазначає Т. Бакланова, самодіяльна хореографія упродовж ХХ ст. була одним із провідних видів аматорської художньої творчості. Майже в однаковій мірі вона була розповсюджена як у містах, так і в сільській місцевості. Процес розвитку хореографічної самодіяльності в УРСР характеризувався створенням десятків народних театрів балету, що створювали спектаклі різних жанрів, гуртків, шкіл, студій, фольклорних танцювальних груп, ансамблів класичного танцю [1, 64]. Підкреслюючи виховну функцію танцювальної художньої самодіяльності, Т. Пуртова наголошує, що «хореографічна аматорська творчість об'єднує її учасників у колективи різної жанрової спрямованості, кожний із яких здійснює свій внесок у загальний процес естетичного виховання підростаючого покоління й організацію дозвілля» [11, 3].

Аналізуючи розвиток дитячого хореографічного аматорства в історичній ретроспективі, можемо констатувати, що впродовж досліджуваного періоду воно функціонувало в різних організаційних

формах, підпорядковуючись загальним тенденціям розвитку культурно-мистецьких процесів і суспільно-політичним чинникам.

Так, у перші десятиліття XX ст. загальна хореографічна підготовка здійснювалася переважно в системі позашкільної роботи з дітьми та молоддю. Основними формами її організації були аматорські танцювальні гуртки, студії, де втілювалися авторські методики популярних хореографічних шкіл, переважно західноєвропейських. Як правило, вони функціонували в складі дитячих і підліткових клубів – самодіяльних організацій зі своїм статутом та програмою, що проголошувалися об'єднаннями для організованого спілкування, духовного розвитку і проведення вільного часу підростаючого покоління. Залучення підростаючого покоління до мистецтва танцю переслідувало, насамперед, реалізацію естетико-виховних завдань і характеризувалося масовістю та доступністю. Фактично ідеологічною установкою тогочасної системи позашкільної освіти стала концепція виховання дітей засобами «художнього руху». Її сутність полягала в залученні до основ хореографічного мистецтва широкої дитячої аудиторії з метою формування гармонійно розвиненої та фізично досконалої особистості. Загальна хореографічна підготовка в цей період майже ототожнювалася з фізичною підготовкою підростаючого покоління і передбачала заняття ритмопластикою, гімнастикою, акробатикою [2, 184–185]. Проте, порівняно з іншими формами аматорства, хореографічний жанр у системі позашкільної освіти розвивався досить уповільнено, у зв'язку із майже повною відсутністю його нормативного забезпечення та недостатністю кваліфікованих педагогів.

З початку 30-х рр. XX ст. ставлення до хореографічної самодіяльності з боку керівних освітніх структур суттєво не змінилося. Зокрема, у визначенні стратегічних завдань розвитку самодіяльного мистецтва в УРСР на період 1933–1937 рр. хореографія взагалі не була представлена серед основних напрямів мистецької діяльності в галузі позашкільної освіти. Проте, порівняно з минулими роками, ієрархія самодіяльних жанрів все ж таки змінилась. Масовий танець і масова пісня почали заявляти про себе в побутовій і клубній самодіяльності. Хореографічне аматорство характеризувалося подальшими пошуками власних шляхів розвитку і перебудовою роботи гуртків на нових ідеологічних і соціально-естетичних засадах. У діяльності дитячих самодіяльних колективів на зміну фізкультурному танцю приходить народний і класичний. У цей період спостерігається широке впровадження танцювальної самодіяльності в

систему естетичного виховання дітей та підлітків, відбуваються регулярні виступи танцювальних колективів, ансамблів пісні й танцю. До керівництва хореографічною художньою самодіяльністю залучаються майстри професійної сцени [9, 99–100].

У зазначений період з'являються навчально-методичні праці, перші репертуарні збірки з описами популярних танців, статті з проблематики дитячої танцювальної творчості, узагальнення практичного досвіду хореографічної роботи з дітьми та молоддю. Найбільш відомими серед них стали праці М. Бурцевої, В. Івінга, Є. Конорової, В. Окунєва, Н. Олександрової.

Етапом відновлення й активізації розвитку дитячої хореографічної самодіяльності став період 50–60-х рр. ХХ ст. Зокрема, вже в перше повоєнне десятиліття суттєво зміцнів та визначився в організаційному і творчому відношенні дитячий аматорський студійний рух. Значно підвищився виконавський рівень переважної більшості хореографічних колективів. Наприкінці 50-х рр. ХХ ст. з'явилися перші «народні» та «зразкові» самодіяльні ансамблі танцювального жанру.

Активізація хореографічного аматорства спостерігалася, передусім, у діяльності гуртків народного танцю. Жанр, який сформувався наприкінці 30-х рр. ХХ ст., стає пріоритетним з початку 60-х рр. ХХ ст. у зв'язку з тим, що, по-перше – народний танець був найбільш близьким і доступним для вивчення танцівниками-аматорами, по-друге – його розвиток усіляко підтримувався офіційними інстанціями. Партійні радянські органи, що визначали зміст культурної політики держави, за допомогою наказів і постанов диктували не тільки жанрове співвідношення, але й тематику репертуару хореографічної самодіяльності [10, 336]. Ансамблі народного танцю, окрім виховної, освітньої та художньої функцій, виконували ще й важливу роль пропаганди радянської ідеології в мистецтві. Насамперед, це призвело до розширення мережі аматорських колективів народного танцю, а також стимулювало розвиток цього жанру в дитячій самодіяльності.

Новою організаційною формою хореографічного аматорства на цьому етапі стало створення дитячих груп відомих дорослих танцювальних колективів з метою якісної практичної підготовки власних виконавських кадрів. Так, у 1958 р. при ансамблі «Ятрань», заснованому в 1949 р. у м. Кіровоград, створено дитячий самодіяльний колектив «Ятранчик». У 1975 р. на базі народного ансамблю танцю «Калинонька» (м. Миколаїв) організовано дитячий танцювальний колектив «Щасливе дитинство».

Організація педагогічного процесу в дитячих самодіяльних хореографічних колективах підпорядковувалася загальному плану навчально-

виховної й постановочної роботи, який затверджувався хореографічним відділом Центрального Будинку народної творчості УРСР. Методичне забезпечення й загальне керівництво дитячою аматорською хореографічною освітою покладалося на «кабінети художньої самодіяльності» відповідного профілю при районних закладах масової культури.

У цей період масовим тиражем видаються репертуарні збірки, що містять словесно-графічні записи танців професійних і аматорських хореографічних колективів із нотним матеріалом. Водночас активізується випуск навчально-методичної літератури, де розкривався зміст танцювальних занять з дітьми різновікових категорій, включаючи аналіз організаційних форм хореографічного виховання, особливості методики, формування репертуару. Серед таких методичних праць особливе місце посідають розробки І. Антипової, Г. Березової, Л. Богаткової, Л. Бондаренко, К. Василенка, Ю. Громова, В. Константиновського, Т. Кутасової, Г. Настюкова, А. Тараканової, Т. Ткаченко та інших відомих хореографів-практиків.

Активізація мистецького руху в умовах державної незалежності України з 1991 р. спричинила відродження всіх форм розвитку національного мистецтва. Хореографічна творчість, залишаючись одним із популярних жанрів аматорства, стала дієвим чинником художньо-естетичного й національного виховання дітей та молоді. Аналіз сучасного стану розвитку дитячого хореографічного аматорства дозволяє зазначити, що пріоритетним завданням діяльності дитячих танцювальних колективів, що працюють у жанрі народної хореографії, є збереження й популяризація національних мистецьких традицій, розвиток української народно-сценічної хореографії, виховання підростаючого покоління на кращих зразках танцювального мистецтва. Найбільш відомими серед них є ансамблі танцю: «Барвінок» (м. Вінниця), «Барвіночок» (м. Київ), «Джерельця Карпат» (м. Ужгород), «Подолянчик» (м. Хмельницький), «Пролісок» (м. Кіровоград), «Сонечко» (м. Житомир), «Серпанок» (м. Львів), «Україна» (м. Київ), «Щасливе дитинство» (м. Київ) та ін. Інформація щодо основних напрямів діяльності, репертуару дитячих танцювальних колективів широко представлена сьогодні на офіційних Інтернет-сайтах.

Комплексний характер хореографічної підготовки в умовах аматорської діяльності, зокрема, розширення спектру навчально-виховних завдань дитячої танцювальної самодіяльної творчості, масовість танцювального жанру, високий рівень організації педагогічного процесу в

колективах зумовили трансформацію традиційних форм організації дитячого танцювального аматорства (гуртки, студії, ансамблі, творчі об'єднання) у структуровані цілісні позашкільні навчальні заклади, центри, авторські хореографічні школи тощо.

Однією із перших в умовах державної незалежності була створена Дитячо-юнацька хореографічна студія «Щасливе дитинство» (1992 р., м. Київ) на базі однойменного танцювального колективу, директором і художнім керівником якої до 2009 р. був народний артист України М. Коломієць. У структурі студії функціонує 68 танцювальних гуртків, що об'єднує 1170 вихованців у віці від 4 до 18 років. У складі закладу працює також народний ансамбль танцю «Україна». Репертуар колективу складає більше 200 різножанрових концертних номерів на основі народного танцю. Програма ансамблю умовно поділяється на напрями: українська хореографія, дитячі танці й танці різних народів світу. На сьогодні Дитячо-юнацьку хореографічну студію «Щасливе дитинство» внесено до переліку найбільших позашкільних освітніх закладів України [7].

Пошуки нової форми аматорської хореографічної підготовки дітей та учнівської молоді призвели до створення в 1993 р. на базі хореографічного колективу «Сонечко» (заснованого в 1973 р. у структурі художнього відділу Житомирського міського Палацу піонерів) Школи хореографічного мистецтва «Сонечко». Організаторами центру стали народні артисти України Т. Гузун та М. Гузун. Створюючи один із перших у системі освіти України позашкільний спеціалізований хореографічний заклад, його фундатори ставили за мету забезпечити сприятливі умови для розвитку дитячих обдарувань, а також практично підготувати вихованців до участі в народному ансамблі танцю «Сонечко», який є головним підрозділом школи, її творчою лабораторією. Предметом діяльності установи визначається всебічний і гармонійний розвиток обдарованих дітей та молоді. Щоденна праця педагогів закладу спрямована на розвиток природних нахилів, здібностей, творчого мислення, потреби й уміння самовдосконалюватися [5].

У 1996 р. розпочав свою діяльність профільний позашкільний навчально-виховний заклад – Вінницький міський центр художньо-хореографічної освіти дітей та юнацтва «Барвінок», – що забезпечує комплексну допрофесійну художньо-естетичну підготовку учнівської молоді. У більш ніж 60 гуртках та класах Центру навчається 1200 дітей віком від 5 до 17 років. На сучасному етапі заклад уважається осередком народної культури та центром виховання підростаючого покоління

засобами українського національного мистецтва. Створений на основі народного ансамблю танцю «Барвінок», який, працюючи із 1984 р. під керівництвом Народного артиста України П. Бойка, є одним із знаних колективів у системі дитячого хореографічного аматорства, Центр забезпечує передусім ґрунтовну хореографічну підготовку вихованців, не залишаючи поза увагою й інші види мистецької діяльності (гру на музичних інструментах, народний вокал, вишивання). Важливо, що кожний вихованець Центру практично опановує всі види мистецтва, представлені в змісті освіти. З 1997 р. у закладі розпочала роботу хореографічна школа, головним завданням якої стала початкова підготовка майбутніх учасників «Барвінку» [3].

З 1996 р. яскравим прикладом безперервного і багаторівневого навчання хореографії є Кіровоградський обласний загальноосвітній навчально-виховний комплекс гуманітарно-естетичного профілю – заклад, що забезпечує загальноосвітню й мистецьку (зокрема, хореографічну) підготовку своїх вихованців. До складу комплексу входять: середній загальноосвітній навчально-виховний заклад – гімназія-інтернат, а також позашкільний заклад – школа мистецтв (заснована у 1994 р.), яка об’єднує понад 700 учнів від 5 до 20 років і забезпечує поглиблене вивчення мистецьких дисциплін, зокрема, предметів хореографічного циклу [6]. Серед головних принципів, які реалізує в освітній діяльності комплекс, зазначаються: гуманізація та естетизація навчально-виховного процесу; індивідуальний підхід; соціокультурна відповідність; систематичність, послідовність і комплексність загальноосвітньої підготовки; профільність і професіоналізація навчання.

Творчою лабораторією комплексу став один із відоміших хореографічних колективів «Пролісок», засновником та художнім керівником якого є Народний артист України, професор А. Коротков. Зараз в ансамблі налічується 120 учасників комплексу. У складі ансамблю працюють педагоги-наставники: головний балетмейстер-постановник, народний артист України професор В. Похиленко, балетмейстер-постановник, заслужений діяч мистецтв України В. Короткова та ін. За роки існування ансамблем створено більше 100 хореографічних номерів малих і великих форм. Концертні програми «Проліска» є синтезом збирання, вивчення та художньої обробки народнопісенного мелосу, фольклору та творчого досвіду провідних митців України. Особливого значення у процесі хореографічного виховання в колективі надається ознайомленню дітей з національною культурою, мистецькими традиціями українського народу [8].

Необхідно зазначити, що в умовах сьогодення створення цілісних навчально-виховних комплексів художньо-естетичного профілю, які забезпечують всебічну мистецьку підготовку дітей та молоді в галузі позашкільної освіти, акцентуючи увагу саме на хореографічній діяльності, стало вже загальною тенденцією розвитку аматорської творчості. Важливим напрямом дитячого хореографічного аматорства є виховання його учасників на кращих зразках національної хореографічної культури і, в цілому, залучення підростаючого покоління до культурно-мистецьких надбань і традицій українського народу.

Висновки. Таким чином, у результаті ретроспективного аналізу розвитку дитячого танцювального аматорства в Україні можемо визначити його важливою складовою хореографічної культури і освіти, яка детермінувалася загальними культурно-мистецькими й суспільно-політичними чинниками, функціонуючи в різних організаційних формах (гуртках, студіях, ансамблях, дитячих групах танцювальних колективів, художньо-естетичних і хореографічних центрах, авторських хореографічних школах). Упродовж досліджуваного періоду найбільш масовим жанром дитячого хореографічного аматорства була народна хореографія. Один із провідних напрямів творчої роботи дитячих аматорських танцювальних ансамблів, що працюють у цьому жанрі й дотепер, визначається збереження й подальший розвиток традицій національного народно-сценічного хореографічного мистецтва. Проте, необхідно зазначити, що на сьогодні в дитячій хореографічній самодіяльності широко заявили про себе тенденції, що характеризуються багатожанровістю, синтезом танцювальних форм і напрямів при формуванні репертуару. Отже, предметом подальших наукових досліджень мають стати дитячі аматорські танцювальні колективи, які функціонують у різних організаційних формах і різних жанрах, досвід творчої і педагогічної діяльності їх керівників, особливості розвитку аматорської хореографічної освіти в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакланова Т. И. Самодеятельное художественное творчество в СССР : учебное пособие / Т. И. Бакланова. – М. : МТИК, 1986. – 79 с.

2. Благова Т. О. Історико-педагогічний аспект хореографічного виховання школярів / Т. О. Благова // Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 180–188.

3. Вінницький міський центр художньо-хореографічної освіти дітей та юнацтва «Барвінок» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://barvinok.edu.vn.ua/.

4. Дорогих Л. В. Аматорське мистецтво як історико-культурне явище (на матеріалах України другої половини XIX ст.) : дис. … канд. іст. наук : спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / Людмила Василівна Дорогих. – К., 1998. – 197 с.

5. Житомирський обласний центр хореографічного мистецтва. Школа хореографічного мистецтва «Сонечко» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http: // sonechko-zt.at.ua/ index/0-5.

6. Кіровоградський обласний загальноосвітній навчально-виховний комплекс (гімназія – інтернат – школа мистецтв) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://portal.prolisok.org/.

7. Народний художній колектив, ансамбль народного танцю «Україна» Дитячо-юнацької хореографічної студії «Щасливе дитинство» [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http: // www.guon.kiev.ua/?q=node/2239.

8. Пролісок: народний хореографічний ансамбль: офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http: // prolisok. org /.

9. Самодеятельное художественное творчество в СССР : Т. 1, кн. 2 : Очерки истории. 1930–1950 гг. : в 2т., 3 кн. / [ред. Л. П. Солнцева]. – СПб. : Дмитрий Буланин, 1999. – 552 с.

10. Самодеятельное художественное творчество в СССР : Т. 2, кн. 3 : Очерки истории. Конец 1950-х – начало 1990-х годов. : в 2т., 3 кн. / [ред. Л. П. Солнцева]. – СПб. : Дмитрий Буланин, 1999. – 469 с.

11. Хореографическая самодеятельность в СССР: Теория, практика, опыт // Информационный выпуск. – М. : ВНМЦ НТ и КПР МК СССР, 1989. – 33 с.

РЕЗЮМЕ

Благова Т. А. Детское хореографическое аматорство в системе художественной самодеятельности в Украине.

В статье исследовано развитие детского хореографического аматорства в системе художественной самодеятельности в Украине в историко-педагогическом контексте. Определены основные тенденции, формы организации, задачи, содержание общей хореографической подготовки детей и подростков в условиях досуговой деятельности. Проанализирована творческая деятельность наиболее известных детских самодеятельных хореографических коллективов в Украине в условиях современности (особенности организации учебно-воспитательного процесса, формирования репертуара).

***Ключевые слова**: аматорство, хореография, хореографическая художественная самодеятельность, детское хореографическое аматорство, детское танцевальное творчество, хореографическая подготовка, детские самодеятельные танцевальные коллективы, система внешкольного образования.*

SUMMARY

Blagova T. Child amateur dance in the development of amateur performances in Ukraine.

The article examines the development of children's choreographic amateur activity in the system of amateur performances development in Ukraine in the historical and pedagogical context. The essences and relationships of key terms such as: «amateur performance», «amateurism», «choreographic amateurism», and «child choreographic amateur dance» are analyzed. The place and role of choreography in extracurricular work with children of different ages are identified. It is proved that children's amateur dance in Ukraine constitutes its important component of choreographic culture and education, which was determined by shared cultural-artistic and socio-political factors, functioning in various organizational forms.

The basic stages of child choreographic performances formation in the context of educational and cultural processes in Ukraine in the XX century are analyzed. The key trends, shapes of organization, objectives, content component of the overall choreographic trainings of children and adolescents in leisure activities are identified. The features of choreographic training content formation in child amateur dance groups at different stages of historical development are characterized. In particular, based on the study of theoretical papers and teaching materials of well-known choreographers, teachers, methodologists of choreographic genre the teaching and methodological materials of child and adolescent amateur dance creativity are studied.

The creative activity of most famous children's amateur dance groups in Ukraine in a present time (especially the educational process, the formation of the repertoire, performance activity) is analyzed. The peculiarities of activities of the known educational complexes of esthetical type, which provide choreographic preparation of children, are researched. Over the studied period, the most popular genre of children's choreography was amateur folk choreography. One of the leading directions of the creative work of children's amateur dance companies, working in this genre and still is determined by the preservation and development of traditions of national folk-stage choreographic art.

There have been generalized the positive experience in the field of child amateur choreographic trainings in Ukraine at different historical stages.

***Key words**: amateur art, choreography, amateur choreography art, child amateur dance, child choreographic creativity, choreographic training, child amateur dance groups, system of out-of-school education.*

УДК 371.14: 78 (07)

І. В. Дубровіна
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ УЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В КОНТЕКСТІ САМООСВІТИ

У статті проаналізовано роль професійно-педагогічних задач у професійній діяльності вчителя як наукову проблему, розкрито зміст поняття «професійно-педагогічна задача вчителя музичного мистецтва», визначено роль професійно-педагогічних задач у структурі самоосвітньої діяльності, запропоновано новий тип спеціальних професійно-орієнтованих задач учителів музичного мистецтва: художньо-естетичного та мистецько-педагогічного напряму, спрямованих на вдосконалення самоосвітніх мистецьких умінь на основі реалізації основних видів музичної діяльності, виділено типологію професійно-педагогічних задач у педагогічній діяльності вчителя.

***Ключові слова**: задача, пізнавальна задача, професійно-педагогічна задача, алгоритмічний підхід, евристичний підхід, самоосвітня діяльність, пізнавальні мистецько-педагогічні задачі, типологія, рушійні сили самоосвіти.*

Постановка проблеми. Сучасні глобальні соціально-економічні зміни зумовили перегляд концептуальної парадигми освіти. Реалізація принципів гуманізму, демократизації як пріоритетних спрямована на формування гармонійної, всебічно розвиненої особистості, яка здатна «жити і творити в

умовах економічних та соціальних реформ» [4, 3]. Перехід до глобалізованого відкритого інформаційного суспільства, у свою чергу, передбачає творчий розвиток особистості вчителя. Взаємозв'язок психолого-педагогічних, теоретичних і практичних знань і вмінь, гнучкість у визначенні педагогічних цілей, урахування особистісних та індивідуальних якостей педагога сприяють створенню педагогічних умов для підвищення якості та результативності його самоосвітньої діяльності. Тому самоосвіта педагогів передбачає переорієнтацію освітнього процесу на моделювання різноманітних педагогічних ситуацій, їх розв'язання у професійній діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасних наукових дослідженнях наявна тенденція зростання інтересу до проблеми застосування професійно-педагогічних задач у самоосвітній діяльності педагога. Концепція освоєння діяльності як вирішення задач у загально-педагогічному аспекті була сформульована С. Рубінштейном та отримала розвиток у дослідженнях К. Абульханової-Славської, Л. Стрілець та ін. На особливу роль задач у формуванні розумової діяльності особистості вказано в працях Д. Гришина, М. Даниленка, І. Зязюна, Л. Кондрашової, Г. Костюка, Ю. Кулюткіна, О. Леонтьева, Б. Ломова, А. Матюшкіна, А. Кузьмінського, М. Кашапова, О. Матвієнко, Г. Павличкової, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, М. Фрумкіна. Наукові висновки цих праць переконливо доводять, що свідома людська діяльність є насамперед усвідомленим вирішенням певних задач [1]. Спираючись на цю фундаментальну позицію, О. Дубасенюк та О. Вознюк розглядають педагогічну діяльність «як проектування та розв'язання множини професійних задач у педагогічній системі» [3, 4] і трактують педагогічну задачу як таку, що виконує низку функцій: 1) подолання певних труднощів педагогічної діяльності; 2) відбору способу як критерію розв'язання педагогічних задач; 3) реалізації системи обмежень при переході від одного стану до іншого [4]. Таким чином, процес розв'язання професійно-педагогічних задач можна представити як спосіб самостійного розв'язання труднощів для досягнення педагогічної мети. Його зміст визначається професійними, дидактичними й розвивальними цілями чинних державних документів, освітніх програм. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки зростає роль професійно-педагогічних задач у структурі самоосвітньої діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва як актуальна наукова проблема, що потребує детального теоретичного аналізу.

Мета статті – визначити сутність понять «задача», «професійно-педагогічна задача вчителя музичного мистецтва», проаналізувати роль професійно-педагогічних задач у структурі самоосвітньої діяльності

педагога-музиканта; визначити типологію професійно-педагогічних задач у професійній діяльності педагога-музиканта.

Виклад основного матеріалу. Згідно з науковими джерелами «задача» – «усвідомлена проблемна ситуація з відділеними умовами (даними) та метою (ціллю) з деякими невідомими» [2, 107]. Це ситуація, яка ставиться й приймається для розв'язання (проблема), задана в певних умовах мети діяльності, яка повинна бути досягнута за допомогою перетворення цих умов згідно з певною процедурою [2]. Аналізуючи трактування терміна «задача» у психолого-педагогічній науці, відзначаємо, що поняття використовується в різних сенсах: задача співвідноситься з метою, яку прагнуть досягти; певна задача; метод навчання (в дидактиці); ситуація, що потребує від суб'єкта певної дії (у психології) тощо. У кожній дії можна виділити мету, предмет, мотив і спосіб.

С. Ангеловська вважає, що поняття «задача» можливо використовувати для визначення ситуації, що потребує від особистості спрямованих дій для досягнення цілей самоосвіти. Зміст поняття «задача» науковець пояснює так: «об'єкт розумової діяльності, що містить задану умову й вимогу деякого перетворення або відповіді на питання у процесі вирішення, пошуку умов, що дозволяють розкрити зв'язки (відношення) між відомими її елементами» [1, 37].

На думку Н. Якси, «педагогічна задача» – це «педагогічна ситуація, що потребує її осмислення, прийняття на основі рішень і подальшого планування необхідних дій» [8, 52]. Задача включає в себе вимогу (мету), умови (відоме) і шукане (невідоме), що формулюється в завданні. Між цими елементами існують певні зв'язки й залежності, на основі яких здійснюється пошук і визначення невідомих елементів через відомі.

У працях І. Лернера розкривається актуальність вирішення пізнавальних задач, спрямованих на отримання нових знань за допомогою вже відомих способів рішення чи отримання нових способів розв'язання [7]. У своїх дослідженнях дидакт наголошує, що професійно-педагогічна задача – це така педагогічна конструкція, змістом якої є проблема. В основі професійно-педагогічної задачі лежить протиріччя між відомим і невідомим, яке відшукується через сукупність проміжних практичних операцій між запитаннями задачі та логічними відповідями, потрібними для отримання невідомого. Отже, учений також пов'язує задачу із проблемою, що потребує вирішення.

Таким чином, узагальнюючи наукові позиції з теорії розглядуваної проблеми, поняття «професійно-педагогічна задача вчителя музики»

розуміємо як задачу, спрямовану на розв'язання підпорядкованих часткових професійно-педагогічних цілей (завдань), вирішення яких забезпечує отримання професійного результату в мистецько-педагогічній діяльності. Таким чином, здійснення професійно-педагогічних задач учителем неможливе без дії як основної складової діяльності, що її реалізовує.

Аналіз досліджень І. Алексашина, Ю. Кулюткіна, М. Тулькібаєва, А. Усова показав, що професійно-педагогічні задачі, які вирішуються вчителями у процесі самоосвітньої діяльності, за своєю природою є творчими і мають таку принципову особливість: вони «формулюються самими педагогами після усвідомлення ними протиріччя, розриву, невідповідності між наявним і необхідним станом об'єкта, що можна подолати кількома способами» [1, 34].

У сучасності процес розв'язання професійно-педагогічних задач учителями сприяє оволодінню стратегії наукового пошуку, формуванню практичних умінь і навичок. Створення проблемної педагогічної ситуації передбачає наявність проблеми (задачі) як співвідношення нового й відомого (того, що задане), що є виявом навчально-виховної потреби, та здатності педагога вирішувати відповідну задачу.

Професійно-педагогічна задача не може бути сформульована, якщо не визначено способи її розв'язання в подальшому для досягнення необхідного результату або всі можливі варіанти вирішення однакові.

Психолого-педагогічні протиріччя між необхідністю вирішити професійно-педагогічні задачі і наявним рівнем розвитку педагогічних знань, умінь, здатностей учителя є основною рушійною силою самоосвітньої діяльності, спрямованої, насамперед, на задоволення актуальних особистісно-професійних потреб та інтересів.

У психології наявні такі визначення категорії «діяльність»: діяльність як процес активності суб'єкта, який відповідає мотиву; дія, що відповідає тій чи іншій меті; операція, що відповідає умовам, у яких вона здійснюється [10]. Дією вважається «процес, що скеровується уявленнями про ті результаті, які повинні бути досягнутими, тобто процес, що скеровується свідомою метою» [10, 104].

О. Леонтьєв виділяє орієнтовні, виконавчі та контрольні частини дії, а також звертає увагу на операційний аспект дії, який визначається власне не метою, а об'єктивно-предметними умовами її досягнення [7]. Здійснювана дія відповідає завданню; завдання – це і є мета, задана в певних умовах. Дія має особливу здатність «утворити» нове завдання, тому важливе значення має вивчення педагогічних умов та способів, за допомогою яких

вона здійснюється. Способи здійснення дії О. Леонтьєв називає операціями. Таким чином, психолог відокремлює в діяльності відносно самостійні «одиниці», її складові як процесу, що утворюють її структуру та існують у контексті відповідної діяльності.

Науковці В. Андрєєв, В. Мухіна, Н. Ненашева, М. Поташник, П. Семушина розуміють самоосвіту як процес і результат особистої діяльності людини, що забезпечує становлення, створення і розвиток особистої індивідуальності [5]. У зв'язку з цим висунено педагогічну ідею, що самоосвіта в міру розвитку особистості повинна стати освітою самого себе.

Отже, вирішення професійно-педагогічних задач як способу вдосконалення самоосвітніх умінь особистості вчителя музичного мистецтва є актуальною проблемою [6]. У процесі розв'язування професійно-педагогічних задач у педагогів формується високий рівень розвитку таких інтегративних якостей індивідуальності, як самостійність, активність, критичне мислення. Тому, вважаємо, сформованість самоосвітніх умінь можлива в умовах, коли: 1) педагог може самостійно сформулювати проблему (задачу); 2) здатний самостійно знаходити її розв'язок; 3) розв'язує задачу продуктивними способами; 4) здійснює контроль цього процесу, підвищує рівень самоосвітньої діяльності. Тому рівень формування самоосвітніх умінь учителя визначається способом та методологією розв'язання професійно-педагогічних задач, стимулюється ситуаціями педагогічних труднощів, втіленими в конкретний зміст видів самоосвіти.

Водночас учитель як творча особистість має природну потребу в самоосвіті та самовдосконаленні у соціальному середовищі. Адже сучасному педагогу необхідно вміти адаптуватися в інформаційному суспільстві для отримання та застосування нових компетенцій на основі розв'язання професійно-педагогічних і пізнавальних задач.

У психології як предмет пізнавальної діяльності в будь-якому виді самоосвіти визначено пізнавальні задачі, які визначають характер і своєрідність педагогічного мислення [6]. На основі цих положень доходимо висновку, що пізнавальні мистецько-педагогічні задачі вчителя музичного мистецтва спрямовані на розвиток суб'єктного художньо-естетичного досвіду особистості в умовах безперервності й наступності навчання, стимулюванню професійного інтересу в контексті самоосвіти. З точки зору О. Леонтьєва, інтерес може виступати у вигляді мотиву діяльності, якщо об'єкти інтересу набувають для людини особисто-ціннісного сенсу [6]. Як наголошують А. Громцева та Б. Райський, самоосвіта починається там, де особистість зустрічається з чимось новим,

незрозумілим, коли вона хоче або повинна щось дізнатися, зрозуміти, тобто тоді, коли в структурі професійної діяльності з'являються пізнавальні інтереси [4]. Тому самоосвітня діяльність зумовлюється стійким інтересом і мотивацією до процесу самонавчання, самопізнання і, як наслідок, розвивається всередині навчально-пізнавальної діяльності особистості, створюючи її практико-орієнтований супровід.

Як показує практика, пізнавальні мистецько-педагогічні задачі вчителя музики визначаються наявністю у фахівця свідомої мети та особистісно-професійного інтересу до засвоєння певних теоретичних знань, формування вмінь і практичних навичок на основі самостійного пошуку. Самопізнавати себе – значить розкрити власний творчий потенціал, бути здатним регулювати свої дії відповідно до свідомої мети. Педагогічні можливості, закладені в професійно-педагогічних задачах, служать основою для розкриття творчого потенціалу вчителя, сприяють особистісно-професійному зростанню вчителя в теорії та методології діяльності [1].

Загальна теорія діяльності, розвинена О. Леонтьєвим, уможливила розгляд самоосвітньої діяльності як конкретного виду; вона була визначена як пізнавальна. У якості головної ознаки діяльності науковець називає її предметність. Предмет діяльності – це матеріальний чи ідеальний продукт, заради якого здійснюється діяльність, що спонукає суб'єкта до діяльності [5]. Приєднуємося до висновків учених і розглядаємо структуру та зміст самоосвітньої діяльності як такої, що спрямована на вирішення професійно-педагогічних задач. Самоосвіта як феномен перебуває в органічному взаємозв'язку з особистісно-професійною діяльністю вчителя з позиції зовнішнього стимулятора та внутрішнього джерела творчої активності його особистості. Використання алгоритму у здійсненні самоосвітньої діяльності забезпечує виконання дій, змісту операцій та їх раціональну послідовність, а евристики – переважно інтуїтивне виконання діяльності або окремих її дій [1]. З евристикою і алгоритмом пов'язані, відповідно, такі типи мислення людини, як інтуїтивне та аналітичне. Останнє передбачає чітке осмислення окремих дій, словесне їх вираження, усвідомлення окремих операцій. В інтуїтивному мисленні відсутнє чітке виділення дій, основна його тенденція полягає в «згорнутому» сприйнятті всієї проблеми, без усвідомлення самого процесу рішення. Тому пропонуємо два підходи до вирішення професійно-педагогічних задач учителя музичного мистецтва: алгоритмічний та евристичний підходи. Перший із названих передбачає вирішення задач на основі розумової дії, здійснення якої призводить до

самопізнання змісту образу, явища чи предмета. Отже, під алгоритмом здійснення самоосвіти розуміємо опис педагогічної діяльності вчителів із перетворення професійно-педагогічних задач певними способами. Алгоритмічний підхід передбачає діяльність із застосування готових до використання алгоритмів рішення, виконання готових дій процесу, «створення» алгоритмів вирішення пізнавальних завдань за певними напрямами, зразками, освоєння структури алгоритму [1]. Можливість здійснення алгоритмічного підходу спрямовує оволодіння певними знаннями й способами діяльності для створення педагогічних умов успішного здійснення самоосвіти як творчо-пошукової, науково-дослідницької, методично-виконавської діяльності.

Евристичний підхід означає здійснення самоосвітньої діяльності, заснованої більшою мірою на підсвідомості, інтуїтивному виконанні діяльності або окремих її етапів, які можуть характеризуватися неусвідомленістю умов вчинення дій, логічної підстави, критерію дії, одержуваного результату.

Різнобічність цілей самоосвітньої діяльності спрямовані на вирішення професійно-педагогічних задач, зокрема: поглиблене вивчення окремих дисциплін, конкретних тем, оволодіння професією, розвиток здібностей. Тому в типології професійно-педагогічних задач учителів музичного мистецтва виокремлюємо такі: пізнавальні мистецько-педагогічні задачі, творчо-пошукові, психолого-педагогічні, методологічні, креативні. До різновидів професійно-педагогічних задач учителя музики в структурі самоосвіти відносимо: конспектування, реферування, анотування педагогічної літератури; формулювання висновків та підсумків; відповіді на запитання й самостійне формулювання питань до теми, що вивчається; заповнення таблиць; розроблення структурно-логічних схем; складання мистецького тезаурусу; структурування навчального матеріалу за розділами; опис педагогічних ситуацій; завдання на аналіз, інтерпретацію, моделювання, синтез, узагальнення, доведення, порівняння, класифікацію, конкретизацію теоретичного матеріалу.

Вважаємо, що типологія професійно-орієнтованих педагогічних задач у мистецько-педагогічній діяльності в контексті самоосвіти має бути побудована за рівнем та логікою викладання предмета «Музичне мистецтво» та вміщувати комплекс задач, запропонованих ученими О. Дубасенюк та О. Вознюк:

- педагогічні задачі аналітичного спрямування;
- педагогічні задачі конструктивного спрямування;

- педагогічні задачі творчого спрямування;
- педагогічні задачі дослідницького евристичного спрямування;
- рефлексивні педагогічні задачі [3].

Вагоме значення у вивченні проблеми самоосвіти мають рефлексивні педагогічні задачі для здійснення аналізу рівня самоосвіти, розкриття динаміки її розвитку й ефективності, виявлення вміння самостійно розв'язувати як навчальні, так і життєтворчі задачі.

Варто зауважити, що необхідною умовою результативності професійної діяльності вчителя музичного мистецтва є вирішення спеціальних професійно-орієнтованих задач: художньо-естетичного та мистецько-педагогічного напряму, спрямованих на вдосконалення самоосвітніх мистецьких умінь на основі реалізації основних видів музичної діяльності: сприймання музики, гри на музичних інструментах, вокально-хорового виконання, творчої діяльності в педагогічній практиці.

Розв'язання спеціальних професійно-орієнтованих задач сприятиме стимулюванню творчих пізнавальних здібностей педагога, цілеспрямуванню до саморозвитку, самонавчання. Такий підхід забезпечить оволодіння вчителем музичного мистецтва основами педагогічної майстерності, підвищення фахового рівня.

Основними складовими самоосвіти педагога із застосуванням професійно-педагогічних задач визначаємо такі: 1) зміст навчально-виховної та самостійної діяльності (пізнавального, гуманістичного та пошукового характеру); 2) форми навчально-виховної і наукової роботи у вигляді системи проблемно-пізнавальних задач; 3) методи навчально-виховної роботи, які поєднують традиційні (лекції, семінари, практичні та лабораторні заняття, педагогічні читання, дискусії тощо) та нестандартні (навчальні та ділові ігри, мікро-викладання, прес-конференції, розвивальні ситуації, розв'язування професійно-орієнтованих засад, тренінги, «мозковий штурм» тощо).

Висновки. Отже, сучасний учитель музичного мистецтва систематично вирішує педагогічні ситуації, розв'язує актуальні фахові проблеми під час професійної діяльності. Вирішення професійно-педагогічних задач є засобом активізації та вдосконалення самоосвітніх цілей, зокрема: формулювання та досягнення професійного результату, розвитку вміння планувати власну діяльність, проектувати впровадження технологій самоосвіти в умовах професійної праці. Самоосвітні вміння (самоаналіз, планування, педагогічна рефлексія) учителя музичного мистецтва можуть удосконалюватись у процесі розв'язання професійно-педагогічних задач на основі алгоритмічного та евристичного підходів.

Перспективи подальших наукових розвідок спрямовані на аналіз структури самоосвітньої діяльності вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ангеловская С. В. Структура та содержание самообразовательной деятельности учащихся среднего профессионального образования : дис. … кандидата пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / Светлана Константиновна Ангеловская. – Челябинск, 2007. – 177 с.

2. Бондар В. Дидактика [Текст] / В. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

3. Дубасенюк О. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / О. Дубасенюк, О. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 272 с.

4. Дубасенюк О. Педагогічні завдання та задачі з курсу педагогіки : навч. посіб.[для викладачів та студентів вищих навчальних педагогічних закладів II-IV рівня акредитації] / О. Дубасенюк. – Житомир : Поліграфічний центр ЖДПУ, 2003. – 108 с.

5. Ковальчук В. До питання про об'єктивні передумови ii чинники модернізації професійної підготовки сучасного вчителя [Текст] / В. Ковальчук // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» / ред. кол. Т. Біленко (головний редактор), В. Кемінь, М. Чепіль та ін. – Дрогобич : Вимір, 2004. – Випуск дев'ятий. – 192 с.

6. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Леонтьев. – Изд. 2-е. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

7. Лернер И. Проблема познавательных задач в обучении основам гуманитарных наук и пути их исследования [Текст] / И. Лернер // Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам. – М. : Просвещение, 1972. – С. 5–36.

8. Якса Н. Социально-педагогический словарь / Н. Якса. – Житомир : Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2007. – 192 с.

РЕЗЮМЕ

Дубровина И. В. Роль профессионально-педагогических задач учителя музыки в контексте самообразования.

В статье проанализирована роль профессионально-педагогических задач в профессиональной деятельности учителя как научная проблема, раскрыто содержание понятия «профессионально-педагогическая задача учителя музыкального искусства», определена роль профессионально-педагогических задач в структуре самообразовательной деятельности, предложен новый тип специальных профессионально-ориентированных задач учителей музыкального искусства: художественно-эстетического и художественно-педагогического направления, нацеленных на совершенствование самообразовательных художественных умений на основе реализации основных видов музыкальной деятельности, выделена типология профессионально-педагогических задач в педагогической деятельности учителя.

***Ключевые слова**: задача, познавательная задача, профессионально-педагогическая задача, алгоритмический подход, эвристический подход, самообразовательная деятельность, познавательные художественно-педагогические задачи, типология, движущие силы самообразования.*

SUMMARY

Dubrovina I. The role of professional teaching objectives of music teachers in the context of self-education.

The paper analyzes the role of professional-pedagogical tasks in the professional work of the teacher as a scientific problem. There's been defined the role of professional-pedagogical objectives in the structure of self-educational activities. Also there's been highlighted the typology of professional-pedagogical objectives in a teacher's work. It is proved that the professional-pedagogical objectives, being resolved by teachers in the self-educational process, are actually creative. The term «professional-pedagogical objective of a teacher of music» is regarded as a task designed to subordinate local professional-pedagogical goals (objectives), the solution of which provide professional results in Art-educational activities and in the means of a teacher's personality adaptation in a society. There's been determined that the purpose of self-educational activities as a creation of a practice-oriented support for a self-studying specialist's cognition. There was suggested that self-studying during individual development process should become a self-education. There's been determined that the structure and the content of self-educational activities are aimed at solving the professional-pedagogical problems. Two approaches have been suggested to solve the professional-pedagogical problems of a music teacher: an algorithmic and an heuristic approaches. It's been emphasized that the typology of professional-oriented pedagogical objectives in Art-teaching activities should be structured by the logic of a subject taught. A new type of special professional-oriented tasks of teachers of music: one of Art-aesthetic and of artistically-pedagogical directions aimed at improving the skills in self-education of art by implementing the main types of musical activity. There's been reasoned the role of special professional-oriented objectives of a music teacher that will help to stimulate creative cognitive abilities of the teacher, their aspiration to self-development and self-training. The direction of professional-pedagogical objectives has been specified. It's about enhancing and improving the self-educational goals of a modern teacher under the professional labor conditions.

***Key words**: objectives, cognitive objective, professional and pedagogical objective, algorithmic approach, heuristic approach, self-educational activities, cognitive artistic and pedagogical objectives, typology, self-education forces.*

УДК37.013:140.8(092)

О. А. Жиров
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

ОСНОВНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ПОГЛЯДІВ І СВІТОГЛЯДНОЇ ПОЗИЦІЇ К. ВАСИЛЕНКА

У статті схарактеризовано основні чинники, які вплинули на формування педагогічних поглядів і світоглядної позиції видатного українського педагога, хореографа і громадського діяча К. Василенка. Розкрито внесок К. Василенка в розвиток національної хореографії. Висвітлено маловідомі сторінки біографії педагога-митця. З'ясовано особливості співпраці хореографа з культурно-просвітницьким товариством «Україна», спрямованої на популяризацію національної культури в Україні та за її межами. Узагальнено досвід етнографічно-дослідницької діяльності К. Василенка.

***Ключові слова**: К. Василенко, народний танець, педагогічні погляди, хореографія, чинники, педагог, мистецько-педагогічна діяльність, український танцювальний фольклор, культурно-просвітницька діяльність.*

Постановка проблеми. Відродження української національної культури неможливе без поглибленого вивчення історико-педагогічної спадщини минулого. Усвідомлення історичного досвіду попередніх поколінь створює необхідні умови для органічного поєднання сучасних інноваційних ідей і кращих традицій вітчизняної та світової педагогічної думки, що відкриває нові перспективи в розвитку педагогічної науки. Тому характерною тенденцією останнього десятиліття в Україні є збільшення уваги педагогів-науковців до проблеми персоналізму в історії країни. Кропітка праця дослідників спрямована на відтворення маловідомих сторінок української освіти й педагогічної думки, виявлення та введення в обіг нових імен педагогів, митців і громадсько-просвітницьких діячів, визначення й теоретичне обґрунтування основних етапів, чинників і напрямів їх діяльності, здійснення актуалізації педагогічних ідей і досвіду досліджуваних постатей у сучасних умовах.

До плеяди видатних діячів другої половини ХХ ст. належить К. Василенко (1925–2002) – український педагог, мистецтвознавець, хореограф, етнограф, фундатор вищої хореографічної освіти в Україні.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженню різних аспектів життєвого шляху й творчої спадщини К. Василенка присвячені роботи І. Антипової, В. Бєляєва, П. Білаша, В. Данилейка, В. Дунаєвського, С. Козака, В. Коломійця, С. Легкої, Т. Павлюк, В. Рябініної, Ю. Станішевського, В. Туркевича, Ю. Чурко, О. Шаповалова, М. Шатульського, В. Шкоріненка. Водночас, питання формування педагогічної позиції педагога розкривається досить поверхово, має епізодично-фрагментарний характер і потребує спеціальної наукової розробки.

Отже, **метою статті** є аналіз та узагальнення провідних смисложиттєвих чинників формування науково-педагогічних поглядів К. Василенка крізь призму його творчої спадщини.

Виклад основного матеріалу. Кім Василенко належить до покоління українців, педагогічні погляди та світогляд яких формувалися під впливом відбудовчих процесів після Великої Вітчизняної війни. Аналіз соціально-економічної та політичної ситуації в Україні в післявоєнний період дозволяє стверджувати, що ті умови, які склалися в країні: розруха, масштабність збитків, погіршення якісного складу трудових ресурсів, голод 1946–1947 рр., репресії й переслідування передових людей, загострення міжнародних відносин у результаті «холодної війни», з одного боку, і на цьому фоні піднесення морального духу, національної самосвідомості та патріотизму населення країни, відбудова швидкими темпами

матеріального й духовного життя, культурно-просвітницька діяльність найталановитіших педагогів, митців і колективів художньої самодіяльності, з іншого – спричинили формування нового покоління української інтелігенції, яке згодом переросло в суспільно-культурне явище, течію, духовний феномен під назвою «шістдесятники». Одним із яскравих представників творчої інтелігенції цього періоду став К. Василенко.

Цілісне висвітлення постаті К. Василенка як педагога й митця потребує вивчення основних чинників формування його світоглядних переконань і життєвих цінностей. Важливим напрямом такого пошуку постає вивчення впливу сімейного виховання. К. Василенко був нащадком давнього козацького роду, що за часів гетьманщини осів на Дніпропетровщині. У його корінні поєдналася кров вільних козаків, гетьманців і сербських переселенців. Характерною рисою чоловічої половини роду була сміливість, мужність, героїзм. Можливо, саме тому в рідному селі рід Василенків називали «бойовим». Дід Кіма, Тарас Якимович, – повний Георгіївський кавалер (за Першу світову війну), дядько Гаврило – генерал-лейтенант у відставці, одним із перших у нашій країні заслужив звання Героя Радянського Союзу за участь у бойових діях в Іспанії. Батько – Юхим Тарасович Василенко – був комісаром прикордонних військ. Він користувався повагою серед знайомих і колег, був людиною високоосвіченою, культурною. Його знали як свідомого українського патріота. Військові події, виснажлива праця, робітниче середовище сприяли загартуванню Ю. Василенка, формуванню його характеру, патріотичних почуттів. Із спогадів Микити Василенка – сина К. Василенка – ми дізнаємося, що Кім успадкував усе найкраще з рис характеру батька й діда і став гідним продовжувачем їхнього роду.

Мати – Явдоха Савелівна – мала гарний голос, знала багато народних пісень, які наспівувала маленькому Кіму. Свого сина та онуків вона намагалася виховувати на українських національних традиціях, шляхом прилучення змалку до українського фольклору, пісенної творчості, історії народу. Тривалий час Явдоха Савелівна була вчителькою у школі, а згодом вихователькою, нянею в дитячому садку. Вона була доброю, чуйною людиною, жінкою-трудівницею, патріоткою, щирою шанувальницею та цінителем народного мистецтва.

Родинним вихованням у значній мірі визначалась і національна спрямованість мистецько-педагогічної діяльності К. Василенка. Це було покликом крові, адже вплив мудрого діда, освіченого батька і дбайливої матері, з одного боку, та тривале життя родини серед простого

українського народу, з іншого – назавжди залишилися в пам'яті педагога і сприяли становленню його як національно свідомої особистості.

Отже, усвідомлення своєї національної й родової приналежності, виховання на народних традиціях сприятливо вплинуло на формування особистості К. Василенка, становлення його світоглядних позицій. Гуманізм, повага до всього народного, праця в ім'я утвердження української нації, виховання на кращих традиціях предків стали початковим чинником формування світоглядних переконань і життєвих цінностей К. Василенка.

Дитячі та юнацькі роки майбутнього педагога пройшли в робітничому середовищі. Навчання К. Василенка припадає на 30-ті рр. XX ст., коли в країні набирає оберти сталінізм, авторитарні методи управління державою. Маленький Кім на собі відчув голод, холод, на його очах відбувалися репресії, спрямовані проти передових діячів культури й освіти. Але все це не могло змінити його потягу до знань. У шкільні роки Кім мало чим відрізнявся від своїх ровесників: був веселим і безтурботним, добре навчався, відзначався лідерськими якостями, дуже любив дивитися виступи самодіяльних колективів і, звичайно, танцювати. А в одному з інтерв'ю педагог пригадує, «як його молоденька вчителька виставляла з класу за двері. Але і за дверима, в коридорі, він продовжував «різати чечітку» [5, с. 3]. Важливою подією в житті школяра стало прийняття його до танцювального гуртка Будинку культури металургів заводу імені Ф. Е. Дзержинського в 1937 р. Згадуючи це, він зазначав, що «йому в житті напрочуд пощастило: з юнацьких років зрозумів, знайшов своє покликання і потім завжди займався справою, яка була до душі… З дитячих років я полюбив танцювальне мистецтво, із задоволенням осягав складність хореографічної техніки і виконавської майстерності; з кожним днем мене все більше захоплювала стихія українського народного танцю» [6]. Так розпочалося професійне становлення видатного педагога й хореографа, дослідника українського народного танцю К. Василенка.

Проведене дослідження свідчить, що педагогічний талант К. Василенка розвивався в нерозривній єдності з його громадянською позицією й утверджувався в його діяльності керівника колективів художньої самодіяльності. Тут відбулося становлення К. Василенка як педагога, митця, умілого організатора, видатного дослідника народного мистецтва.

Після демобілізації К. Василенко повернувся до рідного Дніпродзержинська, де в 1947 р. очолив самодіяльний танцювальний колектив Палацу культури металургів. Навіть відсутність спеціальної

хореографічної освіти не завадила його плідній педагогічній роботі на підготовчому етапі. Молодий педагог-балетмейстер повів колектив по принципово новому шляху – шляху повної перебудови всієї творчої роботи та зміни методики роботи колективу.

Усвідомлення К. Василенком вагомості національно-культурних традицій сприяло тому, що в цей період його творчості визначальною стає ідея розвитку національної культури в цілому і хореографічної зокрема, що проявлялося в дослідженні українського танцювального фольклору, традицій, обрядів, звичаїв і вірувань та у використанні набутих знань у мистецько-педагогічній діяльності. Репертуар його колективу в цей час складали танці «Перемога», «На вулиці», «В гостях у моряків», «Гопак», «Обжинки», «Слов'янська сюїта», «Російський перепляс», які відповідали запитам глядачів, сприяли національно-патріотичному вихованню молоді, формуванню ціннісних орієнтирів та задоволенню духовних потреб виконавців.

Поступово К. Василенко починає відчувати недостатність знань, викликану відсутністю спеціальної хореографічної освіти. Він писав: «Я зрозумів, що керувати такими хорошими людьми, людьми, які віддані всією душею самодіяльному мистецтву, може тільки той, хто всебічно розвинений, грамотний і знає не тільки якийсь жанр мистецтва, скажімо, хореографічний. Я все гостріше відчував брак теоретичної підготовки…» [1, 43]. Тому нагальною необхідністю стало підвищення власного професійного рівня. Реалізація цього завдання відбувалась у двох напрямах: навчання в Державному інституті театрального мистецтва ім. А. Луначарського в Москві (1955–1961 рр.) та особистісне й професійне самовдосконалення. Навчання в одному з найпрестижніших вищих навчальних закладів СРСР мало значний вплив на становлення педагогічних поглядів та світоглядних позицій К. Василенка. Особливе враження на нього справили лекції видатного теоретика танцювального мистецтва, автора багатьох праць у галузі хореографії, завідувача кафедри хореографії Р. Захарова. Завдяки йому зацікавленість історією та культурою, віра у виховну силу танцю, бажання пізнавати його закономірності стали підґрунтям для формування хореографічно-педагогічних ідей К. Василенка.

Важливою подією для подальшого становлення К. Василенка як педагога, науковця та дослідника українського танцювального мистецтва стало знайомство під час Декади української літератури й мистецтва в Москві в 1960 р. з М. Рильським. Ця перша зустріч стала початком міцної творчої дружби між знаним у всьому світі письменником, ученим і

керівником самодіяльного колективу, який тільки починав свою науково-пошукову діяльність. Завдяки М. Рильському в 1962 р. К. Василенко переїжджає до Києва та починає працювати на посаді молодшого наукового співробітника відділу музикознавства Інституту мистецтвознавства, фольклору та етнографії АН УРСР. На той час бракувало висококваліфікованих спеціалістів-практиків з народної хореографії. К. Василенко був найкращим кандидатом, оскільки його досвід роботи з самодіяльними ансамблями, знання в галузі танцювального мистецтва, науково-дослідницька діяльність мали неабияке значення для подальшого розвитку народної хореографії як галузі знань. Під керівництвом М. Рильського захоплення молодого науковця українським фольклором і танцювальним мистецтвом набуває ґрунтовних науково-теоретичних рис. Цьому сприяє й запрошення організувати та очолити танцювальний колектив «Дарничанка» в Києві в 1962 р. Швидкий ріст ансамблю свідчив про ефективність і доцільність методики роботи з колективом, розробленої та перевіреної К. Василенком ще в ансамблі «Дніпро». Запорукою успіху сам педагог уважав зацікавленість його учасників у мистецтві та підтримку друзів мистецтва: П. Вірського, А. Гуменюка, М. Донця, С. Зубатова, М. Клят, В. Оглоблі, О. Соколова тощо [3]. Отже, творча співпраця з М. Рильським відіграла визначальну роль у формуванні наукових інтересів К. Василенка.

Значний вплив на становлення його фольклорно-дослідницьких інтересів та педагогічних поглядів мали творчі принципи В. Верховинця, якого він уважав найвидатнішим дослідником народної хореографії першої половини ХХ ст. З особливою повагою К. Василенко ставився до творчості А. Гуменюка, В. Авраменка, Р. Герасимчука, Т. Ткаченко, П. Вірського, Н. Уварової, К. Балог. Вивчення досвіду роботи відомих українських хореографів сприяло використанню й розвитку педагогом їхніх надбань під час розробки науково-теоретичної бази національної хореографії. Активну культурно-освітню діяльність в ансамблі «Дарничанка» він поєднував з науково-дослідною роботою. При постановці танцювальних номерів К. Василенко дотримувався наукового підходу до збирання матеріалу. Крім записування танців, обрядів, свят, він звертався до праць істориків, етнографів, фольклористів XIX–XX ст., консультувався з провідними фахівцями в галузі хореографії та етнографії, відвідував репетиції та концерти відомих колективів художньої самодіяльності. Така ретельна підготовча робота була викликана необхідністю точного відтворення певного фольклорного дійства і збереження традицій української народної творчості.

Вагомим унеском К. Василенка в розвиток народного хореографічного мистецтва стала кандидатська дисертація «Питання розвитку сучасного українського народно-сценічного танцю» [7, арк. 7]. Цінним у роботі стало те, що вперше в українській хореографії з науково-педагогічної точки зору було досліджено шляхи збагачення й розширення народно-сценічної танцювальної лексики, розкрито методологію роботи над сучасним народно-сценічним сюжетним танцем, висвітлено взаємозв'язки і взаємовпливи українського народного танцю з культурами інших народів.

Реалізації творчого потенціалу педагога сприяло створення К. Василенком у 1970 р. кафедри хореографії в Київському державному інституті культури. Відкриття кафедри народної хореографії стало видатною подією в житті країні, адже нарешті вдалося досягти мрії багатьох попередників, зокрема видатного педагога В. Верховинця, про отримання вищої хореографічної освіти.

Починаючи з 1971 р. педагог стає учасником і художнім керівником теоретико-практичних семінарів з української народної хореографії для співвітчизників із діаспори (організатори – кафедра хореографії, Товариство культурних зв'язків із українцями за кордоном «Україна» і Міністерство культури УРСР). Програмою таких заходів було передбачено знайомство з культурою українського народу, відвідування концертів і репетицій провідних ансамблів танцю, вистав театру опери та балету, опанування основ класичного й народно-сценічного танцю, знайомство з методикою роботи в танцювальних колективах, розучування танцювальних композицій відомих ансамблів танцю, зокрема «Дарничанка», обмін досвідом та літературою.

Активну громадську та педагогічну діяльність К. Василенко поєднував з науковою роботою, збираючи архівні та фольклорні матеріали для написання докторської дисертації. Предметом наукових пошуків ученого виступала українська хореографічна лексика та творча спадщина відомих українських митців (В. Авраменка, В. Верховинця, П. Вірського, Р. Герасимчука, А. Гуменюка). Особливу увагу дослідник приділив вивченню життєдіяльності і творчості П. Вірського, чий новаторський підхід до розвитку народної хореографії став визначальним у становленні народно-сценічного танцю. Багаторічні дослідження в галузі народної хореографії, науково-педагогічна діяльність у Київському державному інституті культури, досвід роботи з танцювальними колективами стали основою докторської дисертації на тему «Лексика українського народно-сценічного танцю», яку К. Василенко успішно захистив у 1999 р., ставши доктором мистецтвознавства зі спеціальності «теорія й історія культури» [4, 169].

Мистецько-педагогічна діяльність педагога в цей період характеризувалася яскраво-вираженою гуманістичною спрямованістю – передусім на розвиток українського суспільства, на піднесення культурного й освітнього рівня молоді. Вивчення творчої спадщини К. Василенка показало, що одним із найважливіших напрямів його культурно-просвітницької роботи залишалася популяризація й поширення національної культури за кордоном, налагодження дружніх стосунків з українською діаспорою в різних країнах світу. Упродовж 1971–2000 рр. товариством «Україна» спільно з кафедрою хореографії Київського державного інституту культури було проведено більше 40 семінарів, у яких взяли участь групи балетмейстерів та солістів-виконавців з майже 30 країн світу. З кожним роком кількість бажаючих ознайомитися з життям українського народу, розвитком освіти й культури, поглибити свої знання з теорії танцю або вдосконалити технічну майстерність виконання невпинно зростала, що свідчило про важливість організації подібних заходів. На цих міжнародних семінарах для співвітчизників, які живуть за кордоном, К. Василенко поставив понад 60 оригінальних українських танців: «Величальний Гопак», «Український вітальний», «Плескач», «Постолики-соколики», «Сваха», «Гуцульський», «Вітання з України», хореографічні картини «Сорочинський ярмарок», «Подільська купальниця», «Ніч перед Різдвом» та ін., які заклали міцну репертуарну основу і виконуються понад двадцять п’ять років у таких ансамблях танцю, як «Берізка» (Японія), «Краков’як» (Польща), «Дніпро» (США), «Запорожці», «Гопак» (Франція), «Каменяр», «Полтава», «Кобзар» (Канада) та ін. За свідченням преси, акція по вивченню народної хореографії дала могутній імпульс у справі розвитку та популяризації української національної культури й мистецтва, створення сотні нових танцювальних гуртків, ансамблів від Австралії до Аляски [2, 7–8]. Слід відмітити, що культурно-просвітницька діяльність К. Василенка була позначена новизною його поглядів на процес організації семінарів. За його пропозицією було змінено технічну та методичну сторони підготовки подібних заходів: створені спеціальні навчальні фільми, фонограми, лекції, копії ескізів українських костюмів; змінені принципи й порядок стажування: теоретичні й методичні курси почали проводитися в інституті культури, а практика – у кращих самодіяльних і професійних колективах України: «Дарничанка», «Дніпро», «Ятрань», «Галичина»; залучено більш широке коло досвідчених хореографів і балетмейстерів, педагогів-репетиторів. Такий підхід сприяв підвищенню ефективності семінарів, більш швидкому та якісному засвоєнню матеріалу.

Цінним унеском К. Василенка в справу популяризації та розвитку народної хореографії став досвід організації культурно-масових заходів. За

свідченнями М. Донця, О. Сокола – учнів К. Василенка, педагог був не тільки видатним хореографом, але й талановитим педагогом-організатором, керівником, майстром великих полотен. Вершиною майстерності митця, на нашу думку, можна вважати одноактний народний балет «Легенда про Київ» (з нагоди 1500-річчя міста), у якому він виступив як автор сценарію та балетмейстер. Основою танцювального номеру став хоровод епохи Київської Русі, відроджений В. Нероденком. У цьому дійстві, яке відбувалося на Республіканському (нині Олімпійському) стадіоні Києва, були задіяні близько 2200 учасників із 30 колективів України. Здійснити таку широкомасштабну постановку міг лише фахівець високого рівня, справжній майстер народної хореографії, яким і був К. Василенко.

Висновки. Отже, на основі персоналістично-біографічного та порівняльно-зіставного методів установлено, що на формування педагогічних поглядів і світоглядної позиції К. Василенка, на зміст його педагогічної діяльності вагомий вплив мали такі чинники: 1) сім'я, у якій К. Василенко виховувався на національних традиціях, прилучався до української історії та культури; 2) активна участь у шкільній художній самодіяльності, де зароджується його професійна спрямованість; 3) творчі ідеї та співпраця з видатними українськими діячами ХХ ст. (М. Рильським, Г. Березовою, В. Верховинцем, П. Вірським, В. Авраменком, Р. Герасимчуком, А. Гуменюком, Н. Уваровою); 4) культурно-просвітницька діяльність у Заслужених ансамблях танцю УРСР «Дніпро» і «Дарничанка»; 5) етнографічно-дослідницька діяльність в Інституті мистецтвознавства, фольклору та етнографії імені М. Т. Рильського; 6) науково-педагогічна діяльність у Київському державному інституті культури; 7) активна співпраця з культурно-просвітницьким товариством «Україна»; 8) особистісне та професійне самовдосконалення педагога впродовж життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василенко К. Ю. Дзержинці танцюють : нарис про заслужений самодіяльний ансамбль народного танцю УРСР «Дніпро» Палацу культури металургів заводу ім. Ф. Дзержинського, міста Дніпродзержинська, Дніпропетровської області / К. Ю. Василенко. – К. : Держ. вид-во образотв. мистец. і муз. літ-ри УРСР, 1961. – 163 с.

2. Василенко К. Ю. Лексика українського народно-сценічного танцю : автореф. дис. … д-ра мистецтвознав. : спец. 17.00.01 «Теорія та історія культури» / К. Ю. Василенко. – К., 1998. – 52 с.

3. Василенко К. Ю. Мистецтво і шанувальники / К. Ю. Василенко // Робітнича трибуна. – 1993. – № 9, 31 березня. – С. 2.

4. Жиров О. А. Основні етапи мистецько-педагогічної діяльності Кіма Василенка / О. А. Жиров // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2006. – № 6. – С. 163–170.

5. Козак С. Світ Кіма Василенка / С. Козак // Вечірній Київ. – 1985. – № 74 (12389). – С. 3.

6. Рябініна В. Хореограф Кім Василенко / В. Рябініна // Культура і життя. – 1971. – № 34. – С. 3.

7. ЦДАМЛМ України, ф. 643, оп. 1, спр. 583, 11 арк.

РЕЗЮМЕ

Жиров А. А. Основные факторы формирования педагогических взглядов и мировоззренческой позиции К. Василенко.

В статье охарактеризованы основные факторы, которые повлияли на формирование педагогических взглядов и мировоззренческой позиции выдающегося украинского педагога, хореографа и общественного деятеля К. Василенко. Раскрыт вклад К. Василенко в развитие национальной хореографии. Освещены малоизвестные страницы биографии педагога-творца. Выяснены особенности сотрудничества хореографа с культурно-просветительским обществом «Украина», направленного на популяризацию национальной культуры в Украине и за ее пределами. Обобщен опыт этнографически-исследовательской деятельности К. Василенко.

***Ключевые слова**: К. Василенко, народный танец, педагогические взгляды, хореография, факторы, педагог, художественно-педагогическая деятельность, украинский танцевальный фольклор, культурно-просветительская деятельность.*

SUMMARY

Zhyrov O. The main factors of formation of pedagogical views and ideological position of K. Vasylenko.

The article was carries out the scientific analysis of the artistic and pedagogical heritage and theoretical generalization of K. Vasylenko's creativity. The main factors that influenced the formation of pedagogical beliefs and worldview of the outstanding Ukrainian teacher, choreographer and social activist K. Vasylenko have been characterized. Among them are the following: family education, active participation in amateur performances while studying at school, creative ideas and collaboration with prominent Ukrainian figures of the twentieth century (M. Rylsky, G. Berezova, W. Verhovinets, P. Wirski, V. Avramenko, R. Gerasimchuk, A. Gumenyuk, N. Uvarova), cultural and educational activities in the Honoured Dance Ensemble of the Ukrainian SSR «Dnipro» and «Darnichanka» ethnographic research activities at the Institute of Art History, folklore and ethnography, research and teaching activities at Kiev State Institute of Culture, the active co-operation with the cultural and educational society «Ukraine» personal and professional self-improvement of the teacher.

This article presents a little-known aspects of the teacher-creator's biography. The article discoveres K. Vasylenko contribution to the development of national choreography.

The article finds out the specifics of choreographer's collaboration with the cultural and educational society «Ukraine», aimed at promoting the national culture in Ukraine and abroad: organization of theoretical and practical workshops on Ukrainian folk dance for the compatriots from the Diaspora, familiarity with the culture of Ukrainian people, attending concerts and rehearsals of the leading dance ensembles, of theater performances of opera and ballet, mastery of the fundamentals of classical and character dance, familiarity with the methodology of work in dance teams, learning dance compositions of known dance ensembles, including «Darnichanka», the exchange of experiences and literature, process improvement workshops, the creation of special educational films, soundtracks, lectures, copies of Ukrainian costume sketches, attracting a wide range of experienced choreographers and ballet masters, teachers, tutors.

***Key words:** K. Vasylenko, folk dance, pedagogical views, choreography, factors, teacher, artistic and pedagogical activity, Ukrainian folk dancing, cultural and educational activities.*

УДК 376.352.04

Ю. А. Картава
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ МУЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ГЛИБОКИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У статті висвітлено погляди дослідників щодо корекційно-розвивальної ролі музичного мистецтва у вихованні, навчанні та реабілітації дітей різних категорій. Показано корекційну спрямованість музичного виховання дошкільників з глибокими порушеннями зору через використання таких видів музичної діяльності, як сприймання музики, дитяче виконавство, дитяча музично-творча діяльність. Корекційний вплив музичного виховання дошкільників з глибокими порушеннями зору передбачає корекцію вторинних відхилень у загальному психофізичному розвиткові та активізацію збережених аналізаторних систем за рахунок їх синтетичної роботи. Включення дитини з порушеннями зору в систематичний і цілеспрямований процес музичного виховання сприятиме подальшій її соціальній адаптації, інтеграції та самореалізації в умовах сьогодення.

***Ключові слова**: музичне виховання, дошкільники з глибокими порушеннями зору, корекційно-компенсаторні можливості музичного мистецтва.*

Постановка проблеми. Музичне мистецтво має невичерпний потенціал можливостей впливу на духовний світ дитини, формування її морально-етичної поведінки, становлення особистості в цілому. Музичне мистецтво сприяє розвитку емоційно-чуттєвого пізнання, що є одним з основних видів пізнавальної діяльності людини і включає систему взаємодій з предметами, процесами, явищами об’єктивної дійсності та їх чуттєво-образним віддзеркаленням у мозкові.

Для дитини з проблемами в розвитку музичне мистецтво забезпечує можливість художнього засвоєння дійсності через сприймання та діяльність. Воно проходить шлях від сприймання прекрасного й появи естетичного почуття, що відбувається через накопичення естетичних вражень, засвоєння різних звуків, рухів, ритмів, форм, властивостей предметів і явищ, до зародження спочатку вибіркового, а далі оцінювального ставлення до оточуючої дійсності.

Почуття прекрасного формується в дитини з проблемами не лише за допомогою споглядання, а й в активній музичній діяльності: співі, русі під музику, грі на музичних інструментах тощо. У процесі їх опанування створюються можливості для художнього розвитку, формування основ музичної культури, передумов розвитку творчої активності й музичних здібностей, корекції відхилень у пізнавальній, емоційно-вольовій, особистісній сферах такої дитини тощо.

Аналіз актуальних досліджень. На важливість та ефективність впливу музики на навчання, виховання й розвиток вказували як зарубіжні представники спеціальної педагогіки минулого (Е. Сеген, Ж. Демор, О. Декролі та ін.), так і вітчизняні лікарі й психологи (Л. Виготський, А. Грабів, В. Кащенко та ін.).

Низкою педагогів (Н. Власовою, Е. Коноровою, Н. Збруєвою, В. Гринер, Н. Александровою) розроблено комплекс музично-ритмічних засобів впливу на дитину. В основу їх систем було покладено дослідження фізіологів В. Бехтерова, І. Сєченова, С. Корсакова щодо фізіологічних механізмів впливу музики на організм людини та навчання О. Ухтомского про домінанту.

Спеціальні дослідження щодо проблеми музичного виховання дітей дошкільного віку були проведені Н. Вєтлугіною, А. Кенеман, А. Зіміною, М. Палавандішвілі. Вони відзначали, що ці заняття позитивно впливають на психофізичний розвиток дитини та сприяють покращенню її соціальної адаптації й підготовці до майбутньої життєдіяльності, що особливо важливо для дітей із психофізичними вадами.

Низка науковців (Л. Брозело, Т. Варьонова, Г. Волкова, Н. Власова, В. Гіляровський, Н. Збруєва, М. Земцова, А. Киштимова, В. Кручинін, Л. Куненко, И. Муратов, Н. Остапенко, З. Пуніна, Е. Рау, М. Рау та ін.) підкреслювали широкі можливості використання музики в корекційній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку, розглядаючи її як потужній засіб естетичної гармонізації середовища, розвитку творчої уяви та фантазії дітей, комунікативних навичок, зняття м'язового напруження, релаксації тощо. Вони відмічали, що через музичне мистецтво дитина з проблемами в розвитку пізнає навколишню дійсність, втілену в музично-художніх образах, засвоює загальнолюдські цінності, що історично сформувались у взаємодії з природою, людиною, об'єктами довкілля.

Загальнопедагогічний, естетичний і корекційний вплив музично-ритмічних занять на дітей з порушеннями центральної нервової системи відмічали Н. Власова, В. Гіляровський, з порушеннями слуху – Л. Брозело, Н. Збруєва, А. Кагарлицька, Н. Карабанова, А. Киштимова, І. Ляхова, І. Муратов, З. Пуніна, Є. Рау, М. Рау, О. Яхніна, з порушеннями зору – О. Єльнікова, В. Кручинін, Л. Куненко, Н. Остапенко, В. Феоктистова, з порушеннями мовлення – Н. Власова, Г. Волкова, В. Гринер, Н. Самойленко, Ю. Флоренська, Г. Шашкіна, з розумовою відсталістю – Т. Білоус, О. Зеленов, М. Козленко та ін. При цьому вказувалося, що ці заняття водночас є дієвим психотерапевтичним методом впливу на дитину, корекції її емоційної сфери.

У сучасних підходах використання музичного мистецтва в корекційній роботі з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку видіялють чотири напрями: псхофізіологічний, пов'язаний із позитивним впливом музики на різні функції організму; психотерапевтичний і психологічний, пов'язаний із впливом на когнітивну та емоційну сферу особистості; соціально-педагогічний, що забезпечує естетичні потреби, розширює загальний і музичний світогляд, активізацію потенційних можливостей дитини з проблемами в музичній діяльності і творчості.

Аналіз науково-методичної літератури з проблеми корекційної спрямованості музичного виховання дітей різних категорій дозволив виявити, що до останнього часу корекційні можливості музичного мистецтва в роботі з дітьми дошкільного віку з глибокими порушеннями зору недостатньо вивчені й висвітлені в науково-методичній літературі, а, відповідно, і повною мірою не реалізовані у практиці роботи спеціальних дошкільних закладів. Отже, проблема корекційної спрямованості музичного виховання дітей із глибокими порушеннями зору дошкільного віку залишається актуальною й потребує додаткових досліджень і науково-методичних розробок.

З огляду на вище викладене, ґрунтуючись на теоретичних положеннях науковців щодо корекційної ролі музичного мистецтва **метою статті** є обґрунтування корекційної спрямованості музичного виховання дітей дошкільного віку з глибокими порушеннями зору через використання різних видів музичної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Залучення до музичного мистецтва як фактору чуттєвого пізнання навколишньої дійсності дитини з глибокими порушеннями зору є усвідомленою необхідністю. Ушкодження зорового аналізатора або повне його виключення призводить до порушення взаємозв'язків із середовищем, фрагментарості сприймання об'єктів навколишньої дійсності. Вади зору негативно впливають на розвиток психічних процесів, мовлення (спричиняючи вербалізм), духовної сфери; сприяють прояву негативних рис особистості (егоїзму, замкненості, занурення у власний дефект, появі утриманських настроїв тощо) [5]. Зорова депривація також негативно позначається на рівні розвитку почуття музичного ритму й музично-ритмічних рухів. М. Земцова у фундаментальній праці «Шляхи компенсації сліпоти» (1956 р.) акцентувала увагу на необхідності розвитку музичного ритму в сліпих з метою формування й розвитку в них ритмування рухів, особливо пальців і кистей рук, що надалі сприятливо впливатиме на оволодіння доступними

професіями, які вимагають досконалої мануальної моторики. Автор відзначала, що музичний ритм впливає на розвиток координації, точності й послідовності рухів, надаючи їм довільності, стрункості, впевненості, сприяє розвиткові ритмічності рухових дій, необхідних при виконанні тактильно-мануальних рухів, пересуванні та просторовому орієнтуванні, оволодінні письмом і читанням (особливо рельєфно-крапковим шрифтом), корекції рухів, які необхідно виконувати в певному ритмі й темпі.

Корекційні можливості музики, музичного ритму й музично-ритмічного виховання дітей із глибокими порушеннями зору частково відображено в науково-методичних працях О. Єльнікової, В. Кручиніна, Л. Куненко, Н. Остапенко, В. Ремажевської, В. Феоктистової та ін. Вони відмічали, що для дитини, яка розвивається в умовах зорової депривації, музика є тим додатковим, емоційно насиченим джерелом пізнання й диференціації різнобарвних звуків оточуючого світу, який допомагає певною мірою компенсувати й коригувати їхні недосконалі уявлення про образи довкілля та емоційні характеристики через зміст музичних творів і комплекс засобів музичної виразності.

Л. Куненко зазначала, що багатофункціональність музичного мистецтва і його корекційно-розвивальний потенціал допомагає природно, ненав'язливо, коректно не лише коригувати розвиток і пов'язані з ним утруднення, а й попереджувати певні вторинні прояви. Саме спеціальна організація процесу музичного виховання дошкільників з глибокими порушеннями зору забезпечить нормалізацію музичного розвитку дітей і пов'язаних з ним креативних здібностей. Це суттєво полегшить процес їхньої інтеграції в колектив здорових однолітків [3].

І. Гудим доведено використання музичного матеріалу для формування невербальних засобів спілкування, що дієво допомогає слабозорим дошкільникам не лише оволодіти навичками невербальної поведінки, але й сприяє розвиткові емоційної чуттєвості, формуванню творчих здібностей дитини [2].

Вплив музичного мистецтва на розвиток компенсаторних механізмів у дітей з порушеннями зору висвітлено в низці науково-методичних праць. Л. Куненко зазначала, що під час музичного виховання в дітей з глибокими порушеннями зору відбувається повна або часткова перебудова аналізаторних систем задяки таким якостям сенсорної організації людини, як пластичність і динамічність. Зокрема, у сліпих формуються тактильно-кінестетично-слухові зв'язки сенсорної організації, а в оптико-вестибулярній системі відбувається заміна зорового компонента на руховий. Це означає, що повноцінний перехід

зовнішніх впливів у внутрішні психічні процеси, що здійснюють сприймання та адекватне пізнання довкілля, можливий лише завдяки комплексному використанню збережених аналізаторних систем, їхнім компенсаторним властивостям. Увесь масив сенсорної інформації як постійного, різнобічного, синтзованого, інформативного джерела вражень, свідомо перетрансформує отриману інформацію в індивідуальний досвід дитини [3].

Корекційно-компенсаторний вплив музичного виховання на дошкільників з глибокими порушеннями зору є природньо-специфічною формою виправлення й компенсації неповноцінних уявлень про довкілля в дітей, які розвивалися в умовах зорової недостатності або ізоляції. Корекційна спрямованість музичного виховання сприяє своєчасному виявленню та частковій або повній ліквідації прогалин і недоліків навчання завдяки системі корекційно-компенсаторних заходів, що спонукають дітей до використання інших збережених аналізаторів (дотику, слуху, нюху, смаку, кінестетичних відчуттів, залишків зору) та найбільш доступного (музично-звукового) виду діяльності, який сприймається збереженими слуховими модальостями [3].

Система музичного виховання дошкільників із глибокими порушеннями зору реалізується у процесі засвоєння таких доступних видів музичної діяльності, як: сприймання музики, дитяче виконавство (спів, рухи під музику, музикування), музично-освітня діяльність, дітяча музично-творча діяльність. Застосування цих видів музичної діяльності у практиці роботи спеціальних дошкільних навчальних закладів для дітей з порушеннями зору сприяє розвитку музичних здібностей, корекції вторинних відхилень та активізації збережених аналізаторних систем за рахунок їх синтетичної роботи.

Одним із провідних видів музичної діяльності є сприймання музики. Процес сприймання музики представляє складну психічну діяльність, що поєднує пізнавальний і емоційний компонент. Сприймання музики дітьми з глибокими порушеннями зору передбачає активну діяльність, що включає спочатку накопичення музичних уявлень, а далі їх диференціацію і, лише після цього, формування ставлення до почутої музики. Ця робота пов’язана з тонкими переживаннями дитини, з умінням співставити образи оточуючої дійсності з музичними образами [1].

Музичне сприймання дошкільників з глибокими порушеннями зору формується у відповідності з характером порушення, при якому саме звук є однією з знакових систем, що допомагає пізнати оточуючий світ. У поєднанні з тактильними відчуттями, а далі й словом, звуки формують

уявлення дітей про оточуючу дійсність. Інтенсивне використання слуху дітьми з порушеннями зору як дистантного аналізатора, обумовлює більш тонку диференціацію звукових якостей довкілля. Тому процес цілеспрямованого музичного сприймання сприяє розвиткові слуху, слухового зосередження, уваги, слухової пам'яті. Диференційоване слухове сприймання в дошкільників з порушеннями зору є центральною ланкою у слухо-рухових зв'язках і у просторовому орієнтуванні.

Іншим видом музичної діяльності є дитяче виконавство. Воно проявляється у співі, музично-ритмічних рухах, грі на дитячих музичних інструментах і передбачає здатність дитини виразно, безпосередньо й щиро передавати настрій, характер музики і власне ставлення до неї.

Спів є складним процесом звукоутворення, що базується на координації слуху й голосу. Основними завданнями, що розв'язуються у процесі зазначеного виду діяльності, є розвиток музичного слуху й точності відтворення голосом висоти та тривалості звуків, динамічних і темпових відносин [1]. У процесі співу особливо активно розвиваються основні музичні здібності дитини: емоційний відгук, музичний слух, почуття ритму, що особливо важливо для дітей з глибокими порушеннями зору.

Загостреність слухового сприймання дитини з вадами зору вже в дошкільному віці забезпечує достатньо ранній розвиток вокально-слухової координації, що, у свою чергу, створює основу в опануванні вокально-хоровими навичками. Сформованість співочої діяльності дошкільника з порушеннями зору не лише забезпечує формування його вокальної культури, але й згладжує вторинні відхилення в розвитку, розширює можливості використання співочих навичок у побуті, дозвіллєвої діяльності, тим самим створюючи умови її соціальної адаптації [4]. Співоча діяльність також допомагає поглибленню й регуляції дихання, укріпленню голосового апарату.

У процесі музично-ритмічних рухів розвиваються художньо-творчі здібності. Вони виявляються в індивідуальному втіленні образу, у придумуванні й комбінуванні рухів у танцях, хороводах, музичних іграх тощо [1]. Сполучення музики та рухів удосконалює моторику, роблячи рухи плавними, координованими, виразними.

Для дітей із порушеннями зору формування музично-ритмічних рухів є важливим засобом орієнтування в оточуючому світі та в інформації. Руховий аналізатор у дітей з порушеннями зору лежить в основі вміння точно, економічно й правильно виконувати рухи в навчальній, трудовій і побутовій діяльності.

За допомогою гри на дитячих музичних інструментах у дітей з порушеннями зору формуються всі компоненти музичного слуху (тембровий, динамічний, ритмічний, мелодійний). Б. Теплов зазначав, що музичний слух розвивається в осіб з порушеннями зору в основному тими ж темпами, що й у тих, хто нормально бачить. Однак більш інтенсивне використання сліпими слуху як дистантного аналізатора, що сигналізує про простір, об'єкти і їх взаємодії, обумовлює формування більш тонких диференціювань звукових якостей навколишнього предметного світу [4].

М. Гохфельд відмічав, що саме під час навчання грі на різних інструментах у дітей виробляється загострений слух, здатність до зосередженої слухової уваги, добре натренована слухова пам'ять. Слухові сприйняття й уявлення є джерелом взаємодії і центральною ланкою в слухо-рухових зв'язках.

Отже, розвиток слуху в дітей з глибокими порушеннями зору відіграє значну роль у створенні образу об'єкта зовнішнього світу, дозволяючи дистантно сприймати його характеристики та сприяє більш точному орієнтуванню в соціальному житті [5].

Гра на музичних інтструментах також справляє потужний вплив на розвиток дрібної моторики пальців і кистей рук. Фізіологами (М. Кольцовою, І. Павловим, І. Сєченовим та ін.) доведено, що тренування пальців рук стимулює розвиток певних зон кори головного мозку, що, у свою чергу, впливає на розвиток мовлення, розумової активності, логічного мислення, пам'яті, зорового й слухового сприйняття дитини, формує посидючість і вміння концентрувати увагу. Розвиток у дошкільників з глибокими порушеннями зору м'язової сили пальців провідної руки та координації рухів обох рук необхідні для подальшого оволодіння ними навичками письма. Розвинута дрібна моторика пальців і кистей рук сприятиме в подальшому оволодінню прийомами дактильного сприйняття об'єктів і вміння виконувати практичні дії за участю тактильно-рухового аналізатора, що дасть можливість дітям з порушеннями зору найбільш точно представляти предмети і простір та бути більш активними, допитливими в житті.

Музичне виховання як колективний вид діяльності в дошкільних закладах справляє потужний вплив на активізацію творчих здібностей дітей. Тому велике корекційне значення в роботі з дітьми з глибокими порушеннями зору має дітяча музично-творча діяльність (індивідуальна або колективна), новим продуктом якої є однорідна або синтетична музична композиція-імпровізація. Дитяча музична творчість, як

синтетичний вид діяльності, може проявлятися в усіх видах музичної діяльності: у співі, музично-ритмічних рухах, ритміці, грі на дитячих музичних інструментах тощо [1].

Л. Виготський підкреслював, що цінність дитячої творчості слід бачити не в результаті, не в продукті творчості, а в самому процесі. Важливо не те, що створять діти, важливо те, що вони створюють, творять, вправляються в творчій уяві та її втіленні. Для дітей з глибокими порушеннями зору розвиток творчих здібностей сприяє формуванню повноцінної особистості, здатної активно реалізувати свою суб'єктивність у перетворенні світу і є запорукою успішної подальшої соціалізації і самореалізації.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, корекційна спрямованість музичного виховання дітей дошкільного віку з глибокими порушеннями зору передбачає не лише отримання елементарних знань з музичної грамоти, розвиток музичності дітей, виховання в них музичного смаку, а й часткову та повну ліквідацію прогалин у знаннях про довкілля, корекцію вторинних відхилень у загальному психофізичному розвиткові та активізацію збережених аналізаторних систем за рахунок їх синтетичної роботи. Все це сприятиме подальшій соціальній адаптації, інтеграції та самореалізації дитини з порушеннями зору в умовах сьогодення, що і є кінцевою метою корекційного навчання й виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ветлугина Н. Теория и методика музыкального воспитания / Н. Ветлугина, А. Кенеман. – М. : Просвещение, 1983. – 256 с.

2. Гудим І. Використання музичного матеріалу в процесі формування невербальних засобів спілкування у слабозорих дошкільників / І. Гудим // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наукових праць. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – № 10. – С. 30–35.

3. Куненко Л. О. Інтегрована спрямованість змісту освітньої галузі «Мистецтво» для дітей з порушеннями зору / Л. О. Куненко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : наук.-метод. зб. / за ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. – К. : Наук. Світ, 2004. – Вип. 5. – С. 124–127.

4. Музыкальное воспитание детей с проблемами в развитии и коррекционная ритміка : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Елена Медведева, Людмила Комиссарова, Гульнара Шашкина, Ольга Сергеева / под ред. Е. А. Медведевой. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 224 с.

5. Синьова Є. П. Тифлопсихологія: підручник / Є. П. Синьова. – К. : Знання, 2008. – 365 с.

РЕЗЮМЕ

Картавая Ю. А. Коррекционная направленность музыкального воспитания детей дошкольного возраста с глубокими нарушениями зрения.

В статье освещены взгляды исследователей по проблеме коррекционно-развивающей роли музыкального искусства в воспитании, обучении и реабилитации детей различных категорий. Показана коррекционная направленность музыкального воспитания дошкольников с глубокими нарушениями зрения через использование таких видов музыкальной деятельности, как восприятие музыки, детское исполнительство, детская музыкально-творческая деятельность. Коррекционное влияние музыкального воспитания дошкольников с глубокими нарушениями зрения предполагает коррекцию вторичных отклонений в психофизическом развитии и активизацию сохраненных анализаторных систем за счет их синтетической работы. Включение ребенка с нарушениями зрения в систематический и целенаправленный процесс музыкального воспитания способствует дальнейшей его социальной адаптации, интеграции и самореализации в условиях современности.

***Ключевые слова**: музыкальное воспитание, дошкольники с глубокими нарушениями зрения, коррекционно-компенсаторные возможности музыкального искусства.*

SUMMARY

Kartavaya Y. Correctional orientation musical education of preschool children with visual impairments.

In the article considered the views of researchers on the correctional and developmental role of music in the education, training and rehabilitation of various categories of children. Correctional orientation of the musical education of preschool children with profound visual impairment through the use of such kinds of musical activity as listeninh to music, children's performance, children's musical and creative activity are displayed. The corrective effect of the musical education of preschool children with profound visual impairment involves the correction of secondary abnormalities in psychophysical development and activation of intact analyzer systems due to their synthetic work.

The process of musical perception contributes to the development of hearing, auditory focus, attention, auditory memory. Differential auditory perception in preschool children with visual impairments is a central element in the auditory-motor connections and spatial orientation. During the procces of singing musical abilities of the child develop rapidly: emotional response, an ear for music, a sense of rhythm. This is especially important for children with profound visual impairment .

Singing of preschoolers with visual impairments ensure the formation of vocal culture, extends the use of vocal skills in everyday life. This creates conditions for social adaptation of children with visual impairments. Singing activity helps to deepen breathing and regulation, strengthening the vocal apparatus.

Formation of musical and rhythmic movements are an important means of orientation in the surrounding world and the media. With children playing musical instruments for children with visual impairments are formed all the components of musical hearing. Playing musical intstruments influences the development of motor of fingers and hands. Developing fine motor of fingers and hands will continue in mastering the techniques of object perception and the ability to perform an action with tactile-motor analyzer. This will enable children with visual impairments most accurately represent objects and space and be more active, inquisitive in life.

Music education is a collective activity in pre-school and has a powerful effect on the activation of creative abilities of children. Therefore, great remedial value in working with children with profound visual impairment is a children's musical and creative activity. The inclusion of children with visual impairment in a systematic and purposeful process of music education helps to develop further their social adaptation, integration, and self-fulfillment in the present.

***Key words**: music education, preschool children with profound visual impairments, correction and compensatory possibilities of music.*

379.8.015.311:111.852:7+379.821:7

О. А. Комаровська
Інститут проблем виховання НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ОБДАРОВАНОСТІ ДО МИСТЕЦТВА У ДІТЕЙ: ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті розглянуто прояви художньої обдарованості в учнів шкіл естетичного виховання. Художня обдарованість подається як цілісний феномен, у єдності ядра, що концентрує спільні для всіх різновидів властивості (мотивацію до художнього пізнання, емоційно-духовну сферу, психомоторику), та спеціальних здібностей. Такий підхід забезпечує достовірність діагностики художньої обдарованості дитини, об'єктивізує моніторинг і уможливлює своєчасне коригування розвитку обдарованої особистості у сфері мистецтва. Узагальнено результати комплексного замірювання обдарованості дітей, здійсненого за методиками автора та низки адаптованих методик.

***Ключові слова**: художня обдарованість, ядро обдарованості, мотивація, емоційно-духовна сфера, психомоторика, спеціальні здібності, креативність.*

Постановка проблеми. Увага до обдарованої особистості – її ідентифікації, освіти, розвитку, стимулювання творчої активності, захисту таланту – визнається пріоритетним напрямом державної політики. Особливої гостроти проблема набуває у сфері мистецтва й стосовно художньо обдарованої особистості з огляду на визначальне значення культуротворення в процесах державотворення, у якому мистецтво виконує важливу місію. Щодо художньої обдарованості (далі ХО) особистості, особливого значення набуває початкова ланка підготовки майбутніх митців. Ідеться про початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади / школи естетичного виховання (музичні, художні, хореографічні, театральні, школи мистецтв), які в системі мистецької освіти відіграють роль, з одного боку, своєрідного акумулятора загального естетичного виховання підростаючого покоління, а з іншого, у них закладається фундамент професійної підготовки діячів мистецтва [9], отже, здійснюється цілеспрямована ідентифікація, моніторинг, розвиток художньо обдарованої особистості; саме другий аспект потребує посилення дослідницької уваги до освітнього процесу в цих закладах.

Аналіз актуальних досліджень. Праці, якими закладався фундамент сучасного знання про феномен художньої обдарованості (далі ХО), представлено такими іменами як Б. Г. Ананьєв, Б. В. Асаф'єв, Л. А. Баренбойм, В. Л. Дранков, В. І. Киреєнко, С. М. Майкапар, П. В. Симонов, Б. М. Теплов та ін. Останнім часом дослідження ХО значно активізувалися (О. А. Бєлан, Л. Л. Бочкарьов, Г. Вільсон, А. Л. Готсдінер, Д. Б. Кирнарська, О. І. Кульчицька, О. О. Мелік-Пашаєв, С. І. Науменко, В. І. Петрушин, І. М. Поклад, Н. В. Рождественська, П. А. Сілкін, І. Г. Сосніна, J. Khatena, C. Milbrath, D. Nettle, J. Sloboda та ін.). Однак, здебільшого вивчаються окремі різновиди ХО або окремі аспекти спеціальних здібностей тощо. Цікава спроба цілісного погляду на проблему здійснена О. О. Нікітіним [6], однак, для вченого суттєвим чинником пошуку шляхів розвитку обдарованості є загальноестетичне виховання дитини; дещо поза увагою залишаються механізми цілісної діагностики розвитку обдарованості як «комплексу взаємопов'язаних здібностей» (за Б. М. Тепловим).

Таким чином, актуальність заявленої проблеми визначається, принаймні, двома позиціями: по-перше, феномен ХО потребує вивчення як системи різновидів, що передбачає аналіз комплексу спеціальних здібностей до різних мистецтв, але обов'язково з виокремленням спільного ядра. Саме в комплексі зміст ядра та спеціальні здібності детермінують ідентифікаційно-діагностичну процедуру, спрямовану на виявлення в дитини різновиду ХО за видами мистецтва і за здатністю творити художній текст або виконавську інтерпретацію вже створеного, а також на виявлення динаміки змін у процесі навчання та вікового становлення. По-друге, очевидною є нечисельність досліджень, пов'язаних з ідентифікацією обдарованості дітей у вищезазначених навчальних закладах; праці, що стосуються цієї ланки мистецької освіти, переважно зосереджуються на питаннях естетичного виховання учнів або конкретних методиках оволодіння певними навичками – гри на музичному інструменті, акторської майстерності, пластичними вміннями тощо (К. В. Стецюк, І. О. Полєвіков, Т. М. Турчин та ін.).

Мета статті – окреслити характерну картину проявів ХО учнів шкіл естетичного виховання як результату комплексного замірювання за методиками, розробленими автором, та іншими, адаптованими до питань ХО.

Виклад основного матеріалу. Поняття ХО охоплює різноманітні прояви особистості в мистецькій творчості, які об'єднуються спільним стрижнем – здатністю особистості створювати художній образ, яка конкретизується в певному виді мистецтва, втілюючись у художньому

результаті (образі) через вибір відповідних засобів виразності, тобто в індивідуальному «чутті матеріалу» (А. Л. Готсдінер). Таку здатність варто розглядати як індикатор ХО, головний її критерій, що випливає з природи феномена (розглянуто автором статті в низці публікацій [1; 2 та ін.]). Схематично окреслимо вихідні позиції.

Замірювання ХО спирається на кілька факторів. Передусім, уваги потребує ядро ХО, котре узагальнено охоплює *мотивацію* митця до художнього пізнання-інтерпретації мистецтва та світу художніми засобами, *емоційно-духовну сферу* як джерело художнього образу, *психомоторні властивості*, які забезпечують миттєвість переведення образу-задуму в образ-результат і вибір мистецьких засобів. Увага звертається на креативність особистості як детермінанту творчого процесу, на емпатію та рефлексію – як основу діалогічності художнього мислення, полімодальність таланту.

Отже, для складання цілісної картини про стан ХО дитини та динаміку її розвитку доцільними є заміри характеру мотивації (внутрішня або підкріплювана ззовні), креативності, котра зовні виявляється як стан постійного творчого неспокою, емоційності сприймання творів та переживання виразних засобів конкретного виду мистецтва (що відбиває загальну так звану «художність» особистості як основу її обдарованості, про яку говоримо, продовжуючи логіку Б. М. Теплова щодо співвідношення музичні здібності – музичність – музична обдарованість [8]), естетичного ставлення [3; 6], зокрема, активності та стійкості інтересу до мистецького пошуку, ціннісних позицій, здатності до художньої емпатії, розвиненості рефлексії та саморефлексії, психомоторики як різного типу координаційних зв’язків, здібностей до сценічного виступу, нарешті, створених дитиною художніх образів. Крім педагогічного спостереження, анкетування, творчих завдань, моніторингу сценічної поведінки, репетиційного процесу, вивчення самооцінки, успішності досягнень, опитування батьків тощо, ефективними для замірювань і висновків є адаптовані методики А. А. Лосєвої, О. І. Савєнкова («Карта обдарованості»), В. П. Морозова («Емоційний слух»), В. С. Юркевич (СОНА), В. Г. Касимова та В. І. Петрушина («Ставлення дитини до власного виконавства»), тести творчих здібностей Е. П. Торренса (ТТЗТ) та ін.) [1; 4; 5; 7]. Принципово те, що кожне замірювання співставляється з даними інших замірювань і з характеристиками викладачів профільної дисципліни, що складені в лонгітюдному спостереженні.

На заключному етапі замірювань (проміжних узагальнюючих зрізів) для підвищення точності висновків логічною є вибірка виконання всіх

ідентифікаційно-діагностичних завдань одним учнем. Результати експериментів з високою повторюваністю засвідчують: різні завдання, представлені одним учнем, якісно близькі за художністю, оригінальністю рішення, неординарністю змісту, нестандартністю способів виконання, проявами креативності, самостійністю тощо, причому в усіх вікових групах і в усіх мистецьких напрямах. Це особливо яскраво проступає в учнів, які демонструють полюсні результати: або найцікавіші, або з протилежним оцінковим знаком (шаблонність, репродуктивність, певною мірою примітивність тощо).

Подамо найбільш суттєві результати, які виокремились у *тенденції*.

Так, у дітей з найцікавішими художніми результатами і способами їх досягнення превалює сильна *внутрішня мотивація*: вони, як правило, не замислюються над тим, чому саме відвідують школу; такі діти відчувають потяг до занять удома і з нетерпінням чекають відвідування занять у мистецькій школі.

Динаміка мотиваційної сфери пов'язана із саморефлексією. Усвідомлюючи причини, які стимулюють заняття мистецтвом (можливий вибір професії, самоствердження в середовищі однолітків тощо), учні поступово навчаються стимулювати саморозвиток вольовими зусиллями. Це стосується дітей з різним рівнем обдарування. Однак, дані кількісних замірювань (зокрема, аналіз мотивів) демонструють, що розвиток мотивації до занять мистецтвом виявляється нерівномірно по вікових групах дітей: у 7–10 річних спостерігаємо їх зниження порівняно з дітьми 5–6 років. У 15–16-річних учнів шкіл естетичного виховання мотивація помітно поглиблюється, порівняно з 11–14-річними, набуваючи так званого вольового наповнення. Але все таки в дітей із найяскравішими результатами й іншими високими показниками ХО, передусім, з розвиненою психомоторикою внутрішня мотивація завжди є сильною (помічено в пролонгованому спостереженні впродовж 5 і більше років. Як правило, такі діти досягають неординарних успіхів у мистецьких змаганнях).

З'ясовано, що рівень ХО в цілому та характер мотивації, зокрема, безпосередньо співвідноситься з *емоційністю* сприймання і ставлення до власної творчості. Найбільш обдаровані володіють яскравою емоційністю переживання мистецтва і, що важливо, засобів виразності; у таких дітей «емоціо» або перебуває в гармонії з «раціо», або превалює над ним, а власна творчість сприймається як одна з найбільших цінностей. Це підтверджує думку Б. М. Теплова про визначальне місце здатності емоційно переживати мистецтво в розпізнанні ХО (у Б. М. Теплова йдеться про музичні здібності й музичну обдарованість).

Розвиненість ХО за всіма параметрами в дитині тим вища, чим органічнішою є її *психомоторика* і чим раніше ця органічність виявляється (зазвичай, ще перед початком навчання); а також чим раніше було проявлено емоційність переживання виразних засобів, яка, як з'ясовується, у всіх піддослідних, безпосередньо пов'язана, насамперед, з тим мистецтвом, до якого дитина тяжіє.

Незважаючи на те, що навчання мистецтву неможливе без цілеспрямованого розвитку психомоторної сфери, динаміка кількісних показників є хоч і позитивною, втім незначною, що свідчить про надзвичайну складність розвитку психомоторики, що зовні часто виглядає як результат «звичайної» тренованості певних навичок.

Якість психомоторики в юних музикантів, танцівників, артистів тісно пов'язана зі станом здібностей до *сценічного виступу* (так званих перфоменсних, які виявляються у здатності донести до публіки знайдене інтерпретаційне рішення [2]). Чим старші учні, тим частіше у них фіксується страх сцени, який негативно впливає на сценічну інтерпретацію. Найбільший сценічний дискомфорт відчувають музиканти та танцівники, що опановують класичну хореографію (ці діти частіше за інших виступають як солісти). Найлегше долають страх сцени виконавці з більш високою розвиненістю психомоторики; вони почуваються впевненішими, з початком виконання швидко «забувають» про дискомфорт і краще контролюють сам процес. Саме в таких дітей найчастіше фіксуються так звані сценічні «надбання» як свідчення особливого артистизму, що, у свою чергу, детермінований згадуваною емоційністю переживання засобів виразності.

Щодо ідентифікації ХО стосовно пріоритетності тяжіння дитини до виконавства або до творення художнього тексту, безсумнівно, найпоширенішим серед учнів мистецьких шкіл є так званий виконавський тип; на другому місті – своєрідний синтетичний тип, але такий, у якому виконавство є пріоритетним порівняно зі створенням музики, сценаріїв, хореографічних номерів тощо. Як правило, учні, які прагнуть створювати текст, володіють сильною мотивацією і до власної виконавської інтерпретації своїх творів. Більшість із них байдуже реагують на виконання своїх «дітищ» іншими. Пріоритетність композиторства, драматургічного дару, балетмейстерських спроб тощо перед виконавством не була зафіксована в жодній віковій групі. Але характерно: все ж стосовно виконавської практики з віком спостерігається активне зниження внутрішньої вмотивованості до виступу як «соціогенної потреби» (Л. Л. Бочкарьов), що супроводжується зростанням сценічного

дискомфорту. Щоправда, це майже не стосується учнів, відзначених яскравим художнім талантом, що дозволяє здобувати лауреатські звання, активно концертувати діяльність тощо.

Разом із тим, з віком зростає кількість дітей, які здатні до вольового саморегулювання сценічної поведінки, що позначається на розвитку їх можливостей у подоланні деструктивного сценічного хвилювання й почуття страху сцени. Основні причини дискомфорту цілком передбачені (відзначаються педагогами й дослідниками, чітко усвідомлюються учнями) – недостатньо вивчена програма, страх не впоратись з технічними труднощами, присутність небажаних глядачів-слухачів, дискомфортна позасценічна (залаштункова) ситуація тощо. Індивідуальний аналіз причин дозволяє учням коригувати сценічне самопочуття. Неподоланий страх сцени серед учнів шкіл естетичного виховання зафіксований в одиничних випадках (причому кілька випадків зафіксовано в лауреатів міжнародних змагань, що потребує окремого вивчення). Очевидно також, що важко подолане хвилювання є причиною того, що більшість учнів «сценічних» видів творчості (75%) надають перевагу виступам з партнерами, ніж соло.

Щодо самооцінки досягнень і перспектив, співставлення її змісту в дітей різного віку з характеристиками викладачів і аналізом творчих здобутків свідчить, що більшість учнів здатна об’єктивно й адекватно оцінити свої можливості; неадекватність самооцінки зустрічається в поодиноких випадках – і в бік завищення, і в бік заниження. Прикладів *завищеної самооцінки* зафіксовано незначну кількість – до 3%, заниженої дещо більше, причому їх кількість зростає з віком, що може бути наслідком розвитку критичного ставлення до себе.

З віковим зростанням і набуттям мистецького досвіду відзначається позитивна динаміка розвитку *спеціальних здібностей* (звуковисотного слуху, ритмічного чуття, пластичної виразності, здатності сценічного переживання і перевтілення тощо), що спостерігаються в кожної дитини. Зміни, хоча й з різною мірою і в різних темпах, відбуваються вже тому, що дитина включена в творчість хоча б в одному виді мистецтва.

Полімодальність ХО необов’язково виявляється в усіх художньо обдарованих дітей (як і в усіх професійних митців, хоча історія культури подає нескінченну кількість подібних прикладів). Однак, досягнення в суміжних мистецтвах, інтерес до них у сприйманні, безумовно впливають на успішність занять і стимулюють розвиток ХО в цілому, спеціальних здібностей зокрема. З віком у дітей, особливо з яскравими проявами ХО, розвивається рефлексія щодо власних можливостей у цьому напрямі.

З віком, як не парадоксально, зростає і шаблонність художнього рішення, збіднюється асоціативний ряд, наче стримується фантазійність, кількісно зростають прояви репродуктивності, знижується самобутність; при цьому це може відбуватись на фоні збагачення світогляду, ерудиції тощо. Зазначимо, що зростання шаблонності стосується виконання творчих завдань, які входять до кола виразних засобів провідного напряму творчості дитини; у завданнях у новому для піддослідних напрямі творчості навпаки, рівень оригінальності, зацікавленості в пошуках рішення набагато вищий. Однак, у дітей, чиї творчі здобутки вирізняються підкресленою яскравістю, зростання шаблонності наче стримується; дитина свідомо, виявляючи розвинену саморефлексію, або неусвідомлено (що стосується переважно молодших дітей) прагне подолати її.

Виявлено також вікову тенденцію до зниження креативності від початку навчання (включаючи переднавчальний етап) до випуску зі школи. Однак, у піддослідних, які демонструють найцікавіші здобутки, рівень креативності (зокрема, показники оригінальності за ТТЗТ) все таки вищий, ніж в інших учнів з тієї ж вікової групи, незалежно від напряму творчості. У більшості таких дітей зафіксовано й виявлену полімодальність здібностей (здібності до занять різними мистецтвами). Незалежно від віку, рівень креативності вищий у дітей з вираженою полімодальністю ХО, або в таких, які з тих чи інших причин включені паралельно в кілька видів мистецтва. Зафіксовано, що найвищий рівень креативності притаманний учням, які захоплюються театром (виявлено тенденцію до зростання або хоча б збереження показників креативності з віком, що пояснюється синкретизмом театру як мистецтва).

Висновки. Аналіз прояву ХО у кожного учня як комплексу взаємопов’язаних здібностей випливає з цілісної природи ХО. Припускається, що такий підхід оптимізує ідентифікацію та діагностику розвитку дитини, пролонговану впродовж навчання, забезпечує об’єктивний моніторинг і своєчасне коригування розвитку обдарованої особистості; ці питання потребують подальшої розробки ідентифікаційно-діагностичної процедури з урахуванням досліджень феномена ХО паралельно в психолого-педагогічному, естетико-філософському та мистецтвознавчому аспектах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Комаровська О. А. До питання методики виявлення особливостей художньої обдарованності в дітей / О. А. Комаровська // Горизонти освіти. Наук.-метод. журн. Психологія. Педагогіка. – Севастополь, 2012. – № 3 (36). – С. 105–111.

2. Комаровська О. А. Здібності до сценічного виступу в структурі художньої обдарованості особистості / О. А. Комаровська // Науковий часопис НПУ

ім. М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць. – Вип. 13 (18). – К. : НПУ, 2012. – С. 6–11.

3. Мелик-Пашаев А. А. Психологические проблемы эстетического воспитания и художественно-творческого развития школьников / А. А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 15–24.

4. Методики психолого-педагогической диагностик одаренности детей / Сост. Е. Н. Арцман, А. А. Уардабнев. – Гродно : ГрГУ, 2002. – 102 с.

5. Морозов В. П. Способ оценки эмоционального слуха [Электронный ресурс] / В. П. Морозов. – Патент РФ, 2004. – Режим доступа :

http://www.ntpo.com/patents_medicine/medicine_15/medicine_431.shtml.

6. Никитин А. А. Художественная одаренность / А. А. Никитин. – Издательство : Классика-XXI, 2010. – 176 с.

7. Петрушин В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М. : Академический проект ; Трикста, 2008. – 400 с.

8. Теплов Б. М. Психология музыкальных спосібностей / Б. М. Теплов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 335 с.

9. Мистецька освіта в Україні: розвиток творчого потенціалу в ХХ1ст.: Аналітична доповідь українською, російською, англійською мовами : наукове видання / Л. М. Масол, О. А. Комаровська та ін. ; за наук. ред. Л. М. Масол. – К. : Аура Букс, 2012. – 240 с.

РЕЗЮМЕ

Комаровская О. А. Особенности проявлений одаренности к искусству у детей: по результатам экспериментальных исследований.

*В статье рассматрены проявления художественной одаренности у учащихся школ эстетического воспитания – начального звена в системе художественного образования. Художественная одаренность определяется как феномен в единстве ее ядра, которое концентрирует общие для всех разновидностей особенности (мотивацию к художественному познанию, эмоционально-духовную сферу, психомоторику) и специальных способностей к разным искусствам. Способность к созданию художественного образа принимается за единицу измерения художественной одаренности. На основе такого в**и**дения явления автор производит замеры его проявлений у детей, используя специально разработанные методики и адаптированные методики других ученых (А. А. Лосева, А. И. Савенков, В. С. Юркевич, Е. П. Торренс, В. П. Морозов, В. И. Петрушин, В. Г. Касимов и др.), сопоставляя результаты с характеристиками педагогов профилирующих дисциплин.*

***Ключевые слова**: художественная одаренность, ядро одаренности, мотивация, эмоционально-духовная сфера, психомоторика, специальные способности, креативность.*

SUMMARY

Komarovska O. Peculiarities of manifestation of gifts in art of children: by the resuls of experimental study.

The article deals with phenomenon of artistic gifts and its manifestation in pupils of aesthetic education schools in particular the primary level of the system of artistic education, where are laid down the foundations for professional training of artistic personnel. The author makes assumption about the thesis of the integrity of artistic gifts in the unity of its core and special abilities to the variety of arts. This core includes the motivational sphere of personality (as internal motivation for artistic cognition and interpretation of art and the world by artistic means), emotional and spiritual sphere as a source to create artistic image.

First of all, it is measured by the ability to emotional experience of expressive instrument of particular form of art, as well as psychomotor system of personality, that reveals artistic flair of artistic material of a particular form of art in a child and guarantees a natural transfer of image-perception to image-result (an artistic image) by the means of this art. The ability to create some artistic image is taken as a unit of measure of artistic gifts. On the basis of such understanding of this phenomenon the author measures its manifestations in children, using specially developed and adapted methods of other scientists (A. A. Loseva, A. I. Savenkov, V. S. Yurkevich, E. P. Torrens, V. P. Morozov, V. I. Petrushin, V. G. Kasimov and others). It is found out that artistic gifts in general and the nature of motivation, in particular, directly correlates with emotional perception and attitude to work. The most gifted children with bright emotional art experiences and, importantly, means of expression; «emotional» of such children is in harmony with the «rational», or prevails over it, and its work is perceived as one of the greatest values.

The author also compares the results with characteristics of teachers of the chief subjects. The article concludes about identical results in performing the artistic tasks that regards the different components of the same examinee with high frequency by originality of artistic solutions, unordinary content, non-standard ways of performing, display of creativity, etc. It is independent of age and form of art and it is revealed the most clearly in the most gifted children or in those, whose characteristics are marked by opposite assessment sign. The analysis of artistic gifts manifestation in each pupil proves that it is a complex of interrelated abilities that follows from the integral nature artistic gifts. It is assumed that such an approach optimizes the identification and diagnosis of the child development, a prolonged course of training, provides an objective monitoring and timely adjustment of the development of the gifted personality.

***Key words**: artistic gifts, core of gifts, motivation, emotional and spiritual sphere, psychomotor system, special abilities, creativity.*

УДК 165.7+7.046

L. Kondratska
Art Faculty,
Volodymyr Hnatiuk Ternopil
National Pedagogical University,

EPISTEMIC STRATEGY OF REFORMING OF ARTISTIC EDUCATION: SOTERIOLOGICAL DISCOURSE

The actuality and grounded maintenance of substantive epistemic strategy of personal development of a future artist have been specified in the article. Characteristics of the epistemological status and methodological grounds for the future specialists' cognition of the essence in the context of clear demarcation between philosophical and humanitarian discourses, clarifying the prospects and abilities of perfect (apocatastasive) responsibility of a cognitive person, analyzing the theory of the essence interpretation and methodological application of modern interpretive strategies of artistic education; revealing the contents and stages of the development of epistemological competence of future artists, defining the structural and functional model of educational technologies of future specialists' epistemological self-correction and analyzing the ways of its fulfillment have been proposed.

***Key words:** epistemic strategy, soteriological discourse, world view apperception, intuition of co-message, cognitive and corrective technology.*

Defining the problem. The descriptive methodology doubtlessly plays an important role in achieving possible success in the area of modern professional education. Being a catalyst for previous achievements and neglects in educational process (of classical, non-classical, post-non-classical types), it immutably makes the participants of pedagogical interaction change the main context of cognition of the essence of professional objectness. The range of these changes is impressive: from admitting logical and methodological standards of experimental verification of one professional theory and denying this approach as a means to learn the truth with the help of competing different theories to counterinduction that suggests the possibility of explaining theoretical facts of one discipline from the point of view of another and the search for the alternative mutual explanation and, therefore, new understanding of valuable and purposeful position of the participants of the cognitive activity and their personal features.

The last post-positive vector has activated in educators' memory the opposition of two significant positions. According to the first position, the guarantee of observing the Aletheia is the development of serious creative thinking. According to the second position, the mystery of Sphinx is humbly accepted by a heart of a creative person only in the case of intuitive awareness-unity (transcendental expectation) and not awareness-discovery. For altitude of thoughtful human activity (on the level of sense making) ends beyond the scope of the activity theory, and the joint of introspective mediation is situated in the single semantic field (B. Bratus) or supra-individual schemes of humanity (L. Vyhotsky). So, mediation as an act of thinking tends to be not incorporation (interiorisation) of information by a person but co-existence with other people's ideas and in their world. This understanding is especially important in modern multicultural environment.

All the said above gives grounds to suggest that the **aim** of the article is the problem of pedagogical epistemology as a means of educational reforming. This aim requires discussing such issues as:

– revealing epistemological status and methodological grounds for the future specialists' cognition of the essence in the context of clear demarcation between philosophical and humanitarian discourses;

– defining the subject and object of the cognition of the essence and the main directions of its epistemological research;

– clarifying the prospects and abilities of perfect (apocatastasive) responsibility of a cognitive person;

– analysing the theory of the essence interpretation and methodological application of modern interpretive strategies of professional education;

– revealing the contents and stages of the development of epistemological competence of future specialists;

– defining the structural and functional model of educational technologies of future specialists' epistemological self-correction and analysing the ways of its fulfillment.

Analysing contemporary researches and rendering the basic information. The paradox of «readiness but unability» of future specialists to comprehend the essence (in case of developed frustrated tolerance of choice, the decision to «concretize» and even substitute it) is objective since being in the situation of voluntary solitude in «Plato's cave», they consider the aim of their epistemological activity to be simply the comprehension of the *ways* of self-presence in the «otherness» *without existential experience of transcendental expectation of meeting the «otherness»*.

However, professor O. Ukhtomsky underlines that «individuals will not comprehend the essence as a categorical principle until they are centered and speak on their own unless they get rid of their twin – arrogant and self-sufficient intellect» [5]. This position was supported by Russian philosopher I. Kireyevsky who states: «Real essence does not correspond to the image or conclusion drawn on deduction by a comprehending person. Intellectual contemplation of the essence functions sensibly but while reflecting, it separates the very essence from its independent existence and sense (energy)» [4, 99]. S. Horuzhy stresses that even the position of a «live participant of the event-being» (M. Bakhtin), the position of an «inner-outer observer», the position of a person who experiences the ontological existence, who tries to keep the unity, reliability and meaningfulness of the description does not give the expected result [7, 75]. The ideas of all the scientists described above are summarized by P. Gaidenko who says: «Each attempt to get not only the form but the whole world of knowledge from the «pure self» even regarding as an absolute participant of transcendental apperception is fatal because in the process of scientific interference the dual nature of the essence and its independent existence will elude the observers, limiting itself on the pantheist belief» [2, 302]. So, «the essence is revealed in such a way that people *have deserved* it (italics by L. K.) by their past and present» [5, 77].

So, the final comprehension and arguments for the reality or unreality of the proposed in the text variant of modeling the essence of objectness («its sign») of the professional information implies world view apperception what means redirecting future specialists from the belief in power of intellect to realising their creative inability and to belief in higher wisdom and hope

(humble expectation) for help to comprehend the essence. The mechanism of this «contextual reframing» appears to be affective intellectual revelation of the greatness of God's creation. The spiritual entasy which humbles «Faust's spirit» lasts only few minutes. But I. Ilyin argues that this short-lasting energetic connection with the truth appears for a person «a forgotten air by means of which the objectness of things reveals in a different way» [3, 89]. It brings about «the confidence in the invisible and realisation of the expected, hence it actualizes conscience belief in the light of God's grace, hope (expecting feeling) for its spiritual, life giving effect and finally – for the feeling of love» [5, 467]. That is why the scientist stresses that the highest level of humanitarian knowledge development is love [5, 469]. M. Yaroshevsky expresses this idea even more laconically «Knowledge is contemplation as a means of real flesh transformation» [8, 81].

It is necessary to stress that the fact of personal transformation as a final aim of the essence comprehension is true for any type of outlook either mythological or religious or esoteric or scientific or philosophical. But only «a believing thought that saves a soul» [3, 5] is able to save a person from the loss of the feeling of demarcation of the subjective world views. So, the awareness of the essence of objectness (as the objective signified) requires spiritual dedication. This supra-situational activity is directed to achieve «the norms of soul spirituality» [6, 284] and causes the phenomena which is described by O. Ukhtomsky as «passing through the self» and creating «a distance in advance» what means the distance from the person who contemplates to the one who accepts thankfully the essence of the objectness as a result of the lasting transcendental expectation, energetic connection and «instantaneous meeting with the pure». It is caused by such epistemic characteristics as «intuition of co-message» (O. Ukhtomsky) and the ability to co-exist thoughtfully with the essence which is being comprehended.

Following O. Ukhtomsky, we understand the so called intuition of co-message (common message – so-vist) as «the natural spirit awakening (or natural power, aspiration – L.K.) in order to comprehend universal integral (conciliar) knowledge» what means «the awareness which is completely finite vision, acceptance, admitting and which is identical for everyone» [5, 18]. To be more exact, it can be described as «a mysterious conciliar judging voice inside us which contains in itself as in «the highest independent unity» all the sources and levels of the awareness, all the inherit experiences from the beginning of our life and it warns us with the help of special anxiety and emotions of the highest level about the things which are taking place in our life» [5, 458]. That

is why the exploration of integral (sobornost) as a psychological mechanism of human self-change and spiritual rise gives P. Kropitkin grounds for arguments for new development paradigm and gives I. Kireyevsky and O. Khomyakov grounds for suggesting a new way of cultural existence understanding.

In the context of the declared epistemological competence of future specialists, the intuition of co-message proves a means of revealing and defining the essence of objectness and also the grounds for or basis or beginning of further comprehension of «the existence mystery of the world and people» [3, 24]. The educational and informational situation of postmodernism and post-structuralism is not an exception as we can read in the statement: «Reading is not an objective process of revealing the meaning but making the text meaningful because it doesn't have any meaning itself» [3, 187]. In the era of total crisis the desire to justify the supra-sensitivity makes the following characteristics of the future specialists' intuition of co-message evident. They are *conscientious faith* (I. Ilyin) and *the will to the sacred* (M. Khrenov).

The definition to Ilyin's declared notion «conscientious belief» is best given by saint Feofan Zatvornyk («Recluse»). He says «It is the vital need to revive godlike sense in learning the truth» [6, 461], and to be more exact – «the vital need in true knowledge which lightens scared awareness with hope and love» [6, 458]. By the way, this formula for wisdom (Sophia consists of Faith, Hope and Love) is invented by V. Solovyov in his research work «Philosophical Principles of Integral Knowledge» where he revives the idea of Platonic love (eros) as a way to learn the truth.

So, conscientious faith is an ability to perceive everything around with the help of a pure soul so that the inner sense of things (invisible for the «blind») will get revealed with its immortal aspects [5, 68], it is a unique way to get into irreal prophetic spirit of time and space continuum that is on the edge of dreams and children's mentality.

Another aspect of the so called intuition of co-message is the will to the sacred which, on M. Khrenov's opinion, is a characteristic of a creative person of a marginal type who obligatory, in each transitional epoch (especially in the contemporary epoch of POST), has to make a choice between the life for death's sake and the death for life's sake. The new methodology of co-existence with the truth caused by the mentioned facts implies future specialists as creative individuals to have an ability in adaptive maximum and synaisthesis (from Greek – co-feelings, sympathy, empathy) that is a systemic ability of human perception and a characteristic of recapitulation of all spiritual and soul strengthes.

Both characteristics of future specialists – the ability in adaptive maximum and synaisthesis – correspond with patristical understanding of direct inclusion of the professional act into «existence-event» of the nature (as a complete unity) and life (as multiple view). In our theory they complete the structural contents of the epistemological competence of future specialists and actually reveal different phenomenalizational levels of objective reliability of the essence of objectness. We can state this on the basis of the fundamental differentiational gnosiological theory of development by M. Lossky. It integrates Solovyov's law of logical development formulated on the basis of H. Spencer's universal law of differentiation and G. Hegel's methodology of development which, in its turn, has been proved by I. Sechenov in his theoretical research work («The Thought Elements», 1877), by his follower S. Trubetskoy in his evolutional biological and social theory of consciousness development and by V. Ivanovsky in the reconstruction of principles genesis and forms of human cognition. Abroad these ideas were developed in H. Werner's differentiational theory of psychological development, in researches of psychologists Ed. Klapered, T. Ribot and of gestalt scientists K. Koffka, J. Piaget, J. Gibson, H. Witkin.

The analysis of the existing theories of teaching (B. Hergenhahn, M. Olson) gives grounds for such a conclusion: all of them in one way or another are concentrated solely on the idea of a person as a creator of objective knowledge of the truth. The argument in favour of this position is the reference to a phylogenetical human need in the truth, human desire to understand and pass the future generations the fullest amount of knowledge and skills received both positivistically and intuitively and with the help of empirical experience. But these physiologically caused individual and cognitive differences doubt the attempts to idealize human nature and to admire the intensification of educational process (integrating reduction of the learning material, fast temp of its learning, using active learning techniques). The mentioned fact suggests the need to revive some ways to establish a constructive dialogue between professional education and religion in the context of developing religious education (M. Grimmet, I. Kolesnikova, V. Meyer, P. Hirst). In condition of extensive informational expansion it is necessary to shift the accent from factological contents of education to methodological and gradually move from curriculum oriented, arranged, planned translational learning material under teachers' control to the paradigm of cognitive and affective students' development viewed as their spiritual self-perfection. This shift is supposed to require using cognitive and correcting

technologies (M. Bershadsky, V. Huzeiev) which can fulfill the strategy of «topology of the way to the sense» (M. Mamardashvili, V. Zinchenko) and makes it possible to construct semantic presuppositions what means overlapping two- and three parts of the model of knowledge and affirmation of new senses and values.

This model has to be different from traditional pedagogical techniques (which T. Kuhn calls «standard science» techniques) by using strategical model of subject and knowledge approach (from factual division to contemplational conclusions) which is directed at interiorization and creative usage of learning material in the process of informational and energetic exchange in higher education. Still, understanding professional information is usually conditioned by the norms of a certain sociocultural time and space and suggests relative infinity of polisemy. Even hypothetical deductive scheme of using pragmatical method (from English «pragmatic» in the meaning of «obtrusive», «based on proved data») which means «the ability to guess» (I. Chrystosenko) does not cope with the discursiveness of professional information understanding. It limits the possibilities of semantic analysis to its exploration of only a cognitive component of the value, and it limits germanevtic method of affection, empathy, assimilation to its affective component. So, the characteristics of the proposed intellectual situation remain knowledge positivisation, intellect disorientation in learning the truth in its full meaning. This situation resulted in the evident necessity to return to oversituational verification of the knowledge of the essence.

Verifying the comprehension of the professional subject essence requires from students not only actualization but correction (amplification) of their own cognitive, emotional, affective, psycho-motional resources in the direction of their self-perfection. That means that acquiring professional knowledge is not the final aim but a means of future specialists' personal development. One of the ways of technical provision of this transformational process, as it gets clear from the experience, can be the technique of future specialists' epistemological self-correction. Its modeling is based on the existential understanding of activity as the act of defining the sense (D. Leontyev, G. Deleuze, O. Karpov), and on cognitive theories of identical elements (S. Dmytriev), contemplation as learning (M. Bershadsky, V. Huzeyev), phenomenological reduction (E. Husserl, P. Prechtl, M. Mamardashvili). The main ideas of the suggested technological model are presented in the following conceptual statements:

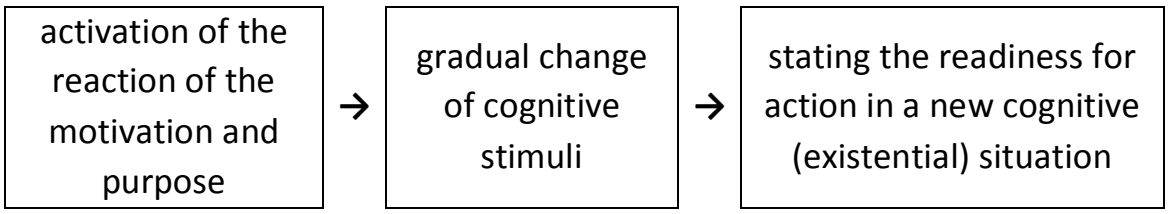
– clarifying the professional knowledge (understanding) of the essence of objectness and defining its completion (trustworthiness) on the basis of the

scheme of triple epistem (sign – signified – signifier) implies post-random redirection of functional and notional field, cognitive activity from the strategy of «the leading» into the mystery of existence (comprehending the essence) and its proud «discovery» to the strategy of «the led» and its respectful acceptance;

– cognitive redirection of the future specialists' thinking design includes not only using methods of prescinding, approximation of the sense reprography (reduction, generalization), metaphorical allegorical comparativeness, eromatic reflection (the skill to question), contextual reframing (the change of the vector of the sense analysis) the professional information, its retro-, prospective transspective reflection, but also essential change of the very personalities of the professional communicators what makes them enlarge their spiritual and creative potential;

– in the situations of gradual acquiring and further stimulated substitution of one cognitive element by others it is necessary to activate appropriate psychological mechanisms: a) a semantic presupposition (supposition of other models in a certain model of art knowledge); b) associational shifts; c) phenomenological professional modeling reduction of the essence of objectness of professional information;

– stimulated substitution of reproductive cognition by intuitive conscientious contemplation can be done in the following way:



Picture 1. Stimulated substitution of reproductive cognition by intuitive conscientious contemplation

We have distinguished effective pedagogical conditions to conduct experiment in order to verify the mentioned statements:

– to make decent and intellectual surrounding of seeking the truth («transintellectual life obsessed with the truth» K. Levin);

– to motivate epistemological self-correction of the participants of pedagogical interaction;

– to provide free self-defining and to activate future specialists' personal resources;

– to perform epistemological concept in teaching professional subjects.

The realization of these conditions is based on the regularities of mutual dependence:

– development of the inborn cognitive activity and the effectiveness of its involvement in the process of seeking the truth;

– future specialists' comprehension of their spiritual state and development of their ability to relegational functioning as personalities;

– the experience gained by individuals concerning their responsible choice and the character of pedagogical accompaniment of their educational activity as spiritual development.

Functioning of these regularities is determined not only by didactic but also by special principles such as spirituality of the educational process; integrity (sobornost) and hierarchy of the educational process; providing the freedom of choice for future creative personalities of their own personal educational direction; personal responsibility and educational reflection; spiral and concentric search for epistemological reference; creative and dialogical interaction; contemplation as spiritual perfection.

Conclusions. So, technological model of future specialists' epistemological self-correction suggests providing the readiness for the verification of the essence of the professional knowledge what points to spiritual self-perfection in order to fulfill effectively their soteriological mission in post cultural society. In condition of modern environmental educational situation its providing will help young thinking people to distinguish real and specific measures of true independence.

LITERATURE

1. Бахтин М. М. Собрание соченений : в 7 т. / М. М. Бахтин. – М. :Русские словари, 2003. – Т. 1. – С. 41–63.

2. Гайденко П. П. Прорыв к трансцендентному: Новая онтология XX века / П. П. Гайденко. – М. : Республика,1997. – 495 с.

3. Ильин И. А. О сопротивлении злу силой / И. А. Ильин. – М. : Даръ. 2005. – 464 с.

4.Киреевский И. В. О характере просвещения Европы и о его отношении к просвещению России. Письмо к гр. Е. Е. Комаровскому / И. В. Киреевский, П. В. Киреевский. Полн. собр. соч. : в 4-х т. – Т. 1. – Калуга : ИПЦ «Гриф», 2006. – 242 с.

5.Ухтомский А. А. Интуиция совести / А. А. Ухтомский. – СПб. : Петербургский писатель, 1996. – 502 с.

6.Феофан Затворник. Христианская психология / Феофан Затворник. – М. : Даниловский благовестник, 2005. – С. 403–483.

7. Хоружий С. С. Феноменология аскезы / С. С.Хоружий. – М. : Изд-во Братства во имя святого кн. Александра Невского, 2000. – 180 с.

8.Ярошевский М. Г. Л. С. Выготский в поисках новой психологии / М. Г. Ярошевский. – СПб. : Изд-во Международного фонда истории науки, 1993. – 300 с.

АНОТАЦІЯ

Кондрацька Л. А. Епістемічна стратегія реформування мистецької освіти: сотеріологічний дискурс.

У статті обґрунтовано, що достовірність-недостовірність пропонованого у художньому тексті варіанту моделювання предметної сутності (її знаку) вимагає від майбутнього митця й реципієнта надситуативної активності, що передбачає формування таких особистісних характеристик, як інтуїція совісті і здібність до смислового (енергетичного) співбуття з пізнаваною сутністю, тобто епістемологічної компетентності. Визначено, що її становлення потребує застосування когнітивно-корекційної технології, яка реалізує стратегію топології шляху до смислу. Доведено, що вона спрямована на розвиток дизайнового мислення і освоєння еротематичних методів художнього пізнання.

Ключові слова: *епістемічна стратегія, сотеріологічний дискурс, світоглядна апперцепція, інтуїція совісті, когнітивно-корекційна технологія.*

РЕЗЮМЕ

Кондрацька Л. А. Епистемическая стратегия реформирования художественного образования: сотериологический дискурс.

В статье обосновано, что достоверность-недостоверность предлагаемого в художественном тексте варианта моделирования предметной сущности (ее знака) требует от будущего художника и реципиента сверхситуативной активности, которая предусматривает формирование таких личностных характеристик, как интуиция совести и способность к смысловому (энергетического) сосуществованию с опознаваемой сущностью, то есть епистемологической компетентности. Определено, что ее становление нуждается применения когнитивно-коррекционной технологии, которая реализует стратегию топологии пути к смыслу. Доказано, что она направлена на развитие дизайнового мышления и освоение эротематических методов художественного познания.

Ключевые слова: *епистемическая стратегия, сотериологический дискурс, мировоззренческая апперцепция, интуиция совести, когнитивно-коррекционная технология.*

УДК 766(07)(043.3)

А. М. Король
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ГРАФІЧНОГО ДИЗАЙНУ УЧНІВ У ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті обґрунтовано методику навчання графічного дизайну учнів у позашкільних навчальних закладах, структура якої включає такі компоненти: зміст педагогічної та дизайнерської освіти, форми взаємодії учасників позашкільної дизайн-діяльності, сукупність методів, прийомів і засобів навчання графічно-проектній діяльності. Основна увага у статті звернена на зміст графічно-проектної діяльності учнів позашкільних навчальних закладів. Автором розкрито методичні принципи підготовки учнів позашкільних навчальних закладів до навчання графічного дизайну.

Ключові слова: *дизайн-освіта, графічний дизайн, графічно-проектні знання, засоби навчання, методика навчання графічного дизайну, позашкільні навчальні заклади.*

Постановка проблеми. Дизайн-освіта завжди являла собою багатоаспектний об'єкт дослідження. Нині однією зі складових дизайн-освіти є графічний дизайн, або художньо-графічне проектування.

Сьогодні в Україні графічний дизайн як самостійна галузь художнього проектування перебуває на стадії становлення, розвиваючись на основі реалістичної школи графічного мистецтва, сформованої попередніми періодами розвитку художньо-естетичних національних традицій. Найбільш цілеспрямовано й послідовно вирішують проблеми графічного дизайну вищі та середні спеціальні навчальні заклади, які готують професійних фахівців з графічного дизайну, окремі вчені та мистецтвознавці, спеціалісти в галузі прикладної і промислової графіки та рекламної діяльності, але питання особливостей навчання учнів графічного дизайну не займають значного місця у процесі позашкільної діяльності.

Актуальність навчання графічного дизайну учнів позашкільних навчальних закладів як специфічного виду проектної діяльності також визначається тим, що цей процес займає особливе місце в інформаційному розвитку особистості і є одним із найменш досліджених дизайнерських видів в українській педагогічній науці.

При цьому для розробки методики навчання графічного дизайну учнів у позашкільних навчальних закладах в Україні актуальним постає питання створення її цілісної теорії, що зумовлює необхідність системного вивчення графічного дизайну, визначення його понятійного апарату, розробку сучасних теоретичних та практичних основ.

Аналіз актуальних досліджень. Загальні проблеми навчання учнів позашкільних навчальних закладів знаходять відображення у психолого-педагогічних дослідженнях українських і зарубіжних фахівців: О. Биковської, К. Вентцеля, О. Ганоцької, Я. Кепші, А. Макаренка, В. Мачуського, Є. Мединського, С. Русової, Т. Сущенко, С. Шацького та ін.

Основні ідеї та принципи української дизайн-освіти висвітлюються в працях Є. Антоновича, В. Даниленка, Ю. Сомова, П. Татіївського, М. Яковлєва та ін.

Проблеми методики навчання технологій та основ дизайну в загальноосвітніх навчальних закладах досліджують: Т. Божко, В. Вдовченко, О. Коберник, А. Тарара, В. Тименко та ін.

У результаті аналізу робіт вищеназваних авторів та інших дослідників було виявлено їх безперечне теоретико-методологічне значення. Разом з цим, наявні розробки не відображають з достатньою повнотою основні положення щодо змісту й методики навчання графічного дизайну учнів у процесі позашкільної діяльності.

Мета статті. Обґрунтувати сутність поняття методики навчання графічного дизайну та визначити перспективні напрями в розробці практичних завдань із графічної діяльності учнів у позашкільних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Методика навчання графічного дизайну учнів позашкільних навчальних закладів за своєю сутністю є системою, що складається з таких структурних компонентів: мети навчання; змісту навчання; організаційних форм роботи; методів роботи; засобів навчання.

Метою навчання графічного дизайну учнів позашкільних навчальних закладів є не просте оволодіння елементами проектування, а виявлення здібностей в учнів до творчої дизайнерської діяльності, сила яких у звичайних освітніх умовах залишається незадіяною.

Виходячи з мети навчання учнів основам графічного дизайну, його актуальними завданнями є: візуалізація (графічно-кольорове відображення певних понять у знаковій формі) наочно-інформаційного простору та природного середовища; упорядкування (систематизація і структуризація) сфери візуально-комунікативних відношень між людиною і середовищем; формування цілісного дизайнерського мислення в соціокультурному аспекті («зручність, користь, краса») на основі естетично-функціонального сприйняття і відображення предметів і явищ людською свідомістю.

Важливе місце в методиці навчання учнів графічного дизайну в позашкільних навчальних закладах належить змісту освіти. Це зумовлено тим, що досягнення основної мети та завдань навчання учнів графічного дизайну забезпечується перш за все її змістом. І саме зміст дизай-освіти у процесі навчання, виховання, розвитку та соціалізації учнів у позашкільних навчальних закладах має забезпечити високий рівень їх навчальних досягнень.

Традиційно позашкільна освіта орієнтована на особистісні потреби. Це зумовлено тим, що існує великий спектр освітніх послуг, які надаються в позашкільній освіті. Цінності, цілі, завдання, форми й методи позашкільної освіти дітей існують у вільному просторі освітніх галузей, видів і типів діяльності [1, 184].

Розкриваючи зміст навчального матеріалу з основ графічного дизайну, слід відзначити його особливості. Насамперед, зміст навчального матеріалу, яким повинні оволодіти учні під час графічно-проектної діяльності, буде складати систему знань, умінь, навичок і особистісних якостей, що дозволяють їм успішно вирішувати завдання щодо вибору,

обґрунтування проекту, його якісного виконання, аналізу й реалізації кінцевого продукту.

Отже, до структури змісту графічно-проектної діяльності учнів позашкільних навчальних закладів входять графічно-проектні знання, уміння й навички особистості.

Графічно-проектні знання – це результат процесу пізнання сутності, структури, способів, засобів і результатів творчої перетворювальної діяльності, що знайшли адекватне відображення у свідомості учнів у вигляді понять, суджень, уявлень, умовиводів і теорій.

Графічно-проектні вміння й навички – це засвоєні учнями способи творчо-перетворювальної, технічної діяльності на основі отриманих знань, відповідно до досягнутого рівня науково-технологічного прогресу.

Якості особистості можна визначити як потенційні або актуальні властивості людини, що формуються в учнів під час графічно-проектної діяльності і є необхідними для її успішного здійснення. Основними якостями учнів позашкільних навчальних закладів, що мають бути сформовані в процесі графічно-проектної діяльності, визначено: відповідальне ставлення до навчання та праці, прагнення до самоосвіти; працьовитість, самостійність, дизайнерський світогляд і мислення, розвиненість фантазії й уяви; художня культура; сформованість почуття краси, естетичних ідеалів і смаків, естетичне ставлення до процесу й результатів проектної діяльності; адекватна самооцінка своїх здібностей і можливостей.

Зміст графічно-проектної діяльності учнів позашкільних навчальних закладів має складатися з таких етапів: організаційно-підготовчий, проектний, технологічний та заключний.

Усі ці етапи є взаємопов’язаними між собою та найефективніше розкривають послідовність розроблення й виконання проекту продукції графічного дизайну. На кожному етапі учнями здійснюється відповідна система послідовних дій у виконанні завдань з графічного дизайну, а педагог при цьому стає дійсно організатором цієї діяльності.

На організаційно-підготовчому етапі перед учнями постає важлива проблема вибору об’єкта проектування графічного дизайну, адже від цього залежить найбільшою мірою успіх подальшої роботи. На цьому етапі учні повинні вибрати й поставити перед собою проблему, усвідомити значення майбутнього продукту графічного дизайну як для самих себе, так і для суспільства в цілому, тобто визначитись у доцільності його виконання. Учні формують та пропонують різноманітні ідеї, визначають та обговорюють оптимальний варіант запропонованого рішення, найбільш вдалі параметри

майбутнього виробу, з погляду умов використання, з власного досвіду та досвіду оточуючих. Уся ця робота розпочинається з пошуку інформації, у тому числі з використанням Інтернету, наукових і періодичних видань. Завдання – зібрати якомога більше інформації з даного питання. На даному етапі учні здійснюють генерацію ідей, що є найважливішим елементом у графічно-проектній діяльності, адже саме тут відбувається інтелектуальне зростання й становлення особистості. Учні вчаться аналізувати, порівнювати, узагальнювати, проводити корекцію, планувати наступну власну дизайн-діяльність. Заключним елементом цього етапу буде визначення з часом, який буде необхідний для виготовлення об'єкту графічного дизайну.

Наступним етапом є проектний етап, на якому учні складають ескіз-оригінал своєї найдосконалішої та найкращої конструкції, яка відповідає сучасним вимогам графічного дизайну, здійснюють підбір матеріалів та інструментів, визначають найдоцільнішу технологію виготовлення обраної конструкції, виконують економічні, естетично-функціональні дослідження. Засобами діяльності виступають всі художні матеріали та інструменти, якими користуються учні при розробці проекту. Результатами діяльності учнів на цьому етапі є набуття нових знань, умінь і готові графічні проекти. Проектний етап має такі стадії: складання ескізу, розробка ескізів-оригіналів, добір художніх матеріалів, вибір інструментів та обладнання, вибір технології обробки деталей виробу, їх з'єднання, обробка, організація робочого місця, функціональне обґрунтування, міні-маркетингові дослідження, в яких визначають доцільність виготовлення проекту з точки зору економії матеріалів та енергоресурсів для його виготовлення.

На технологічному етапі, учні виконують заплановані операції, здійснюють самоконтроль та оцінку якості виробу. Мета – якісне та правильне виконання трудової операції. Предмет діяльності – створений матеріальний продукт графічного дизайну, знання, уміння й навички. Засоби – художні матеріали та інструменти, з якими працює учень. Результат – набуття знань, умінь і навичок. Цей етап діяльності передбачає такі стадії, як виконання операцій, передбачених технологічним процесом, самоконтроль власної діяльності, дотримання технологічної, трудової дисципліни, культури праці й оцінка якості варіантів конструкцій.

На заключному етапі здійснюється кінцевий контроль, порівняння і випробування проекту, порівнюють виготовлену конструкцію із запланованою. Якщо будуть знайдені недоліки та неполадки, намагаються їх усунути, аналізують проведену роботу, встановлюють, чи досягли учні

своєї мети, який результат їхньої праці, здійснюють самооцінку спроектованого виробу. На цьому етапі учні захищають свій проект (виріб, план, модель) перед групою шляхом оформлення звітів, демонстрацією та відповідають на запитання. Тут учні встановлюють, чи досягли вони своєї мети, який результат їхньої праці.

Водночас зміст навчання графічного дизайну може бути реалізований тільки в навчально-виховному процесі, у взаємодії учнів із педагогами. Тому необхідним стає розкриття основних засад практичної реалізації змісту навчання учнів основам графічного дизайну, зокрема відображення його у формах та методах роботи, найбільш раціональних шляхах організації навчання, виховання, розвитку та соціалізації особистості в позашкільних навчальних закладах.

Як відомо, методика графічного дизайну, як і будь-який навчально-виховний процес, вид діяльності, існує в певних організаційних формах. Вони визначаються місцем, умовами, змістом, характером, послідовністю діяльності педагогів та учнів, їх взаємовідносинами, засобами керівництва.

Організаційні форми, по суті, забезпечують реалізацію мети, завдань та змісту навчання учнів графічного дизайну. Вони використовуються нами для навчання учнів графічного дизайну і є також способом взаємодії учасників навчально-виховного процесу, в межах якого відбувається реалізація змісту художньо-графічної діяльності. Також організаційні форми забезпечують здійснення спільної діяльності педагогів та учнів і спрямовані на досягнення цілей навчання, розвитку, виховання й соціалізації.

Так, Законом України «Про позашкільну освіту» визначено такі форми організації позашкільної освіти: заняття, гурткова робота, клубна робота, урок, лекція, індивідуальні заняття, конференція, семінар, читання, вікторина, концерт, змагання, тренування, репетиція, похід, екскурсія, експедиція, практична робота в лабораторіях, майстернях, теплицях, на науково-дослідних земельних ділянках, сільськогосподарських та промислових підприємствах, на природі тощо [2, 229].

У процесі навчання графічного дизайну учнів у позашкільних закладах освіти можуть бути використані такі організаційні форми, як групова та індивідуальна робота.

Групова робота як форма організації занять із графічного дизайну зумовлена проведенням роботи з групами учнів, формуванням їх навчальних досягнень під безпосереднім наглядом керівника гуртка. Перевага цієї форми визначається тим, що керівник гуртка в один і той самий час проводить заняття не з одним, а з кількома учнями. На цій

основі ґрунтується гурткова й масова форми роботи, що є найбільш поширеними в позашкільній освіті.

Індивідуальна форма організації занять із графічного дизайну спрямована на формування високого рівня навчальних досягнень кожного учня окремо. Її важливе значення полягає в тому, що з кожним учнем індивідуально проводиться цілеспрямована робота, приділяється значна увага, є можливість для більш глибокого вивчення, врахування особливостей, здібностей, обдарувань.

Водночас визначення форм навчання учнів графічного дизайну тісно пов'язане з методами. Адже якщо форма виступає способом організації змісту роботи, то метод – шляхом, способом досягнення мети, розв'язання завдань, реалізації змісту навчання учнів графічного дизайну.

Методи навчання є шляхами діяльності педагога й учня, за допомогою якої досягається формування компетентностей. Вони виконують такі функції: навчальну, виховну, розвивальну, мотиваційну і контрольно-корекційну [1, 225].

Слово «метод» походить від грецького «methodos» – шлях, спосіб досягнення мети. Під методами ми розуміємо способи упорядкованої діяльності педагога й учнів, спрямовані на реалізацію мети, завдань і змісту освіти відповідно до обраної форми [4, 429].

На різних етапах навчання учнів графічно-проектної діяльності застосовують різні методи. Крім вербальних методів (розповіді, пояснення) під час навчання учнів графічного дизайну на організаційно-підготовчому етапі використовують такі методи: наочні (демонстрації зразків раніше виконаних проектів продукції графічного дизайну), інформаційної підтримки, «мозкової атаки», метод фантазування, метод пошуку, метод аналогій, метод створення образу ідеального об'єкта, метод фокальніх об'єктів. Основним методом навчання на технологічному етапі виступає метод вправ, за допомогою якого відпрацьовуються художньо-графічні дії і технічні прийоми виконання. На заключному етапі графічно-проектної діяльності відбувається проектування об'єкта графічного дизайну, його контроль і випробування, підготовка до захисту й сам захист. На даному етапі використовують такі методи навчання, як метод інформаційної підтримки, демонстрації графічного проекту або самого продукту (макету) графічного дизайну, проведення конкурсів на кращий творчий проект.

Важливим елементом графічно-проектної діяльності учнів є засоби навчання, під якими розуміються матеріальні й матеріалізовані предмети, що використовує педагог у процесі навчання. Всі засоби навчання поділяються

на три великі групи: візуальні, аудіювальні та аудіовізуальні. Окрему групу складають засоби, що автоматизують процес навчання: програмовані, електронні підручники, дидактичні машини, навчальні комплекси на мікропроцесорній техніці, інформаційні системи, телекомунікаційні мережі. Усі ці засоби можуть використовуватися в навчанні учнів графічного дизайну. А для цього необхідно використовувати можливості різних джерел інформації: журналів і газет, книг, радіо, телебачення, ПК, телекомунікаційних мереж. Домогтися кращої роботи з графічного дизайну можна шляхом створення й залучення учнів до наповнення банку ідей та інформації, в якому буде визначатися перелік об'єктів проектування, їх види, з урахуванням власних інтересів та потреб учнів.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що методика навчання учнів графічного дизайну – це складова система безперервної позашкільної освіти, цілеспрямований процес і результат навчання, виховання і розвитку дітей різних вікових груп, який характеризується добровільною участю, диференціацією за інтересами до різних видів графічно-проектної діяльності, вільним вибором занять.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биковська О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : [монографія] / О. В. Биковська. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 356 с.

2. Закон України «Про позашкільну освіту» // Освіта України : нормативно-правові документи : зб. нормат. док. / голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Міленіум, 2001. – С. 229–251.

3. Програма профільного навчання для загальноосвітніх навчальних закладів з трудового навчання у 10-11-х класах «Графічний дизайн» / В. В. Вдовченко, Т. О. Божко, В. П. Тименко // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10 – № 1. – С. 129–160.

4. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Головна редакція УРЕ, 1977. – 775 с.

5. Тименко В. П. Неперервна система дизайн-освіти: стан і перспективи її розвитку в основній ланці загальноосвітньої школи / В. П. Тименко // Молодь і ринок. – 2006. – № 8. – С. 50–54.

6. Хмельовський О. М. Графічний дизайн : навч. посібник / О. М. Хмельовський. – Луцьк : Терен, 2008. – 160 с.

7. Шпільчак В. Дизайн в українській школі : проблеми та перспективи / В. Шпільчак // Мистецтво і освіта. – 2000. – № 3. – С. 2–7.

РЕЗЮМЕ

Король А. Н. Сущность понятия методики обучения графического дизайна учащихся во внешкольных учебных заведениях.

В статье обоснована методика обучения графического дизайна учащихся во внешкольных учебных заведениях, структура которой включает такие компоненты: содержание педагогического и дизайнерского образования, формы взаимодействия участников внешкольной дизайн-деятельности, совокупность методов, приемов и средств обучения графически-проектной деятельности.

Основное внимание в статье обращено на графически-проектную деятельность учащихся внешкольных учебных заведений. Автором раскрыты методические принципы подготовки учеников внешкольных учебных заведений.

Ключевые слова: *дизайн-образование, графический дизайн, графически-проектные знания, средства обучения, методика обучения графическому дизайну, внешкольные учебные заведения.*

SUMMARY

Korol A. The essence of the concept of the methodology of teaching pupils graphic design in extracurricular educational institutions.

The article grounds the methodology of teaching pupils graphic design in extracurricular educational institutions, the structure of which includes such components: the content of pedagogical and design education, the forms of the interaction between participants of extracurricular design activity, the unity of methods and means in the graphic and project activity. It is cleared up that the actual tasks of teaching pupils graphic design are: visualization (graphic and colour reflection of definite concepts in the symbolic forms) of visual and information space and natural environment; regulating (systematization and structuring) the sphere of visual and communicative relations between the man and environment; forming complete design thinking in social and cultural aspect («comfort, benefit, beauty») on the basis of aesthetic and functional perception and reflecting the objects and phenomena of human consciousness. The main emphasis in the article is directed to graphic and project activity of pupils in extracurricular educational institutions. The content of educational material, which pupils should master during the graphic and project activity, will contain the system of knowledge, skills and personal qualities, that allow them to solve tasks successfully as to the choice, project grounding, its qualitative execution, analysis and realization of final products. The author exposes the methodological principles of preparing pupils in extracurricular educational institutions towards teaching graphic design.

At different stages of teaching students graphic-design activity a variety of methods can be used. In addition to verbal methods (stories, explanations) during the process of teaching students graphic design at the organizational and preparatory phase the following methods are used: visual demonstration of samples from earlier projects of graphic design products, information support, brainstorming, search method, the method of analogy, the method of creating the image of an ideal object, method of focal objects. The main method of teaching at the technological stage is a training method by which the art-graphic activities and techniques of execution are practiced. At the final stage of graphic-design activity occurs object designing graphic design, control and testing, training to defend the project work. At this stage such methods of teaching as a method of information support, demonstration graphic project or the product itself (layout) of graphic design, competitions for the best creative project are used.

Key words: *design-education, graphic design, graphic and project activity, methods of teaching, the methodology of teaching graphic design, extracurricular educational institutions.*

УДК 371.134:793.3(07)

С. В. Куценко
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ВИКОРИСТАННЯ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ХОРЕОГРАФІЇ НА ЗАНЯТТЯХ НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ

У статті розглядається проблема формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії шляхом використання творчих завдань у процесі вивчення народно-сценічного танцю. Творчі завдання аналізуються як специфічна форма подачі навчального матеріалу, основною метою якої є створення творчої ситуації, що вимагає активного опрацювання. Народно-сценічний танець виступає основним засобом формування творчого потенціалу студента-хореографа, а творчі завдання – своєрідним каталізатором прояву його творчих можливостей. Запропоновані значні для даного процесу їх види та форми, які найефективніше впливатимуть на планомірне формування основних складових творчого потенціалу майбутнього педагога-хореографа.

Ключові слова: *майбутній учитель хореографії, народно-сценічний танець, творчий потенціал, творчі завдання.*

Постановка проблеми. Стратегічним завданням реформування сучасної освіти в Україні сьогодення є формування творчої особистості майбутнього педагога, його творчого потенціалу. Формування в студентської молоді переконаності творчого стилю життя, світобачення орієнтованого на творчість, – одне з найважливіших завдань і цілей педагогічної науки.

У зв’язку з даним завданням постає об’єктивна необхідність формування творчого потенціалу студентів-хореографів, які навчаються у вищих навчальних закладах України. Тому перед педагогічною системою вищої школи постає завдання пошуку ефективних засобів поєднання високої професійної підготовки та формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії.

Включення особистості студента-хореографа у професійну діяльність передбачає оволодіння теоретичними знаннями та практичними навичками під час навчально-виховного процесу. А завдяки правильній організації навчального процесу студентів-хореографів, застосовуючи низку засобів у процесі вивчення народно-сценічного танцю, можливо сформувати особистість з високим рівнем творчого потенціалу.

Аналіз актуальних досліджень. Велика увага в психолого-педагогічних дослідженнях приділяється вивченню творчої особистості, її потенційних можливостей та здібностей (Б. Ананьєв, В. Андрєєв,

Д. Богоявленська, Н. Кузьміна, М. Лазарєв, В. Моляко, М. Поташник, Н. Посталюк Е. Яковлєва); різним аспектам формування творчого потенціалу майбутнього фахівця (В. Вербець, І. Драч, О. Жура, О. Овакімян, С. Олійник, О. Чаплигін, Р. Серьожнікова, Н. Устинова, С. Хмельковська та ін.); формуванню творчого потенціалу майбутнього педагога в процесі вивчення мистецьких дисциплін (В. Воєводін, Г. Гладишев, В. Орлов, В. Лихвар, О. Музика та ін.); використанню хореографії як засобу розвитку творчої особистості (Л. Андрощук, О. Білаш, І. Герц, У. Козубаш, О. Отич, І. Поклад, О. Попик, С. Роботько, І. Спінул, І. Тригуб, С. Тригуб, П. Фриз та ін.), але проблема формування творчого потенціалу засобами народно-сценічного танцю залишилась осторонь.

Метою статті є ґрунтовний аналіз пливу застосування творчих завдань на процес формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії на заняттях народно-сценічного танцю.

Виклад основного матеріалу. Оскільки створення нового, оригінального є першою ознакою діяльності творчого характеру, а невимушеність, задоволення та краса передує її успішності, народно-сценічний танець являє собою потужний резерв засобів на шляху формування творчого потенціалу студента-хореографа в навчально-виховному процесі. Форми педагогічної діяльності, необхідні для формування танцювальної культури та творчого потенціалу майбутнього педагога-хореографа включають як теоретичне, так і практичне навчання, основною одиницею якого є заняття.

Теоретичні заняття спрямовані, головним чином, на формування теоретичних знань, а практичні – практичних навичок з відповідних розділів дисципліни «Теорія і методика народно-сценічного танцю». При цьому основне місце посідає формування в студентів умінь творчого вирішення навчальних завдань (побудова народно-сценічного тренажа, танцювальних комбінацій, етюдів, композицій тощо).

Таким чином, головне завдання процесу становлення творчої особистості майбутнього педагога-хореографа полягає у виявленні та вдосконаленні його творчих можливостей і перетворенні їх у стійкі параметри засобами народно-сценічного танцю.

На даному етапі нашого дослідження, вважаємо, що вагому роль у формуванні творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії відіграють навчально-творчі завдання на занятті народно-сценічного танцю.

Навчально-творче завдання – це специфічна форма подачі навчального матеріалу, основною метою якої є створення творчої ситуації, що вимагає

активного опрацювання, в подальшому – опанування та засвоєння знань і вмінь у процесі формування творчих можливостей студента.

Робота з творчими завданнями на заняттях народно-сценічного танцю має велике значення. Адже студент підсвідомо активізує такі важливі для процесу творчості психічні процеси, як мислення, творча уява, увага, перетворюючи таким чином одні образи на інші, засвоюючи прийоми переосмислення та аналізу умов для реалізації нових образів. Зазначені завдання наділяють кожного студента можливістю видозмінювати їх результат у процесі розв'язання, відступаючи від шаблону одержувати оригінальні творчі продукти.

Використання творчих завдань на заняттях теорії та методики народно-сценічного танцю належним чином впливає на формування мотиваційної сфери майбутніх педагогів-хореографів, пробуджує потребу в творчості, в самовдосконаленні, а також стимулює самостійність і самоорганізованість, виховує відповідальність та працелюбність.

Специфічною особливістю творчих завдань є відсутність будь-яких правил, що ведуть до їх вирішення, а також наштовхують до відомих шляхів їх розв'язання. Існують лише окремі вказівки, які сприяють успішності реалізації правильного вибору.

Народно-сценічний танець у цьому відношенні є нескінченним джерелом творчості для майбутнього вчителя хореографії, яке наповнює студента не тільки професійними знаннями та вміннями, а й надає велику кількість варіантів у їх творчому втіленні.

Застосування творчих завдань на заняттях народно-сценічного танцю передбачають колективну, парну та індивідуальну діяльність студентів-хореографів.

Колективне виконання завдань, вирішення яких передбачає залучення певної групи студентів має особливе значення. В процесі виконання колективного завдання студентами передбачено не тільки виконання певних дій на загальну користь, але й застосування власних творчих можливостей з урахуванням прагнення до високого ідеалу.

Особливим у процесі виконання колективного творчого завдання є те, що всі учасники залучаються до процесу планування, підготовки, виконання й аналізу даної проблеми. Така форма виконання творчого завдання активізує в студентів навички побудови ефективних міжособистісних відносин у колективі, вміння вирішувати завдання враховуючи інтереси кожного члена колективу й справи загалом. У процесі колективної творчої діяльності зростає самостійність, ініціативність,

розвивається творче мислення, формуються й актуалізуються творчі потенції кожного студента.

Важливим моментом у вирішенні творчого завдання є також робота в парі, де в процесі вирішення проблеми один із партнерів є носієм інформації, знає шляхи розв'язання завдання, і на свідомому чи підсвідомому рівні передає інформацію іншому. Важливим етапом у підготовці до такої роботи є правильний підбір педагогом студентів у пару для продуктивного виконання завдання. Це сприяє навичкам творчої співпраці, дає можливість студенту перевірити власні сили, бачити помилки партнера та критично відноситись до власної діяльності.

Чільне місце в процесі вирішення проблеми творчого завдання займає індивідуальний характер його виконання, що окрім формування творчих здібностей, творчого потенціалу, виховує самостійність, уважність, відповідальність, спроможність мислити творчо та критично. Крім того, надає можливості студенту проявити власну індивідуальність, оригінальність, стиль мислення, вміння оцінити ситуацію, проаналізувати, систематизувати й обробити дані завдання власним оригінальним шляхом.

Таким чином, можемо виділити три типи творчих завдань, які на нашу думку найкраще вплинуть на формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю:

1-й тип – творчі завдання з елементами гри та змагання;

2-й тип – творчі завдання, в яких створюється ситуація з можливістю вибору певної дії;

3-й тип – творчі завдання на основі імпровізації.

Народно-сценічний танець як основний засіб формування творчого потенціалу студента-хореографа, опираючись на своє історичне минуле, а також примножений у процесі еволюції виховний та творчий характер має в своєму арсеналі достатню кількість різної форми та жанру шляхів організації творчої роботи під час навчально-виховного процесу.

Виконання творчого завдання з елементами гри на заняттях народно-сценічного танцю сприяють розвитку колективної творчості, формують моральні та вольові якості особистості, розвивають пам'ять, мислення, увагу.

Це можуть бути ігрові завдання з елементами змагання, які додають зацікавленості, мотивують до вирішення завдання. Адже, як відомо з чисельних наукових психолого-педагогічних досліджень, змагання між учасниками, які виконують спільне завдання, сприяє розвитку творчих сил, підвищує активність та інтерес студентів до діяльності, а також стимулює

відсталих до рівняння на успішніших студентів, що значно підвищує рівень власної та колективної результативності показників у роботі.

Дієвим засобом у процесі вирішення творчого завдання на шляху формування творчого потенціалу студента-хореографа може бути ігровий танець. Ігровий танець має сюжет і зміст, які диктуються музичною драматургією і виражені за допомогою драматургічного розвитку через взаємодію персонажів, що несуть певний образ. В ігровому танці кожен грає певну роль, для виконання якої мобілізується весь життєвий і творчий досвід, наповнюючи її певними властивостями.

Яскравим прикладом ігрового танцю може бути російський хоровод «Селезень Ванюша», в основу якого покладені ігрові дії вибору нареченої. В хороводі починають танцювати дівчата, яким хочеться виглядати красивою «качечкою» перед своїм «селезнем». У першій частині хороводу дівчата ходять дуже поважно по колу. Друга ж частина будується на приплясах після кожних двох куплетів пісні. В коло входить «селезень» Ванюша і, протанцювавши певний час, виводить із кола свою обраницю. Так продовжується танець, поки всі «селезні» не розберуть із кола своїх «качечок» [7, 10].

Народна хореографічна культура багата на ігрову тематику, в основу якої покладений певний зміст, наповнений своєрідним національним колоритом, що виражає власні найзадушевніші думки й почуття.

А гра як метод навчання дорослих дає можливість:

– сформувати мотивацію до навчання;

– оцінити рівень підготовленості;

– оцінити ступінь оволодіння матеріалом і перевести його з пасивного стану – знання, в активний – вміння;

– отримати учасникам власний досвід навчально-ігрової діяльності, відпрацювати вміння проектувати й організовувати навчальні ігри;

– активізувати самоосвіту;

– формувати плюралізм думок і дій, багатоваріантність мисленнєвих операцій, інтерес до більш ефективної побудови професійної діяльності;

– розвивати індивідуальне професійне мислення, вміння аналізувати та прогнозувати [3, 67].

Особливою умовою дієвості ігрового завдання є вміння педагога залучити студентів до участі добровільним шляхом. Важливим моментом в організації якого є постановка привабливих цілей, доступних умов та оригінального оформлення.

Народно-сценічний танець на належному рівні забезпечує наявність даних вимог як для успішного виконання завдання, так і для його кінцевого результату.

Наприклад, привабливою ціллю для виконання такого роду творчого завдання може бути відтворення історичного минулого певного народу, визначної події чи народної обрядовості тощо. У вирішенні оригінального оформлення допоможуть яскраві та барвисті костюми, що сприяють образному перевтіленню студента, а також умовні декорації та атрибути народного вжитку для перенесення у визначену дію та створення творчої атмосфери.

Усі ці допоміжні засоби, поряд із танцювальними елементами та народною культурою, допоможуть студенту-хореографу максимально розкритися в процесі виконання такого творчого завдання.

Окрім вищезазначеного, народно-сценічний танець має за мету сформувати національну свідомість майбутнього педагога, навчити любити рідну землю, власний народ, а також прищепити шанобливе ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх етносів та народів, що населяють землю.

Не менш дієвою формою є завдання, в яких створюється ситуація з можливістю вибору, що дозволяють у об’єктивних умовах обирати власний варіант вчинку. Такі завдання сприяють розвитку уваги, мислення, пам’яті, здатності до аналізу творчої проблеми, актуалізації накопичених знань у процесі навчання. Адже, як відомо, вибір завжди обмежує і, обмежуючи, спрямовує. Спрямовуючи творчу активність особистості майбутнього педагога-хореографа, вибір її мотивує, тобто енергетично забезпечує подальші вчинки.

Визначальна умова ситуації вибору, стверджує Г. Падалка, – можливість прийняти різні рішення. Студент постає перед необхідністю вибору, правильність якого характеризується багатоваріантністю. Істотною рисою ситуації, що забезпечує їй стимулюючий вплив, професор Г. Падалка вбачає необхідність прийняття такого рішення, яке мало б для студента важливе значення (пов’язане з його навчальними планами, змістом майбутньої діяльності, досягненням результативності в підготовці до професійних дій) [4, 13–14].

На нашу думку, ситуація, яка вимагає певного вибору, є сигналом нагального підвищення відповідальності за нього, за його зміст. І ця нагальність необхідна для постійного творчого руху, який не знає фінішу.

Студент, перебираючи безліч варіантів у процесі знаходження правильного рішення, має не лише прийняти його, але й утримувати в пам’яті ті інші, від яких можливо доводилося відмовлятися.

Ми вважаємо, що вибір, який приходиться здійснювати студенту в процесі виконання чергового творчого завдання, завжди передбачає рішучість, мужність, сміливість, що в свою чергу формує вольові якості майбутнього вчителя хореографії, які мають вагоме значення в процесі формування його творчого потенціалу.

Зробивши вибір, студент створює власний продукт діяльності, пробуджує та керується власною свободою творчості. Адже вибір – шлях до творчої свободи. Свобода є важливим фактором та необхідною передумовою формування творчої особистості, яка має змогу обрати правильний варіант дії. А можливість робити власний вибір, як відомо – це шлях до особистісного розвитку, до індивідуальної неповторності, оригінальності процесу та результату творчої самореалізації.

Гарним продовженням прояву свободи творчості в студентів-хореографів, що надає можливість реалізувати себе в специфічній формі творчого завдання, є імпровізація, в процесі якої формується вміння керувати власними емоційними станами, розвивається та формується творча уява, мислення, здатність до створення ідей, які відрізняються від загальноприйнятих.

Необхідно зазначити, що всім жанрам народно-сценічного танцю властива така ознака, як імпровізація.

Сутність імпровізації полягає в миттєвому створенні танцювального фрагменту саме в момент виконання. Імпровізація часто виступає як спроба безпосередньо, зараз і негайно передати мистецькими засобами власні відчуття й переживання, знайти для них відповідну форму художнього втілення.

Імпровізація – це творчість без попередньої підготовки, непередбачуваний розвиток творчого задуму.

Імпровізація, зазначає Б. Рунін, як «першотворчість», як сама безпосередня спроба витягти порядок з безладдя, як чисто інтуїтивне самовизначення в хаосі вражень і емоцій, як вільний політ свавільної фантазії [6, 46]. Всяка творчість, зазначає науковець, являє собою процес безперестанних взаємопереходів задуму та здійснення, переживання й вираження, раціонального та інтуїтивного. Момент імпровізації – це момент стрибка, перерви поступовості в розвитку цього процесу. Імпровізація в мистецтві несе з собою чудове відчуття творчого начала, закладеного в самому світостворенні [6, 57].

Вагоме значення для нашого дослідження має думка Г. Падалки, що імпровізація – це практичний метод мистецького навчання, що застосовується з метою спонукання учня до творчої діяльності, активізації його творчих схильностей, здатності відтворювати не тільки чужий задум, а й виявити спроможність до власних творчих знахідок.

Педагогічне значення імпровізації, зазначає професор, ґрунтується на необхідності сфокусувати в необхідний момент творчі сили, максимально активізувати уяву й фантазію. Імпровізація має характер такого пізнання та творення художніх явищ, де експромт і неочікуваність художнього результату виявляються основними способами [5, 192].

Під хореографічною імпровізацією розуміємо творчий акт, у процесі якого відбувається вільне володіння та танцювальними елементами та їх комбінування, керуючись мелодійністю й ритмічністю музичного супроводу на основі виражальних засобів, у поєднанні з образним та емоційним забарвленням без попередньої підготовки.

Для імпровізації можливо використовувати різні напрями хореографічного мистецтва, але вважаємо, що народно-сценічний танець має достатньо широкий спектр можливостей для реалізації імпровізаційного руху.

Але, слід пам’ятати, зауважує професор Б. Колногузенко, якою б складною та цікавою вона не була, здійснюватися вона обов’язково повинна в межах образу, що створюється. З одного боку – творча воля особистості з урахуванням власних можливостей і осмислення природи вільної імпровізації, можливості творити та створювати, але – з іншого боку – в межах образного завдання, яке однаково має значення та є обов’язковим для всіх.

На думку Б. Колногузенка, імпровізація – це здібність фантазувати, створювати, здібність розробки простого руху за законами логіки та біомеханіки, з урахуванням метро-ритмічного та інтонаційного руху мелодії, під яку йде виконання, до завершеності за змістом хореографічного речення або хореографічної думки [1, 20].

Імпровізація на уроці народно-сценічного танцю, як творча дія, дає можливість студенту-хореографу, займаючись улюбленою справою, розкритися по-новому, поринути у світ невичерпної фантазії та свободи.

Імпровізаційність народного танцю не викликає сумнівів. Наприклад, у російській народній плясці імпровізація допомагає щоразу по-новому виражати зміст танцю, вибудовує живі відносини між партнерами, між

виконавцями та публікою. Пляска не має строго встановленого малюнка, вона вся побудована на імпровізації виконавців, і кожна пара вносить у танець власні рухи, власну манеру. Але при цьому обов'язковою умовою виконання є наявність єдиного образу: гри, чистоти відносин і запалу.

Характерною є імпровізація для дуже відомого стилю іспанського танцю – фламенко. Справжнє фламенко – це чуттєва імпровізація, незвичайний творчий прояв мистецтва танцю. Імпровізація у фламенко виступає як співвідношення та взаємодія свободи й необхідності, що проявляють себе через можливість відтворювати, слідуючи суворим традиціям іспанського народу.

Імпровізація як невід'ємний елемент присутня і в українському народному танці. Зустріч весни, ігрові забави та козацькі розваги – все це і багато іншого передають танцівники в процесі виконання українського танка, де важливим моментом стає імпровізація. Повільні та стримані хороводи, а також запальні й нестримні українські танці, наповнені елементами імпровізації, наділяють знаннями, життєвим досвідом, патріотичним духом із славного українського минулого.

Передумови розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії формуються в різних формах імпровізації, головним ворогом якої є стереотипне мислення, низька самооцінка та страх перед невдачею чи помилкою. Причина полягає в бар'єрах, м'язових і психологічних, які сковують реальні можливості людини. В такому випадку виникає зайва м'язова напруга тіла в рухах, оскільки нервова система гальмує їх свободу.

Імпровізація – це можливість набуття як психологічної, так і творчої свободи. У свою чергу, творча свобода, пов'язана і з атмосферою заняття, особливостями взаємовідносин у групі студентів, і з педагогічними принципами, яких дотримується викладач, а також зі структурою самого уроку і його цілей, адже відчуття повної свободи виникає в поєднанні свободи тіла та психічного стану студента.

Тож перед педагогом постає важливе завдання, яке ґрунтується на вмінні переконати студента, що саме в сьогоднішній невдачі народжується зустріч з невідомим. Дати зрозуміти, що та помилка або невдача вчить, за яку його не карають. Така позиція значно сприятиме творчому використанню студентом попередніх невдач у подальшій роботі.

Ми схиляємося до думки Г. Максименка, який, цитуючи Г. Козинцева, вважає, що саме методом «спроб та помилок», творчістю «навпомацки», відходом від правил і зіткненням із невирішеною проблемою супроводжується імпровізація і збагачується митець новими

досягненнями [2, 114]. Адже в результаті імпровізації народжується власний витвір мистецтва, виконаний в атмосфері творчої свободи, яка відкриває перед майбутнім педагогом-хореографом нові горизонти на шляху формування та примноження його творчого потенціалу.

Висновки. Отже, узагальнюючи вищесказане, варто зробити висновок, що систематичне виконання різноманітних творчих завдань на заняттях народно-сценічного танцю сприяє успішній активізації творчих проявів студентів. У ході нашого дослідження вважаємо за доцільне використовувати творчі завдання колективного, парного чи індивідуального характеру з метою планомірного й ефективного формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії засобами народно-сценічного танцю.

Подальшого дослідження потребує активне використання елементів проблемного навчання в синтезі з творчими завданнями, що, на нашу думку, сприятиме вдосконаленню процесу формування творчого потенціалу майбутнього педагога-хореографа.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колногузенко Б. М. Мистецтво балетмейстера : навч.-метод. матеріали з курсу / уклад. Б. М. Колногузенко. – Х. : ХДАК, 2007. – 86 с.

2. Максименко Г. Філософія імпровізації у виконавчому мистецтві / Художня культура. Актуальні проблеми: збірник наукових праць / Григорій Максименко. – К. : ІПСМ НАМ України. – 2009. – Вип. 6. – 674с.

3. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 176 с.

4. Падалка Г. М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / за ред. В. Г. Бутенка. – Херсон : ХДПІ, 1995. – 104 с.

5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 247 с.

6. Рунин Б. М. О психологии импровизации / Б. М. Рунин // Психология художественного творчества. – Ленинград : «Наука», 1980. – С. 45–57.

7. Шкориненко В. О. Народні витоки російського танцю та його регіональні особливості : методична розробка по дисципліні «Теорія та методика викладання народно-сценічного танцю» / В. О. Шкоріненко. – Київ, 1999. – 81 с.

РЕЗЮМЕ

Куценко С. В. Использование творческих заданий в процессе формирования творческого потенциала будущего учителя хореографии на занятиях народно-сценического танца.

В статье рассматривается проблема формирования творческого потенциала будущего учителя хореографии путем использования творческих заданий в процессе изучения народно-сценического танца. Творческие задания анализируются как специфическая форма подачи учебного материала, основной целью которой является создание творческой ситуации, требующей активной

обработки. Народно-сценический танец выступает основным средством формирования творческого потенциала студента-хореографа, а творческие задания – своеобразным катализатором проявления его творческих возможностей. Предложенные значительные для данного процесса их виды и формы, которые наиболее эффективно будут влиять на планомерное формирование основных составляющих творческого потенциала будущего педагога-хореографа.

Ключевые слова: *будущий учитель хореографии, народно-сценический танец, творческий потенциал, творческие задания.*

SUMMARY

Kutsenko S. Using creative tasks in forming creative potential of the future choreography teacher at folk-stage dancing lessons.

The article highlights the problem of forming creative potential of the future choreography teacher with using creative tasks in learning folk-stage dancing. Creative tasks have been analyzed as specific forms of presenting learning materials the main purpose of which is modeling creative atmosphere that involves active elaboration. Folk-stage dancing is the means of forming creative potential of a choreography student and creative tasks are a driving force of revealing his creative ability.

The most important of them for the given purposes have been proposed which will, hopefully, influence the regular forming of the most basic parts of creative potential of the future choreography teacher in the most efficient way.

As the research progresses, it has been found out that using creative tasks at folk-stage dancing lessons involves group, pair or individual activities of choreography students.

The group form of performing a creative task activates skills of interpersonal relationship, the ability to take into consideration interests of each member of the team and the performance in general.

The importance of working in pairs which facilitates skills of creative collaboration has been pointed out, it enables a student to check his character, to see mistakes of a partner and view his activities in a critical way. The importance of an individual creative task has been attached to an individual creative task which gives a student a chance to unveil his individuality, uniqueness, a way of thinking, ability to size up the situation, to process data correctly in his own original way.

The systematization of creative tasks which characterize the process of forming creative potential of the future choreography teacher at folk-stage dancing lessons has been suggested. They include creative tasks with elements of a game and a competition where the main role has been given to play dancing; creative tasks with the situation modeling an opportunity to choose a certain action, which is a sign of raising awareness of it needed for a constant creative progress; creative tasks based on improvisation the essence of which is the creation of dancing fragment during the performance in the blink of an eye.

Key words: *the future teacher of choreography, folk-stage dancing, creative potential, creative tasks.*

УДК 378.784+[613.97:612.78]

О. В. Маруфенко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ГОЛОСОЗМІЦНЮЮЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОСНОВА МОДЕЛЮВАННЯ СТРАТЕГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГОЛОСОВОГО ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МИСТЕЦТВА

У статті актуалізовано проблему розвитку голосозміцнюючого потенціалу майбутнього вчителя мистецтва. Визначено сутність поняття «голосозміцнюючий потенціал особистості». Наголошено, що голосове здоров'я є однією з провідних умов професійної ефективності та психологічної стабільності вчителя мистецтва. Виявлено, що актуалізація індивідуального голосозміцнюючого потенціалу особистості виявляється у феномені об'єктивно-суб'єктивного сприймання власного голосового здоров'я. Презентовано теоретичну модель розвитку голосозміцнюючого потенціалу вчителя мистецтва в системі неперервної мистецько-педагогічної освіти.

Ключові слова: *голосове здоров'я, вчитель мистецтва, голосозміцнюючий потенціал, стадії розвитку, medi-контекстне спілкування.*

Постановка проблеми. Актуалізація дослідження особистісного потенціалу людини щодо підтримки та зміцнення власного голосового здоров'я відображає гуманістичну спрямованість сучасного суспільства й обумовлена не тільки вимогами до максимальної ефективності фахової діяльності особистості, але й турботою про її психологічний комфорт. Наявність здорового голосового апарату є важливою передумовою емоційної стабільності та довготривалої ефективної фахової діяльності особистості, але особливого значення проблема забезпечення голосового здоров'я набуває для професіоналів голосу (акторів, співаків, теле- та радіоведучих, викладачів і вчителів), які в разі виникнення хронічних голосових захворювань будуть вимушені залишити свою роботу.

Майбутній учитель мистецтва, який може досягати оптимальних результатів фахової діяльності без ушкодження власного голосового здоров'я, є найбільш адаптованим до умов сучасного освітнього простору. Розуміючи власні голосові ресурси, економно їх витрачаючи, студент-музикант навчається не тільки зберігати голосовий апарат у робочому стані, але й нарощувати власний голосовий потенціал. Розкриття внутрішніх механізмів нарощування голосового потенціалу, розуміння детермінант цього процесу дозволить майбутньому фахівцю мистецької освіти перейти на якісно новий рівень керування ресурсами голосового здоров'я.

Необхідно відмітити, що питання збереження й нарощування потенціалу голосової ефективності стосуються не тільки професіоналів

голосу. Більшість працівників сфери обслуговування населення, викладачі, вчителі майже весь робочий день працюють голосом, тому проблеми вивчення можливостей збереження та розумного використання голосового потенціалу особистості мають загальносуспільне значення й повинні знаходитись у центрі уваги дослідників. Але, незважаючи на затребуваність спеціальних технологій керування станом працездатності голосового апарату, процесами збереження та нарощування потенціалу голосового здоров'я, ця проблема поки ще недостатньо досліджена в психолого-педагогічній науці.

Отже, **метою** статті є висвітлення голосозміцнюючого потенціалу особистості як основи моделювання стратегії забезпечення голосового здоров'я майбутнього вчителя мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. Наявність ресурсного потенціалу особистості в різноманітті форм відображається в наукових працях таких дослідників, як Б. Ананьєв, В. Асеєв, Н. Коваль, Д. Лентьєв, С. Максименко, А. Матюшкін, Р. Мільруд, М. Муканов, Л. Орбан-Лембрик, К. Петров, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, С. Степанов, Р. Ткач, Н. Трофімова, Д. Узнадзе, І. Утюж та інші. За Н. Коваль, Р. Мильруд, К. Петровим та ін., потенціал існує як прихована можливість, що актуалізується тільки за певних обставин [2]. За Н. Трофімовою, поняття «потенціал» знаходиться у нерозривному зв'язку з категорією «розвиток», що обумовлює його динамічну природу [8], яка відображається у здатності до його нарощування та витрачання. Нерозумне використання голосових можливостей, неекономне витрачання голосового потенціалу може призвести до непоправної втрати здатності не тільки до його нарощування, а іноді навіть і до збереження. Попереджуючи дану проблему, всесвітньо відомий маестро Дж. Бара говорив, що співати треба не голосом, а «процентами с голосу» [3, 126].

Загальні проблеми голосового здоров'я є предметом досліджень фізіологів, психологів, медиків (А. Акопіан, З. Анікеєва, В. Гніліцький, Т. Озерчук, Л. Рудін, Дж. Маттіске (J. Mattiske), В. Мортон (V. Morton), Н. Рой (N. Roy), А. Рассел (A. Russell), Л. Сольберг (L. Solberg) та ін.), специфіка гігієни та охорони співацького голосу – теоретиків та практиків мистецтва сольного співу (В. Антонюк, Д. Аспелунд, В. Багрунов, Л. Венгрус, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, В. Ємельянов, Ф. Заседателєв, В. Морозов, О. Стахевич, Р. Юссон, В. Юшманов та ін.), проблематика розвитку голосового потенціалу майбутніх учителів музики – фахівцями в галузі вокальної підготовки студентів-музикантів педагогічних навчальних

закладів (Л. Василенко, О. Матвєєва, А. Менабені, Л. Пашкіна, О. Прядко, Г. Стасько, Л. Тоцька, Г. Урбанович, Ю. Юцевич та ін.). Але, на жаль, проблема формування голосозміцнюючого потенціалу особистості як основи моделювання стратегії забезпечення голосового здоров'я майбутнього вчителя мистецтва є недостатньо дослідженою.

Виклад основного матеріалу. Голосове здоров'я є однією з провідних умов професійної ефективності та психологічної стабільності вчителя, особливо вчителя мистецтва, тому питання захисту та охорони голосового апарату є актуальною проблемою неперервної мистецько-педагогічної освіти.

Фахова спрямованість вокальної підготовки вчителя мистецтва, орієнтування на особливості майбутньої професійної діяльності та врахування голосової специфіки контингенту студентів-музикантів факультетів (інститутів) мистецтв педагогічних навчальних закладів актуалізують необхідність розширення голосозміцнюючої складової навчально-виховного процесу. Актуалізація даної складової здійснюється шляхом активації когнітивно-пізнавального підходу до проблем з голосовим апаратом і пробудження віри у власні потенційні голосові можливості та здатність до їх нарощування. Першими кроками на цьому шляху є: спроби самовизначення реального стану власного голосового здоров'я, поява особистісного уявлення щодо можливості власного голосового захворювання, попереднє прогнозування його наслідків для подальшого фахового становлення, виявлення можливих складностей на шляху відновлення голосового здоров'я, формування індивідуальної переконаності в можливості подолання перешкод на шляху до стабільного ефективного функціонування власного голосового апарату.

Процес самовизначення реального стану власного голосового здоров'я здійснюється майбутнім учителем мистецтва поступово, по мірі надходження відповідної релевантної інформації [6] та її когнітивної обробки. Розвиток означеного процесу надає релевантності поняттям «предиктори» та «прекурсори» стану голосового апарату. «Прекурсори» (від лат. *praecursor* або англ. *precursor* – попередник) як причини наявного стану голосового апарату студента-музиканта виявляються в результаті фіксації й аналізування внутрішнього та зовнішнього сприймання стану власного голосового здоров'я. У вокальній підготовці студентів-музикантів, що спирається на сучасну теорію та практику, має актуалізуватися поняття «предиктор» (від англ. predictor – провісник) як прогностичний параметр становлення голосозміцнюючого потенціалу майбутнього вчителя мистецтва.

Отже, завдяки інформаційно-когнітивній обробці визначених предикторів та прекурсорів наявного стану голосового апарату майбутнього вчителя мистецтва, поряд з фіксацією та аналізуванням реальним є прогнозування потенційно можливого рівня голосового здоров'я. Це прогнозування, що висвітлює так звану «зону найближчого розвитку», у якій актуалізується віртуальний передбачуваний рівень голосового здоров'я майбутнього вчителя мистецтва, ми будемо розглядати крізь поняття «голосозміцнюючий потенціал особистості», «потенціал особистості», «потенціал».

Родовою ознакою визначених понять є поняття «потенція» (від англ. *potential*, нім. *potential,* лат. *potentia* – здібність, сила, міць, дієвість). Філософський словник розглядає поняття «*потенція*» як можливість, внутрішньо присутня сила, а також здатність до дії [9, 357]. Отже, поняття «*потенційність*» ми будемо розглядати як притаманну особистості тенденцію, яка за сприятливих умов може досягти своєї мети. Звідси поняття «потенціал» ми розглядаємо як сукупність наявних, здатних до мобілізації внутрішніх джерел, що використовуються або можуть бути використані для зростання та прогресу.

На основі запропонованих та використаних понять нами було визначено поняття «*голосозміцнюючий потенціал особистості*», під яким ми розуміємо сукупність наявних та потенційно можливих внутрішніх індивідуально-психологічних особливостей людини, що лежить в основі її здатності до збереження та зростання власного голосового здоров'я.

Передумови актуалізації голосозміцнюючого потенціалу вчителя мистецтва в системі неперервної мистецько-педагогічної освіти можуть бути як внутрішніми (біолого-психологічними), так і зовнішніми *(*соціокультурними). Під біологічними передумовами ми розуміємо наявність певних фізіологічних характеристик, що регламентують інтенсивність, об'єм та міру голосового навантаження, таких, як вік, стать, індивідуальні особливості спадкового або набутого характеру та існуючий рівень ефективності функціонування голосового апарату. Під психологічними передумовами ми розуміємо наявність мотивації та прагнення особистості щодо збереження та зміцнення голосового здоров'я, спроможність до набуття й утримання спеціальних голосозберігаючих знань, наявність особистісної голосопоціновуючої установки.

Під *зовнішніми* передумовами підтримки та зміцнення власного голосового здоров'я ми розуміємо різноманітні соціокультурні фактори, що впливають на формування певного відношення до збереження та

розвитку голосового потенціалу особистості як носія культури даного суспільства. Підструктурними складовими зовнішніх передумов є матеріальні та соціальні фактори. Під матеріальними факторами необхідно розуміти такі властивості матеріального середовища, у якому здійснюється процес голосового функціонування майбутнього вчителя мистецтва, як погодно-сезонні впливи, голосове навантаження, мікроклімат на робочому місці (сухість, вологість, занадто низька температура в приміщенні тощо). Під соціальними факторами ми розуміємо ідеологічні чинники, що формують відношення особистості як члена певного соціального групування до власного голосового здоров'я (наприклад, позитивно спонукаючи до голосопоціновуючої позиції або нейтрально, майже негативно, висміюючи «голосошанувальну» позицію).

Отже, актуалізація індивідуального потенціалу особистості щодо найбільш ефективного функціонування голосового апарату як реалізація наміру майбутнього вчителя мистецтва в конкретних умовах виявляється у феномені об'єктивно-суб'єктивного сприймання власного голосового здоров'я. На основі такого розуміння людина вибудовує власну стратегію щодо підтримки та зміцнення голосу як професійного інструменту.

Об'єктивно-суб'єктивна природа сприймання власного голосового здоров'я визначає й напрями стратегічного розвитку феномену. Всю гаму суб'єктивного сприймання власного голосового здоров'я, на наш погляд, можна структурувати таким чином:

– наявність певної установки на підтримку та зміцнення особистістю як суб'єктом власного голосового здоров'я;

– наявність певного рівня розвитку вокально-технологічних когніцій для переробки інформації про стан власного голосового здоров'я;

– наявність емоційного реагування на загрозу голосовому здоров'ю.

Процес сприймання власного голосового здоров'я здійснюється в низці соціокультурних контекстів, у яких знаходиться особистість [1]. Можна відокремити декілька таких соціокультурних контекстів, зокрема: мегаконтекст, хронотоп-контекст, medi-контекст, mini-контекст. Кожен з них так чи інакше впливає на стратегію реалізації власної траєкторії підтримки та зміцнення голосового здоров'я [4, 118].

На основі проведеного дослідження, а саме: визначення сутності індивідуального потенціалу майбутнього вчителя мистецтва щодо підтримки та зміцнення власного голосового здоров'я та теоретичного аналізу соціо-психологічних концепцій [10] і медико-консультативного супроводу [5] процесів позитивних змін у стані здоров'я людини, нами

було розроблено теоретичну модель розвитку голосозміцнюючого потенціалу вчителя мистецтва в системі неперервної мистецько-педагогічної освіти, метою якої є забезпечення формування культури голосового здоров'я та особистісної голосозміцнюючої установки. Моделювання стратегії забезпечення голосового здоров'я майбутнього вчителя мистецтва ґрунтується на розвитку потенційності позитивного відношення особистості до власного голосового здоров'я, як притаманної особистості тенденції, що за сприятливих умов допоможе досягти поставленої мети.

Теоретична модель розвитку голосозміцнюючого потенціалу вчителя мистецтва в системі неперервної мистецько-педагогічної освіти передбачає наявність п'яти стадій розвитку означеного феномену, зокрема: попереднього роздуму, споглядання, підготовки, практичних дій та технологічної підтримки.

На стадії попереднього роздуму студент-музикант факультету (інституту) мистецтв педагогічного навчального закладу не розуміє особливостей способу життя вчителя мистецтва як професіоналу голосу. Отже, він не має наміру змінювати свій спосіб життя і навіть не може аналізувати свою голосову поведінку. Як наслідок, він просто не знає про необхідність змін у своїй поведінці. Психолого-педагогічний супровід на даній стадії розвитку полягає в наданні майбутньому фахівцю інформації про особливості голосової поведінки професіоналів голосу взагалі та вчителя мистецтва зокрема, запропонуванні деяких змін у способі життя, розміркуванні про певні позитивні моменти таких змін, розгляданні на пропедевтичному рівні основних наслідків негативної голосової поведінки та складанні ситуацій, які допоможуть відчути певні емоції з приводу цих наслідків. На даній стадії, як правило, недооцінюються «плюси» змін та переоцінюються «мінуси», що розглядаються як втрати. Метою даної стадії є заохочення майбутнього вчителя мистецтва до роздумів про себе як про професіонала голосу. Відповідно до поставленої мети завданнями даної стадії є:

– залучити студента-музиканта до відвертого спілкування з питань особливостей голосового здоров'я;

– насторожити з проводу наслідків нерозумної голосової поведінки;

– спрямувати на свідоме прийняття рішень;

– налаштувати на позитивні роздуми щодо численних вигод зміни нездорової поведінки, яка впливає на стан голосового апарату.

На другій стадії, стадії споглядання, розпочинається підготовка до початку змін у власній поведінці. Дана стадія характеризується тим, що

людина вже має намір почати здоровий спосіб життя, але вагається, сумнівається. Тривалість даного етапу пов'язана з тим, що обізнаність збільшує кількість «плюсів» здорової поведінки, але сила «мінусів» ще досить велика. Ця боротьба мотивів призводить до затримання прийняття рішення про певні зміни в поведінці. Психолого-педагогічний супровід на стадії споглядання здійснюється у двох напрямах: по-перше, у соціо-контекстному, а по-друге, у індивідуально-профілактичному. У соціо-контекстному напрямі здійснюється формування конструктивного відношення до власного medi-контексту з боку студента-музиканта та заохочення його до більш активного спілкування з тими, хто реалізує свій голосозміцнюючий потенціал. У індивідуально-профілактичному напрямі на стадії споглядання психолого-педагогічний супровід майбутнього вчителя мистецтва полягає в активації принципу «профілактика дешевша за лікування».

Метою стадії споглядання є зменшення впливів «мінусів» і, у той же час, збільшення привабливості «плюсів» здорової голосової поведінки. Отже, відповідно до мети визначимо завдання даної стадії розвитку означеного феномену:

– націлити майбутнього вчителя мистецтва на більш активне спілкування з тими, хто вже почав робити перші кроки на шляху охорони та зміцнення голосового здоров'я;

– здійснити певні профілактичні заходи з метою зниження впливу «мінусів»;

– надати більш детальну інформацію з приводу голосових захворювань та їх наслідків;

– спрямувати увагу на передбачення можливих голосових проблем на винаходження способів їх попереднього подолання.

На третій стадії, стадії підготовки, людина вже готова вживати певні заходи, розпочинає робити перші маленькі кроки на шляху охорони та зміцнення голосового здоров'я. Характерними ознаками цієї стадії є готовність ділитися власними намірами про певні зміни в поведінці. Мета даної стадії – утвердитися в правильності власних конструктивних намірів на когнітивному та практично-дійовому рівнях. Як на попередніх стадіях, вирішуються проблеми боротьби зі спокусами, продовжується заохочення студента-музиканта як на medi-контекстному, так і на mini-контекстному рівні, розширюється інформативно-когнітивна складова процесу розвитку голосозміцнюючого потенціалу майбутнього вчителя мистецтва, активується дієво-практична сторона означеного процесу. Для вирішення визначених завдань майбутній учитель мистецтва потребує психолого-

педагогічної підтримки однодумців (medi-контекст) і позитивного відношення до своїх намірів власного оточення (mini-контекст).

Четверта стадія – стадія активації практичних дій, на якій конструктивно реалізуються наміри та бажання особистості, впроваджуються певні голосозберігаючі та голосозміцнюючі заходи, і вже є перші позитивні результати змін у поведінці. Головною проблемою даного етапу є спокуса повернутися назад. Метою даної стадії є підтримка досягнутого та розвиток самомотивації до подальших дій. Для реалізації даної мети мають бути запропоновані необхідні заходи зовнішнього та внутрішнього рівнів. На внутрішньому рівні людині необхідно не тільки фіксувати «великі» власні досягнення, але й шукати «найцінніше з нікчемного». Отже, завданнями внутрішнього рівня є:

– боротьба із закликами зісковзнути назад;

– розвиток самопідтримки попередніх власних намірів відносно охорони та зміцнення голосового здоров'я;

– інтенсифікація активних голосозберігаючих, голосоохоронних та голосозміцнюючих дій;

– заохочення до бажань ділитися власними досягненнями у межах позитивно налаштованих контекстів;

– усвідомлення залежності реалізації запланованих намірів від ставлення до них найближчого оточення;

– активація процесу пошуків синергетичної взаємодії в medi- та mini-контекстах.

Одним із засобів формування голосозміцнюючої установки майбутнього вчителя мистецтва є самопідтримка у вигляді самостимулювання поряд із самозаохоченням та самовинагородженням.

На зовнішньому рівні студенту-музиканту необхідно посилити внутрішні намагання відповідними стосунками в межах medi-контекстного спілкування. Отже, завданнями зовнішнього рівня стадії активації практичних дій є:

– чітке розуміння плану найближчих дій, предикторів і прекурсорів власної голосової поведінки;

– регулярне слідування за планом конструктивної діяльності щодо реалізації попередніх позитивних намірів;

– відповідність реагування при зустрічі з перешкодами й ефективність їх подолання;

– пручання спокусам і негативним звичкам;

– позитивне реагування на тимчасові допущені помилки та промахи.

Шляхами досягнення поставленої мети та виконання обраних завдань є по-перше, збільшення в часі та емоційній захопленості спілкування з однодумцями, що складають фаховий medi-контекст; по-друге, уникнення ситуацій, що спокушають особистість повернутися до попередньої деструктивної голосової поведінки; по-третє, зменшити спілкування в межах попереднього mini-контексту, якщо дані зовнішні стосунки не підтримують внутрішньої конструктивної стратегії майбутнього вчителя мистецтва на шляху позитивних змін і складають ситуацію когнітивно-емоційного дисонансу.

П’ята стадія, так звана стадія «технічного обслуговування», є періодом відпрацювання власної тактики реагування на стресові ситуації. На попередніх етапах майбутній учитель мистецтва вже виробив певний стиль конструктивного реагування на ситуації, що потенційно можуть загрожувати його голосовому апарату, емоційно стабілізувався, вкоренився в позитивних звичках. Спокусою даного етапу є деструктивне реагування на стресові ситуації, яке складає умови для повернення особистості на шлях «нульового» або деструктивного реагування, що несе в собі загрозу її голосовому здоров’ю. Отже, метою даного етапу є розповсюдження виробленого стилю реагування на стресові ситуації, складання стійкого позитивного фону реагування на ускладнені життєві ситуації.

Запропонована модель розвитку голосозміцнюючого потенціалу майбутнього вчителя мистецтва має динамічну природу векторного характеру. Динамічність процесу розвитку голосозміцнюючого потенціалу особистості, або її голосозміцнюючої потенційності, визначається рівнем психоенергетичної напруги (термін С. Степанова [7, 153]), що виникає між її власним спрямуванням, наявними та передбаченими можливостями й реальним станом голосового здоров’я особистості. Векторний характер досліджуваного явища залежить від обраної особистістю стратегії реагування на виявлене протиріччя та визначає кінцевий результат голосозміцнюючої діяльності майбутнього вчителя мистецтва.

Визначаючи вектор як спрямований відрізок, ми розуміємо, що індивідуальна стратегія майбутнього вчителя мистецтва відносно власного голосового здоров’я є процесом, у якому не існує лінійної залежності. У нашому випадку під векторною природою даного явища ми розуміємо сукупність психолого-фізіологічних процесів, що спонукають особистість до обрання певного типу стратегії. Векторна природа даного феномену визначає його залежність від сукупності визначених передумов і власної потенційності особистості на шляху реалізації голосозміцнюючої стратегії.

Отже, в залежності від власної голосозміцнюючої потенційності майбутнього вчителя мистецтва запропонована модель може мати три варіанти розгортання, що відображають індивідуальну особистісну стратегію, яка може бути «нульовою», «конструктивною» або «деструктивною». При «нульовій» стратегії студент-музикант позитивно (можливо, навіть не затримуючись у часі) подолав успішно всі три перші стадії розвитку, але так і залишився на стадії готовності ділитися своїми намірами. Конструктивна стратегія розвитку голосозміцнюючого потенціалу майбутнього вчителя мистецтва визначається стабільними позитивними змінами у свідомості особистості, поступовим формуванням голосозміцнюючої установки. Деструктивна стратегія характеризується наявністю ще однієї стадії, стадії реляпсу (за С. Соколовським) [5]. Стадія реляпсу є рецидивом (від лат. *recidivus* – те, що відновлюється, повторюється) попередньої поведінки.

Отже, особливістю запропонованої моделі розвитку голосозміцнюючого потенціалу майбутнього вчителя мистецтва є її гнучкість, коли навіть дискретність процесу не є ознакою невдачі (краху), а тільки подовженням певної стадії, що не впливає на її загальну неперервність. Процес формування голосозміцнюючої установки і, як результат, відповідної поведінки на практиці має індивідуалізований характер та нерівномірну пролонгованість, що ускладнює фіксацію як поперечних зрізів, так і кінцевого результату.

Висновки. Таким чином, на основі викладеного матеріалу ми можемо зробити наступні висновки:

– голосове здоров’я є однією з провідних умов професійної ефективності та психологічної стабільності вчителя мистецтва, тому проблема захисту та гігієни голосового апарату є актуальною проблемою неперервної мистецько-педагогічної освіти;

– «голосозміцнюючий потенціал особистості» є сукупністю наявних, придатних до мобілізації та потенційно можливих внутрішніх джерел особистості, що використовуються або можуть бути використані для зростання її голосового здоров’я;

– передумови розвитку голосозміцнюючого потенціалу вчителя мистецтва в системі неперервної мистецько-педагогічної освіти бувають внутрішні (біолого-психологічні) та зовнішні (соціокультурні);

– актуалізація індивідуального голосозміцнюючого потенціалу особистості виявляється у феномені об’єктивно-суб’єктивного сприймання власного голосового здоров’я;

– метою теоретичної моделі розвитку голосозміцнюючого потенціалу вчителя мистецтва в системі неперервної мистецько-педагогічної освіти є забезпечення формування культури голосового здоров'я та особистісної голосозміцнюючої установки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике. Монография / А. О. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М. : Логос, 2010. – 300 с.

2. Коваль Н. А. Развитие стрессоустойчивости студентов в условиях интеллектуальных испытаний: от теории к практике : монография / Н. О. Коваль, М. Л. Хуторная, Р. П. Мільруд. – Воронеж : Научная книга, 2010 – 157 с.

3. Лушин Б. М. На уроках маестро Дж. Барра / Б. М. Лушин // Вопросы вокальной педагогики : сб. статей. – в. 5. – Л. : Музыка, 1982. – С. 123–140.

4. Маруфенко О. В. Особистісний потенціал учителя мистецтва щодо підтримки та зміцнення власного голосового здоров'я / О. В. Маруфенко // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: інтеркультурний вимір : Матеріали III Міжнародної наукової конференції «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції». – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макренка, 2013. – С. 117–119.

5. Соколовский С. Основы психологического и социального консультирования в охране и развитии здоровья населения [Електронний ресурс] / Сергій Ростиславович Соколовський // Режим доступу :

http : // www.medlinks.ru/sections.php?op=listarticles&secid=117.

6. Розенберг Н. М. К вопросу о функциях и классификации учебной информации / Н. М. Розенберг // Новые исследования в педагогических науках. – М. : Педагогика, 1974. – № 10. – С. 11–12.

7. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. – М. : Наука, 2000. –174 с.

8. Трофимова Н. Б. Акмеологическая концепция развития духовного потенциала старшего школьника : автореф. дис. … д-ра психол. наук / Н. Б. Трофімова. – Тамбов, 2009. – 52 с.

9. Философский словарь. – М. : ИНФРА, 1997. – 576 с.

10. Schwarzer R. Modeling health behavior change: How to predict and modify the adoption and maintenance of health behaviors / R. Schwarzer // Applied Psychology: An International Review. – 2008. – Vol. 57 (1). – P. 1–29.

РЕЗЮМЕ

Маруфенко Е. В. Голосоукрепляющий потенциал личности как основа моделирования стратегии обеспечения голосового здоровья будущего учителя искусства.

В статье актуализирована проблема развития голосоукрепляющего потенциала будущего учителя искусства. Определена сущность понятия «голосоукрепляющий потенциал личности». Отмечено, что голосовое здоровье является одним из важнейших условий профессиональной эффективности и психологической стабильности учителя искусства. Обнаружено, что актуализация индивидуального голосоукрепляющего потенциала личности проявляется в феномене объективно-субъективного восприятия собственного голосового здоровья. Представлена теоретическая модель развития голосоукрепляющего потенциала учителя искусства в системе непрерывного художественно - педагогического образования.

Ключевые слова: *голосовое здоровье, учитель искусства, голосоукрепляющий потенциал, стадии развития, medi-контекстное общение.*

SUMMARY

Marufenko H. Voice-strengthening potential of the personality as the basis of modeling strategy to ensure voice health of the future art teacher.

The paper describes the problem of development of voice-strengthening potential of the future art teacher. Defined the essence of the concept «voice-strengthening potential of the personality», which is the sum available, suitable for mobilization of possible internal sources of identification that are or may be used for the growth of voice health. It is noted that the voice health is one of the most important conditions of professional efficiency and social stability of the teachers of art, so the issue of protection of vocal apparatus is an urgent problem of continuous artistic and pedagogical education.

It is found out that updating individual voice-strengthening potential of a person manifests itself in the phenomenon of objective-subjective perception of somebody's own voice health. The theoretical model of development of the voice-strengthening potential of art teachers in the system of continuous artistic pedagogical education, the purpose of which is to develop a culture of voice health and personal voice-strengthening installation, is presented. The distinctive feature of the proposed model is its flexibility when even the discreteness of the process is not a sign of failure (collapse), but only a certain extension stage which does not affect its overall continuity. The process of formation of a voice-strengthening mindset and, as a result, proper behavior, on practice has individualized and uneven prolongation, which makes difficult to fixate both cross sections and the final result.

Prerequisites for the development of voice-strengthening potential of art teachers in the system of continuous artistic pedagogical education are internal (biological and psychological) and external (social and cultural) conditions. Stages of development of the phenomenon being examined are the stage of pre-contemplation, contemplation, preparation, action and technological support. The dynamism of the process is determined by the level of the psychic-energy intensity arising between the individual desires of the person, his real and perceived possibilities and actual state of health of his voice apparatus. The dynamic nature of the model, the vector character, reflecting the individual personality strategy of future teacher of art on his own voice health is shown.

Key words: *vocal health, art teacher, voice-strengthening potential, stage of development, medi-context communication.*

УДК [378.147:78]:371.3

Є. В. Медведєва
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

СТИМУЛЮВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО СПІВРОБІТНИЦТВА З УЧНЯМИ

У статті розглянуто процес стимулювання в майбутніх учителів музики позитивної мотивації до співробітництва з учнями. Визначено зміст та особливості стимулювання позитивної мотивації майбутніх учителів музики, обрані групи мотивів (навчально-пізнавальні, професійно-педагогічні, соціальні, музично-естетичні), що стимулюють позитивну мотивацію майбутніх учителів до співробітництва з учнями. Запропоновано засоби стимулювання позитивної мотивації майбутніх учителів музики до співробітництва з учнями з урахуванням динаміки усвідомлення мотивів (переживання – розуміння – обмірковування).

Ключові слова*: стимулювання, позитивна мотивація, усвідомлення мотиву, майбутні вчителі музики, професійна підготовка студентів, підготовка майбутніх учителів музики до співробітництва з учнями, засоби стимулювання.*

Постановка проблеми. Сучасна система вищої освіти вимагає суттєвих перетворень у напрямі гуманізації навчально-виховного процесу, підготовки майбутніх учителів музики до організації співробітництва з учнями. Особливої уваги потребує впровадження принципів та ідей педагогіки співробітництва, адже партнерська взаємодія й духовне взаємозбагачення забезпечують ефективність професійної діяльності вчителя музики. Актуальність і доцільність обраної проблеми посилюється необхідністю подолання суперечності між вимогами суспільства забезпечити вчителів музики досвідом організації співробітництва та недостатнім рівнем теоретичної обґрунтованості методів і форм стимулювання позитивної мотивації студентів до співробітництва з учнями.

Аналіз наукових досліджень. Проблема підготовки вчителів до співробітництва розкрита у працях Ш. А. Амонашвілі, В. В. Широкової, Т. І. Смаглій, В. А. Таранова. Питання особливостей підготовки до співробітництва вчителів музики розглянуто в роботах Б. В. Асаф'єва, О. П. Рудницької, О. Я. Ростовського, Т. А. Смирнової, В. Ф. Орлова, О. М. Олексюк та ін. Специфіку педагогічного стимулювання навчального процесу вивчали Л. І. Божович, Є. П. Ільїн, А. К. Маркова, А. К. Байметов.

Мета статті – обґрунтування теоретичних засад стимулювання в майбутніх учителів музики позитивної мотивації до співробітництва з учнями.

Виклад основного матеріалу. У словниковій літературі термін «стимулювання» тлумачать як засіб активізації діяльності (С. І. Ожегов, Т. Ф. Єфремова). Учені розуміють стимул як мету діяльності, що надає мотивацію (Р. Вердербер, К. Вердербер), спонукальну дію, причину (В. Дуд'єв), внутрішній вплив (Б. А. Душков, А. В. Корольов, Б. А. Смирнов), засіб впливу до дії, поведінки (М. Кашапов). Отже, стимулювання можна розглядати як процес, що активізує, впливає на підготовку майбутніх учителів до співробітництва з учнями.

Термін «позитивна мотивація» розглядається у працях відомих психологів: В. Г. Асєєва, Л. С. Рубінштейна, Є. П. Ільїна, О. Маурера, які акцентують у його змісті позитивний характер емоцій, що супроводжують задоволення потреб, інтересів та установок студентів. Позитивні емоції, вважає Є. П. Ільїн, виникають, якщо студент прогнозує можливості задоволення потреби. Якщо ж діяльність студента планується як об'єктивно задана необхідність, виникають негативні емоційні переживання, зауважує автор [1, 69]. З огляду на це, стимулювання в майбутніх учителів музики позитивної мотивації до співробітництва з учнями передбачає пробудження в них емоційно-естетичної захопленості

сумісною творчістю з учнями. Це стимулює появу позитивних емоційних переживань, активізацію прагнень студентів до партнерської взаємодії.

Є. П. Ільїн й А. К. Байметов указують на різновекторність мотивації вчителя, яка забезпечує гармонійність вимог до учнів, впливає на формування демократичного стилю керівництва, що відбиває ідеали та принципи співробітництва в навчально-виховному процесі. Розглянемо зміст мотиваційної сфери (системи мотивів) майбутніх учителів музики, яка стає внутрішньою спонукальною основою для співробітництва.

Вчені виділяють широку групу мотивів, які є базовими для формування мотиваційної сфери майбутніх учителів музики. Зокрема, це біологічні, соціальні, зовнішні та внутрішні (А. К. Маркова), суспільні та особистісні, егоїстичні й суспільно значущі (Л. І. Божович), моральні (суспільні норми) (В. І. Ковальов), колективні (В. І. Ковальов) мотиви. Постає питання, які ж групи мотивів мають забезпечувати підготовку майбутніх учителів музики до співробітництва з учнями?

Аналіз праць В. В. Широкової, Т. І. Смаглій, В. А. Таранова дає можливість стверджувати, що стимулювання позитивної мотивації майбутніх учителів музики охоплює мотиви їх навчально-пізнавальної, професійно-педагогічної, соціальної та музично-естетичної діяльності. Розглянемо більш докладно зміст кожної групи мотивів.

До групи мотивів навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів учені (Ф. М. Рахматулліна, А. Н. Пєчніков, Г. А. Мухіна) відносять: професійні, особистого престижу, загальносоціальні, пізнавальні та прагматичні. Аналіз педагогічної практики та спостереження дозволяють визнати, що мотиваційна сфера майбутніх учителів музики, яка стимулює підготовку до співробітництва з учнями, включає: а) потребу в переживанні емоційно-естетичних станів колективного музикування; б) бажання використовувати співробітництво як навчальну стратегію у професійній музично-педагогічній діяльності; в) усвідомлення значущості музично-педагогічного співробітництва як загальнолюдської норми взаємовідносин.

На основі досліджень А. К. Байметова розглянуто мотиви професійно-педагогічної діяльності. Це деонтологічні мотиви (мотиви долгу), які забезпечують співтворчість і співробітництво вчителя та учнів у процесі сприймання та розучування музичних творів. Також до них відносять мотиви захопленості музично-педагогічною діяльністю, мотиви спілкування з учнями, які виявляються в зацікавленості учнів сумісною музичною творчістю та художнім спілкуванням з музичним мистецтвом. Представлена група мотивів проявляється через: а) прагнення майбутніх

учителів музики встановлювати взаємодію, здійснювати контакти з учнями-партнерами спільної музично-творчої діяльності; б) намір з'ясовувати ставлення учнів, батьків, колег до власної музично-педагогічної діяльності; в) стиль і характер міжособистісної взаємодії у процесі мистецької творчості; г) прийняття та внесення пропозицій учнів щодо виконання музичних (хорових і оркестрових) творів.

Аналіз наукової літератури доводить, що до мотиваційної сфери майбутніх учителів музики також входять мотиви соціального співробітництва та аффіліації. Мотиви соціального співробітництва демонструють бажання майбутніх учителів музики спілкуватися і взаємодіяти з іншими, усвідомлювати, аналізувати способи, форми співробітництва і стосунків з викладачами, іншими студентами та учнями, вдосконалювати їх. Проявляються вони: а) у прагненні майбутніх учителів музики усвідомити, вдосконалити способи колективної (навчальної та позанавчальної) роботи; б) у бажанні обговорювати різні способи та форми фронтальної та групової роботи на музичних заняттях; в) в активному інтересі до переключення з індивідуальної роботи на групову або колективну.

Учені наголошують, що важливим для підготовки майбутніх учителів до співробітництва з учнями є мотив аффіліації. Зупинимося на ньому більш докладно.

Аффіліація (від англ. affiliation – приєднання, зв'язок) проявляється через інтерес студентів до встановлення та підтримування емоційного зв'язку з іншими, інтерес до взаємного прийняття. До мотиву аффіліації Є. П. Ільїн включає потребу контактувати з людьми, бути членом групи, взаємодіяти з оточуючими, приймати допомогу [1, 209]. Г. Мюррей мотив аффіліації тлумачить через бажання заводити дружбу й відчувати прихильність, радіти іншим людям і жити разом із ними, спілкуватися, любити, приєднуватися до колективу. На нашу думку, майбутні вчителі музики у процесі підготовки до співробітництва з учнями мають оволодіти прийомами стимулювання мотиву аффіліації, які проявляються: а) у спонуканні студентів до дружнього спілкування; б) у прагненні до контакту та взаємозв'язку з учнями; в) у створенні теплих, дружніх, емоційно значущих стосунків. Майбутній учитель музики має діяти за певним сценарієм, зокрема:

– дати зрозуміти учневі своє бажання контактувати в привабливій формі;

– розглядати учня як рівного собі;

– уникати несиметричності в розподілі ролей і бажань, оскільки перетворення учнів на засіб задоволення власних потреб руйнує аффіліацію);

– узгоджувати власні переживання з переживаннями школярів, що надихає обидві сторони до співтворчості, приносить задоволення й відчуття власної цінності.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що вчителі музики, які мають високу аффіліативну мотивацію, є активними та самовідданими в міжособистісних стосунках, користуються симпатією та повагою серед учнів. Адже вони будують свої стосунки на основі взаємодовіри, прагнуть свідомо уникати конфліктів і конкуренції у творчому колективі, а тому є готовими до співробітництва [2].

До мотивів музично-естетичної діяльності майбутніх учителів музики науковці відносять естетичні потреби та цінності, що виявляються стимулами художніх співроздумів, діють як підґрунтя співтворчості вчителя та учнів.

Л. О. Сморж визначає естетичну потребу як специфічне духовне явище, що сприяє гармонізації, соціалізації й гуманізації життя [4]. У зовнішньому вигляді функція естетичної потреби впливає на процес подолання відчуження майбутнього вчителя музики від учнівського колективу. Завдяки естетичним мотивам учитель музики й учні переживають спільні естетичні почуття, узгоджують ідеали та ціннісні орієнтації в навчально-виховному процесі. Ця потреба проявляється в естетико-комунікативній спрямованості діяльності майбутнього вчителя музики, його бажанні обмінюватися з учнями оцінками, думками, почуттями щодо естетичної цінності музичної творчості [3, 102].

Розглянемо засоби стимулювання позитивної мотивації майбутніх учителів музики до співробітництва з учнями, спираючись на динаміку усвідомлення обраних мотивів Є. П. Ільїна, який виділяє три аспекти формування мотиваційної сфери студентів (переживання – розуміння – обмірковування) [1, 131].

На нашу думку, стимулювання процесів *переживання* мотивів навчально-пізнавальної, професійно-педагогічної та музично-естетичної діяльності з орієнтуванням студентів на співробітництво, співдружність і співтворчість з учнями має здійснюватися через аналіз та вирішення життєвих і музично-педагогічних професійних ситуацій.

Стимулювання *розуміння* обраних груп мотивів буде ефективним за умов проведення навчальних дискусій (діалогічних бесід, «круглих столів», форумів, бесід, обговорень тощо) за темами організації музичного співробітництва, визначення його значущості та ролі в музично-педагогічній діяльності, потенційних можливостей у сфері музично-естетичного навчання та виховання.

Стимулювання студентів до *обмірковування* мотивів навчально-пізнавальної, професійно-педагогічної, соціальної та музично-естетичної діяльності буде відбуватися у процесі педагогічної практики, у роботі музичних гуртків (клубів) за інтересами студентів, діяльність яких базується на спільній творчій роботі, співучасті в загальному суспільному житті, співуправлінні.

Динаміка мотиву	**Засоби стимулювання**	**Дисципліни**
переживання	життєві та професійні ситуації	«Вступ до спеціальності», «Методика музичного виховання», «Хорознавство», «Хорове диригування»
розуміння	навчальні дискусії, бесіди, обговорення, форуми	«Методика музичного виховання», «Теоретико-методологічні основи музичного виховання»
обмірковування	музичні гуртки (клуби), педагогічна практика	«Хоровий клас», «Оркестровий клас», «Ансамбль», «Практикум роботи з хором»

Висновки. Стимулювання в майбутніх учителів музики позитивної мотивації до співробітництва з учнями розглядаємо як процес активізації прагнень та устремлінь студентів до партнерської взаємодії, задоволення їх потреб у духовному взаємозбагаченні зі школярами, що мають позитивний емоційно-естетичний характер. Означений процес відбувається шляхом усвідомлення майбутніми вчителями музики мотивів навчально-пізнавальної, професійно-педагогічної, соціальної та музично-естетичної діяльності через їх переживання (аналіз та вирішення життєвих і професійних ситуацій), розуміння (проведення бесід, обговорень, навчальних дискусій) та обмірковування (на педагогічній практиці, у роботі музичних гуртків).

Перспективи подальших досліджень. У подальшому планується проведення практичного експерименту зі стимулювання в майбутніх учителів музики позитивної мотивації до співробітництва з учнями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 512 с.

2. Ильин Е. П. Психология общения и межличностных отношений / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 573 с.

3. Рождественская Н. В. Психолого-педагогические проблемы формирования творческой личности / Н. В. Рождественская. – Л., 1998. – 350 с.

4. Сморж Л. О. Естетика : навчальний посібник / Л. О. Сморж. – Київ : Кондор, 2009. – 335 с.

5. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб. Пособие / В. А. Якунин. – СПБ. : Изд-во Михайлова В. А. : Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

РЕЗЮМЕ

Медведева Е. В. Стимулирование у будущих учителей музыки позитивной мотивации к сотрудничеству с учениками.

В статье рассмотрен процесс стимулирования у будущих учителей музыки положительной мотивации к сотрудничеству с учениками. Определено содержание и особенности стимулирования положительной мотивации будущих учителей музыки, выбраны группы мотивов (учебно-познавательные, профессионально-педагогические, социальные, музыкально-эстетические), которые стимулируют позитивную мотивацию будущих учителей к сотрудничеству с учениками. Предложены средства стимулирования положительной мотивации будущих учителей музыки к сотрудничеству с учениками с учетом динамики осознания мотивов (переживание – понимание – обдумывание).

***Ключевые слова**: стимулирование, позитивная мотивация, осознание мотива, будущие учителя музыки, профессиональная подготовка студентов, подготовка будущих учителей музыки к сотрудничеству с учениками, средства стимулирования.*

SUMMARY

Medvedyeva Y. Stimulating positive motivation to cooperation of future music teachers with the pupils.

The article describes the process of stimulating positive motivation to cooperation of future music teachers with the pupils. The modern system of higher education requires significant changes in the direction of humanization of the educational process, preparation of the future teachers of music to the organization of cooperation with pupils.

Special attention is required for the implementation of the principles and ideas of collaborative pedagogy, because partnerships and spiritual mutual enrichment provide efficiency of professional activity of the teacher of music.

1. The relevance and appropriateness of the chosen problem is compounded by the need to overcome the contradiction between the requirements of the society to ensure the music teachers experience in the organization of cooperation and a lack of theoretical foundation of methods and forms of stimulation of positive motivation of students to cooperation with the pupils.

Stimulating of positive motivation of the future teachers of music to cooperation with the pupils is the process of activation of students' aspirations to the partnership, satisfaction of their needs in the spiritual mutual enrichment with pupils, has a positive aesthetic-emotional nature.

2. The article considers the group's motives (cognitive, professional-pedagogical, social, musical-aesthetic), which stimulate the positive motivation of future teachers to cooperation with the pupils.

Cognitive motives include: a) the need in experience emotionally aesthetic moods of the collective music-making; b) a desire to use the cooperation as a training strategy in the professional musical and pedagogical activity; c) recognition of the significance of the musical-pedagogical cooperation as a universal norm of relations.

Group motives of professional-pedagogical activity is manifested through: a) the desire of the future teachers of music to establish, implement contacts with pupils–partners of a common musical and creative activity; b) the intention to find out the ratio of pupils,

parents, colleagues to own musical-pedagogical activities; c) the style and character of interpersonal interaction in the process of artistic creation; d) the adoption and introduction of proposals of pupils on music implementation (choral and orchestral works).

Social motives are shown: a) to encourage students to friendly communication; b) in the pursuit of contact and interaction with pupils; c) in creating a cordial, friendly, emotionally significant relationship.

Musical-aesthetic group motives of future music teachers is manifested in their aesthetic communicative activities, their desire to share with pupils estimates, thoughts, feelings, aesthetic values of musical creativity.

The process of stimulation occurs by means of awareness of future music teachers' motives of cognitive, professional-pedagogical, social and musical-aesthetic activities through their feeling (of the analysis and the solution of life and professional situations), comprehension (interviews, discussions, educational discussions and deliberation (for teaching practice, in the work of musical clubs).

***Key words**: stimulating, positive motivation, awareness of the motive for the future teachers of music, professional training of students, preparation of the future teachers of music to cooperation with pupils, means of stimulating.*

УДК 371.315.6:51

Э. Меттини
Университет г. Пиза (Италия)

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПРЕОБРАЖЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: ВЫЗОВ К ЗАКОНУ НЕОБХОДИМОСТИ

Настоящая статья ставит перед собой цель показать, как в современных условиях образования художественное образование может служить средством для более полного формирования личности и её мировоззренческих установок. Восприятие подрастающим поколением окружающего мира и среды не должно быть только механическим воспроизведением, а глубоким процессом осмысления и размышления над собой и другими. В данном контексте мы рассматриваем художественное образование как сферу, открывающую кругозор учащихся к таким дисциплинам, как философия, история, искусствоведение и экология.

***Ключевые слова**: личность, эстетическое воспитание, художественное образование, формирование личности, мировоззрение.*

Постановка проблемы. Процесс постоянной гуманизации современного образования и его ориентировка на гуманитарные технологии не могут не уделить пристального внимания такому предмету, как художественное образование. Художественное образование, по своей внутренней структуре является метапредметной дисциплиной, имеющей тесные связи с философией, историей и рядом других предметов. Искусство представляет собой и развитие, и мировоззрение определенного общества или эпохи, с одной стороны, а с другой стороны – содержит, потенциально, семена его дальнейшего развития. Поэтому роль художественного образования очень важна именно для нашего общества.

Ежедневная «бомбардировка» изображений и картин, которую устраивают современные СМИ не помогает и не способствует настоящему восприятию обучающейся молодёжью данных явлений, как объекты, живущие своей собственной жизнью. Скорее всего, изображения и картины восприняты как «вспомогательная часть» информационного тока нашего времени, хотя очень часто они показывают только грубую сторону «информации». Они часто построены по принципу скорости и эмоционального взрыва тех, кто на них смотрят и, кроме того, они могут содержать заведомо скрытую (сублиминальную) информацию по всем хорошо известному принципу 25-го кадра. Но об этом не будем писать. Исходя из этого, необходимым становится новый подход к художественному образованию: оно не должно быть только обучением детей изобразительному искусству, но, прежде всего, процессом формирования вкуса и самостоятельности суждения у детей, что является основными предпосылками для формирования личности. На самом деле, данный подход может позволить преодолеть ряд негативных влияний, особенно присущих детской и молодежной субкультуре: стандартизация взглядов, принятие форм культур, снижающих языковой и интеллектуальный уровень общения между детьми и недооценка искусства, которое многие представители молодежи считают «чем-то для лузеров». Конечно, как показали исследования ряда ученых, молодежная субкультура оказывает и положительное влияние на формирование личности, но все-таки она имеет тенденцию замыкаться в себе, что влечет за собой формирование поведенческих стереотипов. Наш информационный век, упрощающий и популяризирующий через кино, телевидение и дешевую «специализированную» литературу, культуру прошлого, делая её доступной всем, вне определенного контекста, т.е. вне образовательной и воспитывающей среды, нивелирует вкус и представления людей по отношению тому, что вообще субъективно, как искусство.

Анализ актуальных исследований. Уже с начала Новой истории подчеркивалась весьма важная роль наглядности, которую выдающиеся воспитатели, как Я. А. Коменский и И. Г. Песталоцци сделали основой своих образовательных систем. В данных системах такой подход к обучению детей очень интересен и полезен, поскольку он устанавливает прямую связь между субъектом познания и познаваемым объектом в целях приобретения знаний и запоминания изученного предмета. Словарь изобразительного искусства предлагает следующее определение понятию «наглядность»: качество ясности, понятности, доступности содержания, убедительности изображения. Наглядность достигается воплощением

абстрактного в конкретном, что, как раз, соответствует той цели, которую ставили перед собой вышеупомянутые воспитатели. Такой подход имел и другую сторону, более практичную: воспроизведение детьми изучаемого и виденного предмета посредством черчения, рисования, лепки и других видов манипуляции. Это развивает разные виды памяти, что способствует более разностороннему развитию детей. Такой вид обучения и, соответственно, художественного образования, подчеркиваем ещё раз, влияет не только на то, что дети могут быстрее и проще понимать соотношение «понятие – объект», а, и это даже важнее, дает возможность воспитать у детей вкус. На рубеже XIX–XX веков на смену данному подходу пришли другие виды обучения, которые, учитывая изменения, тогда происходящие и вызванные индустриальным переворотом, ориентировались больше на подготовку будущих рабочих и сотрудников разных фабрик и мануфактур, чем на художественное воспитание. Индустриальный переворот и серийное производство товаров и услуг повлекли за собой ещё одно последствие: массовое воспроизведение художественных шедевров, что имело последствием нивелирование вкуса и формирование так называемого общественного мнения. Ссылаясь на труды таких современных философов, как Т. Адорно и В. Беньямин, американского психолога С. М. Коссльн, постараемся доказать, как художественное воспитание может дать сильный импульс к формированию личных мировоззренческих, эстетических установок человека.

Цель статьи – показать, что в современных условиях художественное воспитание является не только школьным предметом, а и средством формирования у подрастающего поколения ряда интеллектуальных способностей и навыков, которые могут быть очень полезными в целях личностной автономии и личностного роста в рамках настоящей гуманизации воспитательного и образовательного процессов. Кроме того, на наш взгляд, художественное образование может помочь преодолеть некоторые отрицательные моменты нашего общества, где господствует «зрелищное», а не «красочное». Имеем в виду то, что при любом представлении так называемых экстремальных видов спорта, переживание того, что люди вообще и дети в особенности видят, в большинстве случаев основано на том, что философ И. Кант в своей «Критике способности суждения» называл «приятным», отличающимся, по мнению немецкого философа, от «эстетического».

Изложение основного материала. Если взять определение понятия «образование» на русском языке, всем нашим читателям известно, что под

ним подразумевается процесс физического, душевного, духовного и морального «взращивания» или «вскармливания». Поэтому образование художественное должно быть как раз процессом взращивания определенных качеств, которые относятся к ощущению восприятия красивого, прекрасного и эстетически приличного и их творению, созиданию. Этот процесс сам по себе очень сложен, потому что предусматривает развитие и физических чувств, и умственных, и творческих способностей детей. На наш взгляд, художественное образование способствует формированию чувства ориентации в пространстве, чувства пропорции и перспективы. Художественное образование, естественно, может помочь ребенку, создающейся личности в контексте окружающего мира, развивать и его психологические способности. Один из основоположников когнитивной психологии У. Найсер определял познание как процесс трансформации, редукции, обработки, накопления, воспроизведения и использования входящих сенсорных сигналов. Если смотреть на художественное образование с этой точки зрения, мы можем на самом деле узнавать, как оно обеспечивает и гарантирует данный процесс, поскольку ребенок, смотря на картину или статую и стараясь их «интерпретировать» через свое мироощущение, проходит именно те моменты, о которых говорил известный американский психолог. Более того, именно художественное образование должно развивать и т.н. «иконическую память» как вид сенсорной памяти, т.е. дискретный сенсорный регистратор зрительных стимулов, который вместе с эхоиконической памятью составляют основу для восприятия ребенком окружающего мира. Иконической памятью является фиксация информации в целостной, портретной форме. Ребенок, развивая именно этот вид памяти через художественное образование, не только может начинать различить стили и формировать собственный вкус, а вспоминать разные формы искусства, разделить их по хронологическому признаку, узнавать через них историю и нравы человечества. Сильно развиваются эстетические черты характера и нравы ребенка, потому что аллегорическая и аналогическая функции искусства могут оказать мощное содействие к его развитию.

Сегодня, к сожалению, нам кажется, что художественное образование в условиях современного социума переживает глубокий кризис, связанный с тем, что плоды человеческого искусства, используя выражение Вальтера Беньямина, и художественные произведения потеряли свою «ауру» [2, 72], то есть собственную подлинность. Описать то, что исчезает, можно с

помощью понятия ауры: в эпоху технической воспроизводимости произведение искусства лишается своей ауры. Этот процесс симптоматичен, его значение выходит за пределы области искусства. Репродукционная техника, как можно это выразить в общем виде, выводит репродуцируемый предмет из сферы традиции. Тиражируя репродукцию, она заменяет его уникальное проявление массовым. А позволяя репродукции приближаться к воспринимающему ее человеку, где бы он ни находился, она актуализирует репродуцируемый предмет. Оба эти процесса вызывают глубокое потрясение традиционных ценностей – потрясение самой традиции, представляющее обратную сторону переживаемого человечеством в настоящее время кризиса и обновления. Они находятся в теснейшей связи с массовыми движениями наших дней. Если вкратце, получается ликвидация традиционной ценности как составляющей культурного наследия. Мы согласны с мнением В. Беньямина, которое не утратило свою актуальность и в наши дни, потому что, особенно в наше время, которое мы можем назвать «постиндустриальным» или «посткапиталистическим» обществом, искусство сводится к большому бизнесу или к его вульгаризации через продажу сувенирной продукции с известными мировыми шедеврами в виде «гаджетов». Большие выставки посвящены великим гениям мирового искусства, на самом деле, очень часто просто представляют собой только большие светские хэппенинги. Это то, что Т. Адорно называет «разыскусствлением» искусства [5, 159]. По мнению Т.Адорно, если же, несмотря ни на что, искусство так и не станет обычным явлением на потребительском рынке, относиться к нему можно будет по меньшей мере почти так же, как к настоящим потребительским товарам. Облегчить задачу поможет то, что потребительская стоимость произведений искусства в век перепроизводства становится сомнительной и отступает перед такими ценностями второго плана, как престиж, эффект причастности, наконец, сам товарный характер изделия – своего рода пародия на эстетическую видимость. Из автономии произведений искусства не остается ничего, кроме фетишизированного характера товара. Объектом потребления в товарах культуры становится их абстрактное бытие-для-другого, хотя на самом деле это вовсе не так, они производятся не для «других», и, внешне повинуясь этим «другим», товары культуры обманывают их. Прежнее сродство созерцателя и созерцаемого ставится с ног на голову. И по мере того, как в результате изменившегося, типичного для нынешнего времени отношения к искусству оно становится простым фактом, изменяется и оценка миметической (подражательно-творческой) природы искусства, не

совместимой ни с чем предметно-вещным; она распродается по дешевке, словно ходкий товар. Потребитель получает полное право соотносить движения души, порывы чувств, остатки своих миметических способностей с тем, что ему сервируется к столу. До наступления эпохи тотального регулирования жизни субъект, созерцавший, слушавший, читавший творение искусства, неминуемо растворялся в нем, забывая о себе. Идентификация, в силу которой и происходило это растворение и самоотречение, в идеале не произведение отождествляла с воспринимающим субъектом, а, наоборот, воспринимающего субъекта приближала к произведению, ставила вровень с ним. Полюсами его «разыскусствления становятся два процесса – с одной стороны, произведение искусства превращается в обычную вещь в ряду многих вещей, с другой – оно становится средством проявления психологии того, кто его воспринимает. Поэтому, заключает Т. Адорно, «то, о чем овеществленные произведения искусства уже не говорят, их потребитель заменяет стандартизированным эхом себя самого, которое доносится до него из произведений» [1, 29]. Именно этот механизм и запускает индустрия культуры, нещадно эксплуатируя его, и соответственно, произведения искусства превращаются только в имманентный закон формы [1, 30]. На наш взгляд, с тем, чтобы преодолеть и «нарушить» данный закон формы, о котором говорил известный немецкий философ, что одной из целей современного художественного воспитания должна быть именно цель перевоспитания детей, сегодня все чаще и чаще в плену пустой и холодной всемирной паутины со своими миллионами картин, взятых, хотелось бы сказать, вырванных из своего культурного контекста, и брошенных к воле не всегда компетентных пользователей, в удовлетворении своих эстетических потребностей, в желании знать, и в потребности развивать свои личные таланты. Формирование личности, т.е. воспитание её вкуса, свободы в суждениях и автономии обеспечивает только то образование, особенное художественное, которое предназначено для того, чтобы дать детям возможность стать не столько личностями, сколько индивидуальностями, с выраженным эстетическим вкусом, с определенным и четким мнением и активной жизненной позицией. На наш взгляд, художественное воспитание может дать возможность быть творческим, играть со своим разумом, избегая социальной и личной стандартизации своих мнений и взглядов.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Исходя из вышесказанного, наверняка, стало понятным, почему дали такое название нашей статье. Если смотреть с современной точки зрения на художественное образование, мы можем считать, что его новый подход обозначает новый

подход к воспитанию личности и к теории личности и личностного роста К. Роджерса [4] в силу того, что источник и движущие силы личностного роста находятся не вне ребёнка, а в нём самом. Отсюда смыслом воспитательной деятельности является не формирование человека по заданным, пусть даже и культурным образцам и эталонам, а помощь ребенку в самореализации, раскрытии и развитии личностного потенциала, в принятии и освоении им собственной свободы и ответственности за жизненные выборы. В современных условиях художественное образование должно ориентироваться на прекрасное, интересное, на гармонию, что может позволить ребенку более положительно и творчески относиться к самому себе и окружающему его миру. Экологическое воспитание, о котором сегодня очень часто говорится, должно быть частью художественного образования. На самом деле, в основе понятия «экологоия», если взять ее в первоначальном значении, лежит слово «oikos», т.е. дом, как обширное понятие, которое охватывает как весь мир, так и человека с его личностью. Без развития нормальных отношений человека к этому, мы думаем, что потребительские, деструктивные тенденции нашего общества могут только усугубить в худшую сторону положение человека в обществе и положение окружающего мира. Кроме того, художественное воспитание, развивая творческие способности детей, их способности решения проблем, используя нестандартные пути, может стать способом для улучшения успеваемости детей по другим предметам, а именно: по математике, геометрии и др. Опираясь на опыт известного американского психолога Коссльн, который в своей книге «Изображения и мозг» подчеркивает, что человек может оперировать изображениями, разбирая, преобразуя их, и поэтому сможет их «переделать» пользуясь своими понятиями и своими знаниями [6]. Американский психолог нам подсказывает очень интересную вещь, которая может быть очень полезной на будущее: художественное образование, общее образование и обучение должны приблизить ребенка к жизни, сделать ребенка настоящим творцом общества и социума. Если использовать название одной известной книги Г. Маркузе [3]: человек должен перестать быть «одномерным», а жить и действовать в многомерном и многоплановом мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адорно Т. В. Эстетическая теория / Теодор Адорно. – Москва : «Республика», 2001. – 527 с.

2. Беньямин В. Краткая история фотографии / В. Беньямин // Избранные эссе. Москва : «Медиум», 1996. – 237 с.

3. Маркузе Г. Одномерный человек / Г. Маркузе. – Москва : «Издательство АСТ», 2002. – 526 с.

4. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – Москва : «Прогресс», 1994. – 478 с.

5. Adorno Th. V. Prisms / Th. V. Adorno. – Mass. : MIT Press, 1981. – 280 p.

6. Kosslyn S. M. Image and brain: The Resolution of the Imagery Debate / S. M. Kosslyn. – Bradford Books, 1996. – 495 p.

РЕЗЮМЕ

Меттіні Е. Художня освіта і перетворення особистості: виклик до закону необхідності.

Дана стаття має на меті показати, як у сучасних умовах освіти, художня освіта може слугувати засобом для більш повного формування особистості та її світоглядних установок. Сприйняття підростаючим поколінням оточуючого світу й середовища не повинно бути тільки механічним відтворенням, а глибоким процесом осмислення та роздумів над собою та іншими. У даному контексті ми розглядаємо художню освіту як сферу, що відкриває кругозір учнів до таких дисциплін, як філософія, історія, мистецтвознавство та екологія.

***Ключеві слова**: особистість, естетичне виховання, художня освіта, формування особистості, світогляд.*

SUMMARY

Mettini E. Art education and transformation of the personality: a challenge to the law of necessity.

Our article sets itself as a goal to demonstrate how in the modern conditions of education, the art education could serve as a mean to the more complete formation of the personality and its worldview vision. As a matter of fact, our consumer society having the possibility of the never-ending reproduction of the art masterpieces, thus making of the art a good to buy and not a way to educate the young generation in the aesthetic taste, creates a common opinion and does not create a common sense. We mean that common sense is a way to develop the personal qualities of the young people and it gives them the «tools» in order to become a personality with its own views and life position. The perception of the younger generation of the surrounding world and the environment should not be a mere mechanical reproduction, but a profound process of reflection and meditation on themselves and others.

The position of such philosophers as A. V. Adorno and V. Benjamin warns us about the standardization of the personal convictions and beliefs, because after them goes the manipulation of the conscience and of the mind. The crisis of the art as a spiritual value and of the cultural wealth altogether could only give rise to a decadence of the art. In this context, we are looking at the art education as a sphere, enabling the pupils to such disciplines as philosophy, history, history of art and ecology.

Art education in modern conditions represents a new approach to the education of personality and to the theory of personality and personal growth of K. Rogers due to the fact that the source and the driving forces of personal growth are not outside the child, but in the child. Hence the essence of educational activity is not shaping a man according to the set, even cultural samples and standards, but assistance to the child in his self-actualization, realization and development of personal potential in decision-making and the development of his own freedom and responsibility for the life choices. In modern conditions artistic education should be oriented to the beautiful and interesting things, to the harmony, which may allow the child to form more positive and creative attitude to himself and the world around him.

***Key words**: personality, aesthetic education, art education, personality shaping, word view.*

УДК 371.

Ю. І. Мировська
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

У статті розглянуто поняття «художньо-комунікативні вміння майбутніх учителів хореографії» та надано власне обґрунтування педагогічних принципів їх формування у процесі професійної підготовки, до яких належать: принцип систематичності та послідовності, принцип діалогічності, принцип індивідуалізації, принцип активізації творчої діяльності студентів, принцип зв'язку теорії і практики, принцип інтеграції та принцип накопичення знань і вмінь. Ці принципи досить тісно взаємопов'язані, тому в реальному навчально-виховному процесі повинні реалізуватися в комплексі. Пропоновані педагогічні принципи в сукупності слід ураховувати при визначенні методів і педагогічних умов формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів хореографії.

***Ключові слова**: художньо-комунікативні вміння, педагогічні принципи, майбутні вчителі хореографії.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку нашого суспільства, ринкових відносин, інтенсивного розвитку соціально-культурної та культурно-дозвіллєвої сфер життя зросли вимоги до професійного мистецтва хореографії. Сьогодні хореографічні твори мають вражати віртуозністю, дивувати масштабністю, хвилювати режисерськими вивертами, здивовувати яскравістю, розкішшю костюмів і декорацій, приголомшувати нестандартними рішеннями хореографа-постановника. Технічна сторона виконання нерідко перекриває художньо-емоційне наповнення танцю. Втрачається невидимий контакт учасників мистецької взаємодії. Саме на прикладі таких танцювальних шоу виховується молоде покоління. Майбутні вчителі хореографії, вступаючи у вищий педагогічний заклад освіти, вбачають у результаті навчання оволодіння технічними навичками майстерності виконавців, а не професійними знаннями й уміннями хореографа-педагога. У процесі навчання студенти-хореографи отримують практичну та теоретичну базу фахових знань і загальних дисциплін, розвиток умінь у галузі педагогічної, балетмейстерської, постановочної діяльності. Але після довгого процесу оволодіння спеціальними та педагогічними знаннями, професійними навичками, майбутній учитель хореографії повинен не тільки технічно виконувати хореографічні твори, а й перш за все бути здатним передавати знання, ділитися думками, почуттями, підштовхувати вихованців до формування

власних ідей, уміти донести художній образ, задум твору, зацікавлювати, надихати й робити це за допомогою художньої мови танцю. Причиною багатьох проблем, які виникають у художньо-педагогічній взаємодії, є недостатній рівень сформованості художньо-комунікативних умінь учителя. Аналіз робочих програм та навчальних планів показав, що розвитку художньо-комунікативних умінь приділяється недостатньо уваги.

Пошук шляхів удосконалення професійної підготовки студентів-хореографів тісно пов'язаний із вирішенням проблеми виявлення педагогічних принципів та створення умов для формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів хореографії.

Аналіз актуальних досліджень. В існуючій навчальній та навчально-методичній літературі немає спеціальних досліджень з проблеми формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів хореографії, але відображено аспект професійної підготовки фахівців у галузі хореографічного мистецтва. Окремі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів хореографії висвітлено в роботах Р. В. Захарова, Ф. В. Лопухова, О. О. Таранцевої, І. А. Герасимової, В. Ю. Нікітіна, Ю. І. Громова, Р. Р. Момедової, Ю. О. Ростовської, Т. І. Сердюк, Г. Ф. Богданова. Вивченням проблеми мови танцю займалися: Н. Н. Кірсанова, В. Уральська, О. О. Єрмакова, Н. В. Атитанова, Ю. О. Гевленко, О. Б. Бубнова, Л. К. Вичужанова, С. В. Шип. Комунікативні вміння вчителя досліджували О. Гармаш, В. Гриньова В. Абрамян, Н. Бутенко, А. Годлевська, В. Кан-Калік, А. Капська, О. Леонтьєв, Л. Савенкова, О. Рудницька, М. Букач, Т. Фатихова та ін., дидактичні положення про формування вмінь і навичок – Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, В. А. Сластьонін. Питаннями підготовки вчителя до творчої професійної діяльності займалися Ю. П. Азаров, І. А. Зязюн, О. П. Щолокова, О. Л. Шевнюк, В. Ф. Орлов, Н. Миропольська, А. Масол, В. А. Кан-Калик, Г. М. Падалка та ін.

Метою статті є розкриття педагогічних принципів формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів хореографії.

Виклад основного матеріалу. За допомогою мови танцювального мистецтва відбувається спілкування (втілення (закріплення) результатів мислення й повідомлення їх людям), а також взаєморозуміння між хореографом, виконавцем і глядачем. Це здійснюється за допомогою певної системи комунікативного зв'язку. «Різні форми, способи, рівні об'єктування свідомості в процесі художньої діяльності й утворюють у кінцевому рахунку знакову реальність мистецтва, яка забезпечує

змістовно-предметний зв'язок елементів системи «художник – витвір мистецтва – сприймаючий», – зазначає М. М. Кірсанова [4].

Одним із видів взаємодії вчителя хореографії з учнями, виконавців із глядачем, а також видом їх спілкування з автором через його хореографічні твори, є художня комунікація. Активне й ефективне включення майбутніх учителів хореографії в процес художньої взаємодії можливе за умови оволодіння художньо-комунікативними вміннями в галузі хореографії. Такі вміння відносяться до найголовніших професійних засобів навчання та виховання в усіх мистецьких дисциплінах.

Проаналізувавши різні погляди на поняття вміння, художнє вміння, педагогічне вміння, комунікаційне вміння та специфіку художньо-комунікативної діяльності вчителя хореографії, ми склали власне розуміння суті художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів хореографії. **Художньо-комунікативні вміння** майбутніх учителів хореографії ми визначили як комплекс властивостей особистості, що визначає готовність до оволодіння та успішного виконання художньо-педагогічної діяльності, характеризується високим рівнем інтелектуальної та емоційної сфери, передбачає наявність педагогічних і спеціальних хореографічних знань, художніх і технічно-виконавських навичок, що дозволяють осмислювати мистецтво шляхом сприйняття, аналізу й інтерпретації хореографічних творів, формувати почуття прекрасного в учнів, виховувати в них захопленість мистецтвом танцю.

На нашу думку, склад художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів хореографії включає в себе: уміння, пов'язані з особливостями сприйняття художньої інформації; уміння, пов'язані з аналізом, емоційно-інтелектуальним пізнанням художньої інформації; уміння, пов'язані з виконанням, інтерпретацією твору хореографічного мистецтва.

Відповідно, художньо-творчі завдання, спрямовані на обмін художньою інформацією, декодування авторського твору, створення нового художнього продукту чи фрагмента цього продукту (виконавської інтерпретації), вимагають високого рівня сформованості творчих і художньо-комунікативних умінь.

Формування художньо-комунікативних умінь майбутнього вчителя хореографії здійснюється: шляхом включення у творчу хореографічну діяльність у відповідності з цілями і планами вищої педагогічної освіти; шляхом освоєння художньо-комунікативного хореографічного простору на основі пізнання, креативної дії, позитивної індивідуально-групової взаємодії; оволодіння хореографічної мовою, реалізацією студентами

власного комунікативного «Я» (І. С. Кон) [5] у якості глядача, виконавця та автора в колективно-індивідуальній творчості, в процесі виконання художньо-комунікативних ролей.

Під час розробки методики формування й розвитку художньо-комунікативних умінь студентів у педагогічно-хореографічній практиці ми виходили з того, які функції мають виконувати художньо-комунікативні вміння в діяльності вчителя хореографії: створення психологічно-сприятливої атмосфери під час художньої комунікації, спонукання до активного сприйняття художньої інформації, грамотного пояснення змісту хореографічних творів, розвитку мотивації до навчання.

Важливою складовою комплексного методичного впливу в художньому навчанні є педагогічні принципи. І. С. Якіманська радить учителям, розв'язуючи будь-яке навчальне завдання, проводячи кожне конкретне заняття, одночасно враховувати дидактичні принципи й створювати умови для їх здійснення [9]. Р. П. Мильруд вважає, що принципи «... являють собою основні правила навчальної діяльності вчителя ..., що відображають істотне й закономірне в методиці» [6]. Принципи мистецького навчання Г. М. Падалка визначає як основні положення, що визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії вчителя й учнів, виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння учнями мистецтвом [7].

Розглянемо **педагогічні принципи** формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів хореографії. В їх основу покладені загально-педагогічні принципи, які ми подаємо в контексті формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів хореографії.

– Принцип систематичності та послідовності. Для успішного формування в студентів художньо-комунікативних умінь важливо систематичне залучення в емоційно-творчі ситуації, постійне вдавання до художньої рецепції, регулярне застосування зусиль, спрямованих на формування художньо-комунікативних умінь. Уже на першому етапі навчання у ВНЗ студент має засвоїти, що вчитель хореографії повинен систематично підвищувати рівень своїх знань, умінь та професійну майстерність. Необхідно послідовне включення різних прийомів для розвитку художньо-комунікативних умінь, ураховуючи наростаючу складність сприйняття художнього твору, поступове ускладнення матеріалу.

– Принцип діалогічності. У роботі Ю. Б. Борєва звучить така думка з приводу діалогічності: «Твір веде діалог з читачем. Сприйняття художнього тексту є спілкування з ним. Текст і реципієнт йдуть один одному назустріч,

збагачують один одного». «Діалогічність сприйняття твору реципієнтом не змінює інваріанта його сенсу, але розкриває ціле віяло варіантів його сприйняття. Так здійснюється діалектика стійкого й мінливого, інваріантного і варіативного у творі» [1]. За допомогою своєрідного «вживання» в художній твір, перенесення власного досвіду, можливо вступити у процес осягнення емоційно-оцінного ставлення автора до навколишнього світу, проникнути в його внутрішній світ, виявити ставлення до певного явища, осмислити власні життєві позиції. Так відбувається художній діалог, у результаті якого переживання того, хто сприймає стають близькими авторським. Діалогове спілкування як у процесі художньої, так і міжособистісної взаємодії педагога і студента, активізує розумову та емоційну сферу студента, спонукає до самовираження в процесі художньої комунікації.

– Принцип індивідуалізації. Зазначений принцип означає врахування індивідуальних, комунікативних особливостей і здібностей студентів. Принцип спонукає до виявлення в студента рівня загального художнього розвитку, хореографічних здібностей, виконавських можливостей, сформованості художньо-образного мислення, що дозволить викладачу визначити необхідний рівень складності завдань, доцільні методи та прийоми для розвитку його художньо-комунікативних умінь.

– Принцип активізації творчої діяльності студентів. Дуже важливо, щоб навчально-пізнавальна діяльність учнів носила творчий, пошуковий характер і по можливості включала в себе елементи аналізу та узагальнення. У числі принципів активізації особливе місце відводиться мотивації. Інтереси є важливими компонентами особистості студента як ознаки психолого-педагогічної готовності до сприйняття художніх явищ, прекрасного в мистецтві, суспільстві, у навколишній дійсності, готовності до художнього сприйняття, уявлень, уяви, мислення, фантазії, творчої активності в здатності реалізовувати все це у творчій та художньо-комунікаційній діяльності. Активність, що викликана інтересом, переходить у цільову мотиваційну потребу.

– Принцип зв’язку теорії і практики. Теорія використовується у практиці, а практика є матеріалом для нових теоретичних узагальнень [3]. У цьому принципі художня теорія є основою виконавської практики. Сюди ж відносимо поєднання вербальних і невербальних засобів пояснення й інтерпретації хореографічних творів. У художньому навчанні практика є продовженням теорії. У процесі практичної діяльності учень поглиблює та розширює власні теоретичні представлення, примножує знання. Студенти повинні осмислити важливість як теоретичних знань, так і практичної діяльності, дійти висновку щодо переваги осмисленої практики.

– Принцип інтеграції, що допоможе поєднати можливості різних навчальних дисциплін у створенні цілісних уявлень студентів про художньо-образний світ мистецтва й застосування в ньому художньо-комунікативних умінь. Ми звертаємо увагу на важливість зв'язку хореографії з такими науками, як педагогіка, психологія та іншими мистецькими дисциплінами, особливо з музичним мистецтвом. Бути викладачем і психологом для вчителя вже мало, – зазначає О. С. Булатова, – він повинен уміти бути драматургом і постановником власного уроку, його режисером і актором [2]. Дослідження взаємозв'язку музики й хореографії Є. В. Горшкової, Р. В. Захарова, Ф. В. Лопухова показують можливості розвитку комунікативних умінь особистості, у зв'язку з тим, що музика справляє один із найсильніших емоційних впливів на людину. Мистецтво танцю поєднане з музикою і, найчастіше, хореографічний образ будується на музичній образності. Художньо-комунікативні вміння студентів хореографів формуються і проявляються «в музичності, умінні свідомо та творчо захоплено сприймати тему – мелодію і художньо втілювати її в танці» [8, 225].

– Принцип накопичення знань і вмінь. Даний принцип вимагає не тільки міцності знань і вмінь, але й здатності застосовувати їх у процесі розв'язання художньо-педагогічних задач. Накопичені знання й уміння з часом перетворюються на художньо-комунікативний досвід і являють собою інтегральність хореографічного професіоналізму, педагогічних і художньо-комунікативний умінь.

Висновки. Таким чином, можна назвати педагогічні принципи, що необхідні для формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів хореографії: принцип систематичності та послідовності, принцип діалогічності, принцип індивідуалізації, принцип активізації творчої діяльності студентів, принцип зв'язку теорії і практики, принцип інтеграції та принцип накопичення знань і вмінь. Припускаємо, що принципи не є раз і назавжди прийнятими категоріями, вони постійно поглиблюються й видозмінюються.

Всі розглянуті принципи однаково важливі та досить тісно взаємопов'язані, тому в реальному навчально-виховному процесі повинні реалізуватися в комплексі. Усі пропоновані педагогічні принципи в сукупності слід ураховувати під час визначення методів і педагогічних умов формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів хореографії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борев Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Борев. – М. : Политиздат, 1988. – 496 с.

2. Булатова О. С. О роли художественного начала в музыкально-педагогической деятельности / О. С. Булатова. – Москва, 1999. – 95 с.

3. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. – К. : Вид. центр «Академія», 2001. – 576 с.

4. Кирсанова Н. Н. Общекультурная функция языка искусства / Н. Н. Кирсанова // Искусство в системе культуры. – Л., 1987. – 272 с.

5. Кон И. С. Ребенок и общество / И. С. Кон. – М. : Академия, 2009. – 255 с.

6. Мильруд Р. П. Современный методический стандарт обучения иностранным языкам в школе / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1996. – № 1. – С. 5–12.

7. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

8. Тарасов Н. И. Классический танец. Школа мужского исполнительства / Н. И. Тарасов. – М. : Лань, 2005. – 496 с.

9. Якиманская И. С. Формирование интеллектуальных умений в процессе производственного обучения / И. С. Якиманская. – М. : Высшая школа, 1979. – 88 с.

РЕЗЮМЕ

Мировская Ю. И. Педагогические принципы формирования художественно-коммуникативных умений будущих учителей хореографии.

В статье рассмотрено понятие «художественно-коммуникативные умения будущих учителей хореографии» и предоставлено собственное обоснование педагогических принципов их формирования в процессе профессиональной подготовки, к которым относятся: принцип систематичности и последовательности, принцип диалогичности, принцип индивидуализации, принцип активизации творческой деятельности студентов, принцип связи теории и практики, принцип интеграции и принцип накопления знаний и умений. Эти принципы достаточно тесно взаимосвязаны, поэтому в реальном учебно-воспитательном процессе должны реализовываться в комплексе. Предлагаемые педагогические принципы в совокупности следует учитывать при определении методов и педагогических условий формирования художественно-коммуникативных умений будущих учителей хореографии.

***Ключевые слова**: художественно-коммуникативные умения, педагогические принципы, будущие учителя хореографии.*

SUMMARY

Myrovska Yu. Pedagogical principles of art communicative skills of future choreography teachers.

At the present stage of development of our society, intensive development of the social and cultural spheres of life, requirements for professional arts choreography have been increased. Finding ways to improve the training of students of choreography closely connected with the problem of identifying pedagogical principles and creating conditions for the formation of art communicative skills of future teachers of dance. Using the language of dance helps to improve communication and understanding between the choreographer, performer and spectator. Language of dance has its expressive possibilities, particularly dance moves. Pedagogical practice requires the formation in future teachers of dance the art communicative experience and possession of specific artistic language of dance. The article considers the concept of «artistic communication skills of future teachers of dance» and the concept of «pedagogical principles», given own substantiation of pedagogical principles of formation of artistic and communicative skills of future teachers-choreographers during training. In our opinion, the composition of artistic and communicative skills of future choreography teachers includes: skills related to the peculiarities of perception of artistic information, skills associated with analysis, emotional, intellectual knowledge of the artistic skills of information related to the execution, interpretation of the works of choreography. In

developing the methodology for formation and development of the artistic and communicative skills of students in educational choreographic practice, we recognized what functions should be performed using artistic and communicative skills in the work of the teacher of choreography: the creation of a favorable psychological atmosphere at the time of artistic communication, encouragement of active perception of rhythmic information and literacy explanation of the content of choreographic works, development of educational motivation. On the basis of general pedagogical principles, we have developed pedagogical principles of formation of artistic and communicative skills of future teachers-choreographers during training, which include: the principle of systematic character and consistency, the dialogic principle, the principle of individualization, the principle of activation of students' creative activity, the principle of connection between theory and practice, the principle of integration and the principle of accumulation of knowledge and skills. These principles are quite closely related, so the real educational process should be realized in the complex. The proposed pedagogical principles in the aggregate should be considered when determining the methods and pedagogical conditions of formation of artistic and communicative skills of future teachers of dance.

Key words: *artistic and communicative skills, pedagogical principles, future teachers of choreography.*

УДК 37.015:31:7:72

С. А. Ничкало
Інститут проблем виховання НАПН України

ВИХОВНИЙ РЕСУРС МИСТЕЦТВА АРХІТЕКТУРИ

У статті розглядається мистецтво архітектури як важливий фактор і засіб естетичного виховання школярів. Його виховний ресурс полягає в тих специфічних властивостях архітектури як мистецтва, що мають величезний потенціал для використання в естетичному вихованні школярів. Підкреслюється тісний зв'язок архітектури з багатьма матеріальними й духовними проявами культури людства і, відповідно, з різними напрямами наукових знань і художньої творчості, які вивчаються в загальноосвітній школі. Автором окреслено засади використання мистецтва архітектури в естетичному вихованні, на основі яких можливо здійснювати розробку ефективних виховних технологій.

Ключові слова*: архітектура, мистецтво, культура, естетичне виховання, виховний ресурс, виховні технології, навколишнє середовище.*

Постановка проблеми. Виклики сьогодення, перед якими стоїть вітчизняна педагогіка, актуалізують пошуки шляхів оптимізації виховного процесу, зокрема – естетичного виховання. Воно потребує вдосконалення, оновлення, залучення тих ресурсів, які досі недостатньо використовуються. У розмаїтті мистецтв, що служать джерелом засобів естетичного виховання, ще не посіло належного місця мистецтво архітектури, яке здійснює потужний вплив на свідомість людини, її світоглядне становлення. Перед українською педагогічною наукою, зокрема – лабораторією естетичного виховання Інституту проблем виховання НАПН

України поставлено завдання наукової розробки ефективних технологій естетичного виховання школярів засобами різних видів мистецтва, в тому числі – архітектури. Його виконання потребує всебічного теоретичного дослідження художнього, психологічного, соціального аспектів мистецтва архітектури заради виявлення та використання його виховного ресурсу.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення різноманітних джерел інформації виявило відсутність ґрунтовних наукових праць, присвячених безпосередньо мистецтву архітектури як фактору художньо-естетичного виховання. Для здійснення поставлених у статті завдань автор спиралася на дослідження в царині різних аспектів виховання: І. Д. Беха, О. П. Рудницької, Н. Є. Миропольської, Л. М. Масол; теорії архітектури: О. Е. Гутнова, М. Я. Кнесевича, А. В. Іконнікова; філософії освіти: Г. Г. Філіпчука, І. А. Зязюна та ін.

Мета статті полягає в дослідженні тих аспектів мистецтва архітектури, які становлять її виховний ресурс і можуть бути використані в розробці сучасних дієвих технологій естетичного виховання в загальноосвітній школі нашої держави.

Виклад основного матеріалу. Виховний ресурс мистецтва архітектури – це сукупність його художніх властивостей, які наділені величезним потенціалом естетичного впливу на людину. Вони акумульовані в тих архітектурних творах, що мають якості мистецтва (адже далеко не всі архітектурні об’єкти є мистецтвом). У першу чергу – це пам’ятки історії і культури, у яких знайшли вираження духовні пошуки, провідні ідеї, художні смаки свого часу: церкви і собори, старовинні замки, палаци, садово-паркові комплекси, історична забудова старовинних міст, народна архітектура, а також сучасні споруди, що мають художньо-естетичну цінність.

Одна з особливостей архітектури полягає в тому, що це – найбільш синтетичний з-поміж усіх інших видів художньої творчості. Як жоден інший вид мистецтва, вона тісно пов’язана з історією і культурою людства, з усіма їх матеріальними й духовними проявами: виробничими та соціальними стосунками, матеріальним рівнем життя, історичними подіями, духовними пошуками, морально-етичними нормами, естетичними ідеалами, філософськими поглядами. «Архітектура – одна з форм носіїв культури, тому що культура кожного народу віддзеркалюється, в тому числі, й у його архітектурі. Існування культури народу та її пізнання відбувається через існування та пізнання окремих складових духовної та матеріальної частин культури. Саме через засвоєння, підтримку, розвиток і передачу культури,

зокрема через архітектуру, від покоління до покоління вона може зберігатися та вдосконалюватися. Відповідно, буде зберігатися та підноситися значущість носіїв цієї культури від особистості до народу, нації» [6, 25].

Виховний ресурс мистецтва архітектури розкривається та реалізується у формах, методах, засобах, технологіях естетичного виховання. Його використання в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи й досі залишається вкрай недостатнім, хоча на таку необхідність вже давно звертали увагу науковці. Майже три десятиліття тому відомий архітектор і теоретик архітектури О. Е. Гутнов зазначав: «Школа вчить основам літератури, музики, танцю, образотворчого мистецтва. Але вона, на жаль, не вчить покищо азам архітектури» [3, 6].

Усе життя людини проходить у певному архітектурному оточенні, що виявляє потужний вплив на людську психіку, який найчастіше залишається неусвідомленим або малоусвідомленим. На жаль, далеко не завжди цей вплив позитивний, особливо – в містах. «Міське середовище – це місце, де людина проводить велику частину життя, і саме це середовище найбільш суттєво впливає на ритми життєвої активності та поведінку людини. Активна урбанізація суспільства, ущільнення міської забудови «стискає» час і прискорює життєві процеси. Сьогодні в місті, що швидко змінюється, люди ведуть активний спосіб життя, часто переміщуються в різні частини району та міста, щодня знаходяться в безпосередньому контакті із сучасним міським середовищем, що несе безперервний потік інформації. Вулиці, переповнені транспортом і людьми, часто викликають напругу, хвилювання, іноді стресові стани. Архітектурне середовище повинно допомогти людині у процесі адаптації до ритмів сучасного міського життя, що постійно змінюються» [4, 41].

Архітектурне середовище, у якому проходить життя багатьох наших співгромадян, не просто далеке від мистецтва, – воно потворне і згубне для психічного стану людини, її фізичного здоров’я, шкодить формуванню естетичних смаків і загальної культури. «Агресивна архітектура провокує агресивність міського жителя, негативно впливаючи на моральні якості все нових і нових поколінь городян. Психологічними дослідженнями було виявлено, що тривале перебування в умовах несприятливого візуального оточення негативно позначається на психічному стані людини, викликаючи тривалі депресії, стреси» [Там само, 44].

З огляду на ці загрозливі тенденції вкрай важливо використовувати високохудожні зразки мистецтва архітектури в навчально-виховному процесі вітчизняної загальноосвітньої школи, виховувати у школярів

художній смак, повагу до довкілля, відповідальність за наслідки власних дій. Це допоможе протистояти згубним впливам агресивного антиестетичного оточення, розвивати художні здібності, формувати етичні й естетичні ідеали, плекати духовні цінності. Адже, «саме через співучасть та усвідомлення людиною свого життєвого середовища формується певна власна організованість матеріального й ідеального світу, а отже, вона стає людиною організованою, людиною архітектурною, людиною діяльною, людиною розумною» [6, 25].

Україна належить до держав з багатовіковою історією і культурою, що знайшли своє матеріально-художнє вираження в численних пам'ятках зодчества. Часовий ареал української архітектури сягає за тисячолітній рубіж. Більше тисячі років тому зведені найдавніші із збережених до наших днів пам'яток – церкви й собори Чернігова і Києва епохи Київської Русі. Дожили до сьогодення величні середньовічні замки Західної України і Поділля, забудова старовинних міст, унікальні зразки народної архітектури, палаци й садово-паркові ансамблі, споруди громадського призначення далекого і близького минулого. Тобто, наша країна має багатий архітектурно-мистецький ресурс, який необхідно з максимальною ефективністю використовувати у вихованні школярів.

«Українська народна архітектура – один із важливих і суттєвих засобів самопізнання, пізнання свого народу, надання можливості пізнання інших народів, їх архітектури... Національна народна архітектура – один з універсальних носіїв існування та передачі інформації немовними засобами. Отже, українська архітектура, разом з мовою, музикою, танцями, живописом, скульптурою тощо, – це засіб формування та забезпечення існування певної інформації, суттєвих властивостей, знань про українську людність. Вона сприяє не тільки дії, організації, а й осмисленню, відчуттю реальності, сучасного й минулого, та дає обґрунтовані підстави для визначення майбутнього» [Там само, 36].

Слід зазначити, що вивчення архітектури рідного краю – важливий чинник не лише естетичного, а також екологічного виховання (адже архітектура – це невід'ємна складова довкілля) і, що особливо актуально на сьогодні, виховання патріотичного, без якого неможливе повноцінне становлення особистості. «Патріотизм, національна гідність є нормами культурного розвитку, еволюцією перетворення людини «природної» в людину «культурну». Тоді на цій основі можна буде виховувати особистість одночасно як патріота, громадянина, національно свідомого творця» [10, 251].

Щоправда, пам'ятки архітектурного мистецтва нерівномірно розташовані на території нашої країни. Є міста і регіони, насичені ними, а є такі, де їх мало. Той факт, що мешканці різних регіонів перебувають у нерівних умовах щодо можливостей доступу до архітектурних шедеврів, не повинен становити перешкоду для повноцінного естетичного виховання всіх дітей нашої країни, незалежно від місця їх проживання. Якщо освітній заклад розташований у місці, далекому від архітектурних красот, доцільно активізувати екскурсійно-виїзну діяльність, застосування медіа-засобів, екранних, друкованих носіїв інформації тощо. За умови зацікавленого, небайдужого ставлення педагогів до здійснення своєї місії, їх професійної майстерності можливо налагодити ефективну естетико-виховну роботу навіть у віддалених від культурних центрів місцях. У зв'язку з цим слід виділити принцип адаптації до реальних умов і використання всіх доступних можливостей. Наприклад, чи не в кожному містечку і селі є своя церква. І навіть, якщо вона не старовинна і не становить великої художньої цінності, на її прикладі можна розкрити світоглядні засади та конструктивні принципи національної культової архітектури, синтез різних мистецтв у матеріальному й духовному вимірах християнського храму.

Для повноцінного естетичного виховання та культурного розвитку школярів велике значення має також залучення кращих зразків зарубіжної архітектури. Це допоможе їм у вивченні історії і культури різних країн і народів, сприятиме вихованню толерантності, поваги до інших культур, розширенню кругозору, підвищенню загального культурного рівня, розумінню єдності культури людства в розмаїтті її національних проявів, бажанню розвиватися, пізнавати світ. Продуктивним тут може виявитися метод порівняння: наприклад, архітектурних пам'яток різних країн одного періоду, або пам'яток однієї країни, але різного часу, або зарубіжних творів з вітчизняними. Величезні можливості для використання мистецтва архітектури народів світу в естетичному вихованні школярів сьогодні надає інтернет. Крім того, багато українських школярів має можливість подорожувати, що становить сприятливу обставину для їх естетичного виховання. Педагогам треба попередньо спрямовувати дітей (а також їх батьків) на те, щоб під час поїздок (як зарубіжних, так і рідним краєм) вони не просто спостерігали, звертали увагу на архітектуру, пам'ятники, відвідували музеї, цікаві місця, але й фотографували, робили замальовки, записи, знімали на відео, вели щоденник вражень. Потім все це стане безцінним матеріалом для організації виховних заходів у школі: виставок, конкурсів, переглядів, обговорень тощо.

Завдяки своїм сутнісним властивостям архітектура тісно пов'язана з широким колом різних наукових галузей і навчальних дисциплін. І не лише з предметами гуманітарно-художнього циклу, але й з природознавством, краєзнавством, географією, математикою, фізикою. Усі вони наділені власною естетикою, і без них не твориться архітектура. Передусім, позакласна естетико-виховна робота наближена до предметів «Мистецтво» і «Художня культура». Вона має доповнювати їх, плануватися в унісон з їх програмами (тим більше, що на них відведена незначна кількість навчальних годин, недостатня для повноцінного викладання мистецтва, художньої культури та здійснення завдань естетичного виховання).

Особливої уваги заслуговує зв'язок архітектури з історією. Одночасно із зародженням людства (що досі становить велику таємницю для науки) відбувалося й зародження архітектури, адже людина, незалежно від того, де, коли і в яких умовах вона живе, потребує захисту, укриття, даху над головою, певної відокремленості від зовнішнього світу, тобто – житла, бодай примітивного. Паралельно з розвитком людини, суспільства, виробничих відносин, технологій відбувався і розвиток архітектури. Вона ускладнювалася, урізноманітнювалася, поступово набувала регіональних, національних рис. Її функції стали виходити далеко за практичні, утилітарні межі. Вона стала набувати метакультурного значення, акумулюючи в собі матеріальні й духовні здобутки людства. Вона стала мистецтвом, коли в її формах та оздобленні «заговорили» уявлення людей про красу, їх світогляд, міфологія, релігія. Пам'ятки архітектури минулих епох, що дійшли до наших днів, – це живі свідки історії, її матеріалізовані артефакти. Вони можуть багато розповісти про час їх створення, особливості життя й побуту людей, історичні події, відомих діячів, рівень розвитку культури в цілому. Отже, естетичне виховання школярів засобами мистецтва архітектури сприяє більш глибокому пізнанню історії різних народів на різних етапах їх розвитку.

Тісно пов'язані між собою архітектура і географія. Особливості будівництва в різних частинах світу, на різних континентах – як художньо-стилістичні, так і конструктивно-технологічні, великою мірою спричинені природою, кліматом, рослинністю, корисними копалинами, ландшафтом, способом життя людей. Вони впливають на характер архітектури, а вона, в свою чергу, є джерелом їх пізнання. Вивчення географії різних країн, материків, частин світу за відомими творами мистецтва архітектури, а також зразками народного житла, яке залежить від характерних географічних особливостей тієї чи іншої частини Земної кулі, може скласти

зміст низки цікавих естетико-виховних заходів. Віртуальні подорожі «архітектурними» маршрутами із зупинками в місцях розташування визначних пам'яток зодчества, проведення вікторин, конкурсів, у яких потрібно розпізнати країну (місто), де знаходиться дана споруда; виготовлення «архітектурної мапи» України і світу, – ось лише деякі приклади інтеграції архітектури з географією, що можуть бути використані в технологіях позаурочної виховної роботи.

Естетичне виховання школярів особливо плідно можна здійснювати методами позакласної роботи, оскільки вона вільна від нормативних програм і стандартів, надає можливості для варіативності, гнучкості, креативу, свободи дій і педагогічної творчості вчителя (вихователя, наставника), а також розкриває перспективи творчому самовираженню учнів. «Позакласні заходи, порівняно з навчанням на уроці, мають і певну специфіку. Вчитель одержує тут широкі можливості вибору – змісту, форм проведення, організації та послідовності підготовки тощо, оскільки не обмежений ні програмами, ні рамками часу. А це означає, що він має змогу доповнити сприймання світу дитиною у сферах, не репрезентованих навчальними предметами» [2, 455]. Разом з тим, позакласна виховна робота не повинна бути ізольована від навчання, від уроків. Найбільший виховний ефект може бути досягнений за умови узгодженості, суголосності всіх компонентів єдиного навчально-виховного процесу. Адже, як зазначав О. Вишневський, «позакласна діяльність у школі доповнює навчально-виховний процес і забезпечує учневі умови свободи й вибору» [Там само].

Слід виділити три основні форми виховної роботи з використанням засобів мистецтва архітектури: 1) екскурсійну діяльність; 2) виставкову діяльність; 3) безпосередню художню творчість учнів. Усі вони пов'язані між собою, випливають одна з іншої та доповнюють одна одну.

Особливо популярною і поширеною серед них на сьогодні є екскурсія. І це зрозуміло, адже екскурсія надає можливість безпосереднього контакту з оригіналом, після чого залишається найбільш яскраве, «живе» враження, з яким не може зрівнятися враження від будь-якого віртуального ознайомлення з об'єктом. Є ще один компонент, безпосередньо не пов'язаний з конкретним завданням тієї чи іншої екскурсії, але такий, що може суттєво вплинути на якість та результативність заходу. Це його емоційна складова. Екскурсія, особливо подорож в інше місто, місцевість, вносить різноманіття в регламентоване, обтяжене жорстким режимом і надмірними завданнями життя школяра. Вона може і повинна викликати емоційний сплеск, підйом, почуття радості.

Спільна поїздка чи похід з колективом однолітків, за умови їх грамотної педагогічної організації, може принести багато користі для виховання й розвитку школяра. На хвилі емоційного піднесення загострюється сприйняття, активізується пам'ять (відомо, що найкраще запам'ятовуються події, які викликають сильну емоційну реакцію – як негативну, так і позитивну), посилюється мотивація до подальшого пізнання мистецтва, культури, історії, художньо-естетичного, духовного розвитку. Зрозуміло, що яскрава емоційна забарвленість має значення не лише для проведення екскурсій, але й для всіх інших форм і методів естетичного виховання.

Отже, виводимо з вищесказаного наступний принцип: використання емоційної складової, створення позитивного емоційного фону радості у процесі здійснення конкретного виховного заходу (методу, технології). Його реалізація цілком залежить від педагога, його професійної майстерності, компетентності, ерудованості. Вона вимагає від нього любові, небайдужого ставлення до справи, бажання досягти максимально ефективного результату від своїх педагогічних дій для користі вихованців, їх духовного та інтелектуального розвитку. Готовність педагога до такої діяльності постає як одна з необхідних педагогічних умов реалізації завдань естетичного виховання.

Велику користь справі естетичного виховання школярів приносять різноманітні виставки та конкурси. Як вже згадувалося вище, це можуть бути виставки фотографій, замальовок, ескізів, зроблених школярами під час екскурсій та індивідуальних подорожей, або закінчених художніх творів (у техніках живопису, графіки, колажу тощо), в яких передані враження учнів від побаченого, а можливо – і фантазії на тему архітектури. Це можуть бути і виставки професійних художників і архітекторів, а також аматорів, чия творчість має художню цінність і позитивний естетичний вплив. Добре, якщо в шкільному приміщенні буде виділено постійне місце для виставок зі змінною експозицією. Це стане справжньою окрасою школи, засобом естетизації її середовища, осередком естетичного виховання. Треба проводити обговорення дитячих творів, конкурси на кращу роботу, нагороджувати переможців, застосовувати різні способи заохочення та посилення мотивації учнів до такої діяльності. Відкриття виставки може стати справжнім святом, незабутньою подією для всієї школи. У ньому мають брати участь не лише безпосередні учасники та їх наставники, а якомога ширше коло учнів, педагогічний колектив, запрошені гості, батьки. Проведення вернісажу змістовно доповнить і урізноманітнить залучення інших видів художньої діяльності школярів:

театралізованих виступів, гри на музичних інструментах, співу, літературних читань та ін.

У даному контексті особливого значення набуває принцип залучення школярів до активної участі в організації та проведенні заходів, спонукання їх до творчості, висловлення ідей, обміну думками. Це сприятиме підвищенню в них самооцінки, що необхідно для повноцінного розвитку дитини, допоможе повірити у власні сили тим, кому такої віри бракує, спонукатиме до розширення знань і саморозвитку. «Поруч із нагромадженням суто естетичного досвіду... мистецтво відкриває в уяві людини світ ірраціонального, позапредметного і недосяжного, але бажаного й вічного, де активна душа знаходить свій прихисток. Водночас очевидно також, що духовний розвиток дитини з допомогою мистецтва – це не форма відпочинку, не розвага, не ліниве «проводження часу», а важка праця душі, і духовно ледачі люди тут матимуть так само невдачі, як і в праці фізичній» [2, 492].

Використання мистецтва архітектури в позаурочному естетичному вихованні може відбуватися шляхом проведення як окремих заходів (екскурсії, виставки), так і в діяльності гуртків і студій, передусім – художніх. Саме вони створюють оптимальні можливості для реалізації третьої форми естетичного виховання – самостійної мистецької творчості учнів. Гурткам і студіям варто посилити використання в своїй роботі архітектурного матеріалу, наприклад – шляхом творчих завдань на теми: «моя вулиця (місто, будинок)», «мій улюблений будинок», «архітектурні шедеври світу», «зодчий, який мене вразив» і багато-багато інших. Можливості для фантазії і творчості тут надзвичайно великі, як і можливості застосування різноманітних художніх технік, прийомів і засобів: живопису, графіки, декоративного мистецтва, колажу, фотографії, ліплення, художнього моделювання й конструювання тощо.

Висновки. «Архітектурна складова» естетичного виховання в школі потребує посилення, активізації, розробки і запровадження нових ефективних технологій. Завдяки глибокому змісту мистецтва архітектури, широкому спектру його можливостей це може принести велику користь справі виховання всебічно розвиненого громадянина України – людини, що знає й любить рідну культуру, шанує культуру інших народів, має мистецтвознавчу ерудицію та навички художньої творчості, високі морально-етичні цінності і, що важливо, – стійку естетичну потребу у спілкуванні з мистецтвом у найрізноманітніших його проявах: музичному, пластичному, живописному та ін. У цьому сенсі архітектура наділена унікальними

можливостями, адже вона створює й організовує середовище, у якому «живуть» інші види мистецтва, саме архітектура служить основою для синтезу мистецтв, тому її по-праву можна назвати «метамистецтвом».

Виховний ресурс мистецтва архітектури – це не лише сукупність артефактів і специфічних якостей, зумовлених його художніми особливостями. Він полягає також у тому потужному впливі, який здійснює архітектура на людину, незалежно від того, усвідомлюється він, чи ні. Жодна людина не може перебувати поза цим впливом, адже ніхто не живе поза архітектурою, яка є необхідною умовою існування людини. Життєдіяльність великої кількості наших співгромадян проходить в оточенні низьковартісної, антихудожньої та антиестетичної забудови, що негативно позначається на їх світогляді, культурному рівні, самопочутті – як фізичному, так і душевному. Тому вкрай важливо в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи використовувати високохудожні зразки архітектурного мистецтва, з їх допомогою залучати дітей до безмежного світу культури. Посилення в системі естетичного виховання «архітектурного компоненту» сприятиме подоланню негативних тенденцій та обставин життя, вихованню всебічно розвинених громадян з високим рівнем знань і загальної культури. Реалізація цього завдання потребує подальшого наукового дослідження сутнісних властивостей архітектури, психологічних особливостей її сприймання і на цій основі – розробки ефективних технологій естетичного виховання школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. видання / Іван Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.

2. Вишневський О. І. Теоретичні засади сучасної української педагогіки : посіб. для студ. вищ. навч. закладів / О. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.

3. Гутнов А. Э. Мир архитектуры: Язык архитектуры / Алексей Гутнов. – М. : Молодая гвардия, 1085. – 351 с.

4. Гущіна О. В. Вплив архітектурних об’єктів на психоемоційний стан людини / О. В. Гущіна, Л. М. Бармашина // Проблеми розвитку міського середовища : наук.-техн. збірник. – К. : НАУ, 2010. – Випуск 3. – С. 41–48.

5. Иконников А. В. Художественный язык архитектуры / Андрей Иконников. – М. : Искусство, 1985. – 175 с.

6. Кнесевич М. Я. Українська архітектура, її визначальний контекст у просторі, часі, інформації. Основи українського архітектурознавства / МихайлоКнеснвич. – К. : МП Леся, 2005. – 426 с.

7. Миропольська Н. Уроки художньо-естетичного циклу в школі: навчання і виховання: навчальний посібник / Наталія Миропольська, Світлана Ничкало, Вікторія Рагозіна, Людмила Хлєбнікова, Валентина Шахрай. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 240 с.

8. Мистецтво у розвитку особистості : монографія. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.

9. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник / О. П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.

10. Філіпчук Г. Г. Філософія екологічної освіти сталого розвитку : монографія / Георгій Філіпчук. – Чернівці : Зелена Буковина, 2012. – 460 с.

РЕЗЮМЕ

Ничкало С. А. Воспитательный ресурс искусства архитектуры.

В статье рассматривается искусство архитектуры как важный фактор и средство эстетического воспитания школьников. Его воспитательный ресурс состоит в совокупности свойств и качеств, которые имеют потенциал эстетического влияния на человека. Подчеркивается тесная связь архитектуры со многими материальными и духовными проявлениями культуры человечества и, соответственно, с разными направлениями научных знаний и художественного творчества, которые изучаются в общеобразовательных школах. Автором представлены аспекты использования искусства архитектуры в эстетическом воспитании, на основе которых возможно осуществлять разработку эффективных воспитательных технологий.

***Ключевые слова**: архитектура, искусство, культура, эстетическое воспитание, воспитательный ресурс, воспитательные технологии, окружающая среда.*

SUMMARY

Nychkalo S. Educational resource of the art of architecture.

This article discusses the art of architecture as a factor and means of aesthetic education. Its educational resource consists of an aggregate of properties and qualities that have potential aesthetic impact per person. It's not only a set of artifacts and specific qualities, socially-art features, but it is also the powerful impact that the architecture carries out upon the person, regardless of whether he understands it or not. Harnessing the power of architecture in the Ukrainian school education is still inadequate. For this reason requires scientific development of efficient technologies with the use of the art of architecture. Author draws attention to the fact that the architectural environment has a strong influence on the human psyche. This influence most often remains unconscious, and it is not always positive. Its common knowledge that a large number of our fellow citizens are surrounded by low-costing, anti-artistic and anti-aesthetic buildings, which negatively affect their view of the world, cultural level and health – both physical and mental. Therefore, in the organization of educational work among school children it is necessary to use highly artistic works of architecture, to form children's artistic taste, respect for the environment, and the responsibility for the consequences of their actions. It should be noted that the study of architecture of his native land is an important factor not only of aesthetic and environmental education (as architecture is an integral part of the environment), but also of patriotic education, without which it is impossible to develop an individual. Ukraine has a rich architectural and artistic resource that opens up broad prospects for its use in aesthetic education of schoolchildren. The best examples of foreign architecture, which expand horizons, forms of understanding of the unity of world culture should not be neglected. The author emphasizes that the aesthetic education of the students can be particularly fruitfully done with the help of extra-curricular activities, free of regulatory programs, standards and other restrictions. However, the extra-curricular activities should not be isolated from the lessons. Moreover, architecture is connected with many school subjects, in particular, with the art, culture, history, literature and geography. The article highlights the importance of the teacher's readiness to implement such work as a necessary condition for achieving the goals.

***Key words**: architecture, art, culture, aesthetic education, educational resource, educational technologies, environment.*

УДК 78.071.5:781.68]-057.875:78

М. Б. Петренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ОБҐРУНТУВАННЯ КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ СФОРМОВАНОСТІ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРСЬКИХ ІНТЕРПРЕТАЦІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті на основі науково-теоретичного доробку, згідно розробленої структури досліджуваного феномену обґрунтовуються критерії (ступінь умотивованості набуття концертмейстерських інтерпретаційних умінь та міра когнітивної спроможності, міра комунікативно-регулювальної спроможності, ступінь виконавсько-ансамблевої дієздатності, ступінь рефлексивної та контрольно-оцінювальної спроможності), показники та встановлюються рівні сформованості концертмейстерських інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музики.

***Ключові слова**: критерії, показники, рівні сформованості, концертмейстерські інтерпретаційні вміння, майбутні вчителі музики.*

Постановка проблеми. Сьогодні в навчальних закладах вищої педагогічної освіти музичного профілю дедалі більшу увагу приділяють пошукам нових підходів до професійної підготовки майбутніх учителів музики, спрямованих на формування самостійності, творчої ініціативи, здатності інтерпретувати музичні твори з огляду на потреби шкільної освіти. Саме за умов музично-виховного процесу в загальноосвітній школі вчитель музики взаємодіє з учнями, які мають обмежену музичну підготовку та недостатній рівень художньо-естетичного розвитку, що унеможливлює їх повноцінну інтерпретаційну функцію. У цьому контексті актуальність і доцільність дослідження проблеми формування концертмейстерських інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музики не викликає сумнівів.

Аналіз актуальних досліджень. Розвитку й формуванню вмінь, що необхідні для роботи в загальноосвітній школі присвячені численні праці в галузі музично-педагогічної науки (Л. Арчажникова, Г. Бошук, А. Григор'єв, О. Гумінська, Т. Захарченко, Т. Карпенко, С. Ковальова, І. Крюкова, О. Лобова, М. Лукьянова, Л. Масол, М. Моісєєва, Д. Науказ, Г. Падалка, В. Пустовіт, О. Рафалович, О. Ростовський, М. Савельєва, Г. Сибірякова, Л. Хлєбникова). Але в означеному науковому доробку не береться до уваги весь спектр умінь, необхідних для здійснення концертмейстерської роботи вчителя музики, а запропоновані вміння мають здебільше «технологічну», а не «художньо-змістову спрямованість» (О. Плотницька). Отже, аналітичні розвідки засвідчили, що проблема формування інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музики у процесі концертмейстерської підготовки поки що не стала

об'єктом спеціального дослідження. Тому необхідним є визначення вимірів, чітко окреслених «еталонів» оцінювання зазначеного феномену.

Метою статті є обґрунтування критеріїв, показників і встановлення рівнів сформованості концертмейстерських інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музики.

Виклад основного матеріалу. Під поняттям «критерій» (грецьк. kriterion – мірило, засіб судження) – слід розуміти систему засобів (принципів, зразків, норм, канонів, аргументів), на основі яких відбувається оцінювання, визначення чи класифікація будь-чого [1, 207].

Якщо предмети матеріальної культури оцінюються за їх відповідністю взірцям, стандартам і функціональному призначенню, то результати духовної культури створюють складнішу оцінну ситуацію. Тому розроблення критеріїв є вельми складним і відповідальним завданням даного дослідження. У сучасній музичній педагогіці науковці пропонують різні підходи до розробки критеріального апарату професійної підготовки майбутніх учителів музики, вивчаючи: художній та естетичний смак (Г. Падалка, А. Щербо); музичне сприйняття (О. Ростовський, О. Рудницька); культуру педагогічного спілкування (Т. Грищенко, Л. Побережна); інтерпретаційні процеси (В. Крицький, О. Ляшенко); різновиди вмінь, що забезпечують успішність професійної діяльності (Л. Василевська-Скупа, О. Плотницька); специфічні ансамблеві якості (Е. Економова, М. Моісєєва).

Для контексту нашого дослідження певний інтерес становлять науково-педагогічні праці, де автори, визначаючи сформованість певних професійних умінь майбутніх учителів музики, обирають критерії, що співвідносяться зі структурою діяльності, яку ці вміння забезпечують.

Так, В. Крицький [2] розглядає діагностику вміння художньої інтерпретації як діагностику здатності до художньо-інтерпретаційної діяльності. За його переконанням, параметри діагностики, критерії й показники рівнів зорієнтовані на діагностування як процесу інтерпретаційної діяльності, так і її результату. Автор виділяє такі критерії сформованості розглядуваного феномену: за інтерпретаційними параметрами – художня достовірність, оригінальність, виконавська майстерність; за операційними параметрами – усвідомленість, узагальненість та самостійність.

Узагальнення змісту та структури художньо-педагогічної та художньо-аналітичної діяльності дало можливість О. Плотницькій [3] виділити компоненти художньо-аналітичних умінь, які було покладено в

основу визначення критеріїв – аксіологічного, когнітивно-операційного, енергетично-експресивного та творчо-діяльнісного.

Л. Василевська-Скупа [4], досліджуючи проблему професійної комунікативності майбутніх учителів музики, визначила блоки комунікативних умінь вчителя музики у процесі вокально-хорової діяльності (інформаційний, інтерактивний, перцептивний та творчий), що співвідносяться зі структурними компонентами педагогічного спілкування й комунікативною функцією диригента. Означені блоки досліджуваних умінь було покладено вченою в основу визначення відповідних критеріїв – когнітивно-інформаційного, перцептивно-гностичного, інтерактивного та творчо-діяльнісного.

У виявленні діагностичних параметрів сформованості концертмейстерських інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музики ми виходили з розробленої нами структури цього феномену, що складається з чотирьох блоків, які перебувають у тісному взаємозв'язку: *мотиваційно-когнітивний, комунікативно-регулювальний, виконавсько-результативний, контрольно-оцінювальний*.

Згідно цієї структури було виділено 4 критерії сформованості досліджуваного феномену: *ступінь умотивованості набуття концертмейстерських інтерпретаційних умінь та міра когнітивної спроможності, міра комунікативно-регулювальної спроможності, ступінь виконавсько-ансамблевої дієздатності, ступінь рефлексивної та контрольно-оцінювальної спроможності.* Відповідно до критеріїв було визначено *показники,* що дозволяють виявити властивості досліджуваного явища.

При визначенні показників критерію *ступінь умотивованості набуття концертмейстерських інтерпретаційних умінь та міра когнітивної спроможності*, ми виходили з методологічного положення про визначну роль мотивів у будь-якій діяльності. Сучасними дослідниками проблем педагогічної праці доведено, що її продуктивність, передусім, детермінується структурою та якісними характеристиками професійної мотивації як логічного центру системи особистості й діяльності педагога [5, 94]. Саме комплекс стійких мотивів, як переживання чогось особистісно-значущого, повинен забезпечити позитивне ставлення майбутнього вчителя музики до професійної діяльності, активність і зацікавленість щодо оволодіння концертмейстерськими інтерпретаційними вміннями.

Також ми орієнтувалися на теоретичні досягнення філософської герменевтики, мистецтвознавчої та музично-педагогічної науки. Ці галузі наукового знання надають основоположного значення діям осмислення й освоєння змістового шару музичних творів в інтерпретаційному процесі. Так, філософи загострюють увагу на загальному предметі герменевтики – проблемі розуміння як створенні, генеруванні смислу й наголошують, що розуміння завжди пов'язане з виявленням смислу чи значенням системи, що вивчається. Мистецтвознавці та музиканти-педагоги, досліджуючи процесуальній бік виконавської інтерпретації, зазначають, що до цього поняття відноситься не лише результат виконавської діяльності, а й будь-яка творча діяльність, пов'язана з осягненням продукту первинної художньої діяльності.

Специфіка музичного мистецтва зумовлює співвідношення продуктивності процесу осягнення з умінням «розкодування» музичного твору. Розглядаючи педагогічно спрямований виконавський аналіз як засіб розшифрування музичних зразків для дитячої шкільної аудиторії, відомі музиканти-педагоги наголошують на його важливій ролі у процесі інтерпретування. За словами О. Ростовського, «процес осягнення змісту музики здійснюється в складній системі зовнішніх орієнтирів і внутрішніх координат, заданих природою музичного мислення, культурно-історичним контекстом, жанрово-стилістичними характеристиками творів, естетичними інтересами й художнім досвідом слухача» [6].

Процеси виявлення смислу музичних зразків повинні відбуватися на основі розгалуженої системи теоретичних знань, спиратися на широку ерудицію в усіх сферах музичної галузі. У науково-методичних працях ця проблема пов'язується з поняттям «тезаурус», що означає фонд спеціальних знань, сукупність термінів зі встановленими між ними зв'язками, тобто повний систематизований набір даних про певну галузь знань.

Специфіка опанування досліджуваних умінь потребує наповнення тезаурусу студентів знаннями, які характеризують типові, стійкі зв'язки музики й життя, співвідносяться з законами розвитку музичного мистецтва, особливостями музичної мови, специфікою музично-історичного процесу (стильова епоха, жанр, окремий автор, музичний твір), специфікою досліджуваної діяльності та ін.

За переконанням науковців, становлення мистецько-професійного тезаурусу майбутніх учителів музики передбачає не тільки накопичення певного теоретичного фонду знань, але й суміщення акцентів на здатність вільного оперування ними у вирішенні різних педагогічних завдань.

Наведені міркування зумовили визначення показників критерію *ступінь умотивованості набуття концертмейстерських інтерпретаційних умінь та міра когнітивної спроможності,* що відображає характер ставлення студентів до набуття досліджуваних умінь; характеризує ступінь володіння процесом осмислення й освоєння художньо-змістової сутності вокально-інструментальних творів для дітей; відображає повноту й дієвість професійного тезаурусу таким чином: *стійке позитивне ставлення до набуття концертмейстерських інтерпретаційних умінь (виражається наявністю інтересу до професії вчителя музики, розумінням сутності концертмейстерських інтерпретаційних умінь, усвідомленням практично-професійної необхідності й бажанням набуття цих умінь), здатність здійснювати педагогічно спрямований виконавський аналіз вокально-інструментальних творів, достатній рівень сформованості мистецько-професійного тезаурусу*.

Орієнтиром у визначенні показників критерію *міра комунікативно-регулювальної спроможності* стали напрацювання психологічної, музично-педагогічної наук і виявлена специфіка інтерпретаційної концертмейстерської діяльності (ІКД) майбутнього вчителя музики. Виходячи з необхідності педагогічного керування в осмисленні-осягненні школярами музичних образів, науковці акцентують увагу на важливості дій узгодження в досліджуваному інтерпретаційному процесі.

Як відомо, саме комунікація є основою організації будь-якого процесу узгодження. Безпосереднє відношення до узгодження майбутніми педагогами власної трактовки музичного витвору зі школярами має спілкування як особливий вид комунікативної діяльності. Синтез таких його провідних функцій, як інформативна, емотивна та контактна, повинен забезпечити передачу учням раціональної й емоційної інформації про музичний твір та особливості його виконання; налаштувати учнів на потрібний емоційний стан; посприяти встановленню контакту зі школярами з метою вироблення єдиної стратегії у розумінні-осягненні та виконавському втіленні музичних зразків. Здійснення цих завдань можливе за рахунок використання засобів комунікативного процесу – мовних і немовних.

Одним із дієвих мовних засобів вищезгаданого процесу, що доведено музично-педагогічною наукою, є словесне повідомлення. Так, зокрема Г. Падалка, обґрунтовуючи важливість здійснення вербального повідомлення, наголошувала: «Одним із засобів емоційного впливу на

школярів є образна мова вчителя. Яскравою характеристикою, влучним словом можна привернути увагу до музики, підкреслити головне, спрямувати переживання дітей у потрібне русло. Завдяки поясненням складне й незрозуміле може стати доступним, цікавим і захоплюючим» [7, 31].

Іншим важливим засобом досліджуваного комунікативного процесу є різновид невербальних засобів, а саме – акустичний. На важливість застосування в навчально-виховному процесі школярів музично-виконавського показу наголошується в численних науково-методичних доробках. Так, Л. Василевська-Скупа переконана, що ознайомлення школярів з авторським задумом музичного твору відбувається за допомогою зразкового, виразного інструментального виконання. На її думку, це один із найкращих засобів спілкування з непрофесійними виконавцями, бо твір мистецтва завжди повідомляє про щось таке, що неможливо до кінця перевести у вербально-раціональний план [4].

Висока результативність досліджуваного процесу узгодження співвідноситься з умінням встановлювати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні. На думку Є. Проворової, означене вміння конче необхідне для вирішення таких задач: «визначення емоційного стану окремих учнів та класу в цілому; виявлення особливостей їх художньо-мисленнєвої діяльності; встановлення ступеню їх готовності до взаємодії з музикою, один з одним тощо» [8]. Дослідниця переконана, що усвідомлення вчителем музики важливості цих задач та готовність до їх виконання дозволяють йому своєчасно робити необхідні корективи в художньо-педагогічному процесі, оптимальним чином організовувати власну художньо-комунікативну діяльність [8].

Отже, з огляду на означене, показниками критерію *міра комунікативно-регулювальної спроможності*, що характеризує ступінь володіння майбутніми вчителями музики процесом узгодження власної виконавської концепції вокально-інструментального твору зі співвиконавцями-школярами були визначені: *уміння здійснювати вербальне повідомлення, музично-виконавський показ, встановлювати й підтримувати зворотний зв'язок у спілкуванні.*

Розробляючи показники критерію *ступінь виконавсько-ансамблевої дієздатності*, ми орієнтувалися на теоретичні досягнення мистецтвознавчої та музично-педагогічної науки, виявлену специфіку ІКД майбутнього вчителя музики.

Ці галузі наукового знання акцентують увагу на обумовленості дій виконавського відтворення продукту первинної художньої діяльності в

інтерпретаційному процесі. А специфіка виконавської діяльності на уроках музики, на їх думку, вимагає від учителів не тільки ансамблево-майстерного виконавського втілення заздалегідь опанованого вокально-інструментального твору для школярів, але й здатності до вправного орієнтування в незнайомому нотному тексті; здатності до перекладу музичного зразка з однієї тональності в іншу без зміни музики; здатності добирати акомпанемент; здатності перетворювати фактуру супроводу та здатності педагогічної проекції власної виконавської «інтонаційної моделі» композиторського витвору.

Обґрунтовуючи необхідність вищезгаданих різноманітних форм музикування в досліджуваному інтерпретаційному процесі, науковці-педагоги стверджують, що вони є моделлю багатьох типових для педагогічної роботи ситуацій і дій, спрямованих на реалізацію процесу спілкування засобами музичного мистецтва.

Виходячи з цього, показниками критерію *ступінь виконавсько-ансамблевої дієздатності*, що характеризує ступінь володіння майбутніми вчителями музики процесом ансамблево-майстерного педагогічно спрямованого матеріально-звукового втілення власної узгодженої виконавської концепції вокально-інструментального твору для дітей були визначені: *уміння забезпечувати виконавський ансамбль зі співом школярів, читати з аркуша та транспонувати, перетворювати й спрощувати фактуру супроводу (поєднувати акомпанемент із сольною партією або хоровою партитурою), добирати акомпанемент до мелодії шкільної пісні.*

Підґрунтям для визначення показників критерію *ступінь рефлексивної й контрольно-оцінювальної спроможності* стало методологічне положення про важливу роль оцінно-контролювальної складової в будь-якій діяльності. У наукових доробках психологічної та педагогічної наук наголошується, що діяльність не тільки детермінована, але й самодетермінована; цілеспрямована повноцінна самореалізація особистості відбувається лише в тій діяльності, в складі якої наявні процеси самооцінки й самоконтролю.

Дослідники переконані, що оцінювання себе – власних якостей, можливостей, достоїнств, вад, почуттів, станів, успіхів у конкретній діяльності; здійснення моніторингу за ходом й проміжними результатами індивідуальної діяльності (порівняння отриманого результату з еталоном) – чинники ефективності діяльності та подальшого розвитку особистості.

Представники музично-педагогічної науки також упевнені, що процеси самооцінки й самоконтролю є умовою успішного професійного становлення майбутнього вчителя музики. Так, на думку Л. Кожевнікової, «позитивна «Я – концепція» педагога-просвітителя, на відміну від негативної «Я – концепції», забезпечує вищий рівень знань вихованців. З цього випливає, що спрямованість та зміст самооцінки дозволяє розглядати її як психологічну передумову досягнення майбутнім учителем найбільшої ефективності МПД» [9]. І. Коваленко впевнена, що «важливого значення набуває вміння оцінювати власні професійно-особистісні якості, що свідчить про емоційно-ціннісне ставлення особистості до знань про себе, про уявлення особистості щодо ступеня розвитку чи сформованості певних якостей». На її думку, розв'язання проблем мотиваційно-оцінної сфери є важливою ланкою в системі аналізу формування професійно-особистісних якостей [10].

Ураховуючи вищенаведені позиції, показниками критерію *ступінь рефлексивної й контрольно-оцінювальної спроможності*, що характеризує здатність майбутніх учителів музики до критичного оцінювання ходу досліджуваної діяльності та її результатів, порівняння отриманого результату з запланованим (еталоном), відображує ступінь задоволення чи незадоволення собою як суб'єкта досліджуваної діяльності, були визначені: *уміння здійснювати самоконтроль, забезпечувати самооцінку*.

Окреслені критерії та їх показники дозволяють виокремити три рівні сформованості досліджуваного феномену:

– *низький рівень* характеризується невиразним і нестійким характером мотивації до набуття досліджуваних умінь, обмеженістю мистецько-професійного тезаурусу, неспроможністю здійснювати педагогічно спрямований виконавський аналіз вокально-інструментальних творів для дітей, нездатністю до узгодження власної виконавської концепції означеного твору зі співвиконавцями-школярами, нездатністю до ансамблево-майстерного педагогічно-спрямованого матеріально-звукового втілення власної виконавської концепції вокально-інструментального твору для дітей. У студентів цього рівня «Я-концепція» не носить цілісний характер, а самооцінка має риси неадекватності. Спостерігається їх нездатність до самооцінки;

– *середній рівень* означений наявністю в майбутніх учителів музики спонукальних мотивів оволодіння досліджуваними вміннями, посередньою сформованістю фонду знань, частковою спроможністю

здійснювати педагогічно спрямований виконавський аналіз вокально-інструментальних творів для дітей, фрагментарним володінням здатності узгодження власної виконавської концепції музичного здобутку зі співвиконавцями-школярами; частковою здатністю до ансамблево-майстерного педагогічно-спрямованого матеріально-звукового втілення власної виконавської концепції вокально-інструментального твору для дітей. Студенти демонструють певну сформованість «Я-концепції». Спостерігається їх часткова здатність до самооцінки й самоконтролю;

– *високий рівень* характеризується позитивною мотивацією до набуття досліджуваних умінь, повнотою й дієвістю мистецько-професійного тезаурусу, спроможністю якісно здійснювати педагогічно спрямований виконавський аналіз вокально-інструментальних творів для дітей, здатністю до повноцінного узгодження власної виконавської концепції вокально-інструментального твору зі співвиконавцями-школярами, спроможністю до досконалого ансамблево-майстерного педагогічно-спрямованого матеріально-звукового втілення власної виконавської концепції музичного доробку для дітей. Студенти демонструють сформованість «Я-концепції», спроможність до здійснення самооцінки й самоконтролю.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, матеріали даної статті доводять доцільність обґрунтування критеріїв та показників сформованості концертмейстерських інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музики, що дає можливість діагностувати відповідні рівні (низький, середній, високий) сформованості досліджуваного феномену. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці засобів для визначення кількісних показників рівнів сформованості зазначеного педагогічного явища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Современная украинская энциклопедия. Т. 7 – Харьков : Книжный Клуб «Клуб Семейного Досуга», 2005. – 416 с.

2. Крицький В. М. Формування уміння художньої інтерпретації у студентів музичних факультетів педагогічних закладів вищої освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Володимир Миколайович Крицький . – К., 1999. – 180 с.

3. Плотницька О. В. Формування художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів музики : дис. … кандидата пед. наук : 13.00.04 / Оксана Віталіївна Плотницька. – Житомир, 2005. – 260 с.

4. Василевська-Скупа Л. П. Формування комунікативних умінь майбутніх учителів музики в процесі фахової вокально-хорової підготовки : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Людмила Павлівна Василевська-Скупа. – Вінниця, 2007. – 249 с.

5. Гузій Н. В. Основи педагогічного професіоналізму : навч. посіб. / Н. В. Гузій. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 155 с.

6. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі : навчально-методичний посібник / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.

7. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Галина Микитівна Падалка. – К. : Муз. Україна, 1982. – 144 с.

8. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Євгенія Михайлівна Проворова. – К., 2008. – 248 с.

9. Кожевнікова Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів і музики до музично-просвітницької діяльності : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Лариса Василівна Кожевнікова. – К., 2003. – 194 с.

10. Коваленко І. Г. Методика формування професійно-особистісних якостей майбутніх учителів музики в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики і музичного виховання» / І. Г. Коваленко. – К., 2008. – 19 с.

РЕЗЮМЕ

Петренко М. Б. Обоснование критериев и показателей сформированности концертмейстерских интерпретационных умений будущих учителей музики.

В статье на основе обобщения научной мысли, согласно разработанной структуры исследуемого феномена обосновываются критерии (степень мотивированности приобретения концертмейстерских интеграционных умений и мера когнитивной возможности, мера коммуникативно-регулятивной возможности, степень испольнительно-ансамблевой дееспособности, степень рефлексивной и контрольно-оценивающей возможности) и показатели сформированности концертмейстерских интерпретационных умений будущих учителей музыки .

***Ключевые слова**: критерии, показатели, уровни сформированности, концертмейстерские интерпретационные умения, будущие учителя музыки.*

SUMMARY

Petrenko M. Ustification of the criteria and indicators of concertmaster interpretational skills of the future music teachers.

The article actualized the problem of substantiation of criteria, indicators and the establishment of levels of concertmaster interpretational skills of the future music teachers.

On the basis of the scientific-theoretical works, according to the developed structure of the investigated phenomenon of criteria and indicators for diagnostics of the state of concertmaster interpretational skills of the future teachers of music, namely, the degree of motivation to the acquisition of concertmaster interpretational skills and degree of cognitive ability, indicators of which are: sustainable positive attitude to accession of concertmaster interpretational skills, with the ability to pedagogically aimed performing analysis of the vocal-instrumental works, a sufficient level of formation of artistic and professional thesaurus; a degree of communicative-regulatory capacity, which is measured by such indicators as the ability to verbal message and musical-performance display, the ability to establish and maintain feedback in communication; the degree of performance-ensemble capacity, the indicators of which are: the ability to provide a sense of ensemble with the singing of schoolchildren; sight-read and transpose, transform and simplify the texture support, to select an accompaniment to the melody of school songs; the degree of reflective and monitoring-evaluation capacity, which is measured by such indicators as the ability to exercise self-control, ability to self-esteem.

Three levels of investigational skills: high, medium and low are distinguished. The low level is characterized by the bland and the unsustainable nature of motivation to acquire investigational skills, limited artistic and professional thesaurus, and inability to pedagogically aimed performing analysis of vocal and instrumental pieces of music for children. The medium level is indicated by the presence in the future teachers of music of the motives of mastering the investigational skills, mediocre formation of knowledge fund, partial capacity to pedagogically aimed performing analysis of vocal and instrumental works for children. The high level is characterized by positive motivation to the attainment of the investigational skills, completeness and efficiency of the artistic and professional thesaurus, ability to perform pedagogically aimed performing analysis of vocal and instrumental works for children.

***Key words**: criteria, indicators, levels of formation, concertmaster interpretational skills, future teachers of music*

УДК 73.31:37.036

А. А. Радієвська
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

МЕТОДИ І ПРИЙОМИ СТИМУЛЮВАННЯ СУБ'ЄКТИВНОЇ ЗАЦІКАВЛЕНОСТІ УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ЛІЦЕЯХ МИСТЕЦТВ

Проаналізовано методи, прийоми, форми стимулювання суб'єктивної зацікавленості учнів молодших класів до розвитку творчих здібностей у ліцеях мистецтв. Розкрито психолого-педагогічні основи стимулювання ціннісного ставлення учнів молодших класів до різних видів мистецтва, ліцею мистецтв, мистецької діяльності, власного (фізичного, психічного) «Я», творчої мистецької діяльності. Систематизовано методи і прийоми стимулювання, які розглядаються через зміст його реалізації у формах індивідуальної, групової та колективної творчості.

***Ключові слова:** творчі здібності, стимулювання, суб'єктивна зацікавленість, ціннісне ставлення.*

Постановка проблеми. Сучасна шкільна мистецька освіта вимагає підвищення ефективності навчально-виховного процесу, пошуку методичного інструментарію стимулювання мотиваційної сфери творчої діяльності учнів молодших класів. Учені вважають, що поки що недостатня кількість учнів спрямовується до творчої діяльності. Виникає суперечність між потребою суспільства в яскравих особистостях, умотивованих до творчої діяльності та недостатністю методів і прийомів стимулювання молодших школярів до творчості.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема методичного забезпечення навчально-виховного процесу в молодших класах докладно розкрита у працях відомих дидактів Ю. Бабанського, В. Бондара,

М. Даниліна, І. Лернера, О. Савченко, М. Скаткіна, В. Тализіної; класифікацію методів і форм творчої діяльності вчителя мистецьких дисциплін здійснили О. Олексюк, Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Шевченко; питання педагогічного стимулювання досліджувалися Л. Божович, В. Давидовим, Є. Ільїним, К. Марковою, А. Кондратюком, З. Равкіною.

Аналіз наукових праць дозволяє розглядати стимулювання як посилення, збільшення мотиву, психологічний вплив ззовні на мотиваційний процес, виховання позитивного ставлення учнів молодших класів до творчої мистецької діяльності (Л. Божович, Л. Виготський, Є. Ільїн). Теоретичною основою стимулювання учнів молодших класів також є положення особистісно-орієнтованого підходу про необхідність розвитку в молодших школярів внутрішнього плану дій, рефлексії, інтелектуалізації, за допомогою яких учні стають суб'єктами навчальної діяльності, поведінки і спілкування (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Кононко, О. Савченко). З урахуванням цих рекомендацій було поставлено завдання стимулювати особистісно-мотиваційну сферу учнів молодших класів ліцеїв мистецтв до розвитку творчих здібностей у мистецькій діяльності.

Мета статті – систематизація методів, прийомів і форм стимулювання зацікавленості учнів молодших класів до розвитку творчих здібностей у мистецтві.

Виклад основного матеріалу. *Першим* завданням у ході здійснення формувального експерименту було обрано стимулювання ціннісного ставлення учнів молодших класів до мистецтва, ліцею мистецтв, мистецької діяльності. Передбачалося, що учні другого класу вже самостійно виявили спеціальні здібності в різних видах мистецької діяльності (хореографічної, музичної, образотворчої, театральної), накопичили емоційні враження в усіх видах мистецтва. Набуттю учнями молодших класів позитивних емоційних вражень про мистецтво сприяло *проведення мистецьких та тематичних концертів, шкільних фестивалів.* Ці заходи здійснювали переведення зовнішнього стимулу, який організовувався вчителем, у внутрішню мотивацію учнів до творчої діяльності. Використовувалися *завдання з поступовим ускладненням*: а) проспівай цю пісню ласкаво; рішуче; примхливо; б) відобрази танець Буратіно, Незнайки, Попелюшки; в) намалюй будинок Ліцею мистецтв № 133 кольоровими олівцями; ручкою; фломастерами. Таким чином формувалися перспективно-спонукальні мотиви учнів молодших класів до творчої діяльності, розвитку ціннісного ставлення до мистецтва, мистецької

творчості, ліцею мистецтв, у якому вони навчалися. Важливою умовою розвитку творчих здібностей учнів молодших класів ліцею мистецтв уважалися такі творчі якості вчителя, як чутливість, спостережливість до творчості вихованців-ліцеїстів. Прикладом були відомі діячі мистецтва-учителі, які одночасно створювали музичні твори (В. Птушкін, В. Пацера), танцювали в театрі опери та балету (С. Коливанова), співали на концертній естраді (Л. Давидович).

Для учнів, які відчували себе невпевнено на уроках мистецьких дисциплін (класичної або народної хореографії, хорового співу, театральних дисциплін тощо), створювалися *ситуації успіху*. Переживання радості від вдалого виконання танцю, пісні на уроці, або на шкільному концерті сприяло підняттю емоційного тонусу, підсилювало віру учнів у власні творчі можливості, сприяло появі впевненості. Застосовувалися засоби емоційно-духовного збагачення, розкріпачення емоційної сфери учнів. Використовувався *прийом емоційного впливу*, *драматизації,* за яким учитель за допомогою інтонації, образного слова, міміки або жестів виявляв ціннісне ставлення до мистецького твору, надавав естетичну характеристику. З метою активізації емоційно-чуттєвих процесів у навчально-творчій діяльності виконувалися вправи із завданням виразити емоційний характер артефакту під час виконання малюнку, пісні, танцю, мізансцени індивідуально та в груповій формі.

Інтерес до мистецтва підсилював прийом *здивування незвичайними цікавими фактами* мистецької творчості: перші музичні твори маленький В. А. Моцарт написав у трьохрічному віці; А. Бородін відомий у світі як автор шедеврів композиторської творчості та наукових здобутків світового рівня у сфері хімії; визнані композитори М. Римський-Корсаков та Ц. Кюї займали значні посади як морські офіцери високого рангу. Важливим засобом стимулювання зацікавленості учнів мистецько-творчою діяльністю були *ігрові та рольові навчальні завдання*. Невпевненим у собі учням на уроках народної або класичної хореографії пропонувалися ролі, які не вимагали спеціальної підготовки (Гра «Пори року», «Слухай сигнал»). Активним та творчим учням доручалися ролі більш складні (ігри «Козеня», «Зайчик», «Півник» [1, 77–84].

Учнів першого класу ознайомлювали з традиціями та колективом ліцею мистецтв м. Харкова, у якому вони навчалися, що стимулювало бажання учнів проявити себе в різних сферах мистецтва. Для учнів 2-х класів організовувалися *подорожі* до Харківського академічного театру опери та балету імені М. Лисенка, головною метою яких було формування

потреби учнів до самозмін, активності, самостійності у виконанні навчально-творчих завдань. Позитивним фактором розвитку творчих здібностей уважалася невимушена й вільна атмосфера, оскільки «мотивація досягнення, змагальна мотивація, мотивація соціального схвалення блокують самоактуалізацію особистості, утруднюють прояв її творчих можливостей», зазначає О. Кульчицька [2, 181].

З метою формування потреби позитивно оцінювати мистецьке довкілля, ціннісного ставлення до ліцею, у якому навчаються учні молодших класів, створювалися виховні ситуації. Улюбленим для учнів стало гасло «Мій ліцей – моя гордість», яке всіляко стимулювало емоційно-ціннісне ставлення до навчально-творчої діяльності в першій «alma mater». Основним мотиваційним чинником для учнів ліцею мистецтв були їхні перші виступи на сцені. Для цього застосовувалися улюблені засоби розвитку творчої особистості: учні вчилися виразному виконанню віршів, пісень, ігрових сценок, які виконувалися на виховних годинах, зустрічах з батьками тощо.

Другим завданням експерименту було стимулювання *ціннісного ставлення учнів молодших класів до власного «Я»,* що передбачало усвідомлення себе суб'єктом розвитку спеціальних та творчих здібностей. Ураховували положення педагогічної психології про багатоаспектний прояв ціннісного ставлення особистості до себе. Спочатку на заняттях з хореографії, театрального та музичного мистецтва стимулювалося позитивне ставлення до власного *фізичного «Я».* Відбулися *виховні бесіди* про слушність позитивного оцінювання дитиною своєї зовнішності, будови тіла, постави. На заняттях з класичного та народного танцю в навчально-виховний процес уключалися пластичні вправи для розвитку фізичних здібностей, які стали стрижнем розвитку спеціальних хореографічних здібностей та професійно важливих якостей молодших школярів. На заняттях з хорового співу для розвитку музичних здібностей пропонувалися дихальні фонопедичні вправи В. Ємельянова та психотерапевтичні поспівки В. Петрушина, спрямовані на створення позитивного образу «Я».

Ціннісне ставлення до власного *психічного «Я»* передбачало розвиток в учнів молодших класів здібностей пізнавати власні думки, переживання, прагнення, цілі й цінності, ставлення до себе. З цією метою вчителем надавалися домашні завдання «Пізнай себе», використовувалися рефлексивні вправи, які сприяли дбайливому й позитивному ставленню учнів до себе та своїх товаришів. Відбулися виховні бесіди з учнями

експериментальних класів про важливість серйозних зусиль для опанування мистецькою діяльністю, необхідності значної напруги, наполегливості, здатності багато годин творчо й самовіддано працювати [3, 229].

З метою охоплення учнів мистецькою творчістю, підтримки зацікавленості в роботі організовувалися ігрові ситуації, за якими їм пропонувалося взяти участь у колективному обговоренні позиції учнів «Я – творча особистість», а іншим – знайти позитивні якості свого товариша з огляду на його внесок у творчо-концертне життя класу.

Значна увага приділялася реалізації *третього завдання* – стимулюванню суб'єктивної зацікавленості учнів молодших класів ліцею мистецтв до творчої діяльності. З цією метою створювалися умови для наближення творчої діяльності учнів до кола найбільш значущих. Учням пропонувалися елементарні *завдання для розвитку творчого мислення, творчої уваги, творчої уяви.* Зокрема: 1. Які позитивні риси ти маєш, чи допоможуть вони тобі змінити життя твого хорового колективу? 2. Як ти справляєшся з творчими хореографічними вправами, чи вони тобі подобаються, чи можеш ти сам запропонувати якесь нове творче завдання? 3. Подивись на два малюнки … знайди 10 однакових речей. Знайди відмінності. 4. Як ти думаєш, що можна вдосконалити в цьому малюнку (використати іншу фарбу, виключити якісь деталі?).

Стимулюванню суб'єктивної мотивації молодших школярів до розвитку власних творчих здібностей сприяло проведення *годин спілкування*, на яких учитель прагнув, аби стимул ставав для учнів суб'єктивно значущим. Усіляко підтримувалося бажання учнів запитувати вчителя, брати участь у творчих проектах, виконувати завдання по-новому, захоплюватися новим матеріалом, виявляти емоційний підйом у навчально-творчій діяльності. Учням пропонувалися навчально-творчі завдання: створити зразки мистецьких творів, зміст та форма яких заохочують дітей до творчої діяльності (домалювати, доспівати, скласти закінчення казки, вставити рими у вірш, доповнити казку новими героями або створити новий сюжет казки (О. Савченко). У процесі відбору змісту виховання враховувалася особистісна орієнтація учнів до розвитку творчих здібностей. Особлива увага приділялася усвідомленню ними значущості навчально-творчої мистецької діяльності, розвитку мотивації до самооцінки власних творчих здібностей.

Для розвитку творчих здібностей учні стимулювалися до *колективних форм творчості*, організовувалися й проводилися сумісні вправи не за шаблоном, а в процесі суб'єктивної творчості (з видумкою, імпровізацією).

Зокрема, учням-хореографам 2-го класу, разом із «музикантами» та «театралами», було запропоновано взяти участь у підготовці шкільного концерту до ЄВРО-2012. Для цього вчителем разом із учнями та батьками було складено план, створено ініціативну групу, до якої увійшли «творці», що прагнули висувати гіпотези, відбирати необхідні теми, відкидати зайве. У подальшому було відокремлено групи: а) акторів, які знайшли й адаптували етюди та драматичні сценки до концертного виступу; б) музикантів, які разом з учителем обрали вокальні або інструментальні номери для концерту; в) хореографів, які створили танцювальні композиції на сюжет обраних сценок. Організація виступів здійснювалася з огляду на структуру гри: 1. Наявність теми та сценарію драматизації. 2 Підготовчий етап. 3. Розподіл класу на групи, виявлення ролей між учасниками групи. 4. Концертний виступ учасників гри. 5. Підбиття підсумків; індивідуальна, групова, колективна оцінка діяльності.

Таблиця 1

Методи і прийоми стимулювання суб'єктивної зацікавленості учнів молодших класів ліцею мистецтв до розвитку творчих здібностей

Методи і прийоми	Зміст реалізації
Емоційне стимулювання	Активізація сприймання зовнішнього стимулу до розвитку творчих здібностей
Ситуація успіху, метод емоційного впливу	Стимулювання переживання радості від вдалої творчої дії; пропозиція емоційного ставлення до художнього образу мистецького твору
Ігрові навчальні завдання та навчально-творчі ситуації	Завдання випробування власних творчих здібностей у ролях різних персонажів, символів художніх образів
Фізичні та рефлексивні вправи	Розвиток здібностей пізнати власне «Я» – фізичне, психічне, соціальне
Прийоми здивування цікавими фактами та постановки перспектив	Підкріплення ціннісного ставлення до себе, власних творчих здібностей
Колективні мистецькі проекти	Вирішення завдань планування, організації та аналізу творчого мистецького проекту
Екскурсії до театрів (опери та балету, ляльок, російської драми, філармонії)	Стимулювання розвитку творчих якостей особистості

З метою стимулювання суб'єктивної зацікавленості молодших школярів до розвитку власних творчих здібностей формувалися безпосередньо-спонукальні мотиви, здібності до рефлексії. Особливо впливало на формування позитивного ставлення до творчої діяльності

відвідування сцени та куліс театру опери та балету, що дозволило учням зрозуміти складність та одночасно привабливість творчої діяльності артиста опери та балету, усвідомити специфіку діяльності артиста балету, відслідковувати сюжетну лінію спектаклю, зосередити увагу на творчих здобутках акторів, співаків, артистів балету. Важливим завданням для них був рефлексивний аналіз змін зовнішнього та внутрішнього обліку артистів, які відбувалися згідно драматургії спектаклю, спостереження за емоційно-творчою складовою діяльності артиста, діяча мистецтва.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, розвиток творчих здібностей учнів молодших класів ліцеїв мистецтв вимагає підготовки вчителів профільних класів до використання методів (емоційного впливу, колективні мистецькі проекти, ігрові навчальні завдання, фізичні та рефлексивні вправи), прийомів (емоційного стимулювання, здивування та постановки перспектив), форм (екскурсії, зустрічі, уроки-концерти, уроки-фестивалі, виховні години) стимулювання суб'єктивної зацікавленості учнів до навчально-творчої діяльності.

Перспективами подальшого дослідження є аналіз змісту творчого компоненту мистецької освіти учнів молодших класів у ліцеях мистецтв.

ЛІТЕРАТУРА

1. Колногузенко Б. М. Методика роботи з хореографічним колективом. Ч. 1. Хореографічна робота з дітьми : навч. пос. / Б. М. Колногузенко. – Х. : ХДАК, 2004. – 153 с.

2. Кульчицька О. І. Обдарованість та психологічні механізми її розвитку / О. І. Кульчицька, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер // Педагогічні технології: наука-практиці : навчально-методичний щорічник ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ВІПОЛ, 2002. – Вип.1. – 281 с.

3. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

РЕЗЮМЕ

Радиевская А. А. Методы и приемы стимулирования субъективной заинтересованности учащихся младших классов к развитию творческих способностей в лицеях искусств.

Проанализированы методы, приёмы и формы стимулирования субъективной заинтересованности учеников младших классов к развитию творческих способностей в лицеях искусств. Раскрыты психолого-педагогические основы стимулирования оценочного отношения учеников младших классов к различным видам искусства, лицея искусств, физическому и психическому «Я», творческой деятельности в искусстве. Систематизированы методы и приёмы стимулирования, которые рассматриваются через содержание их реализации в формах индивидуального, группового и коллективного творчества.

Ключевые слова: *творческие способности, стимулирование, субъективная заинтересованность, ценностное отношение.*

SUMMARY

Radyevska A. Methods and techniques of stimulation of subjective junior pupils' interest to the development of creative abilities in the lyceums of arts.

In the article the methods, techniques and forms of stimulation of subjective junior pupils' interest to the development of creative abilities of the lyceum of arts are analyzed. The psychological and pedagogical foundations of encouraging of the value-based attitude of the junior pupils to different kinds of art, the lyceum of arts, artistic activity, own (physical, psychological) «I», creative artistic activity are revealed. The methods and techniques of stimulation which are considered through the content of their implementation in the forms of individual, group and collective creativity are systematized.

Stimulation is considered to be the increase of the motive, the psychological impact from the outside on the motivational process, education of the positive attitude of the junior pupils to the creative artistic activity. The theoretical basis of stimulation of the junior pupils also have the provisions of personality oriented approach about necessity of development of younger schoolchildren an internal plan of action, reflection, intellectualization, with the help of which pupils become the subjects of educational activity, behavior and communication.

The first task in the implementation of the basic experiment was chosen to stimulate the value-based attitude of the junior pupils to art, the lyceum of arts, artistic activity. It was assumed that the pupils of the second class have independently discovered special abilities in various kinds of artistic activities (dance, music, art, theatre), have emotional experience for all types of art. The acquisition of pupils of elementary grades of positive emotional impressions about the art was facilitated by the artistic and thematic concerts, school festivals.

The second task of the experiment was to encourage value-based attitude of the junior pupils from accessing his own «I», which involved the awareness of himself as a subject of development of special and creative abilities. Take into account the provisions of pedagogic psychology of diverse manifestation of valuable relation of personality to himself. First at the lessons of choreography, theatrical and musical art the positive attitude to their own physical «I» was stimulated. Then the lectures about the correctness of the positive assessment by the child of the appearance, shape, posture are held.

***Key words**: creative abilities, stimulation, subjective interest, value attitude*.

УДК 373.5.015.311:111.852:73/76

І. В. Руденко
Інститут проблем виховання НАПН України

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті викладено узагальнені висновки експериментального дослідження теоретичної та методичної бази й механізми творчої активності у філософській і психолого-педагогічній концепції особистості, психофізіологічні особливості творчої активності молодших підлітків і унікальність виховного потенціалу мистецтва у процесі формування ціннісних орієнтацій, творчого мислення та досвіду пошукової діяльності дитини. Реалізація методики передбачає цілісний комплекс творчо-розвивальних вправ, художньо-творчих і частково-пошукових завдань.

***Ключові слова:** творча активність молодших підлітків, виховний потенціал образотворчого мистецтва, критерії та рівні творчої активності, інноваційні художньо-педагогічні методи, форми та засоби.*

Постановка проблеми. Пріоритети й особливості сучасного українського суспільства суттєво змінили соціально-культурне середовище його громадян. Протиріччя між глобальними напрямами розвитку суспільства (гуманізація, демократизація, естетизація, свобода особистості), з одного боку, і реальним його станом (невизначеність ціннісних орієнтирів, тенденція до прагматизації поведінки людини) – з іншого, актуалізує проблему формування творчої активності підростаючого покоління.

Аналіз актуальних досліджень. На сучасному етапі розвитку освіти в педагогіці проблемою творчої активності молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів займалися А. Алієва, В. Водяна, О. Рогалєва, Л. Чернова та ін. Вони пропонують розв'язання проблеми формування творчої активності учнів в умовах навчально-виховного процесу на уроках математики, хімії, предметів гуманітарного й естетичного циклу, в школах з поглибленим вивченням предметів художньо-естетичного циклу, у процесі використання інформаційних технологій, проектних завдань, сумісної діяльності та позакласної роботи тощо.

Методичну й теоретичну основу дослідження становлять філософські та психолого-педагогічні концепції особистості, науково-педагогічні положення теорії творчості, концептуальні ідеї в галузі мистецької освіти, принципові положення закону України «Про загальну середню освіту» і Концепції та Комплексної програми художньо-естетичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Творча активність розглядається на основі концептуальних положень М. Бердяєва, В. Мерліна, В. Моляко, С. Сисоєвої та ін. як процес творення нового, найвища форма самостійної діяльності особистості, що спрямовує її на духовне й матеріальне перетворення дійсності, та як сукупність властивостей особистості, що забезпечують її здатність вийти за межі заданої ситуації, проявити надситуативне мислення.

Аналіз досліджень з проблеми психофізіології молодших підлітків (І. Бех, Л. Божович, І. Булах, Л. Виготський, Д. Ельконін, Ж. Піаже та ін.) дозволяє стверджувати, що період суміщення процесів інтенсивної соціалізації в світі людської культури і водночас виникнення самосвідомості як центрального новоутворення зазначеного періоду є найбільш сприятливим для цілеспрямованого формування творчої активності особистості.

Аналіз доробку зарубіжної та вітчизняної педагогіки мистецтва, зокрема, ідей Р. Арнхейма, Л. Масол, Н. Миропольської, Г. Шевченко та ін., дозволив виявити виховні можливості впливу процесу виховання засобами

образотворчого мистецтва на формування кожного з компонентів творчої активності молодших підлітків.

Практики мистецької освіти, такі, як В. Кардашов, В. Котляр, Б. Неменський, Б. Юсов, розглядали образотворче мистецтво як синтетичну діяльність, у процесі якої формуються не тільки пізнавальні потреби й інтереси школярів, їх мистецька ерудиція, але й розвиваються їх творчі здібності, мобілізується інтелектуальний потенціал, здатність виділяти головне, співставляти, порівнювати, аналізувати, естетизується процес мислення, активізується увага, зорова пам'ять, креативна уява, стимулюється в процесі колективної творчості готовність до взаємодопомоги й вимогливості.

Водночас, образотворче мистецтво як фактор мотивування творчої активності учнів досліджене ще недостатньо, особливо з урахуванням специфіки формування ціннісного ставлення до будь-якої діяльності такої складної вікової групи, як молодші підлітки.

Отже, аналіз теоретичного доробку науковців і практики навчання образотворчого мистецтва в загальноосвітніх навчальних закладах дозволив виокремити суперечності між суспільною потребою у творчо-активній особистості, адекватній динаміці соціокультурних процесів і реальним станом реалізації потенціалу образотворчого мистецтва як чинника виховання творчої активності молодших підлітків; між соціальним запитом на активність учнів в умовах модернізації освіти та недостатнім рівнем організації методичного забезпечення процесу формування творчої активності школярів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Мета статті – теоретично обґрунтувати творчу активність і експериментально перевірити методику формування творчої активності молодших підлітків засобами образотворчого мистецтва в навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. З соціальної точки зору творча активність є життєвою стратегією особистості. Її способом існування завжди є пошукова, продуктивна, перетворювальна діяльність. Водночас специфікою творчої активності особистості є те, що вона не тільки трансформує та вдосконалює зовнішнє оточення, але й перетворює внутрішній світ людини, змінює її ставлення до дійсності, забезпечує розвиток системи цінностей. Творча активність завжди виростає з унікальності індивіда. Її спонукальним мотивом стає внутрішня активність особистості, прагнення людини реалізувати себе, проявити власні можливості. Якщо внутрішній саморух є джерелом творчої активності, то її

результатом є творення образу світу, визначення місця людини в ньому. На наш погляд, лише у творчій активності виявляється сутність людини, повноцінно й цілісно розкривається її творчий потенціал.

Опора на пріоритетність внутрішніх мотивів молодших підлітків з їх емоційною чутливістю, характерним синтезом сенсорних відчуттів, усвідомленням фантазії як процесу суб'єктивної діяльності, підвищеною пізнавальною активністю, пошуковим характером інтересів, активним удосконаленням самоконтролю діяльності та зростання її продуктивності зумовлюють ефективність використання виховного потенціалу мистецтва, зокрема, образотворчого, у формуванні творчої активності учнів 5–6 класів.

На основі теоретичного аналізу виокремлених у філософській і психолого-педагогічній літературі підходів до визначення поняття «творча активність» (філософсько-психологічного, психолого-педагогічного, педагогічно-соціального) й аналізу особливостей психофізіології молодшого підліткового віку було запропоновано розуміння *творчої активності молодших підлітків як їх готовність до творчої самореалізації, інтересу та прагнення до неї, сформованості основ індивідуального стилю творчої діяльності, що має особистісне й соціокультурне значення.*

Теоретичний аналіз наукових підходів до класифікації складових творчої активності особистості дозволив обґрунтувати її структурування в молодших підлітків на мотиваційний і операційний компоненти. Результатом сформованості кожного з виокремлених компонентів у їх взаємодії є здатність учнів до емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, креативного мислення, інноваційного пошуку. *Мотиваційний компонент* творчої активності молодшого підлітка характеризується зацікавленістю творчою діяльністю, усвідомленням її цінності, сукупністю пізнавальних настанов, пов'язаних з її змістом, що забезпечує його здатність бути відкритим сприйняттю, довіряти інтуїції, уявляти та реалізовувати неможливе, піддавати сумніву загальноприйняте, проявляти пошукову сміливість, спостережливість, вольові якості й нешаблонне мислення. Відповідно *операційний компонент* характеризується готовністю молодших підлітків до творчої самореалізації, сформованістю основ індивідуального стилю творчої діяльності, що визначаються особистісними якостями учнів, їх базовими знаннями й уміннями щодо методів і форм творчого пошуку, досвідом емоційно-ціннісного ставлення до дійсності.

Синкретична природа образотворчого мистецтва сприяє усвідомленню найрізноманітніших зв'язків оточуючої дійсності,

формуванню досвіду асоціативно-образних інтерпретацій як основи творчої мобільної пам'яті, уможливлює освоєння багатоманітності видів людської практики. Отже, метахудожність як цілісність дидактико-інформаційної (смисл як цінність), емоційно-синтезуючої (інтерпретація як рефлексія), евристично-комунікативної (емпатія як досвід спілкування), креативно-катарсичної (афективність як очищення та звільнення) і практично-гармонізуючої (трансформація індивідуальної картини світу) складових художнього образу, симультанність процесу його сприймання як співіснування в єдиному просторі та часі й синестезія як синтез сенсорних відчуттів виступають специфічно-ціннісними чинниками дієвості виховного впливу образотворчого мистецтва на формування творчої активності молодших підлітків.

З урахуванням визначеної структури творчої активності й узагальнених особливостей психофізіології молодших підлітків стало можливим обґрунтування критеріїв і показників її сформованості в учнів 5–6 класів, що забезпечують повноцінне діагностування складових досліджуваного феномена на всіх етапах виховного процесу. *Емоційно-ціннісний* критерій визначає творче спрямування особистості молодшого підлітка через наявність вираженого творчого інтересу, ціннісного ставлення до творчості, прагнення до оволодіння творчою діяльністю та емоційної активності в процесі творчого акту. Показниками критерію визначено: зацікавлення творчою діяльністю, позитивно-емоційне ставлення до образотворчого мистецтва та дійсності, усвідомлення цінності творчої діяльності, захоплення творчим процесом. *Когнітивний* критерій виражається в пізнавально-пошуковій активності молодшого підлітка, у процесах отримання й переробки інформації для самостійного і нешаблонного використання у творчій діяльності. Показниками критерію визначено: спрямованість на постійне розширення інформаційного тезаурусу, здатність до критичного мислення, знання базових способів і прийомів вирішення творчих завдань, усвідомлення творчої діяльності як самовираження й самореалізації. *Практично-діяльнісний* критерій характеризує прояви пошукової активності молодшого підлітка та реалізує продукт творчої діяльності. Показниками критерію визначено: володіння базовими вміннями реалізації творчого задуму, здатність створювати креативний продукт на основі смислових зв'язків між змістом і формою, готовність самостійно коригувати перебіг творчого процесу, спрямованість на послідовне вироблення особистісних стратегій вирішення творчих завдань.

Аналіз результатів констатувального експерименту не виявив молодших підлітків з високоактуалізованою потребою у творчій діяльності з метою саморозвитку, свідомою самореалізацією та з адекватним оцінюванням власних творчих досягнень. Також не було зафіксовано індиферентного (умовно-байдужого) рівня серед досліджуваних. Це зумовило виокремлення трьох рівнів сформованості творчої активності молодших підлітків залежно від узагальнення в них прояву показників за трьома критеріями. За результатами проведеного аналізу встановлено низку причин такого стану, одною з яких є недостатня розробленість науково-методичного інструментарію цілеспрямованої виховної роботи з молодшими підлітками в досліджуваному напрямі.

Концептуальною основою моделювання оригінальної методики формування творчої активності молодших школярів стало врахування виховного впливу дидактико-інформаційного, евристично-комунікативного, емоційно-синтезуючого, креативно-катарсичного і практично-гармонізуючого чинників образотворчого мистецтва, актуалізація синтезу сенсорних відчуттів і симультанної природи процесу сприйняття дійсності та мистецтва. Механізм впливу базується на ефекті поступової появи-зникнення, метафоричного перетворення художніх образів. Стимулювання творчої уяви та фантазії відбувається у процесі відтворення образів після їх поступового зникнення, що передбачає домислювання можливих образів у заданому контексті (сюжет, композиція, колір, лінія, художні техніки та матеріали тощо), а також набуття пластичними мистецтвами (живопис, графіка, скульптура) рис динамічних (музика, театр, хореографія). У процесі синестезійного сприйняття розвивається художня емпатія, що спонукає до переживання самого процесу творення.

Реалізація методики передбачала цілісний комплекс з творчо-розвивальних вправ, художньо-творчих і частково-пошукових завдань. Апробація розробленої методики здійснювалася на формувальному етапі дослідження за трьома основними напрямами виховання: пізнавально-чуттєвим, евристично-комунікативним і практично-гармонізуючим. Обрані напрями виховання полягали у пробудження інтересу до творчої діяльності, культури інтелектуально-творчої праці та індивідуального стилю пізнавально-творчої діяльності з образотворчого мистецтва молодших підлітків. Пізнавально-чуттєвий напрям забезпечував інтенсивну та перспективну мотивацію молодших підлітків до набуття творчого досвіду шляхом його передачі іншим, метавмінь міжпредметного характеру,

розвитку синестезії чуттів. Евристично-комунікативний – передбачав створення педагогічним штатом школи розвивально-естетизованого середовища ізоморфним (схожі, подібні форми) за більшістю параметрів до динамічних умов сучасного суспільства як організаційно-методичний аспект формування творчої активності. Практично-гармонізуючий – спрямовувався на творчу взаємодію педагогів у роботі з учнівським колективом в організації навчально-виховного процесу.

Здійснене теоретичне узагальнення відображене в новому вирішенні проблеми формування творчої активності молодших підлітків засобами образотворчого мистецтва шляхом виховного впливу емоційно-синтезуючого, евристично-комунікативного і практично-гармонізуючого чинників образотворчого мистецтва, симультанності сприйняття художнього образу дійсності та синтезі сенсорних відчуттів і дійти таких висновків.

1. На основі аналізу сучасної освітньої практики, філософської, мистецтвознавчої та психолого-педагогічної літератури доведено актуальність проблеми формування творчої активності молодших підлітків як найвищої форми їх самостійної діяльності, що спрямована на духовне й матеріальне перетворення дійсності, як їх провідної життєвої стратегії, що забезпечує здатність вийти за межі заданої ситуації, проявити надситуативне мислення.

Творча активність як інтегральна риса особистості учнів 5–6 класів сприяє повноцінному розкриттю їх творчого потенціалу, ефективній самореалізації в різних видах життєдіяльності та конкретизувати сутність творчої активності молодших підлітків як їх готовність до творчої самореалізації, інтересу та прагнення до неї, сформованості основ індивідуального стилю творчої діяльності, що має особистісне й соціокультурне значення.

2. Структурний аналіз феномена творчої активності молодших підлітків дозволив виокремити основні його компоненти – мотиваційний і операційний.

Конкретизація виховних специфічно-ціннісних чинників образотворчого мистецтва (дидактико-інформаційного, емоційно-синтезуючого, евристично-комунікативного, креативно-катарсичного, практично-гармонізуючого симультанності процесу сприйняття як співіснування в єдиному просторі та часі й синестезії як синтезу сенсорних відчуттів) дозволила виявити можливості його виховного впливу на процес формування творчої активності молодших підлітків.

3. Обґрунтовано систему критеріїв (емоційно-ціннісний, когнітивний, практично-діяльнісний) сформованості творчої активності молодших підлітків, які забезпечують повноцінне діагностування досліджуваного феномена в перебігу навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах. Група показників емоційно-ціннісного критерію визначає мотивацію молодших підлітків до творчої активності; група показників когнітивного критерію – характер пізнавально-пошукової активності учнів; група показників практично-діяльнісного критерію – операційну готовність до здійснення пізнавальної та практичної творчої діяльності.

Виокремлено три рівні сформованості творчої активності молодших підлітків (ситуативний, диференційований, перспективний) залежно від узагальнення їх готовності до здійснення творчої діяльності.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту дозволив зробити висновки щодо неусвідомленості молодшими підлітками цінності творчої діяльності, недостатньої вираженості інтересу до творчості, домінування ситуативності творчої дії, фрагментарності знань з технології творчості, несформованості операційної готовності до творчої самореалізації.

4. Розроблено й експериментально перевірено оригінальну методику формування творчої активності молодших підлітків, інноваційний характер якої полягає в актуалізації метахудожньої, синестезійної та симультанної природи образотворчого мистецтва в процесах метафоричного перетворення художніх образів у заданому контексті. Реалізація методики базується на ефективній взаємодії методів (евристична бесіда, зацікавлення, інтрига, дослід, інтерактивне сприймання, асоціація, інтерпретація, ремінісценція, інверсія, метаморфози, трансформація, рекомбінування, експромт) і форм (творче спілкування в парах, мікрогрупах, колективах, бієнале, майстер-клас, персоніфікація, пластичні етюди, ігрова імпровізація, хепенінг, перформанс, рольові та мислєннєві ігри), залученні інтегративних технік образотворення (гіпсографія, картонографія, сграфіто, естампаж, геліографіті, інсталяція, скрапінг, фелтінг, декупаж), використанні нетрадиційних або нехудожніх матеріалів.

Результати формувального експерименту підтвердили ефективність запропонованої методики, про що свідчить позитивна динаміка стану сформованості творчої активності молодших підлітків та зіставлення результатів в експериментальних та контрольних групах.

Висновки. Розроблена оригінальна методика може продуктивно використовуватись учителями, вихователями, методистами, керівниками

художніх гуртків, викладачами вищих педагогічних навчальних закладів та студентами образотворчих спеціальностей під час педагогічної практики. Теоретичні висновки й експериментальні дані поведеного дослідження можуть слугувати основою для оновлення змісту образотворчого навчання учнів 5–6 класів, програм перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників у галузі образотворчої освіти та сприяти вдосконаленню системи виховної роботи в загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладах.

Перспективи подальшої розробки проблеми формування творчої активності молодших підлітків убачаються в аналізі творчої активності учнів початкової та старшої школи, розробці форм і методів активізації досліджуваного феномена засобами інших навчальних дисциплін.

РЕЗЮМЕ

Руденко И. В. Обобщенные выводы результатов исследования формирования творческой активности младших подростков средствами изобразительного искусства.

В статье кратко обозначены обобщенные выводы экспериментального исследования теоретической и методической базы и механизмы творческой активности в философской и психолого-педагогической концепции личности, психофизиологические особенности творческой активности младших подростков и уникальность воспитательного потенциала искусства в процессе формирования ценностных ориентаций, творческого мышления и опыта поисковой деятельности ребенка. Реализация методики предусматривает целостный комплекс творчески-развивающих упражнений, художественно-творческих и частично-поисковых заданий.

Ключевые слова: *творческая активность младших подростков, воспитательный потенциал изобразительного искусства, критерии и уровни творческой активности, инновационные художественно-педагогические методы, формы и средства.*

SUMMARY

Rudenko I. Generalized conclusions of the results of research of junior teenagers' creative activity forming by means of fine art.

In the article the generalized conclusions of experimental research of theoretical and methodological base and mechanisms of creative activity in philosophical and psychological-pedagogical conception of personality, psycho-physiological features of creative activity of junior teenagers and uniqueness of educational potential of art in the process of forming of the valued orientations, creative thinking and experience of searching activity of child are marked briefly.

Educational potential became the conceptual basis for design of original methodology of junior schoolchildren creative activity forming with the help of didactic-informative, heuristic-communicative, emotional-synthesizing, creative spiritual experiencing and practical-harmonizing factors of fine art, actualization of synthesis of the sensory feeling and single-plane nature of process of perception of reality and art. The mechanism of influence is based on the effect of appearance-disappearance, metaphorical transformation of images. Realization of methodology envisaged implementation of integral complex of tasks from creatively-developing exercises, artistically-creative and partly-searching tasks.

The generalized conclusions of forming experiment confirmed efficiency of methodology of junior teenagers' creative activity forming by means of fine art in the education process of general secondary schools. The developed original technique can be used productively by the teachers, methodologists, heads of art schools, teachers of the higher educational establishments and students of fine arts specialties during the pedagogical practice. Theoretical calculations and experimental results of the study can serve as a basis for updating the contents of fine art training of students in grades 5–6, programs of retraining and professional development of pedagogical staff in the field of fine art education and contribute to the improvement of the system of educational work at schools and extracurricular educational institutions.

The prospects of further development of problem of junior teenagers' creative activity forming are seen in the analysis of creative activity of students of initial and senior school, development of forms and methods of activation of the investigated phenomenon by means of other educational disciplines.

Key words: *creative activity of younger teenagers, the educational potential of the fine arts, the criteria and levels of creativity and innovative artistic and pedagogical methods, forms and means.*

УДК 378. 091. 011. 3–051: 373.1:78

Р. А. Савченко
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Організація навчальної взаємодії виступає одним із засобів формування музично-педагогічної компетентності та розглядається як двосторонній суб'єктно-суб'єктний взаємозв'язок, що визначається високою активністю і викладача, і студентів, які утворюють сукупний суб'єкт. У цьому процесі прослідковується така динаміка налагодження взаємодії: від залучення студентів до продуктивної діяльності, когнітивної стратегії виконання дій; через виконання студентами різноманітних завдань із використанням опорних моделей, стратегій за цілеспрямованою підтримкою викладача; до самостійної організації, саморегулювання діяльності без підтримки викладача.

Ключові слова*: музично-педагогічна компетентність,співпраця викладача та студентів, навчальна взаємодія, навчально-коректувальний, навчально-спрямувальний, навчально-закріплюваний види взаємодії.*

Постановка проблеми. Кооперовано-діяльнісний підхід, що став теоретичною основою нашого дослідження, визначив внутрішню цілісність навчальної діяльності студентів і знайшов відображення в обґрунтуванні методики формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів і музичних керівників дошкільних навчальних закладів. Концептуальною засадою методики стала суб'єктно-суб'єктна взаємодія, як створення відповідного середовища, що охоплює організацію

навчального процесу, сприятливого як для професійного й особистісного розвитку студента, так і для професійної самореалізації викладача. Ознаками такого середовища визначено: гуманізацію педагогічного процесу, за якої суб'єкт навчання не втрачає своєї індивідуальності; гуманітаризацію наукових методів педагогічного впливу; наближення навчання до реалій життя й використання в цьому сенсі як особистого, так і колективного досвіду; взаємодопомогу, взаємоповагу суб'єктів спілкування. Навчальна взаємодія виступає способом втілення методу в навчально-виховний процес.

Аналіз актуальних досліджень. Педагогічна взаємодія в навчально-виховному процесі вивчалася відомими українськими педагогами Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинським; досліджувалася Ш. Амонашвілі, Л. Виготським, В. Давидовим, Д. Ельконіним, О. Леонтьєвим. На сучасному етапі її теоретичні аспекти обґрунтовано у працях вітчизняних і зарубіжних учених Г. Андреєвої, О. Бодальова, Є. Бондаревської, І. Беха, А. Добровича, М. Кагана, В. Куніциної, Х. Лійметса, Б. Ломова, В. Ляудіса, А. Маркової, О. Петровського, В. Рибалки, А. Якіманської та ін. З позиції демократизації навчального процесу актуальним є розвиток ставлення суб'єктів навчального процесу один до одного як цінності, що передбачає визнання права кожного партнера на вияв власної самобутності, особистісних поглядів і позиції.

Головними ознаками суб'єктно-суб'єктних взаємин, що формуються в процесі полісуб'єктної, міжособистісної взаємодії викладача та студентів, визначено їх рівноправність у процесі навчання, відповідно до розподілу обов'язків між ними; усвідомлення ними себе як головних діючих осіб навчально-виховного процесу; визнання пізнавальної діяльності студента як домінантної в навчальному процесі, що сприяє набуттю ним суб'єктного досвіду; організація навчального процесу відповідно до здібностей, інтересів, ціннісних орієнтації та суб'єктного досвіду студентів, реалізація їхнього творчого потенціалу. Аналіз наукових досліджень дає змогу виокремити головні складники суб'єктно-суб'єктної взаємодії викладача й студента в навчальному процесі [2; 3; 4], а саме :

– активність суб'єктів у єдності всіх рівнів її організації: фізична; психічна (перцептивна, інтелектуальна, афективна); поведінкова (вербальна й невербальна);

– наявність головних характеристик, що визначають взаємозв'язок суб'єктів (системність, цілеспрямованість, усвідомленість);

– взаємозалежність впливів і очікуваних реакцій суб'єктів, що виявляється в конкретних діях, поведінці;

– наявність психологічного контакту на підставі дії механізмів – інтелектуальна, емоційна, поведінкова погодженість;

– ставлення суб'єктів і мотиваційна готовність до процесу взаємодії;

– вплив спрямованості взаємодії на процес і результат навчального процесу, характер міжособистісних стосунків суб'єктів.

Перелічені складники виявляються у співпраці – прогресивній тенденції сучасної освіти, яка відповідає вимогам розвитку демократичного суспільства; розглядається як сумісна діяльність викладача та студентів, що становлять єдину команду, об'єднані спільною метою та рівними правами щодо участі в управлінні й організації діяльності; виявляють взаєморозуміння, довіру, повагу, відкритість один до одного, що є підґрунтям їхніх позитивних міжособистісних стосунків [2, 406–407]. Ознакою співпраці є розподіл функцій, дій, обов'язків, завдяки чому кожен учасник залучений до процесу й усвідомлює не лише власну заангажованість, але й відповідальність за досягнення спільної мети. Особистість викладача, його професійно значущі якості, що розкриваються у процесі міжособистісної взаємодії, розглядаються в сучасній педагогіці дієвими чинниками формування особистості студента. Функції викладача виявляються в стимулюванні студентів до оволодіння необхідним рівнем самостійності у здійсненні власних висновків, формулюванні власної думки, здійсненні життєвих, професійних виборів, прийнятті важливих рішень, досягненні поставлених цілей. Обґрунтовано й визначальні параметри категорії суб'єкта, знання яких дає змогу викладачеві сприяти студентам у вияві їхньої активної позиції у навчальному процесі, а саме :

– визначення мети навчально-пізнавальної діяльності, завдань кожного її етапу як усвідомлення конкретних результатів, які прагне досягнути особистість;

– самостійної інтерпретації наукової інформації, нових фактів на підставі набутого досвіду, власних спостережень, що дає змогу усвідомлювати сенс наукових понять, теорій;

– свідомого застосування концептуальних підходів, когнітивних стратегій, мисленнєвих операцій для вироблення розуміння наукових понять, положень, умінь виконання навчальних і професійних завдань;

– налагодження зв'язку між науковою інформацією, навчальним змістом й особистісними потребами, інтересами, цінностями, виокремлення в цьому змісті тих ідей, що сприяють розвитку внутрішнього світу;

– самостійного вибору проблем для обговорення або практичного вирішення, змісту, способів виконання різноманітних видів навчально-пізнавальної, практичної діяльності;

– аналізу власного процесу пізнавальної або практичної діяльності, мотивів вибору певних дій, рішень, особистого ставлення до процесу;

– саморегуляції навчально-пізнавальної діяльності як систематичного узгодження одержаних результатів поставленій меті й завданням, зіставлення вражень, емоцій із попередніми очікуваннями, внесення коректив у подальшу організацію діяльності й поведінки;

– взаємообміну власними думками, толерантного ставлення до ідей іншого, аргументації власної позиції з підтвердженням цінності іншої думки [2].

Мета статті полягає у визначенні та обґрунтуванні навчальної взаємодії викладача та студентів на різних етапах формування музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Співпраця викладача та студента охоплює різні варіанти, форми взаємозв'язків, розподіл ролей, функцій, інтегрування й структурування спільних дій. Кожна з форм суб'єктно-суб'єктної взаємодії, вибір якої зумовлений педагогічною ситуацією, конкретною освітньою метою, навчальним змістом, рівнем мотиваційної та навчальної готовності студентів, визначається певним рівнем співвідношення педагогічного керівництва викладача й активності студентів, мірою втручання педагога в навчальний процес і зростанням самостійності студентів. Упровадження діалогу між суб'єктами навчання як домінуючої форми навчального процесу сприяє: збагаченню змісту навчання інформацією, дидактичним матеріалом, що є особистісно значущим для майбутніх фахівців; залученню студентів до самооцінки та самовдосконалення в різних видах навчально-пізнавальної діяльності, зокрема, у процесі виконання завдань різного ступеня складності; забезпеченню багатоваріантності, гнучкості форм організації різних видів діяльності (індивідуальної, парної, групової, колективної) [5, 8]. Саме в процесі виконання навчально-пізнавальних завдань, що мають професійне спрямування, студенти усвідомлюють себе як педагогів. Особливого значення набувають ті завдання, що передбачають особистісно значущий вибір, пов'язаний із життєвими та професійними цінностями, соціальним досвідом, потребами й інтересами. Таким для майбутніх педагогів є дидактичний матеріал, що охоплює теми, пов'язані з професійною діяльністю та фаховим становленням, передбачає вільне використання

студентами набутих у процесі навчання мовленнєвих умінь, навичок і знань, соціокультурних цінностей, соціально-інтерактивних форм поведінки суб'єктів спілкування. Зазвичай свобода для студентів у навчально-пізнавальній діяльності відносна й обмежена рамками імітації в умовах аудиторного заняття. Змодельовані на заняттях професійні, практичні ситуації повинні бути максимально наближені до реалій життя; учасники навчання повинні бути психологічно готові до прийняття своїх ролей. Моделювання реальних ситуацій у навчальному процесі, імітування певних дій спрямовують студентів до суб'єктно-суб'єктної взаємодії.

Отже, суб'єктно-суб'єктну взаємодію викладача та студентів ми розуміємо як кооперовану діяльність, де кожна з сторін виконує свої функції: викладач організовує сприятливі умови для формування МПК; студенти як колективний суб'єкт через масову пізнавальну діяльність, яка ґрунтується на індивідуальній діяльності кожного суб'єкта-особистості й відбувається у формі співробітництва всіх суб'єктів навчального процесу, засвоюють, інтеріоризують знання, уміння, навички.

За ознакою «учасник взаємодії» в навчально-виховному процесі виокремлюють три схеми: 1) викладач – студент; 2) студент – студент; 3) студент – навчальні засоби [6]. Схема «викладач-студент» не підміняє традиційні методи взаємодії між учасниками освітнього процесу. Викладачі вирішують певне коло завдань: здійснення індивідуального підходу до студентів, сприяння їх самостійній і творчій роботі, підтримка колективної роботи. Після того, як навчальний матеріал наданий студенту, викладачі мають надати допомогу студентам у взаємодії з цим матеріалом, стимулюючи їх інтерес, підтримуючи мотивацію навчання. Крім того, викладач має організувати практичне виконання діяльності, що базується на опанованих теоретичних знаннях, або шляхом маніпулювання інформацією й поняттями, які були їм представлені. Результати перевірки знань мають бути сигналом про необхідність зміни або вдосконалення стратегії навчання. Зазначимо, що, окрім організації навчальної діяльності студента й передачі знань і досвіду, викладач виконує й інші функції: планування, зокрема постановка мети й завдань; організація взаємодії між студентами; регулювання (стимулювання інтересу та підтримка мотивації в студентів); контроль процесу навчання, оцінка й аналіз результатів діяльності. Отже, роль викладача змінюється, вона проявляється у функціях: консультанта, наставника (виявляється в інформуванні, порадах, інформаційній підтримці навчання), менеджера (реалізується в керівництві та мотивації студентів, консультаціях і комунікаціях зі студентами),

фасилітатора (відтворюється в налагодженні й підтримці інформаційних зв'язків і взаємодії між студентами, урегулюванні різних проблем, розв'язанні конфліктів, адаптації студентів до нової форми навчання). За умови використання Інтернету викладач і студент рівні в доступі до інформації, змісту навчання, тому викладач уже не може бути єдиним джерелом фактів, ідей, принципів та іншої інформації.

Схема «студент – студент» відображає взаємодію студентів між собою як партнерів у процесі засвоєння знань, може здійснюватися як за участю викладача, так і без неї, сприяє «опануванню студентами навичок функціонування в групі, формуванню комунікативних здібностей» [5, 27]. Студент отримує можливість залучитися до кращих зразків виконання тих чи інших навчальних завдань студентів з вищим рівнем академічної успішності та з вищим рівнем розвитку здібностей. Вивчення кращих зразків виконання завдань іншими студентами є дуже цінним додатковим джерелом опанування знаннями. Схема «студент – навчальний матеріал» реалізує взаємодію, коли кожний суб'єкт навчання фактично має набути навички конструювання знань у процесі персонального пристосування інформації до когнітивних структур, які в нього вже сформувалися в попередньому досвіді навчання.

За мірою педагогічного втручання й зростання самостійності студентів нами була вибудована така динаміка організації навчальної взаємодії викладача та студентів :

1) організація процесу навчання як подання студентам наукової інформації в закінченій формі та організація процесу осмисленого оволодіння науковими поняттями, теоріями як системою різних взаємозв'язків, що визначають суть цих понять;

2) організація оволодіння науковими знаннями, уміннями за схемою цілеспрямованого поетапного керівництва процесом набуття досвіду, зростання самостійності, творчості студентів;

3) зниження міри втручання педагога в навчально-пізнавальну діяльність студентів, виконання функцій супроводження студентів у процесі пізнання для надання змоги особистості вибирати самостійний шлях міркування, організації процесу набуття власних знань, умінь, пошуку істини.

За цією динамікою ведучими типами навчальної взаємодії було визначено:

– навчально-коректувальний, як спільне визначення студентами та викладачем кола актуальних питань музично-педагогічної підготовки, організація викладачем діяльності студентів у напрямі їхнього вирішення;

– навчально-спрямувальний, як співробітництво студентів у контексті оволодіння базисними знаннями курсу «Теорія і методика музичного виховання дітей»;

– навчально-закріплюваний, як самоорганізація студентами навчально-пізнавальної діяльності за рівнями складності та самоконтроль якості підготовки під корегувальним впливом викладача.

Означені види було пов'язано з етапами формування музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів: з першим, проблемно-пізнавальним етапом – організація процесу навчання як подання студентам наукової інформації в закінченій формі та організація процесу осмисленого оволодіння науковими поняттями, теоріями як системою різних взаємозв'язків, що визначають суть цих понять; з другим, аналітико-оцінним етапом – організація оволодіння науковими знаннями, уміннями за схемою цілеспрямованого поетапного керівництва процесом набуття досвіду, зростання самостійності, творчості студентів; з третім, проективно-творчим етапом – зниження міри втручання педагога в навчально-пізнавальну діяльність студентів, виконання функцій супроводження студентів у процесі пізнання для надання змоги особистості вибирати самостійний шлях міркування, організації процесу набуття знань, умінь, пошуку (рис. 1).

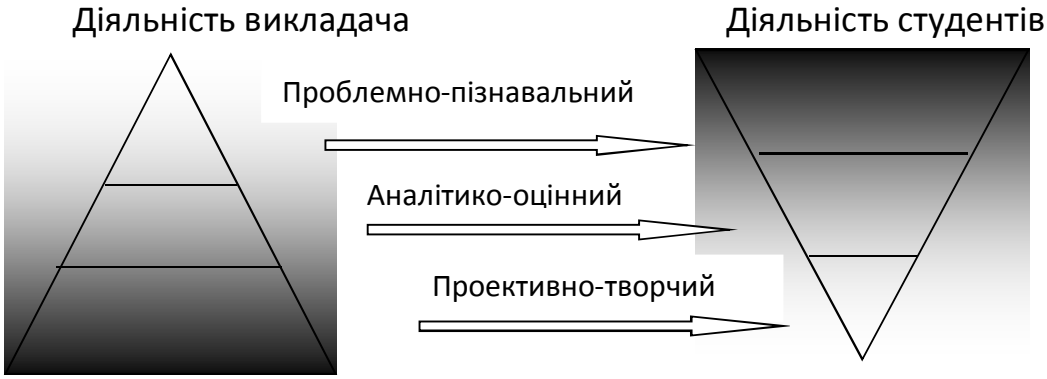


Рис. 1. Схема звернення спектру активності викладача та студентів у формування музично-педагогічної компетентності майбутніх педагогів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Взаємодію викладача та студента ми розглядаємо як двосторонній суб'єктно-суб'єктний взаємозв'язок, що визначається високою активністю і викладача, і студентів, які утворюють сукупний суб'єкт. У цьому процесі прослідковуються така динаміка налагодження взаємодії: від залучення студентів до продуктивної діяльності, визначення з ними концептуальної моделі, когнітивної стратегії виконання дій, організації первинних спроб виконання процедур; через виконання студентами різноманітних завдань з

використанням опорних моделей, стратегій за цілеспрямованою підтримкою викладача, набуття умінь саморегуляції діяльності; до самостійної організації, саморегулювання діяльності без підтримки викладача, індивідуального формулювання теоретичних положень, ідей щодо її виконання. Перспективою подальших наукових розвідок у цьому напрямі вважаємо визначення та обґрунтування послідовності методичних кроків у реалізації кожного виду навчальної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / В. Ц. Абрамян. – К. : Лібра, 1996. – 224 с.

2. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учеб. пособие для студ. вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2003. – 336 с.

3. Кондратенко Р. В. Різні підходи до визначення змісту та структури відповідальності / Р. В. Кондратенко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / За ред. В.К. Буряка. – Кривий Ріг : КДПУ, 2005. – Вип. 12. – С. 190–198.

4. Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16–30.

5. Паламарчук В. Ф. Техне інтелектус (технологія інтелектуальної діяльності учнів) / В. Ф. Паламарчук. – Суми : ВВП «Мрія-1» АТД, 1999.

6. Osborn A. F. How to become more creative. – New York, 1964. – 85 p.

РЕЗЮМЕ

Савченко Р. А. Особенности учебного взаимодействия преподавателя и студентов в процессе формирования музыкально-педагогической компетентности будущих специалистов дошкольного образования.

Организация учебного взаимодействия выступает одним из средств формирования музыкально-педагогической компетентности и рассматривается как двухсторонняя субъектно-субъектная взаимосвязь, характеризующаяся высокой активностью и преподавателя, и студентов, которые образуют совместный субъект. В этом процессе прослеживается такая динамика налаживания взаимодействия: от привлечения студентов к продуктивной деяльности, когнитивной стратегии исполнения действий; через приобретение умений саморегуляции деятельности с целенаправленной поддержкой преподавателя; до самостоятельной организации, саморегулирования деятельности без поддержки преподавателя.

***Ключевые слова**: музыкально-педагогическая компетентность; сотрудничество преподавателя и студентов; учебное взаимодействие; учебно-корректирующий вид взаимодействия, учебно-направляющий, учебно-закрепляющий.*

SUMMARY

Savchenko R. The specific features of academic interaction of the teacher and students in the process of forming musical and pedagogical competence of preschool education of future specialists.

The organization of training interaction stands as one of the means of forming musical pedagogical competence and is viewed as a bilateral subject-subject interaction that features high activity both on the part of the teacher and students, who together form an aggregate entity. In this process, the following dynamics of interaction arrangement is observed: beginning with the involvement of students in productive activity; establishing a

conceptual model and a cognitive strategy of activities, organizing initial endeavors of procedure performance - together with students; through students' performing of various tasks using reference models and strategies with purpose-driven support from the teacher; acquisition of self-regulation skills; to independent organization, activity self-regulation without any support from the teacher; individual formulation of theoretical statements and ideas with regard to the performance of such activity.

In respect of this dynamics, the following types of training interaction are defined as leading: training and corrective interaction, which is viewed as the determination of the scope of relevant issues of musical and pedagogical training jointly undertaken by the teacher and students, teacher's organizing of student's activities that address the determined scope of issues; training and directive interaction, being student cooperation in the framework of acquisition of the basic knowledge offered as a part of the «Theory and Methodology of Child Education» course; training and solidifying interaction, being student self-organization of learning and cognitive activities by complexity levels and self-monitoring of training quality – subject to the corrective impact of the teacher. The above types of training interaction are linked to the formation of musical pedagogical competence of prospective educators, namely: with the first stage – the problem-cognitive stage – being the organization of training as presentation of scientific information in a complete form to students and the organization of the process of conscious mastery of scientific notions and theories as a system of different interconnections that define the essence of these notions; with the second stage – analytical and evaluative – which is the organization of acquisition of scientific knowledge and skills under the scheme of purposeful staged management of experience acquisition, the increase of students' independence and creativity; with the third stage – project-creative – that presupposes the reduction of the extent of pedagogue's interference with students' learning and cognitive activities, performance of the functions of support of students in the cognitive process aimed at giving an individual the possibility to opt for an independent way of thinking, organizing the process of knowledge and skills acquisition, as well as of the search for truth.

***Key words**: musical pedagogical competence, interaction of the teacher and students, training interaction, training and corrective type of interaction, training and directive, training and solidifying.*

УДК 378.124:78:377/378.044

Н. А. Сегеда
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГАРМОНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА

У статті пропонується наукове обґрунтування системи підходів до вирішення проблеми гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога як методологічної проблеми. На загальнофілософському рівні це холістичний, коеволюційний підходи, які розкривають сутнісні ознаки гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога як соціокультурного явища, зумовленого критеріями людиномірності освітніх процесів.

Загальнонауковий рівень методології представлений культурологічним і гуманітарним підходами. На конкретнонауковому рівні андрагогічний,

праксіологічний, креативно-акмеологічний зміст гармонізації культурно-освітнього простору полягає у спрямованості на формування здорової фізіології особистості, творчої зрілості музиканта-педагога, досягнення вершин професійної майстерності в процесі самоактуалізації. Запропоновані методологічні орієнтири розкривають сутність гармонізації культурно-освітнього простору, результатом якої має стати особистісне й культурне зростання майбутнього музиканта-педагога.

***Ключові слова**: музикант-педагог, гармонізація культурно-освітнього простору, професійна зрілість, взаємодія, продуктивність, професійна успішність.*

Постановка проблеми. Музично-педагогічна реальність професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва постає як сукупність культурно-освітніх явищ, подій і процесів, станів, зв'язків, системне функціонування яких вимагає аксіологічного моніторингу змісту освітньо-виховних цілей і відповідних освітніх технологій у соціо-культурному середовищі вищого навчального закладу. У музичній педагогіці відбувається переосмислення уявлень про музично-педагогічну реальність вищої освіти як фактор утворення й функціонування культурно-освітнього простору особистості студента. У педагогічному дослідженні взаємовпливів культурно-освітнього простору суб'єктів навчально-виховного процесу та професійної музично-педагогічної освіти формуються нові наукові орієнтири, які утворюють фундаментальне підґрунтя для розробки цілісної теорії гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога і цілепокладання дослідницько-експериментальної роботи в системі музично-педагогічної освіти

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні ракурси проблеми систематизації, структурування, моделювання, освітнього простору розглядаються у працях М. Віленського, В. Гатальського, В. Гинецинського, Л. Ковальчука, В. Конєва, Є. Мещерякова, Р. Пономарьова та ін. У результаті контент-аналізу різних наукових поглядів на зміст поняття «освітній простір» І. Шалаєв і А. Веряєв роблять висновок про те, що освітній простір є формою існування трансляції соціального досвіду від покоління до покоління без спеціально організованого впливу на суб'єктів освіти [3].

Культурно-освітній простір як педагогічну систему розглядає В. Гатальський і зазначає, що вона ефективно вирішує завдання соціалізації та індивідуалізації особистості, що забезпечується більш ширшим соціокультурним контекстом, у якому відбуваються освітній і виховний процеси [4, 52–57].

Не дивлячись на науковий інтерес до поняття «культурно-освітній простір», залишаються без наукового обґрунтування стиль осмислення сутності та змісту гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога; науково-теоретичні межі понятійно-категоріального

апарату й мова його наукового представлення; систематизація людино- і культуровідповідних критеріїв відбору педагогічних засобів об'єктивації досліджуваного процесу в музично-педагогічній реальності вищої освіти. Відтак, ***метою*** нашої статті є висвітлення методологічного підґрунтя для вирішення проблеми гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога.

Виклад основного матеріалу. Сукупність достатньо узагальнених уявлень про зміст музично-педагогічної реальності сьогодні вимагає відбору й систематизації понять і категорій педагогічного порядку, що сформують необхідний для вивчення проблеми гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога тезаурус. Така гностична процедура організовує різноманітність інформації в єдине ціле за умови виокремлення засад, які визначають стратегію наукового пошуку, систематизують отримані знання. Разом із тим, якщо ми фіксуємо відповідні знання на зазначеному рівні, говорячи про цінності, цілі, світоглядні імперативи людино- і культуротворчої музично-педагогічної діяльності, то їх проекція у процес професійної освіти майбутнього музиканта-педагога, тобто у план педагогічних дій, і буде представляти педагогічну методологію. Вона допоможе знайти відповідь на питання як гармонізувати культурно-освітній простір майбутнього музиканта-педагога, орієнтуючись на Людину як метацінність освітньої системи.

Методологія традиційно диференціюється, пропонуючи *багаторівневу пізнавальну модель* вивчення процесу або явища. У педагогіці класифікація методології за пізнавальними моделями остаточно закріпилася завдяки працям О. Новикова, В. Краєвського, О. Прикота, В. Садовського, Г. Щедровицького, Е. Юдіна та ін.

Міждисциплінарна сутність проблеми гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога зумовлює необхідність використання комплексу дослідницьких підходів, які з певною умовністю диференційовані за методологічними рівнями: *загальнофілософські*, що склались як узагальнення визнаних світоглядних концепцій і теорій; *загальнонаукові,* що забезпечують відповідність дослідницької програми канонам соціально-гуманітарної науки; *конкретнонаукові,* які визначають і забезпечують необхідну якість теоретичних і методичних засад педагогічної концепції гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога та можуть використовуватися для вирішення дослідницьких завдань. У контексті обраних підходів розкриваються об'єктивні зв'язки гармонізації культурно-

освітнього простору майбутнього музиканта-педагога як цілісного соціокультурного явища особливої соціально-гуманітарної сфери суспільства (педагогічної), що уособлює педагогічні відношення, цілеспрямоване відтворення людини засобами культури, мистецтва та рівноцінно поєднану науково-педагогічну й фахову предметну діяльність з інститутами професіоналізації.

Еволюція положень гуманітарної освіти відображена концепціями, які в певний спосіб відбивають історично сформовані види раціональності, що віддзеркалюють класичний, некласичний і постнекласичний типи наукового знання. Вони ґрунтуються на парадигмах (класичній, некласичній, постнекласичній), які презентують відповідні пізнавальні моделі вирішення філософського питання співвідношення частини й цілого та специфіки в ньому досліджуваного явища або процесу.

Постнекласична парадигма наукового пізнання, обрана нами в якості загальнофілософського підґрунтя, розкриває нові ракурси рефлексії над діяльністю, зіставляє знання про об’єкт не лише зі специфікою засобів і операцій діяльності, але й ціннісно-цільовими структурами різних підходів. Відповідно до її визначальних концептів, історичним системно комплексним об’єктом нашого наукового інтересу є процес професійної музично-педагогічної освіти, в якому нестійкість культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога є проблемою, зумовленою «людським виміром» перебігу соціокультурних і природних процесів. Педагогічні рекомендації вирішення цієї проблеми сконцентровані у забезпеченні людиномірності культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога, що вимагає багаторівневої методологічної бази.

Загальнофілософські підвалини дослідження проблеми гармонізації в освіті в руслі постнекласичної парадигми утворені ідеями холізма, коеволюції, синергетики, які формують сутнісні ознаки розуміння гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога як процесу, зумовленого критеріями людиномірності освітніх явищ і процесів. Основними параметрами пізнавальних резервів постнекласичної парадигми виступають підходи: холістичний, побудований на світоглядному синтезі всіх знань щодо цінності цілісного розвитку людини; коеволюційний, представлений гуманітарним принципом взаєморозвитку людини й середовища; синергетичний, пов’язаний із нелінійним розумінням самоорганізованої і саморегульованої сутності їх розвитку. Людиноцентрована парадигма сучасної вітчизняної освіти орієнтує освітні системи на осягнення реально

існуючої, конкретної людини в її цілісності й унікальності [12, 11]. На підставі цих системних властивостей *холістичний, коеволюційний і синергетичний* підходи розкривають цілісність, системність і комплексність як об'єктивні характеристики культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога.

Вибір загальнонаукових методологічних орієнтирів спрямований на обґрунтування соціально-культурної й гуманітарної сутності гармонізації культурно-освітнього простру майбутнього музиканта-педагога, відповідно до чого ми пропонуємо виокремити *культурологічний і гуманітарний підходи* та зупинитись на цьому рівні методологічного аналізу детальніше.

Інформаційна революція в минулому столітті породила нові інформаційні технології і викликала стрімке зростання нових смислів, нових цінностей, видів мистецтва, жанрів, наук, галузей знання тощо. Ми зобов'язані розглядати культуру не тільки як середовище або зовнішню умову, не як один із чинників становлення соціотехнічного світу, а як найважливіше джерело, складову частку й рушійну силу, які визначають напрям і форми його розвитку [6]. Культурологічна особистісно орієнтована освіта – це освіта, центром якої є людина, яка пізнає та створює культуру шляхом діалогічного спілкування, обміну смислами, створення творів індивідуальної і колективної творчості. Це освіта, що забезпечує особистісно-смисловий розвиток [1, 48–49]. Зв'язок освіти й культури закладено в розумінні освіти як культуровідповідного процесу.

Кожен акт ствердження особистості є одночасно актом реалізації культури в житті, а це означає життя людини як особистості. Особистісний розвиток майбутнього музиканта-педагога проходить крізь розуміння шляху до гуманізму через парадигму «культури третього тисячоліття» [9]. Культурологічний підхід до проблеми гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога розкриває зміст культури як цілісного прообразу змісту його діяльності, характеристик особистості, вищих духовних і особистісних цінностей.

У контексті культурологічного підходу до вивчення проблеми гармонізації культурно-освітнього простору ми пропонуємо розуміти останній як феномен і гуманітарний ефект взаємодії особистості майбутнього музиканта-педагога і культурних фактів, «відфільтрованих» у змісті професійної музично-педагогічної освіти. Основними принципами цього підходу є: ставлення до викладача і студента як суб'єктів життя, здатних до культурного саморозвитку й педагогічного супроводу культурного зростання іншого; ставлення до освіти як культурного процесу, зумовленого пошуком і

реалізацією особистісних смислів, діалогом і співпрацею в досягненні цілей культурного співрозвитку суб'єктів цього процесу; ставлення до освітнього процесу у виші як до механізму функціонування цілісного людино- і культуротворчого простору; взаєморозуміння і взаємодовіра носіїв різних культур педагогічного процесу.

Культура співвіднесена з умінням бачити й умінням обмежуватись. Ієрархізація культурних явищ актуалізується їх оцінюванням, що виводить на перший план феномен цінностей. У зв'язку з цим, на рівні *загальнонаукових методологічних орієнтирів акцентуємо увагу на гуманітаризмі*, який виступає системною властивістю аксіологічно-антропоцентрованої культури. Він співвідносить з інтересами вільного розвитку цілісної Людини весь зміст культури – її взаємини з природою, форми організації суспільного життя, ставлення людей одне до одного. Гуманістична парадигма вказує на те, що цінності не засвоюються, а транслюються на один із вимірів внутрішнього світу людини, перетворюючи його на життєвий світ дійсності як простір для реалізації її актуальних потреб і можливостей.

У своєму розумінні гуманітарності ми підтримуємо позицію Ю. Кулюткіна і В. Бездухова про те, що людяність є властивістю людини як результат гуманістичних стосунків між людьми як суб'єктами діяльності й спілкування, тоді як гуманізм – аксіологічна категорія, що фіксує суб'єкт-суб'єктні стосунки [8, 29]. Орієнтація на ідеали та норми гуманітарної науки набуває більшої актуальності в педагогічній галузі.

Гуманітарна орієнтація наукового пізнання передбачає вивчення унікальних духовних феноменів та сприяє духовному процесу в людині і звільняє місце для її особистісного зростання. Б. Братусь підкреслює, що ключовою властивістю гуманітарного підходу є активне включення в соціально-історичний, культурний контекст позиції розгляду людини не як речі серед речей, а як джерела й коріння світу культури, з якою вона взаємодіє і з якої себе будує [2]. Посилаючись на значення англійського поняття «humanities» під гуманітарністю розуміємо ціннісні вияви духовної активності суб'єктів культурно-освітнього простору – навчальної, наукової, педагогічної, методичної, практичної, творчої тощо. При гуманітарному підході критерієм усіх речей виступає духовний вимір діяльності особистості, виявом якого є людяність як властивість духовно вільної людини, гуманітарна сутність якої полягає у взаємодії Людини із всесвітом, що відрізняє його від людиноцентрованої сутності гуманістичного підходу.

Отже, людяність як метакатегорія понятійного апарату гуманітарного підходу розкриває гностичний потенціал вивчення симптомокомплексу якостей людини, що визначає її ставлення взагалі до феномену життя та інших людей у діях і вчинках, які характеризуються з позицій добра і зла.

Людиномірність культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога полягає в особливій специфіці виходу за межі нормативної професійної музично-педагогічної освіти, що визначає цілеспрямоване формування «людини-виконавця» культурних норм професії, конформіста, транслятора стійких моделей професійної поведінки й переходу до творчого вирішення проблеми взаємозбереження та взаємозростання шляхом моральнісного оновлення взірців музично-педагогічної діяльності тощо. Така діяльність актуалізує зміст культурно-освітнього простору, спрямований на розвиток нонконформізма, гуманітарної рефлексії духовних (людино- і культуротворчих) смислів професійної галузі. Переведення в практичну площину і раціональну організацію освітньої реальності гуманітарної ідеї загальнолюдської моралі й цінності людських цінностей стає надзавданням, що зумовлює соціокультурний попит на гуманітарну культуру особистості. Гуманітарна сутність гармонізації полягає у взаємозбагаченні культурно-освітнього простору майбутнього вчителя музичного мистецтва людськими смислами педагогічної професії.

Конкретно-науковими підходами в методології вивчення проблеми гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога є *андрагогічний, праксіологічний, креативно-акмеологічний.* Їх зміст розкриває дидактичні ракурси вирішення проблеми гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога.

Корифей педагогічної антропології К. Ушинський одним із перших висунув холістичну ідею про педагогіку не лише як науку про виховання дітей, але про розвиток людини в цілому та обґрунтував дидактичні ідеї відносно освіти дорослих (1861 р.). Порівняно з теорією і методикою професійної освіти андрагогіка має дещо ширше наукове поле. Її зв’язок із антропологією і педагогікою, теорією освіти дорослих, віковою психологією є безсумнівним, що вказує на її міждисциплінарний статус. Андрагогічний підхід уособлює парадигму навчання й освіти дорослої людини, індивіда, котрий усвідомлює власні потреби, в тому числі й освітні, здатного свідомо задовольняти їх у своїй діяльності. Соціальні норми в зазначеній парадигмі виступають регулятором в опануванні діяльності, а освіта орієнтується на соціалізацію, професіоналізацію.

Андрагогічний зміст гармонізації культурно-освітнього простору полягає у спрямованості на формування здорової фізіології і психічної зрілості майбутнього музиканта-педагога як передумови оптимально продуктивної спільної діяльності з іншими.

Людина як суб'єкт регулює час здійснення діяльності, погоджуючи із власними психічними процесами мислення, пам'яті, станів працездатності, віком, рівнем ідеальних моделей і програм, сама встановлює темпи і швидкість здійснення діяльності. В активності, що виступає як реальна організація часу життя, закладена суб'єктно-діяльнісна сутність гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога. У цьому контексті виникає важливе питання про умови практичної продуктивності процесу гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога, що спричинює звернення до ідей праксеології.

Оптимізація діяльності за рахунок її ефективної організації відбиває аксіологічний локус сучасної праксіологічної парадигми. Основними поняттями, що утворюють категоріальну сутність праксіологічного підходу є прагматизм, інноваційне накопичення, «метод ефектів», суб'єктна взаємодія, цілеспрямована поведінка-діяльність. Праксіологічний підхід утворюється як міждисциплінарний, що актуалізує суб'єктно-діяльнісну соціальну сутність гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога, метою якої є взаємодія, що створює умови саморозвитку, самоосвіти людей, вільного вибору, особистісної та практичної успішності.

Праксіологічний зміст гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога закладено в його професійно-педагогічній якості, що зумовлює практичну успішність як «аксіологічно-прагматичний» показник позитивного емоційного прийняття й об'єктивації смислу соціально-культурної місії вчителя.

Актуальність застосування акмеологічного підходу в педагогічних дослідженнях виявляється у спрямованості науково-педагогічної думки на вивчення проблем педагогічної творчості, професіоналізму, індивідуального розвитку в нових освітніх умовах. Акмеологія вивчає такий елемент розвитку, як становлення та постійне вдосконалення професійної майстерності людини. Об'єктом акмеології є процес професійного становлення людини, предметом – самореалізація особистості у професійній сфері життєдіяльності. В основі акмеологічного підходу покладено ідею створення або відновлення цілісності людини [5]. Категоріальний тезаурус

цього підходу складають поняття «самовиявлення», «саморозвиток», «самоствердження», «самоактуалізація».

Основна ідея гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога у смислах акмеологічного підходу полягає у виокремленні креативної активності як динамічної передумови особистісно-професійних новоутворень. Таке розуміння акмеологічного підходу в теорії людиномірності гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога підкреслює його людино- і культуротворчі властивості. Важливі вихідні позиції для розробки ідеї людиномірності гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога окреслено в предметі креативної акмеології, яким є вивчення особливостей і тенденцій розвитку креативності як творчої зрілості дорослої особистості, вивчення об'єктивних і суб'єктивних чинників досягнення вершин професійної майстерності у процесі самоактуалізації.

Висновки. Таким чином, запропонована дескриптивна методологія педагогічного дослідження проблеми гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога відповідає критерію людиномірності, що дозволяє вивчати і враховувати динаміку культурно-освітніх процесів на засадах постнекласичної моделі пізнання музично-педагогічної реальності. Розглянуті смислові орієнтири систематизованих холістичного, коеволюційного, синергетичного; культурологічного, гуманітарного; андрагогічного, праксіологічного, креативно-акмеологічного підходів розкривають сутність гармонізації культурно-освітнього простору та їх гностичний потенціал для вирішення проблеми забезпечення принципу людиномірності в процесі професійної музично-педагогічної освіти, результатом якої має стати особистісне й культурне зростання майбутнього музиканта-педагога. Подальшого вивчення вимагають питання теоретичного обґрунтування освітніх технологій гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога, які реалізують і забезпечують принцип людиномірності першого.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е. В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Евгения Васильевна Бондаревская // Школа духовности. – 1995. – № 5. – С. 41–52.

2. Братусь Б. С. Русская, советская, российская психология: Конспективное рассмотрение : учебно-методическая литература / Борис Сергеевич Братусь. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2000. – 88 с.

3. Веряев А. А. От образовательных сред к образовательному пространству: культурологический подход к проблеме [Электронный ресурс] / И. К. Шалаев, А. А. Веряев. – Режим доступа :

http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_5/index.html.

4. Гатальский В. Д. Культурно-образовательное пространство как социально-педагогическая система / В. Д. Гатальский // Педагогика. – № 3. – С.52–57.

5. Деркач А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с.

6. Зинченко В. П. Человек развивающийся : Очерки рос. психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов. – 2-е изд., уточн. и доп. – М. : ТОО «Тривола», 1994. – 333 с.

7. Краевский В. В. Методология педагогіки : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

8. Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара : СамГПУ, 2002. – 400 с.

9. Куртц П. Гуманизм и скептицизм – парадигмы культуры третьего тысячелетия [Электронный ресурс] / П. Куртц // Здравый смисл. – 2000. – № 17. – Режим доступа :

http://humanism.al.ru/ru.

10. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : СИНТЕГ. – 668 с.

11. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособ.для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

12. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку XXI століття : [монографія] / Серія «Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми». – К. : Педагогічна думка, 2007. – 352 с.

РЕЗЮМЕ

Сегеда Н. А. Методологические ориентиры изучения проблемы гармонизации культурно-образовательного пространства будущего музыканта-педагога.

В статье предлагается научное обоснование системы подходов к решению поставленной проблемы. Разработанная многоуровневая методологическая система на общефилософском уровне представлена холистическим и коэволюционным подходами, которые раскрывают сущность гармонизации культурно-образовательного пространства музыканта-педагога как социокультурного явления, обусловленного критериями человекомерности образовательного процесса. Общенаучный уровень методологии представлен культурологическим и гуманитарным подходами. На конкретнонаучном уровне андрагогическое, праксиологическое, креативно-акмеологическое содержание гармонизации культурно-образовательного пространства состоит в направленности на формирование здоровой физиологии и творческой зрелости педагога-музыканта, достижение вершин профессионального мастерства в процессе самоактуализации.

***Ключевые слова**: музыкант-педагог, гармонизация культурно-образовательного пространства, профессиональная зрелость, взаимодействие, продуктивность, профессиональная успешность.*

SUMMARY

Segeda N. Methodological guidelines of the research of the problem of future musician-teacher's cultural and educational space harmonization.

The article is aimed at the scientific justification of the system of approaches to the raised problem solving. The multilevel methodological system, worked out on the general

philosophical level, is represented by the holistic and co-evolutionary approaches that reveal the essence of the process of musician-teacher's cultural and educational space harmonization, justified by the criteria of the student-centered approach to the education. General scientific level of methodology is presented by cultural and humanitarian approaches, according to which the harmonization of cultural and educational space is a phenomenon and a result of the interaction of a future musician-teacher's personality with cultural facts, «filtered» in the content of the professional education; mutual enriching of cultural and educational space of a musician-teacher by means of teaching profession.

On the specific scientific level the andragogical content of the harmonization of cultural and educational space promotes the formation of healthy physiology and psychological maturity of the future musician-teacher. All mentioned above elements stand for the preconditions for the maximally productive and creative collaboration with others; praxeological content determines the practical success as «axiological-pragmatic» measure of positive emotional perception and objectification of personal, cultural, and creative mission of a musician-teacher; creative acmeological content is viewed in the formation of a creative mature individual, subjective factors of the professional mastery achievement in the process of self-actualization. The main idea of harmonization of the cultural and educational space of the future music teacher in the sense of acmeological approach lies in the allocation of creative activity as a dynamic background of personal and professional integrity.

The proposed methodological guidelines meet the person-measured criterion that allows exploring and taking into account the dynamics of cultural and educational processes on the basis of post-non-classical model of musical pedagogical reality knowledge. These guidelines reveal the essence of harmonization of cultural and educational space, resulted in the establishment of professional musician-teacher's successful and humane personality.

***Key words**: musician-teacher, harmonization of cultural and educational space, professional maturity, collaboration, productivity, professional success.*

УДК 37.036:371.13:78.01

Л. В. Сєрих
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ВЗАЄМОДІЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ТА ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ПІДЛІТКІВ

У статті розкриті характер, зміст та сутність взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів. Зроблена спроба визначити основні аспекти, ключові структурні компоненти взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків. Визначена концепція дослідження. Взаємодія загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів розглядається в єдності чотирьох рівнів: мегарівня, макрорівня, мезорівня, мікрорівня. Доведена ефективність дії даної концепції.

***Ключові слова**: загальноосвітні навчальні заклади, позашкільні навчальні заклади, взаємодія, естетичне виховання, підлітки.*

Постановка проблеми. Із уведенням нового державного стандарту основної та старшої школи й нових стандартів, що визначають художньо-митецький компонент естетичного навчання та виховання учнів, і програм

позашкільних навчальних закладів, що також мають свої складові, завдання й пріоритети щодо виховання підлітків, постала нагальна потреба визначити шляхи взаємодії означених закладів в ефективному вихованні підлітків.

Аналіз актуальних досліджень. Основні аспекти естетичного навчання й виховання, що визначені державними стандартами основної та старшої школи, реалізуються в загальноосвітніх навчальних закладах завдяки дослідженням науковців лабораторії естетичного виховання (О. А. Комаровська, Л. М. Масол, Н. Є. Миропольська, С. А. Ничкало, Л. О. Хлєбникова, І. В. Руденко, В. В. Рагозіна) Інституту проблем виховання НАПН України на чолі з директором І. Д. Бехом. Теоретико-методологічні аспекти позашкільної освіти розлядали В. М. Шахрай, Л. В. Тихенко та ін., але проблема підвищення ефективності естетичного виховання підлітків шляхом взаємодії загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів вивчалася недостатньо.

Тому **метою статті** є розкриття загальних теоретичних аспектів взаємодії загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів, що уможливлять ефективне естетичне виховання підлітків.

Виклад основного матеріалу. Зміст взаємодії, її смислове навантаження розкриваються як на рівні окремих контактів так і в контексті спільної діяльності учасників виховного процесу.

Міжособистісна спільність передбачає взаємозв’язок з іншими людьми, а конкретним змістом цього взаємозв’язку є співвідношення індивідуального вкладу кожного з учасників у спільну справу. Зазвичай, виокремлюють три моделі спільної діяльності: спільно-індивідуальна (кожен учасник робить свою частку загальної справи незалежно від інших); спільно-послідовна (загальне завдання виконується послідовно кожним); спільно-взаємопов’язана (має місце одночасна взаємодія кожного учасника з усіма іншими) [3, 1].

Назвемо основні ознаки спільної діяльності: наявність загальних цілей для учасників взаємодії (спільна діяльність, як і інша форма кооперації, породжується необхідністю досягнення таких цілей, які недоступні окремій людині або досяжні частково; спільна діяльність є доцільною в тому разі, коли заздалегідь ставляться усвідомлювані цілі); учасники спільної діяльності, окрім індивідуальних мотивів, повинні мати спонуку працювати разом, тобто слід сформувати загальну мотивацію для досягнення мети; необхідне розділення єдиного процесу досягнення колективної мети на певні складові, тобто на окремі, але функціонально пов’язані сукупності дій, операцій і їх розподіл між учасниками взаємодії;

об'єднання (або суміщення) індивідуальних діяльностей, яке розуміється як утворення цілісності спільної діяльності і як сприяння виникненню взаємозв'язків і взаємозалежності між учасниками цієї діяльності; погоджене, координоване виконання розподілених і об'єднаних індивідуальних діяльностей усіх учасників; необхідність в управлінні (включаючи самоуправління) – потреба, внутрішньо притаманна спільній діяльності; наявність єдиного завершального результату, загального для учасників спільної діяльності; єдине просторово-часове функціонування учасників взаємодії [3].

Ідеться про те, що в організації колективної діяльності наявні такі основні аспекти, що характеризують взаємодію як процес: діючі індивіди, спільні дії, інформаційні зв'язки, взаємовплив, взаємостосунки, взаєморозуміння. Отже, взаємодія в колективній діяльності проявляється, передусім, у формі її організації, тобто спільних дій, спрямованих на загальний предмет праці. Саме вони – спільні дії – викликають необхідність використання основних структурних складових діяльності (цілей, мотивів тощо). Водночас у процесі взаємодії відбуваються взаємні впливи учасників спільної діяльності, котрі породжуються відносинами виробництва і які, на думку А. Журавльова, викликають необхідність виокремлення й використання в аналізі спільної діяльності нових компонентів. Дослідник вважає, що такими складовими компонентами спільної діяльності є взаємодії між учасниками цієї діяльності, однак не будь-які, а детерміновані спрямованістю на спільний предмет, тобто предметно спрямовані взаємодії. При цьому під взаємодією тут розуміється така система дій учасників колективної діяльності, за якої вчинки однієї людини чи групи осіб зумовлюють певні дії інших людей, а вчинки останніх, своєю чергою, викликають певні дії першої групи індивідів. З'ясуємо характер застосування взаємодії в структурі спільної діяльності. Автор виокремлює два аспекти: предметно спрямовані (інша назва – цільові) взаємодії, що, з одного боку, органічно вводяться в психологічну структуру спільної діяльності, а з іншого – змінюють структури індивідуальних діяльностей її учасників, підкоряючи їх загальним цілям і завданням. Тобто взаємодія перетворює, перебудовує діяльність, яка перестає бути індивідуальною, а стає формою спільної діяльності [3, 2].

Питання співвідношення взаємодії і спільної діяльності – це не що інше, як продовження дискусії з приводу співвідношення спілкування й діяльності, у ході якої виокремилися дві протилежні позиції. Відповідно до першої позиції, спілкування є частиною діяльності, а до другої – воно принципово

відрізняється від діяльності, адже пов'язує суб'єкт не з об'єктом, а з іншим суб'єктом (Б. Ломов). Г. Андрєєва запропонувала компромісний варіант, коли спілкування розглядається і як аспект спільної діяльності, і як самостійний феномен. Б. Паригін вважає, що спілкування й діяльність взаємоперехрещуються, але вони не є тотожними явищами, тобто спілкування не тотожне діяльності й не є її частиною, а співвідноситься з діяльністю як два взаємоперехресних кола. Інакше кажучи, з одного боку, спілкування може виступати як умова або складова будь-якої діяльності і як специфічна комунікативна діяльність, а з іншого – його можна розглядати як самостійне й відмінне від діяльності соціально-психологічне явище. Така характеристика спілкування вказує на те, що воно являє собою складний процес взаємодії між людьми й може бути не лише актом усвідомленого, раціонально оформленого процесу, інформаційного обміну, а й емоційним контактом між індивідами (через спілкування реалізується взаємодія із суб'єктом). Тобто під час взаємодії реалізуються й певні цілі, взаємовплив та інформаційний обмін, пізнання один одного та емоційне ставлення, а також відбуваються взаємні зміни [3, 3].

Термін «взаємодія» складається з двох коренів – «взаємо» і «дія». Взаємний, згідно зі словником С. Ожегова, означає «обопільний, який стосується обох сторін» [3, 3]. Так, у педагогічній взаємодії передбачається участь різних сторін, але це зовсім не означає, що цих сторін може бути лише дві (як на це вказує визначення «обопільний»). Сама педагогічна взаємодія – явище надзвичайно різнобічне, тому воно містить: контакт у діаді (два учасники, прямо або опосередковано залучені до навчального процесу), тріаді (й далі за збільшенням кількості учасників: учитель, учень, батьки або психолог, завуч тощо), групі як сукупному суб'єкті, що відрізняється за складом, характером діяльності, що виконується (учнівські колективи, педагогічний колектив, батьківський комітет, єдиний шкільний колектив тощо); складний взаємозв'язок суспільних явищ – системи освіти, суспільства, соціального замовлення тощо. Тому варто сказати, що залежно від конкретної ситуації кількість сторін, які беруть участь у педагогічній взаємодії, може трактуватися по-різному, без обов'язкового посилання на двобічність.

У контексті позашкільної освіти ми розглянули також соціальну взаємодію – форму соціальних зв'язків, що реалізуються в обміні діяльністю, інформацією, досвідом, здібностями, уміннями, навичками й у взаємному впливі людей, соціальних спільнот; система взаємообумовлених соціальних дій, зв'язаних циклічною залежністю, за

якої дія одного суб'єкта є одночасно причиною й наслідком у відповідь на дії інших суб'єктів. Об'єктивною основою соціальної взаємодії є спільність чи розбіжність інтересів, близьких чи віддалених цілей, поглядів. Її посередниками, проміжними її ланками, наприклад у сфері праці, є знаряддя і предмети праці, матеріальні й духовні блага та досвід. Для позначення соціальної взаємодії в соціології використовується спеціальний термін «інтеракція».

Інтеракція – це динамічна взаємодія і співвідношення між двома або більше змінними, коли величина однієї змінної впливає на величину інших змінних. Головна особливість соціальної взаємодії полягає в тому, що вона є процесом впливу індивідів один на одного. Інакше кажучи, у процесі взаємодії має місце вплив свідомості, інтересів, потреб, поведінкових установок однієї людини на іншу та навпаки. Соціальні взаємодії за формами прояву є складнішими, ніж соціальні дії. До складу соціальних взаємодій входять окремі соціальні дії, статуси, ролі, відносини, символи тощо [3, 4].

У суспільстві в процесі соціального життя утворюється система взаємодій особистостей. Різноманітні соціальні відносини, суб'єктами яких вони є, зумовлені різноманітністю соціальних інтересів. Соціальні відносини мають об'єктивний характер, але для кожної людини вони, відображаючись у її внутрішньому світі, набувають особистісного сенсу, що виявляється в індивідуальній поведінці, почуттях, настроях тощо. Неодмінною особливістю соціальних відносин є міжособистісний соціально-психологічний аспект. Міжособистісні відносини визначають тип взаємодії (суперництво, співробітництво), ступінь його вираження (більш або менш успішне, ефективне співробітництво). На їх формування впливають умови життєдіяльності людини, емоційна забарвленість. Емоції спонукають до дії, відіграють важливу роль у таких взаєминах, як дружба, любов, шлюб. За допомогою емоцій (переляк, сміх тощо) людина може впливати на партнера по взаємодії, відповідно змінюючи його реакцію на предмет обговорення.

Взаємодія – взаємозалежний обмін діями, організація людьми взаємних дій, спрямованих на реалізацію спільної діяльності. Під час взаємодії відбувається обмін діями, зароджуються спорідненість, координація дій обох суб'єктів, а також стійкість їх інтересів, планування спільної діяльності, розподіл функцій тощо. За допомогою дій відбувається взаємне регулювання, взаємний контроль, взаємовплив, взаємодопомога. Це означає участь кожного суб'єкта взаємодії у розв'язанні спільного завдання з відповідним коригуванням власних дій, урахуванням попереднього досвіду, активізацією власних здібностей і можливостей партнера [3, 4].

Спілкуючись, обмінюючись інформацією, людина виробляє форми й норми спільних дій, організовує і координує їх. Це забезпечує уникнення розриву між комунікацією і взаємодією [3, 4].

Традиційно види взаємодії поділяють на дві групи:

1. Співробітництво. Воно передбачає такі дії, які сприяють організації спільної діяльності, забезпечують її успішність, узгодженість, ефективність. Цей вид взаємодії позначають також поняттями «кооперація», «згода», «пристосування», «асоціація».

2. Суперництво. Цю групу утворюють дії, які певною мірою розхитують спільну діяльність, створюють перепони на шляху до порозуміння. Їх позначають також поняттями «конкуренція», «конфлікт», «опозиція», «дисоціація».

Зазначена класифікація в основі має дихотомічний поділ видів взаємодій. Інша – кількісний аспект, тобто орієнтується на кількість суб'єктів, які беруть участь у взаємодії. Згідно з нею розрізняють взаємодію між групами, між особистістю та групою, між двома особистостями (діада) [3, 4].

Широкий спектр особливостей взаємодії як соціально-психологічного феномену, різноманітні форми її перебігу в різних соціальних середовищах, особливості впливу на особистість, неоднакові гносеологічні засади вчених, котрі досліджували цю проблематику, викристалізовувалися у відповідних теоретичних конструкціях. Однією з найвідоміших серед них була теорія соціальної дії (М. Вебер, Т. Парсонс та ін.), яка в різних варіантах описувала індивідуальний акт дії, а також компоненти взаємодії: люди, зв'язок між ними, вплив один на одного.

Американські соціальні психологи Дж. Тібо і Г. Келлі обґрунтували модель діадичної взаємодії (взаємодії в діаді), сутність якої зводиться до таких положень: будь-які міжособистісні взаємини є взаємодією, реальним обміном поведінковими реакціями в межах певної ситуації; взаємодія з більшою вірогідністю продовжуватиметься й позитивно оцінюватиметься учасниками, якщо вони матимуть вигоди з неї; для з'ясування наявності чи відсутності вигоди кожен учасник оцінює взаємодію з погляду знаку і величини результату, який є сумою винагород і втрат унаслідок обміну діями; взаємодія продовжуватиметься, якщо винагороди її учасників перевищуватимуть втрати; процес отримання вигоди учасника ускладнюється можливістю учасників впливати один на одного, тобто контролювати винагороди і втрати [3, 5].

Подальші дослідження в межах цієї теорії стосувалися типів контролю й особливостей соціальної поведінки учасників взаємодії.

Розгляд взаємодії з позицій концепції символічного інтеракціонізму пов'язаний з ім'ям американського соціального психолога Дж. Г. Міда. Взаємодія в ній розглядається як вихідний пункт будь-якого соціально-психологічного аналізу. Вирішальну роль вона відіграє у становленні людського «Я», але не тому, що люди є сукупністю простих реакцій на думки інших, а тому, що в ситуаціях взаємодії формується особистість, яка усвідомлює себе діючи разом з іншими. Моделлю таких ситуацій є гра, в якій індивід обирає для себе так званого значущого іншого й орієнтується на те, як він ним сприймається. Головна ідея концепції символічного інтеракціонізму полягає в таких положеннях: особистість формується у взаємодії з іншими людьми; механізмом цього процесу є контроль дій особистості, що має у своїй основі уявлення оточення про людину. Згідно з даною концепцією, суспільство – це сукупність індивідів, які взаємодіють один з одним у значущих соціальних ситуаціях. Спрощено цей зв'язок можна розглядати за такою схемою: «Я – соціальна ситуація – символічна інтерпретація ситуації – інша людина» [3, 5].

Структурний опис взаємодії представлений і в транс-акційному аналізі Б. Берна, який розглядав її через динаміку міжособистісних позицій партнерів, позначивши їх як «Дитина», «Дорослий», «Батько». Їх взаємодія є ефективною, якщо трансакції збігаються (мають «додатковий» характер), тобто коли, наприклад, комунікатор звертається до реципієнта як «Дорослий» і той відповідає в такій самій позиції. Показником ефективності є також адекватне розуміння ситуації й адекватний стиль дії в ній.

За твердженнями Г. Андрєєвої, взаємодія як організація спільної діяльності людей сприяє розкриттю смислу їх конкретних дій. Інтерактивний аспект спілкування полягає в обміні не тільки знаннями, ідеями, а й діями, які допомагають партнерам здійснювати спільну діяльність. Взаємодія фіксує обмін інформацією, організацію спільних дій, тобто комунікація організовується у процесі спільної діяльності.

Отже, в нашому дослідженні ми розглянемо взаємодію загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів і окреслимо структурні складові концепції дослідження.

Загальноосвітня школа – масовий тип навчально-виховних закладів, які надають загальну освіту. Організовується ЗОШ за принципом єдиної школи – кожний ступінь базується на попередньому і є його продовженням [1, 172].

Позашкільні заклади – державні й громадські організаційні та інструктивно-методичні установи з позашкільної роботи з дітьми й

підлітками. Є позашкільні заклади загального типу (палаци й будинки школярів, дитячі парки, дитячі сектори профспілкових клубів і палаців культури) і спеціалізовані (дитячі бібліотеки, театри, спортивні школи, станції юних натуралістів, техніків, туристів, дитячі залізниці, морські та річкові пароплавства, лісництва). Більшість позашкільних закладів є підвідомчими Міністерства освіти і науки України. Робота позашкільних закладів тісно пов'язана з навально-виховним процесом у школі [1, 366].

Концепція освіти – система соціальних, педагогічних і навчально-організаційних вихідних позицій, якими керуються при організації навчання і виховання на одній із ступенів системи освіти. Концепція освіти знаходить своє відображення в державних навчальних документах [1, 239]. Складемо концепцію дослідження й побудуємо її за чотирма рівнями.

Мегарівень – від грецьк. *meqas* – величезний. У складних словах відповідає поняттю «мільйон», «великий», «грандіозний», «велетенський» [2, 413]. При цьому враховуватимемо рівень розумового розвитку – сукупність знань, умінь, навичок і сформованих під час їх засвоєння дій; вільне оперування ними в процесі мислення, яке забезпечує засвоєння в повному об'ємі нових знань, умінь і навичок. Наявний рівень розумового розвитку – стан пізнавальних і творчих можливостей індивіда. Інформація про рівень розумового розвитку може бути одержана або шляхом тривалих психологічних спостережень, або шляхом проведення діагностичних випробувань за допомогою спеціальних методик (різного роду тести) [1, 403].

На цьому рівні розглянемо соціальну складову. Соціалізація (від лат. *socialis* – громадський) – процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості. Соціалізація передбачає взаємодію людини з соціальним оточенням, яке впливає на формування її певних соціальних якостей та рис, на активне засвоєння й відтворення нею системи суспільних зв'язків. Розпізнають первинну (дитинство, підлітковий вік, юність) та вторинну (зрілий вік), а також дотрудову, трудову та післятрудову соціалізацію [1, 433].

Важливим на цьому рівні є демографічна складова. Демографія (від грецьк. *demos* – народ + *qrapho* – пишу) – наука про народонаселення; розділ статистики, що вивчає склад і рух населення, інша назва – демографічна статистика [2, 171].

Демографічна політика – цілеспрямована діяльність державних органів та інших соціальних інститутів у сфері регулювання процесів

відтворення населення. Основна мета Демографічної політики – створення умов для збільшення народжуваності й зміцнення сім'ї [1, 117].

Макрорівень – від грецьк. *macros* – великий, довгий. У складних словах, словосполученнях відповідає поняттям «великий», «довгий» [2, 400].

Мезорівень – від грецьк. *mesos* – середній, серединний. У складних словах та словосполученнях відповідає поняттям «середній», «помірна величина» або «проміжне положення між двома явищами в часі чи просторі» [2, 415].

На мезорівні основним є педагогічне спілкування – форма навчальної взаємодії, співробітництва педагогів і учнів; особистісно і соціально орієнтована взаємодія. Педагогічне спілкування одночасно реалізує перцептивну (від лат. *perceptio* – сприймання, пізнавання. Безпосереднє відображення предметів і явищ об'єктивної дійсності органами чуття [2, 521]) і комунікативну функції, використовуючи при цьому всю сукупність вербальних, зображувальних, символічних і кінетичних засобів. Педагогічне спілкування за функціями є контактним і дисконтактним (префікс дис., диз. – надає поняттю негативного або протилежного змісту [2, 183].), інформаційним, спонукальним, координаційним, що встановлює відносини взаємодії всіх суб'єктів процесу. Воно характеризується подвійною спрямованістю, поліінформативністю, високим ступенем репрезентативності [1, 438].

Мікрорівень – від грецьк. *micros* – малий. У складних словах означає: «дуже малий», «найдрібніший»; пов'язаний із вивченням або вимірюванням дуже малих предметів, явищ, величин; у назвах одиниць вимірювання – мільйонна частка [2, 431].

На мікрорівні враховуємо вікові особливості – специфічні властивості психіки індивіда, що закономірно змінюються в процесі вікових стадій онтогенезу. Вікові особливості містять комплекс пізнавальних, перцептивних, мотиваційних, емоційних та інших характеристик індивіда. На Вікові особливості істотно впливають індивідуально-психологічні властивості й темп розвитку особистості [1, 79] та індивідуальні риси психіки – значущі і стійкі психологічні риси, що визначають особистість людини і тим самим відрізняють її від іншої особистості.

Індивідуальні риси психіки ґрунтуються на вроджених, природних задатках і набутих психічних утвореннях (нахилах, інтересах, смаках, потребах, характеристиках тощо). Індивідуальні риси психіки формуються в процесі життя людини й залежать від умов (середовища), навчання та виховання [1, 193].

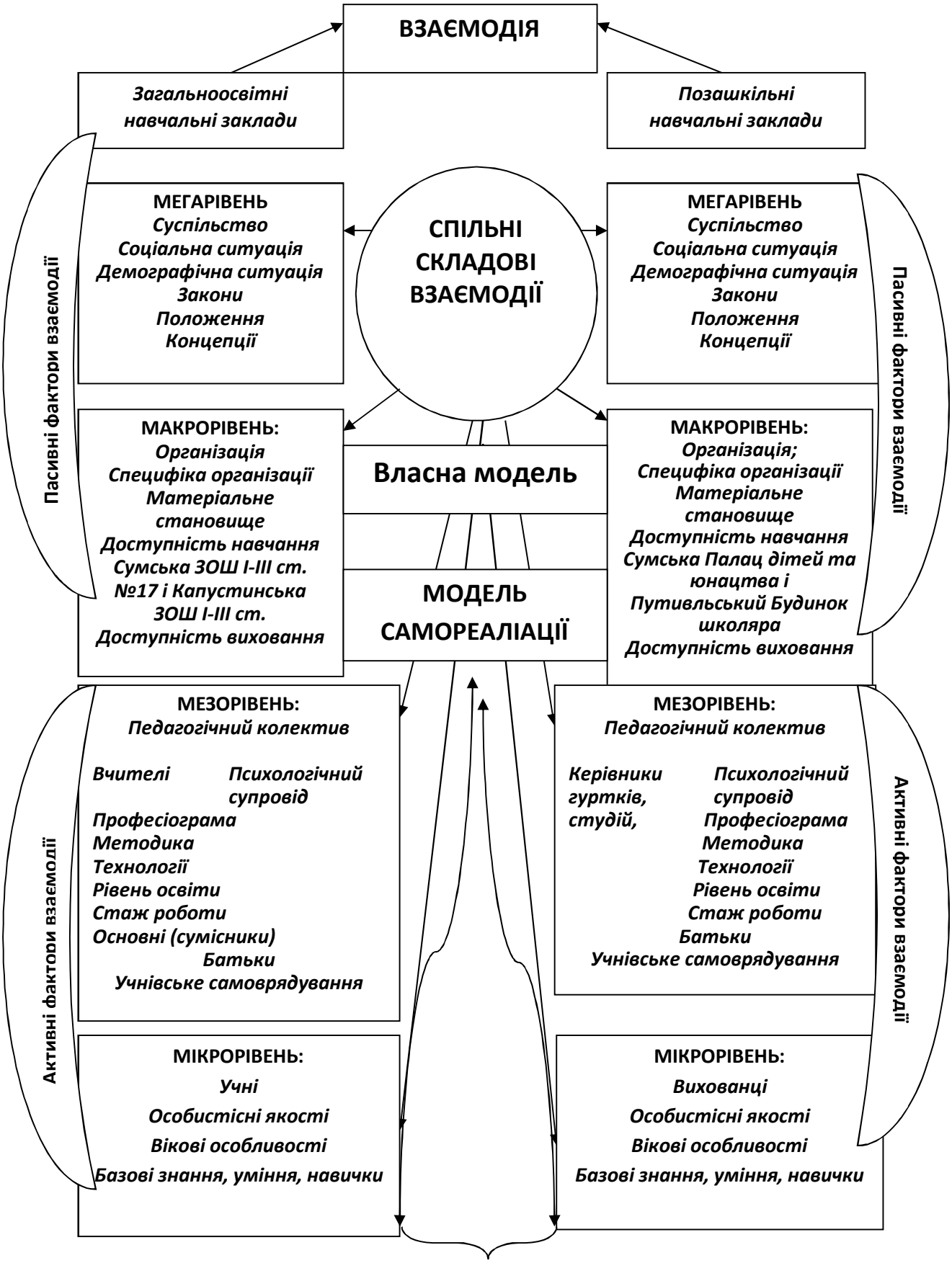


Рис. 1. Концепція дослідження «Взаємодія загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків»

Висновки. Розглянувши складові взаємодії ми вибудували концепцію дослідження «Взаємодія загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків» (рис. 1). У подальшій роботі плануємо знайти спільні та відмінні ознаки взаємодії, провести їх аналіз.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські береги, 2011. – 552 с.

2. Нечволод Л. І. Сучасний словник іншомовних слів / Л. І. Нечволод. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2008. – 768 с.

3. Сутність взаємодії [Електрон. ресурс]. – Режим доступу : www.http://collegeparent.name/?p=164#more-164.

РЕЗЮМЕ

Серых Л. В. Взаимодействие общеобразовательных и внешкольных учебных заведений в эстетическом воспитании подростков.

В статье раскрыты характер, содержание и суть взаимодействия общеобразовательных и внешкольных учебных заведений. Сделана попытка определить основные аспекты, ключевые структурные компоненты взаимодействия общеобразовательных и внешкольных учебных заведений в эстетическом воспитании подростков.

Определена концепция исследования. Взаимодействие общеобразовательных и внешкольных учебных заведений рассматривается как единство четырех уровней: мегауровня, макроуровня, мезоуровня, микроуровня. Доказана эффективность действия данной концепции.

***Ключевые слова**: общеобразовательные учебные заведения, внешкольные учебные заведения, взаимодействие, эстетическое воспитание, подростки.*

SUMMARY

Sierykh L. Interaction of general and extracurricular educational institutions in aesthetic education of teenagers.

In the article the character, the contents and the essence of interaction of general and extra-curricular educational institutions are revealed. The attempt to define the main aspects, key structural components of interaction of general and extra-curricular educational institutions in esthetic education of teenagers is made.

The article deals with the essence of interaction. Interaction is an interconnected exchange of actions, organization people's mutual actions aimed at the implementation of joint activities. During the interaction, there is an exchange of actions, conceived the relationship, coordination of actions of two entities, as well as the sustainability of their interests, planning of joint activities, allocation of functions, etc. With the help of actions occur mutual regulation, mutual control, mutual influence and mutual assistance.

The article examines the interaction as interpersonal community which provides interrelation with different people. The signs of joint activities are studied. In the society in the process of social life is formed the system of personal interactions. A variety of social relations, the subjects of which they are cause a variety of social interests. Social relations are of a practical nature, but for every person they are reflected in his inner world, acquire personal meaning, which is manifested in the individual behavior, feelings, moods, and so on. Indispensable feature of social relations is interpersonal socio-psychological aspect.

At the same time the characteristic of pedagogic interaction as a phenomenon, which contains contact in the dyad, is given. Interaction is proposed to be considered as two types of joint action and rivalry. This classification has dichotomy classification of the types of interaction, and the other focuses on the number of entities participating in the interaction. Thus, the article examines the interaction between groups, between the individual and the group, between two personalities.

In the context of non-formal education is considered social interaction, in a simplistic way such communication is invited to see the scheme: «I am – the social situation – a symbolic interpretation of the situation – the other person, personality».

***Key words**: general education, educational institutions, extracurricular educational institutions, interaction, aesthetic education, teenagers.*

УДК 37.01:39

В. А. Смирнов
Полтавский национальный технический
университет имени Юрия Кондратюка

КУЛЬТУРА И КУЛЬТУРАЦИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Рассмотрена проблема взаимосвязи культуры и образования в современном глобализирующемся обществе. Транзитивным элементом в этом межсистемном взаимодействии является культурация – сложный и многоуровневый процесс овладения человеком традиций и норм поведения в обществе на определенном этапе его исторического развития. Показано, что благодаря культурации по-современному образованный человек получает способность к предвидению и прогнозированию событий, осознанию вариативности и неопределенности будущего и, как результат, – возможность развивать и реализовывать ту модель поведения, которая ему необходима.

***Ключевые слова:** культура, образование, культурация, социализация, научение, образовательное пространство, система, общество, глобализация.*

Постановка проблемы. Анализируя современное образование, нельзя обойти вниманием высказанную известным российским философом и культурологом, профессором М. С. Каганом (1921–2008) философско-педагогическую идею о взаимозависимости типа школы, типа культуры и формируемого образованием типа личности («О месте искусства в жизни школы», 1992) [5]. Образование, по М. С. Кагану, является сложной *системой*, выполняющей функцию «включения в культуру входящего в мир человека», оно формирует тот тип личности, который соответствует определенному типу культуры. Для характеристики процесса приобщения учащегося к культуре ученый ввел новый термин – «культурация», указывая, что культурация «есть интериоризация накопленных в истории культуры знаний, ценностей и идеалов», и только через культурацию индивид может стать суверенной и уникальной личностью [7, 474]. Хотя М. С. Каган успел построить

системную модель личности (структура личности определяется структурой человеческой деятельности и характеризуется пятью потенциалами: *гносеологическим, аксиологическим, творческим, коммуникативным и художественным* [4, 260–262]), разработка теории культурации и ее педагогических применений все еще остается делом будущего**.**

Анализ актуальных исследований. Наделяя педагогику обязанностью изучать некие общие объективные закономерности биографии человека, понимаемой как закономерно протекающий процесс, М. С. Каган обращается к проблемам формирования и развития личности. Он видит три взаимосвязанных компонента бытия человека: *природное, социальное* и *культурное*, и в своем исследовании «Философия культуры» (1996) выходит на рассмотрение человека как трехсторонней – биосоциокультурной – системы [6, 280]. Сегодня его подход к культуре как среде, растящей личность и питающей ее развитие, является общепринятым. Понятие «культура» охватывает все проявления человеческой субъективности, свойства и качества, характеризующие меру культурности общества, культурно-исторической эпохи в ее человеческом измерении. Активно исследуются уровни свободы, образованности, нравственности, духовности людей, их способности к культурному саморазвитию. Поскольку культура и культурация становятся объектом управления, интерес к ним постоянно растет. Уже нельзя ни творить культуру, ни создавать культуру, ни жить в культуре без основательных знаний о ней. С другой стороны, «развитие человека как такового: и знающего, и телесного, и переживающего, и духовного, и родового, и личности, – и всех сторон человека, о которых мы еще недостаточно знаем – важнейшая задача современного образования», – отмечает философ В. Розин [3, 9–10].

Цель статьи. Рассмотреть культурацию как составную часть современного образования, показать, что культурное развитие должно предшествовать профессиональному или, по крайней мере, происходить одновременно с ним.

Изложение основного материала. В работах последних лет автором этой статьи показано, что результативное образование всегда включает в себя три взаимозависимые и дополняющие друг друга составляющие: научение (*teaching*), социализацию (*socialization*) и культурацию (*culturation*) (рис. 1). По сути, это три процесса информационного обмена учащегося с окружающей его средой, информационно-образовательным пространством. Можно говорить о закономерностях протекания этих

процессов [10]. Так, научение и последующее развитие информационно-знаниевой системы субъекта информационного воздействия требуют *постепенности и последовательности*. Информационно-знаниевые потоки транслируются в информационном пространстве *через социум и агентов социализации индивида* (вектор 2 на рис. 1), обеспечивая его социализацию. При этом результативность всех информационных воздействий на обучаемого определяется его *культурным уровнем* и спецификой его *культурного окружения*. Культурация (вектор 3 на рис. 1) – это процесс культурных приобретений индивида, процесс его обучения традициям и нормам поведения в конкретной культуре на определенном этапе ее исторического развития.

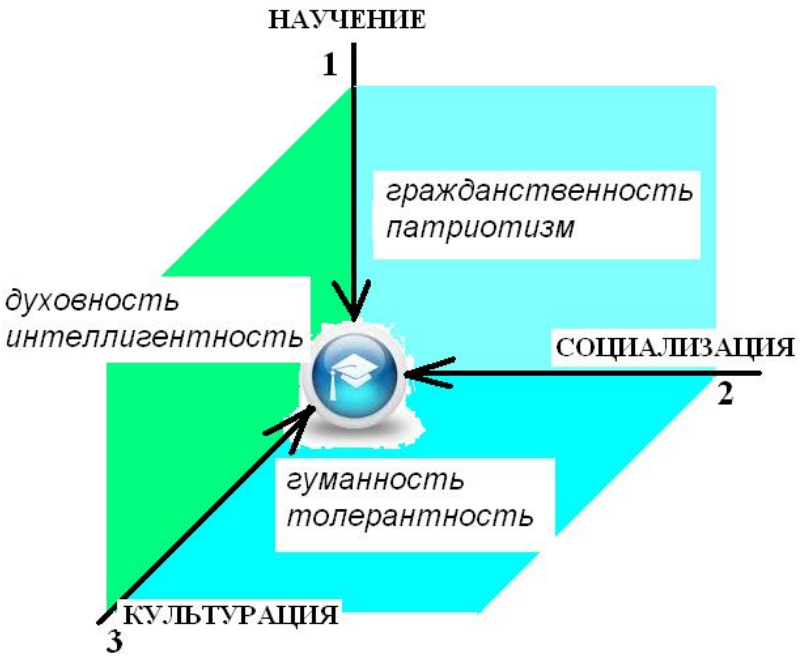


Рис. 1. Фрагмент глобального информационно-образовательного пространства в трех декартовых осях (научение; социализация; культурация) и некоторые результаты взаимообусловленных информационных влияний на обучаемого: гражданственность и патриотизм, духовность и интеллигентность, гуманность и толерантность

Еще П. Ф. Каптерев (1849–1922) указывал, что «образовательный процесс не есть лишь передача чего-то от одного другому, он не есть только посредник между поколениями; представлять его в виде трубки, по которой культура переливается от одного поколения к другому, неудобно» [8, 351]. Поэтому культурацию мы рассматриваем как широкую универсальную программу взаимодействия человека с его окружением (как социальным, так и природным). В XXI веке, буквально на наших глазах, это взаимодействие быстро утрачивает нормативный,

моновариантный характер, обусловленный инстинктом или обычаем, оно становится все более свободным, поливариантным, определяемым рациональным сознанием. Глобализация, информатизация общества и повышение интенсивности культурных взаимодействий ставят на повестку дня вопрос о проектировании новых педагогических систем. При этом необходимо учитывать, что процессы научения, социализации и культурации – процессы стохастические. Они могут дополнять и синергетически усиливать друг друга (конструктивная интерференция сходящихся на обучаемом информационных потоков), а могут влиять друг на друга деструктивно. Если эти процессы синфазны (совмещены во времени и пространстве), можно говорить о возникновении единого образовательного континуума, в центре которого находится учащийся. Ход культурации никогда не бывает одномерным и линейным, он не только обладает «шириной», но и обнаруживает разветвления, зигзаги и петли. Неоднозначность информационного влияния на человека в значительной мере обусловлена смысловой наполненностью воспринимаемых им информационных потоков. Человек, словами Я. А. Коменского, живет «не для учения, а для деятельности», и образование нужно людям, чтобы «подготовить их к делам жизни» [9, 21]. К «каким делам жизни» должен быть подготовлен сегодняшний учащийся? Очевидно, к тем функциям, которые он, скорее всего, будет выполнять в постиндустриальном обществе. Однако продуктивно выполнять свои функции он сможет лишь тогда, когда твердо усвоит свое главное «дело жизни» и, что не менее важно, когда в его образовании будут учтены все важнейшие внешние обстоятельства, в которых придется действовать в конкретный исторический период. М. Мамардашвили (1930–1990) отмечал, что «человек не может добиться серьезных достижений в одной области, если он равен нулю в других» [3, 14]. Попытаемся прояснить и конкретизировать представления о взаимосвязи культуры и образования, которые должны учитываться в современном обществе.

Взаимодействие по линии культура↔образование носит сложный и многоуровневый характер. Транзитивным элементом этого межсистемного взаимодействия выступает культурация (рис. 2), а пространством взаимодействия является информационно-образовательная среда. К сожалению, во многих публикациях проблема культурации суживается до проблемы поликультурности. Конечно, идея межкультурного диалога, понимания и принятия чужой культуры важна и актуальна. Впервые она прозвучала в философских трудах эпохи

Просвещения. Историки поликультурного образования выделяют работы Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Гердера, И. Канта. М. Бахтин (1895–1975) [3, 10] указывал, что культура лежит на границах. Это значит, что внутри самой себя она не осознается. Основания и особенности собственной культуры становятся понятными лишь при взаимодействии, встрече и диалоге различных культур. Образованный человек может считаться культурным, если он понимает и принимает иные культурные позиции и ценности, умеет пойти на компромисс, понимает ценность не только собственной независимости, но и чужой.

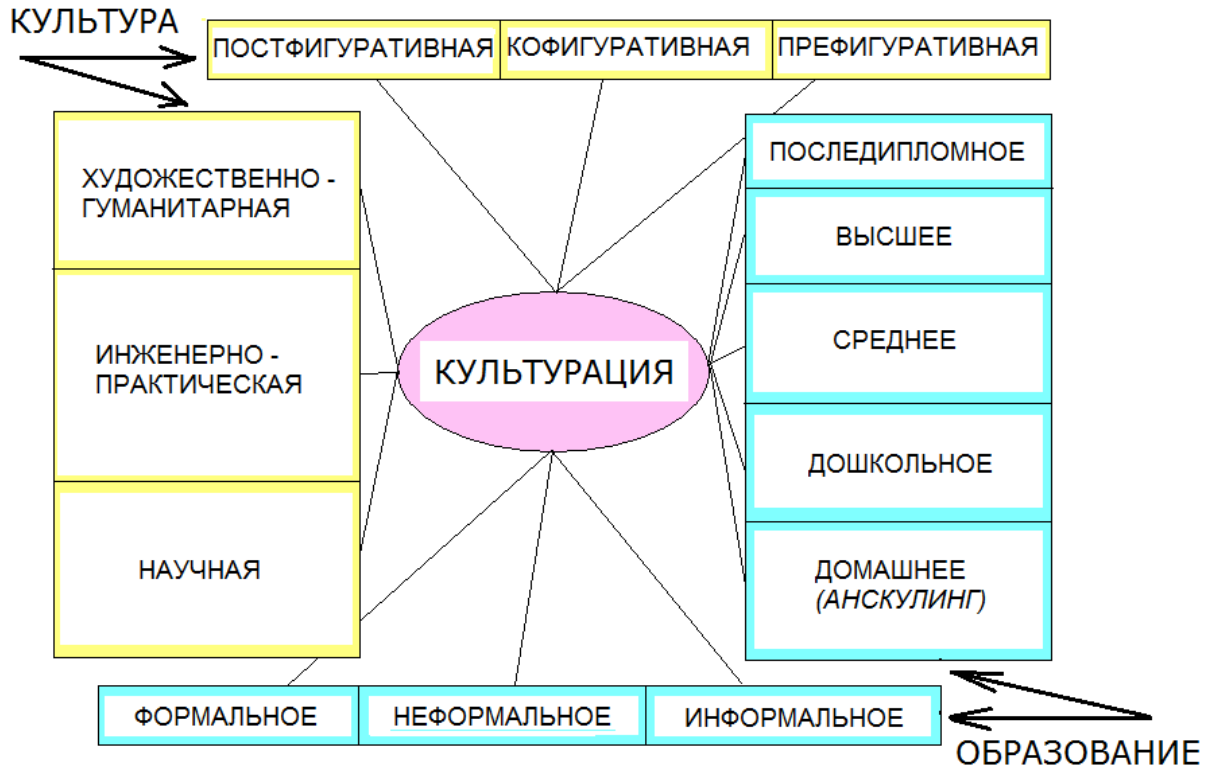


Рис. 2. Культурация в межсистемном взаимодействии культура↔ образование

Например, наше общество развивалось на базе служебной деятельности (деятельности для другого), а западное – на основе эгодеятельности (деятельности для себя). Отсюда различие в фундаментальных ценностях: у нас – общество, в западной цивилизации – личность. Ценности, посредством которых человек утверждал себя в нашем обществе, были доступны ему как представителю социально-профессиональной группы на условиях выполнения служебных обязанностей. На Западе утверждение в обществе достигается на основе формально свободного выбора каждого лица. Инструментальными ценностями, обеспечивающими функционирование естественной для каждого общества разновидности деятельности, у нас всегда были

дисциплина и долг, на Западе – свобода и право. Преодолеть этот раскол путем лишь передачи важнейших культурных приобретений крайне сложно, поскольку «даже знания в собственном смысле слова сообщить невозможно. Можно их человеку предложить, подсказать, но овладеть ими он должен путем собственной деятельности. Можно наполнить чем-нибудь тело, например, едой, но ум наполнить ничем нельзя. Он должен самостоятельно все охватить, усвоить, переработать» (А. Дистерверг, 1790–1866) [2, 118]. Для этой «переработки» процесс образования следует сделать функцией всей жизни человека и общества, а не сводить к деятельности учебных заведений. Нам еще предстоит научить своих учеников создавать и извлекать знания из разнообразных информационных потоков (векторы 1–3 на рис. 1). В случае успеха это будет означать переход от педагогической парадигмы к образовательной. Возможно, при этом будет востребована новая модель образования, например, модель опережающего образования А. Д. Урсула [1] и/или освитология[1] – новейшее научное направление интегрированного исследования сферы образования.

Выводы. Глубокие перемены в обществе привели к тому, что в глобализующемся мире векторы развития образования и культуры оказались разнонаправленными. Возродить и реанимировать культурную функцию образования – главная задача культурации. Показательно, что одно из важнейших направлений деятельности ЮНЕСКО его Генеральный директор в 1999–2009 гг. К. Мацуура видел в том, чтобы «гуманизировать глобализацию». Нам представляется, что цель культурации не только (и не столько) в том, чтобы обогатить человека разнообразными сведениями о культурах и обеспечить поликультурность образования. Через культурацию воспитывается способность к предвидению, предвосхищению событий, по-современному образованный человек ориентируется на сознательный выбор альтернатив, учет вариативности и неопределенности будущего. Опираясь на творчество, а не на прошлый опыт, он сможет определять траекторию своей деятельной активности, обретет себя в культуре, сформирует свой индивидуальный культурный облик и образ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ващекин Н. П. Ориентиры опережающего образования / Н. П. Ващекин, А. Д. Урсул // Социс. – 2000. – № 5. – С. 97.

2. Дистерверг А. Избранные сочинения / А. Дистерверг. – М., 1956. – С. 118.

[1] В последние годы развернуты совместные украинско-польские исследования, направленные на развитие освитологии. Их результаты, начиная с 2012 года, публикуются в ежегоднике «Освітологія /Oswiatologia» (редакторы В. Огневюк, Т. Левовицкий, С. Сысоева).

3. Зотов А. Ф. Образование в конце XX века (материалы «круглого стола») / А. Ф. Зотов, В. И. Купцов, В. М. Розин, А. Р. Марков, Е. В. Шикин, В. Г. Царев, А. П. Огурцов // Вопросы философии. – 1992. – № 9.

4. Каган М. С. Человеческая деятельность / М. С. Каган. – М., 1974. – С. 260–262.

5. Каган М. С. О месте искусства в жизни школы / М. С. Каган // Искусство в школе. – 1992. – № 1. – С. 11–18.

6. Каган М. С. Философия культуры : учебное пособие / М. С. Каган. – СПб., 1996. – 415 с.

7. Каган М. С. Философская теория ценности : университетский курс лекций / М. С. Каган. – Избр. тр. – Т. 2. – СПб., 1997. – С. 327–501.

8. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / П. Ф. Каптерев. – М., 1982. – С. 351.

9. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М., 1982. – Т. 1. – С. 21.

10. Смирнов В. А. Основні закони інформаційної педагогіки / В. А. Смирнов // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – № 2 (12). – С. 80–91.

РЕЗЮМЕ

Смирнов В. А. Культура і культурація в сучасній освіті.

Розглянута проблема взаємозв'язку культури й освіти в сучасному суспільстві, що глобалізується. Транзитивним елементом у цій міжсистемній взаємодії є культурація – складний і багаторівнений процес опанування людиною традиціями та нормами поведінки в суспільстві на певному етапі його історичного розвитку. Показано, що завдяки культурації по-сучасному освічена людина отримує здатність до передбачення та прогнозування подій, спроможність до усвідомлення варіативності й невизначеності майбутнього та, як наслідок, – можливість розбудовувати й реалізовувати ту модель поведінки, яка є для неї найдоцільнішою.

Ключові слова: *культура, освіта, культурація, соціалізація, научання, освітній простір, система, суспільство, глобалізація.*

SUMMARY

Smirnov V. Culture and culturation in modern education.

Transition of humanity to the post-industrial phase of development (informational by the nature) naturally involves changes of all spheres of life. The modern world is included in difficult and inconsistent process of globalization, in creation of uniform system of social, cultural, economic, political, and other relationships. Representing the multidimensional phenomenon, globalization mentions practically all aspects of life of society and the individual. The profound changes in the society have resulted in the fact, that in globalizing world the development vectors of education and culture are positioned in different directions. Being culturally and naturally consistent, education is obliged to correspond to basic factors of development of the person and society. As philosopher Sergey Hessen said, «life defines education, and on the contrary – education influences life». The position of this article's author is the following: productive education comprises three interdependent and supplementing components: teaching, socialization and culturation. Culturation is the process of person's training to traditions and standards of behavior in concrete society at a certain stage of its historical development. At the same time it is the universal program of interaction of the person with his environment, both social, and natural. In the 21st century this interaction quickly loses the standard, mono variant character caused by an instinct or custom, it becomes more and more free, poly variant, define rational consciousness. The author considers culturation as a counterbalance to an «obrazovanshchina» (according to A.

Solzhenitsyn). The result of culturation which we must obtain in education is a supporting of fundamental values, of creativity, but not just an experience formed earlier. The main purpose of culturation is not only to enrich the person with diverse information about the cultures and provide policultural education, but also to supply a person with abilities to prevision, to anticipation of events, a conscious choice of alternatives, when he will be able to consider variability and indetermination of future and to find model of behavior which is necessary for him. Basing on creativity, but not on the last experience, the person will be able to determine the trajectory of his activity, will find himself in the culture, will form his own individual cultural shape and image.

Key words: *culture, education, culturation, socialization, teaching, educational space, system, society, globalization.*

УДК 378.22:7.038.21

Н. В. Сулаєва
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка

НЕФОРМАЛЬНА МИСТЕЦЬКА ОСВІТА СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ

У статті акцентується увага на доцільності надання студентам вищих педагогічних навчальних закладів ІІІ-ІV рівнів акредитації неформальної мистецької освіти в художньо-творчих колективах. У ній сформульовано поняття «неформальна мистецька освіта в системі професійної підготовки вчителя», що трактується як добровільна мистецька діяльність особистості, що здійснюється незалежно від формального навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, реалізується здебільшого в художньо-творчих колективах і не супроводжується видачею диплома офіційного зразка. Визначено мету неформальної мистецької освіти, її завдання, функції, принципи, зміст, форми й методи організації.

Ключові слова*: неформальна мистецька освіта, художньо-творчі колективи, мистецтво.*

Постановка проблеми. Кардинальні зміни світового ринку освітніх послуг спонукають до використання в системі вищої педагогічної освіти України вивірених у міжнародній практиці наукових концепцій, технологій, які забезпечують високу конкурентоспроможність випускників вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів ІІІ–ІV рівнів акредитації. Такий підхід зумовлює дослідження можливостей неформальної освіти педагогічних кадрів, головною метою діяльності яких є люди майбутнього, а функцією – створення умов для їхнього саморозвитку та самореалізації.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз неформальної освіти як одного з видів освітньої діяльності показав, що її інституціоналізація відбулася в результаті загальновизнаної у світі необхідності впровадження так званої освіти впродовж життя (lifelong education). Саме тому найбільш суттєві дослідження неформальної освіти здійснені в межах розгляду

проблем, які стосуються різних аспектів освіти впродовж життя, зокрема, важливої її складової – освіти дорослих (adult education): теоретичних основ андрагогіки (С. Гончаренко, П. Кенді, М. Купер, І. Ліндемен, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, М. Ноулз, О. Пуховська Б. Спенсер), навчання дорослих (С. Брукфілд, Л. Лук'янова, С. Меріем, О. Огієнко), навчальних програм для освіти дорослих (Р. Кафарелла, Дж. Мезіров, О. Отич), тенденцій розвитку освіти дорослих (У. Мауч, Л. Сігаєва, Д. Флемінг) тощо.

Мета статті: обґрунтувати доцільність надання студентам вищих педагогічних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації неформальної мистецької освіти.

Виклад основного матеріалу. Сутність неформальної мистецької освіти, на нашу думку, слід розкривати з урахуванням визначення вихідного поняття – «неформальна освіта». У цьому контексті заслуговує на увагу визначення, запропоноване Комітетом з освіти Організації економічної співпраці та розвитку (Organization for Economic Cooperation and Development) у доповіді «Оцінка ролі національних кваліфікаційних систем у розвитку неперервної освіти» (The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning, OECD 2005). У цьому документі зазначається, що «неформальна освіта (non-formal education) – це форма навчання, включена в загальний план навчального процесу, але така, що формально не визнається як процес навчання (наприклад, у термінах, цілях і завданнях освіти, періоді навчання й оцінки якості), водночас містить значний освітній компонент. Неформальна освіта для того, хто її отримує є свідомим і неспонтанним процесом, що не приводить до присудження ступеня чи видачі свідоцтва про освіту. Розробка програм неформальної освіти, як правило, перебуває в компетенції навчального закладу [6, 5].

Теоретичні та практичні здобутки педагогічної науки минулого й сучасності дають змогу стверджувати, що одним із дієвих шляхів залучення майбутнього вчителя до мистецтва є організація у вищих педагогічних навчальних закладах III–IV рівнів акредитації художньо-творчих колективів різних мистецьких напрямів для реалізації можливостей кожного студента. Зазначимо, що художньо-творчий колектив вищого педагогічного навчального закладу – це організована форма добровільного об'єднання студентів і викладачів на основі цілеспрямованої художньо-творчої діяльності. Такими можуть бути: хорові колективи, вокальні, інструментальні ансамблі, оркестри, ансамблі танцю, пісні і танцю, гуртки образотворчого мистецтва, кіно-, фото-, відеостудії, циркові, театральні колективи, фольклорні групи, гуртки декоративно-вжиткового, культурно-побутового характеру тощо.

Участь студентів педагогічного університету в художньо-творчих колективах розглядається як складова виховання майбутнього вчителя. Це є незаперечною істиною, оскільки мистецьке середовище живить духовний розвиток індивіда, сприяє педагогічній підтримці процесів становлення громадянина, людини культури, моральної особистості, здатної до позитивних змін у навколишньому світі, створення культурного простору. Водночас акцент на виключно виховному аспекті мистецької діяльності учасників цих колективів збіднює уявлення про роль художньої творчості в навчально-виховному процесі. Адже, крім усвідомлення змістового компоненту творів мистецтва (що впливає на духовне, моральне, патріотичне, естетичне становлення), формування особистісних якостей, розвитку творчих здібностей тощо, майбутній учитель оволодіває значним обсягом мистецько-педагогічної інформації щодо видів, жанрів, художніх стилів мистецтва, способів їх відтворення та використання в педагогічній практиці. Зважаючи на це, мистецьку діяльність у художньо-творчих колективах ми визначаємо як освітню. Оскільки вона включена в загальний план навчально-виховного процесу, формально не визнається як процес навчання (зокрема, у термінах цілей і завдань освіти, періоду навчання й оцінки якості), містить значний освітній компонент та не вимагає видачі документа офіційного зразка, то така діяльність відповідає категоріальному визначенню неформальної мистецької освіти.

Таким чином, неформальна мистецька освіта в системі професійної підготовки вчителя – це добровільна мистецька діяльність особистості, що здійснюється незалежно від формального навчання у вищому педагогічному закладі освіти, реалізується здебільшого в художньо-творчих колективах і не супроводжується видачею диплома офіційного зразка.

Метою неформальної мистецької освіти є задоволення соціокультурних і освітніх потреб майбутнього педагога, розвиток здатності жити в сучасному соціумі, зберігаючи індивідуальні особливості, проведення з користю та захопленням вільного часу. Ця мета конкретизується в таких завданнях:

- стимулювання творчої активності особистості;
- гармонізація психоемоційного й фізичного стану студента;
- розвиток неповторної індивідуальності кожного учасника художньо-творчого колективу;
- узагальнення життєвого досвіду, співвідношення його з системою цінностей, які історично склалися в державі та сучасному молодіжному середовищі;

– активне й діяльне засвоєння різних видів мистецтва, прогнозування можливостей їх використання у професійних ситуаціях;

– виховання почуття національної свідомості студента педагогічного університету;

– нове сприйняття наукового знання з його тенденцією до різноманіття.

Ефективність реалізації неформальної мистецької освіти у вищому педагогічному навчальному закладі визначається її функціями, основними з яких є: функція естетичної соціалізації – підвищення активності майбутнього фахівця в плані формування естетичних смаків, здібностей і потреб; пробудження творчого начала; прагнення й уміння жити та творити за законами Істини, Добра і Краси; ціннісно-орієнтаційна функція – формування світогляду на основі узагальнених та інтерпретованих у мистецтві суспільних подій; розвиток духовності; усвідомлення людини як найвищої цінності; виховання почуття національної свідомості; професійно-евристична функція – поглиблення знань, умінь і навичок для високорезультативної педагогічної діяльності; катарсисно-компенсаційна функція – формування внутрішньої гармонії особистості; сприяння встановленню психічної рівноваги; збудження почуття насолоди від творчості, відкриття, гармонії й довершеності; надолуження прогалин художньої освіти; рекреаційна функція – поповнення духовних і фізичних сил майбутнього вчителя при корисному проведенні вільного часу.

Надання майбутнім педагогам неформальної мистецької освіти ґрунтується на принципах: інтегративної єдності мистецтва й педагогіки; гуманістичної спрямованості; культуровідповідності; національної спрямованості; цілісності; систематичності й послідовності; особистісно-індивідуальної орієнтації.

Особливе місце серед вищеназваних принципів при реалізації неформальної мистецької освіти займає принцип інтегративної єдності мистецтва і педагогіки. Він визначає єдність мистецького й педагогічного впливу на учасників художньо-творчих колективів, що, активізуючи їхній духовний потенціал і креативні здібності, сприяє формуванню високого рівня педагогічної майстерності. Умовами дотримання цього принципу є: професійна компетентність керівника колективу, його високі моральні якості, спрямованість на активізацію педагогічної дії майбутніх педагогів; відповідність змісту мистецько-освітньої діяльності високим духовним ідеалам. У практичній діяльності інтегративний принцип реалізується в таких правилах: спрямованість освітньої політики навчального закладу на

забезпечення достатньої кількості різних за видами мистецтва художньо-творчих колективів, які відповідають мистецько-освітнім потребам студентів; відповідний добір мистецько-педагогічних кадрів для керівництва художньо-творчими колективами; здійснення моніторингових досліджень про вплив мистецько-освітньої діяльності учасників художньо-творчих колективів на їхнє професійно-педагогічне становлення.

Важливою вимогою до організації неформальної мистецької освіти в педагогічному університеті є повага до особистості студента як найвищої цінності в системі людських взаємин, головною засадою яких є гуманність. Умовами реалізації гуманістичної спрямованості є добровільність отримання студентом неформальної мистецької освіти, самостійне визначення напрямів мистецької діяльності в художньо-творчому колективі, оптимізм у передбаченні кінцевого результату. У практичній реалізації неформальної мистецької освіти цей принцип виявляється в таких правилах: спрямованість на активну позицію студента, повага до його особистості, врахування індивідуальних особливостей та можливостей кожного, забезпечення свободи вибору, підтримка в прагненнях і діях.

Принцип культуровідповідності передбачає відбір змісту освітньо-мистецької діяльності в художньо-творчих колективах з урахуванням загальнокультурних цінностей, які вироблені людством упродовж століть. Дотримання цього принципу можливе за умови формування позитивного ставлення майбутніх педагогів до власної й загальнолюдської культури, перетворення змісту історичного морально-етичного досвіду людства на систему відкритих проблем, спонукання до пошуку розв’язання завдань на основі загальнокультурних надбань минулого й сучасності.

Із цим принципом нерозривно поєднаний принцип національної спрямованості, що передбачає «формування моральної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, власного народу, шанобливе ставлення до його культури; повагу, толерантність до культури інших народів» [1, 712]. Це стає можливим за умови глибокої усвідомленості менеджерами неформальної мистецької освіти й керівниками колективів значимості духовного, морально-етичного, мистецького спадку українців; виокремлення домінувальних цілей мистецької діяльності (збереження, передача й примноження культурних надбань народу). Цей принцип відображається в таких правилах організації неформальної мистецької освіти: створення мистецьких колективів національного спрямування, демонстрування найкращих зразків мистецької спадщини українського

народу, відбір для ознайомлення доступних і, водночас, високохудожніх творів, підтримка національно свідомих ідей студентів.

Упровадження неформальної мистецької освіти в навчально-виховний процес вищого педагогічного закладу освіти неможливе без дотримання принципу цілісності, який передбачає «багатофакторну взаємодію відображених у змісті освіти та виховання основних компонентів соціального досвіду – художньо-естетичних знань, світоглядних уявлень, емоційно-ціннісного ставлення, художніх умінь, творчості» [2]. Його реалізація потребує виконання таких умов: конвергентності формальної освіти з неформальною мистецькою, існування спільновизначеної мети обох видів освітньої діяльності. У практичну діяльність цей принцип втілюється при дотриманні правил: взаємопідтримка в реалізації завдань високопрофесійної підготовки майбутнього фахівця, наступність у реалізації поставлених завдань на всіх етапах навчально-виховної діяльності в університеті.

Важливим принципом надання майбутнім учителям неформальної мистецької освіти є принцип систематичності й послідовності. Він ґрунтується на положеннях про те, що успішність освітньої діяльності залежить від логічної послідовності її реалізації, наступності змістової й процесуальної складової навчально-виховного процесу. Умовою дотримання такого принципу є логічне вибудовування процесу надання неформальної мистецької освіти (розподіл тижневого навантаження, створення розкладу занять художньо-творчих колективів тощо) з урахуванням навантаження студента в ході отримання формальної освіти.

Принцип особистісно-індивідуальної орієнтації неформальної мистецької освіти визначає напрям індивідуальної траєкторії розвитку кожного учасника художньо-творчого колективу, виокремлення завдань, які відповідають його здібностям, розкриття потенціалів, надання можливості для самопізнання й самореалізації. Умовами дотримання цього принципу є відповідність пропонованих студентові видів мистецької діяльності, врахування індивідуальних якостей кожного при виборі засобів педагогічного впливу. У практичній діяльності принцип особистісно-індивідуальної орієнтації реалізується в таких правилах: робота з колективом має здійснюватися з урахуванням індивідуальних особливостей кожного його учасника; у процесі мистецько-освітньої роботи слід сприяти розвитку й реалізації здібностей кожної особистості, виробляти оптимістичну стратегію результату її діяльності.

Оптимальне поєднання вищеназваних принципів у процесі неформальної мистецької-освітньої діяльності буде вагомо впливати на

якість педагогічної освіти при її підпорядкуванні мета-завданню – забезпечити підготовку духовно розвинених висококомпетентних учителів.

Вибір змісту неформальної мистецької освіти зумовлюється вимогами до збагачення професійної компетентності майбутніх учителів мистецьким компонентом. Він спрямовується на узгодження системи цінностей суспільства з особистісними ставленнями студента до дійсності шляхом інтерпретації мистецьких творів. Здобуття неформальної мистецької освіти дає можливість майбутньому педагогові наблизитися до високодуховних зразків людської спадщини, долучитися до їх відтворення й збереження, виділити з них найсуттєвіші ознаки довершеності людського існування в їх етичному, естетичному, патріотичному проявах, а також засвоїти теоретичні основи щодо:

– музичного мистецтва (основні поняття про функції голосового апарату: дихання, звукоутворення, резонування; класифікація співацьких голосів; звук, основні прийоми звуковедення: легато, стакато; дикція; назви музичних інструментів тощо);

– образотворчого мистецтва (кольори: хроматичні й ахроматичні, теплі й холодні; наступаючі й відступаючі, легкі й важкі, контраст; малюнок, його композиція, перспективна побудова, пропорції, перспектива; живопис: олійний, темпера, акварель та гуаш; графіка: за способом утворення (оригінальна, друкована, репродукційна), за способом застосування (станкова, прикладна); композиція, структура, конструкція тощо);

– хореографічного мистецтва (класичний танець: танцювальний крок, виворітність, plie, releve, battements, rond de jembe, port de bras тощо; народно-сценічний танець: положення рук, ніг, розташування танцюристів у масових і парних національних танцях; український народний танець тощо);

– театрального мистецтва (стилі: експресіонізм, мелодрама, модернізм, натуралізм, постмодернізм, реалізм тощо; жанри: драма, комедія, трагедія, трагікомедія, пантоміма, фентезі тощо; елементи сценічної дії: сценічна віра, безпосередність, відчуття правди, логіка, послідовність; основні етапи роботи над створенням образу, елементи сценічного завдання, природа акторської гри тощо);

– інших видів мистецтва, обраних студентами для діяльності в художньо-творчих колективах.

У неформальній мистецькій освіті використовуються традиційні форми організації мистецько-освітньої діяльності учасників художньо-творчих об’єднань: колективні, групові та індивідуальні. Специфічною характеристикою використання цих форм є варіативність їх поєднання в

залежності від мети і змісту діяльності, а також особливостей виду мистецтва. Реалізація мети й завдань неформальної мистецької освіти відбувається переважно на колективних художніх заняттях. Це зумовлено жанровими й педагогічними особливостями, адже саме така форма організації дозволяє залучити до мистецької діяльності значну кількість студентів. Колективне виконання художніх творів дає можливість кожному майбутньому педагогові відчути себе частиною єдиного цілого та, водночас, реалізуватися відповідно до індивідуальних можливостей шляхом виконання певних ролей. Часто використовується в неформальній мистецькій освіті й групова форма організації діяльності, коли керівник колективу працює над певними фрагментами вистави чи окремими хоровими або оркестровими партіями. Досить продуктивними є й індивідуальні форми роботи зі студентами. Їх особливістю є те, що викладач працює з кожним окремо, враховуючи його особистий рівень розвитку мистецьких здібностей, умінь, навичок, прагнень. Це дає можливість студентові попрацювати над розкриттям власного потенціалу та досягти більш високого рівня виконавської майстерності. Специфічним для неформальної мистецької освіти є інтеграція різних форм роботи в художньо-творчих колективах. Мистецько-освітня діяльність характеризується використанням індивідуально-групової форми організації мистецької діяльності. Її перевагою є можливість приділити увагу кожному студентові в період виконання іншими поставленого завдання. Це відбувається, наприклад, у різні періоди роботи над хоровим твором. Так, на певному етапі керівник використовує індивідуальну форму організації діяльності для роботи над виконавською майстерністю соліста, далі – окремо працює з солістом і кожною партією, відшліфовуючи чистоту звучання.

Використання різних форм організації неформальної мистецької освіти визначається в залежності від виду мистецтва: неформальна музична освітня діяльність здійснюється в хорових колективах (народних, камерних), вокальних ансамблях (фольклорних, вокально-інструментальних), в індивідуальному вокальному виконавстві, інструментальних дуетах, тріо, квартетах, ансамблях чи оркестрах (народних інструментів, камерних, духових, бандуристів, сопілкарів та ін.) і різноманітних тимчасових творчих музичних групах тощо; неформальна хореографічна діяльність реалізується в ансамблях танців (народних, бальних, сучасних), ансамблях пісні і танцю, індивідуальному хореографічному виконавстві; неформальна драматична освіта студентів утілюється в театральних студіях, драматичних гуртках, індивідуальній драматичній діяльності та тимчасових групах для реалізації

окремих творчих проектів; неформальна образотворча освіта надається студентам у гуртках малюнку, живопису, графіки (стальним пером, пензлем, фломастером, вугіллям, стеарином, свічкою, пастеллю, а також друкованої графіки, літогравюри, гравюри на дереві тощо), скульптури (з глини, пластиліну, гіпсу, дерева, каменя), декоративного мистецтва (писанкарства, витинанки, батику, лялькарства тощо); неформальна літературна освітня діяльність реалізується в літературних студіях, спілках журналістів, поетів, прозаїків, літературних редакторів тощо.

Мистецька діяльність, завданням якої є творення естетичної реальності, передбачає наявність у виконавця мистецької майстерності (або техніки виконання). Виконавська техніка формується шляхом застосування різних навчальних технологій. Спираючись на представлений О. Рудницькою [4, 160–169] поділ методів мистецької освіти на продуктивні й репродуктивні, пропонуємо авторську класифікацію методів мистецької освіти майбутніх учителів у художньо-творчих колективах. До репродуктивних методів неформальної мистецької освіти (таких, що орієнтують учасників художньо-творчих колективів на стереотипне засвоєння матеріалу) зараховуємо дві групи методів: навчально-підготовчі (наочні, словесні, практичні) та тренінгові (багаторазові повтори, вправляння, імітація мистецьких дій) методи.

До продуктивних (таких, що спрямовані на осмислення, власний погляд на матеріал, творчий підхід до відтворення мистецьких зразків та створення власних творів) належать методи творення художньої реальності засобами музики (співом, грою на музичних інструментах), хореографії (художньо забарвленими рухами, мімікою), театрального мистецтва (художньою декламацією, монологами, діалогами, мімічно-пантомімічними діями), образотворчого мистецтва (малюнком, скульптурою, виробами декоративно-вжиткового мистецтва), літературного мистецтва (віршами, прозою). У професійній підготовці вчителя дуже важливим, на наш погляд, є оволодіння саме продуктивними методами: це допоможе студенту навчитися створювати (а не відтворювати) художню реальність. А ці вміння дають йому змогу стати творцем позитивної педагогічної реальності в майбутній професійній діяльності. Адже, згідно з теорією пізнавально-активного поля професора М. Лещенко [3], учитель є творцем педагогічної реальності, яка характеризується певним духовним потенціалом. Слід зазначити, що для його підвищення слід використовувати саме мистецькі засоби: музичні, драматичні, літературні тощо. Більше того, саме мистецтво, зазначає вчена, може забезпечити віртуалізацію педагогічної реальності, її художньо-

естетичне насичення, що стає привабливим для учнів, активізуючи їх пізнавальну діяльність, створює умови для переживання високих почуттів щастя, радості, повноти життя [3]. Тому системний підхід до реалізації неформальної мистецької освіти в педагогічних вишах, який передбачає усвідомлену постановку мети, добір змісту, вибір форм і методів мистецько-освітньої діяльності, забезпечує високу якість педагогічної освіти. Водночас отримання неформальної мистецької освіти в художньо-творчих колективах у поєднанні з формальною педагогічною створює умови для самореалізації особистості, формує в неї почуття самодостатності, щастя пізнавальної активності студентських літ.

Висновки. Таким чином, неформальна мистецька освіта задовольняє освітні потреби кожного студента шляхом вільного вибору напрямів мистецької діяльності, художньо-творчого колективу та його керівника. Студенти, які знайшли вільний від формального навчання час і усвідомили необхідність заповнення його неформальною мистецькою освітою, створюють художньо-творчий колектив (або стають учасниками вже існуючого). Вони самостійно визначають (чи сприймають уже сформульовані) мету, завдання, зміст, форми й методи організації власної освітньої діяльності. Систематичне й цілеспрямоване набуття мистецької освіти дозволяє майбутнім учителям досягти певного результату, оцінити його та винести на розсуд глядача, організовуючи концертну чи виставкову діяльність. Ефективно поєднуючи формальну освіту з неформальною мистецькою, кожен учасник художньо-творчого колективу робить суттєвий унесок в особистісний розвиток, зокрема, власне компетентнісне професійно-педагогічне становлення.

Поєднання формальної педагогічної освіти з неформальною мистецькою в педагогічному університеті сприяє тому, що в навчально-освітні заклади прийдуть учителі, які не просто засвоїли предмети, що там викладали, а люди, здатні до співпереживань, готові до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального зусилля й самостійної, компетентної та відповідальної дії в політичному, економічному, професійному й культурному житті. Вони поважають себе та інших, терпимі до представників інших культур і національностей, незалежні в судженнях і відкриті для іншого судження й несподіваної думки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Принципи виховання / І. Д. Бех // Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К., 2008. – С. 712–713.

2. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах : 25.02.04 // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – № 10. – С. 3–24.

3. Лещенко М. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності : у 2 ч. : навч.-метод. посіб. / М. Лещенко. – К. : АСМІ, 2003. – Ч. 2. – 240 с.

4. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.

5. Сулаєва Н. В. Неформальна мистецька освіта майбутніх учителів: теоретичний аспект / Н. В. Сулаєва // Імідж сучасного педагога : Тов. «АСМІ», Полтава, 2012. – № 4 (123). – С. 3–7.

6. The Role of National Qualifications Systems in Promoting Lifelong Learning An OECD activity : Report from Thematic Group 2: Standards and quality assurance in qualifications with special reference to the recognition of non-formal and informal learning. – 2005. – 34 p.

РЕЗЮМЕ

Сулаева Н. В. Неформальное художественное образование студентов высших педагогических учебных заведений Украины.

В статье акцентируется внимание на целесообразности предоставления студентам высших педагогических учебных заведений III-IV уровней аккредитации неформального художественного образования в художественно-творческих коллективах. В ней сформулированы понятия «неформальное художественное образование в системе профессиональной подготовки учителя», которое трактуется как добровольная творческая деятельность личности, которая осуществляется независимо от формального обучения в высшем педагогическом учебном заведении, реализуется в основном в художественно-творческих коллективах и не сопровождается выдачей диплома официального образца. Определена цель неформального художественного образования, его задачи, функции, принципы, содержание, формы и методы организации.

Ключевые слова: неформальное художественное образование, художественно-творческие коллективы, искусство.

SUMMARY

Sulayeva N. Informal art education of students of higher pedagogical educational institutions of Ukraine.

The article focuses on the expediency of providing students of higher pedagogical educational institutions of III-IV levels of accreditation of informal art education in the artistic-creative collectives. The concept of «informal artistic education in the system of professional training of a teacher» is formulated as a voluntary creative activity of the individual, which is carried out irrespective of the formal learning in higher pedagogical educational institution, mainly in the artistic-creative collectives and is not accompanied by the diploma of the official sample.

Theoretical and practical achievements of pedagogical science of the past and present allow saying that one of the most effective ways of familiarizing future teacher with art is the organization of the artistic-creative collectives of different artistic directions in higher pedagogical educational establishments of III-IV levels of accreditation for realization of abilities of each student. It is noted that the artistic-creative collective of the pedagogical higher educational institution is an organized form of voluntary association of students and teachers on the basis of purposeful artistic and creative activity. These can be: choirs, vocal, instrumental ensembles, orchestras, dance ensembles, choirs and dance ensembles, groups for fine arts, cinema-, photo-, video studios, circus, theater groups, folklore groups, circles of decorative, cultural-domestic nature.

The purpose of informal art education is to meet the social, cultural and educational needs of future teachers, to develop the ability to live in modern society, while preserving the individual peculiarities of holding the benefit and pleasure of free time. This goal is further specified in the following tasks: stimulate the creative activity of the person; harmonize emotional and physical condition of the student; develop the unique individuality of each participant in the artistic-creative collective; generalize the life experience and relate it with the system of values, which have been historically formed in the state and modern youth environment; assimilate different kinds of art, forecast licensing opportunities of their use in professional situations; bring up the feeling of national consciousness of the student of the pedagogical University; form new perception of scientific knowledge, with its tendency to diversity.

***Key words**: informal art education, artistic-creative collectives, art.*

УДК 378.016.785

Хе Ївень
Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського

ЗВУКОТВОРЧА ВОЛЯ ЯК ОСНОВА ХУДОЖНЬОГО ІНТОНУВАННЯ ФОРТЕПІАННИХ ТВОРІВ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянута звукотворча воля як основа художнього інтонування фортепіанних творів майбутніми вчителями музичного мистецтва. З'ясовано, що вагомий унесок до розроблення проблеми розвитку означеного феномену зробив відомий німецький фортепіанний педагог К. Мартінсен. Згідно його теорії, звукотворча воля є головним компонентом виконавського процесу. Розкрито деякі особливості формування в майбутніх фахівців звукотворчої волі. Визначено, що означений процес пов'язаний з активізацією слухових уявлень студентів.

***Ключові слова:** інтонація, інтонування, звукотворча воля, художнє інтонування.*

Постановка проблеми. У сучасній науці про фортепіанне виконавство методико-теоретична проблематика становить значну частину. Найбільш повно й системно сформувався комплекс знань про закономірності рухової техніки піаніста і шляхи її розвитку. До числа розроблених можна віднести історико-стильові питання інтерпретації музики, проблеми використання виконавцем виразних засобів тощо. Сьогодні розвиток піаністичної теорії та методики викладання зумовлений збільшенням обсягу знання, а також диференціацією його галузей. Разом з тим, все більш гостро відчувається необхідність в інтеграції та концептуальному поглибленні наявного великого фонду фортепіанної теорії, тобто в інтенсифікації розвитку науки про піанізм. Вимушеним є зміцнення зв'язків між естетичним і власне теоретичним рівнем уявлень; вельми важливим завданням є більш повне й органічне «вбудовування»

піаністичної теорії в структуру виконавства, зокрема майбутніх викладачів музичного мистецтва. Іншими словами, необхідні дослідницькі зусилля, спрямовані на виведення фортепіанно-теоретичної проблематики вищої педагогічної школи на якісно новий рівень загальної, системно-цілісної теорії художнього фортепіанного виконавства.

Сучасні фортепіанна практика й мистецька педагогіка потребують більш систематизованих і цілісних уявлень щодо закономірностей піаністичного творчого процесу, зокрема, щодо конкретних механізмів реалізації під час виконання фортепіанних творів загально-естетичних установок і принципів художньої інтерпретації. Основою вирішення означених завдань є використання методологічного підходу, здатного генералізувати й стимулювати процес удосконалення методико-теоретичних знань і практичного досвіду художнього інтонування. Такого роду фактор удосконалення давно і плідно діє в сучасній мистецькій освіті. Йдеться про звукотворчу волю виконавця.

Аналіз актуальних досліджень. У мистецькій педагогіці проблема художнього інтонування є актуальною. Вивченню різних її аспектів присвячено чимало наукових робіт. Це, передусім, роботи видатних музикантів: О. Алексєєва, Б. Асаф'єва, Л. Баренбойма, О. Гольденвейзера, Г. Когана, К. Мартінсена, Я. Мільштейна, Г. Нейгауза, Л. Оборіна, С. Фейнберга та ін. Ці автори вказують на важливість ролі художнього інтонування у вихованні фахових і особистісних якостей музиканта, але розглядають означене питання в межах проблеми навчання майбутніх виконавців у спеціальних музичних навчальних закладах.

Погляди на фортепіанно-виконавське мистецтво в інтонаційному контексті охарактеризовані в дослідженнях таких авторів, як І. Ямпольський, О. Ларченко, М. Бенюмов.

Серед наукових робіт з проблеми художньої інтерпретації в умовах професійної підготовки вчителів музичного мистецтва необхідно, перш за все, відзначити роботи А. Малінковської, яка досліджувала феномен художнього інтонування на фортепіано, Р. Гржибовської, І. Немикіної, Л. Осипової, К. Цатурян, які вивчали різні аспекти творчого прояву особистостей студентів, активізації їх творчої ініціативи за допомогою художньої інтерпретації музики; Г. Падалки, яка розглядає інтерпретацію як процес формування й розвитку в майбутніх фахівців умінь і навичок виразного виконання музики.

Отже, питання фортепіанного інтонування розроблялося багатьма вченими, однак певному його аспекту – дослідженню основ якісного

художнього інтонування, однією з яких є наявність у виконавця звукотворчої волі – не було приділено належної уваги.

Мета статті – висвітлити проблему формування звукотворчої волі в майбутніх учителів музичного мистецтва як основи художнього інтонування фортепіанних творів.

Виклад основного матеріалу. Проблема якісного виконання фортепіанних творів є однією з найскладніших через суб'єктивність і багатовимірність цього виду фахової діяльності. Виконавська інтерпретація вчителя музичного мистецтва повинна здійснювати глибокий естетичний вплив на слухачів, формувати в них художньо-естетичний смак, викликати відповідні емоції тощо. Тому майбутньому фахівцю важливо володіти виконавською інтонаційною культурою, а не лише теоретичними знаннями в галузі мистецької освіти, щоб повноцінно втілювати художні образи та емоційний зміст музичного твору, збагачуючи їх звуковими відтінками й барвами тощо.

На думку К. Ігумнова і К. Мартінсена, основою якісного вивчення музичного твору є інтонація, а від уміння передати інтонаційний сенс тексту багато в чому залежить змістовність фортепіанної інтерпретації [4; 6].

У музичному мистецтві інтонація виражає сутність музики і сприймається синкретично, як цілісність складових елементів, що знаходяться в певному взаємозв'язку [5].

Здебільшого означена дефініція екстраполюється на музичне мистецтво (музичні твори), а інтонування – на виконавство. «Інтонація» вказує на виразність і комунікативність музики, а «інтонування» – на виявлення інтонації в ньому [3, 1]. Інтонування нотного тексту – творчий акт.

До питання інтонування зверталося чимало вчених. Передусім, його ґрунтовне дослідження пов'язується з ім'ям російського вченого Б. Асаф'єва, який тлумачив музику як «інтонаційне мистецтво» [2].

У працях дослідника про інтонаційну природу й сутність музичного мистецтва, про інтонаційну специфіку музичного мислення виконавське інтонування постає як складний і цілісний процес творчого відтворення виконавцем музики, який вбирає широке коло питань художнього виконання – естетичних, теоретичних, психофізіологічних, інструментально-технологічних тощо.

Особливу увагу Б. Асаф'єв приділяє розробці проблеми інтонування на фортепіано, з його «акцентно-ритмо-ударною» природою, яку перемагає «інтонація рук» піаністів. «Мистецтво піанізму є однією з вищих інтелектуальних культур інтонаційно-тембрового виконавства» і вимагає,

незважаючи на «акустичну обмеженість» фактури інструменту, найтоншої слухової уваги» [1, 246].

Учений підкреслює спрямованість музичного твору на слухацьке сприйняття, комунікативність процесу художнього інтонування. Композиторська й виконавська творчість не можлива без специфічного для музиканта «вміння спілкуватися» у сфері «синтаксису» музики як «мови в точних інтервалах» [1, 265].

Інтонаційна теорія Б. Асаф'єва дозволила поглянути на художнє виконавство – в його єдності з композиторською творчістю і слухацьким сприйняттям – як на інтонаційне явище. «Життя музичного твору в його виконанні, тобто розкритті його змісту через інтонування для слухачів...» [2, 198].

Для дослідника інтонування означало «виконання музики в широкому сенсі слова, в тому числі й через внутрішню творчу слухову уяву, а… не тільки сьогохвилинний акт слухання, за межами якого твір не існує» [2, 202]. Означене дає підстави вважати, що художнє інтонування пов'язане із звукотворчою волею виконавця.

К. Ігумнов підтримував думку Б. Асаф'єва і стверджував, що формування вмінь передавати інтонаційний сенс музичного тексту пов'язане з процесом створення піаністом кожного звуку через вдавання до звукотворчої волі [6].

Найвідомішими прикладами дослідження проблеми формування й розвитку звукотворчої волі виконавців є наукові праці відомого німецького фортепіанного педагога К. Мартінсена.

Дослідник розглядав волю як головний компонент виконавського процесу. У своїй книзі «Індивідуальна фортепіанна техніка» К. Мартінсен визначив сутність поняття «звукотворча воля». «Звукотворча воля – це те, що кожен справжній піаніст (музикант) абсолютно безпосередньо відчуває в собі під час виконавської творчості як центральну, первинну силу» [4, 28]. Вона, за К. Мартінсеном, складається з шести елементів, які є окремими напрямами волі слухової сфери. Кожен з цих елементів окремо не здатний створити витвір мистецтва, однак у своїй єдності, яка більше, ніж проста сума, вони є чимось більшим – звукотворчою волею.

Перший елемент – це **звуковисотна воля**, тобто «здатність уявляти собі звук певної висоти, бажання його появи...» [4, 29]. Однак ця здатність проявляється в музикантів по-різному. Автор вважає, що існує два різних види обдарованості: перша група складається з особистостей, які володіють абсолютним слухом, друга – відносним. Одні музиканти можуть

без зусиль визначити висоту будь-якого звуку, а також уміють внутрішнім слухом уявляти цей звук, інші здатні виконати це лише, почувши перед цим порівняльний звук, який має певну висоту. К. Мартінсен вважає, що для виконавця абсолютно байдуже яким типом слуху він володіє, навіть у першокласних піаністів недостатньо розвинена звуковисотна воля компенсується іншими компонентами звукотворчої волі.

Проте другий елемент, як вважає дослідник, абсолютно незамінний – «хто позбавлений його, тому залишається тільки відмовитися від наміру стати музикантом» [4, 31]. К. Мартінсен визначає цей компонент як **звукотемброва воля**. Іншими словами, це прагнення виконавця до тембрової різноманітності звучання. Автор говорить, що кожен інструмент має власний характерний тембр, але всередині цього тембру рука майстра здатна витягти з інструмента багату палітру звукових барв і відтінків. Фортепіано від природи характеризується «безпристрасністю звучання» [4, 32], тому під час гри на цьому інструменті потрібна висока активність звукотембровой волі.

Лінієволя – третій елемент звукотворчої волі. Вона об'єднує звуки в єдину лінію. «Істинне звукове явище... не є низкою звуків, які виникають по черзі, крапка за крапкою, а тим, що відбувається між звуками, тенденціями спрямування одного звуку до іншого – в цьому глибокий нерв музичного явища», – наголошує К. Мартінсен [4, 32–33]. Воля до об'єднання тонів, на думку автора, виражається в подоланні «величини необхідного зусилля розмаху». Інтервали, які складають лінію, оцінюються К. Мартінсеном з точки зору енергії подолання «відстані», а не як смисловиражальні співвідношення тонів у певній ладоінтонаційній системі, не як розгортання в послідовності звуків образу та його змісту.

На нашу думку, така ізольована від інших, не менш істотних аспектів мелодійного інтонування (від ритмічної організації звуків, зокрема), «лінеарна» установка збіднює в художньому плані уявлення про інтонування, тому що позбавляє його семантичної серцевини, яка робить звуколінію істинно музичним явищем.

Четвертий елемент, як вважає автор, є рідною стихією фортепіано, він називає його **ритмоволя**. Вона є незамінною складовою звукотворчої волі.

К. Мартінсен особливо виділяє два останніх елемента. Він підкреслює, що це «сили, які скріплюють всі побудови воєдино» [4, 34] і називає їх **воля до форми** й **формувальна воля**. Назви цих компонентів ззовні досить схожі, проте в їх смисловому значенні є принципова різниця. «Воля до форми» стосується музично-формальної сторони твору, «формувальна воля» – індивідуального змісту музичного твору.

Відправним моментом концепції К. Мартінсена є обґрунтування провідної ролі слухової сфери у виконавській творчості. До такого розуміння означеної проблеми на той час прийшли вже багато музикантів-теоретиків і практиків. Однак К. Мартінсен розробив це питання грунтовніше і глибше інших, задавшись метою вивчити, чим конкретним є «звукотворча воля», сконцентрована в слуховий сфері; яка її структура; яким чином вона реалізується в роботі виконавця. В цьому його вагомий внесок у розвиток уявлень про художнє фортепіанне інтонування. Однак, прагнучи замінити в практиці навчання піаністів «первинно фізичну» установку «первинно психічною» (від слухового уявлення до його реалізації через сферу моторики, «від центру до периферії»), К. Мартінсен не уникнув однобічності, надаючи мотириці роль лише пасивного виконавця волі слухової сфери музиканта. Як доведено в дослідженнях О. Шульпякова, у формуванні звукообразів бере участь не тільки уявлене звучання, але й численні імпульси, які виникають у сфері моторики (від «периферії до центру») [7].

Виходячи з теорії К. Мартінсена, недоліки художнього інтонування фортепіанних творів, зокрема майбутніми вчителями музичного мистецтва, – це вади слуху. Для того, щоб усунути такі виконавські проблеми необхідно активізувати слух майбутнього фахівця, пробудити в ньому музичну силу, названу німецьким теоретиком звукотворчою волею. Піаніст спочатку повинен уявити, а потім відтворити – на цій основі необхідно розвивати художню фортепіанну техніку.

Ураховуючи клавішно-молоточкову природу фортепіано, звук не може тривати довго, він швидко згасає. Майбутній учитель музичного мистецтва повинен чути «всередині себе» як тягнеться звук, подумки уявивши його. Студент має зрозуміти природу цього явища й поступово привчити ігровий апарат до необхідного відчуття напрацювання звукового уявлення. Тому для створення якісного звучання фортепіанного твору необхідне вміння майбутнього фахівця щодо об’єднання художньої інтонації з переживаннями, покладеними в основу інтерпретації твору. Студент повинен шукати відгук своєї душі, свого серця на звучну музичну тканину – кожна вказівка автора, всі деталі і штрихи повинні зумовлювати активізацію його звукотворчої волі, а також виникнення індивідуальних асоціацій та образів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Формування в майбутніх учителів музичного мистецтва вмінь художнього

інтонування музичного тексту фортепіанного твору пов'язане з процесом утворення студентами кожного звуку через вдавання до звукотворчої волі.

Поняття «звукотворча воля» об'єднує:

– процеси музичного пізнання під час художнього інтонування, спрямовані на створення інтерпретаторського художнього образу;

– організацію психомоторної діяльності, пов'язану з формуванням і розвитком відповідних технічних засобів;

– свідомий, довільний відбір раціональних ігрових дій.

Вагомий внесок у розроблення проблеми розвитку звукотворчої волі музикантів зробив відомий німецький фортепіанний педагог К. Мартінсен. У своїх дослідженнях він торкнувся вельми значущої сторони художнього інтонування на фортепіано, зокрема, вивчав фактор комплексної взаємодії засобів і прийомів виконавської виразності.

Формування звукотворчої волі майбутніх учителів музичного мистецтва – основи художнього інтонування фортепіанних творів – пов'язане з процесом активізації слухових уявлень студентів.

Перспективними напрямами подальшого дослідження означеної проблеми може бути визначення структурних компонентів звукотворчої волі студентів вищих мистецько-педагогічних закладів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асафьев Б. Интонация / Б. Асафьев // Музыкальная форма как процесс. – Л. : Музгиз, 1963. – С. 211–365.

2. Асафьев Б. Основы музыкальной интонации / Б. Асафьев // Музыкальная форма как процесс. – Л. : Музгиз, 1963. – С. 195–208.

3. Бермес І. Л. Музична інтонація й інтонування: історико-теоретичний аспект [Елетронний ресурс] / І. Л. Бермес // Українська культура : минуле, сучасне, шляхи розвитку. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2011. – Вип. 17. – Т. І. – Режим доступу :

http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Uk_msshr/2011_17_1/bermes.pdf.

4. Мартинсен К. А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / Карл Адольф Мартинсен / [пер. с нем. В. Л. Михелис, ред., примеч. и вступ. ст. Г. М. Когана]. – М. : Музыка, 1966. – 220 с.

5. Ручьевская Е. Интонационный кризис и проблема переинтонирования / Е. Ручьевская // Методологическая культура педагога-музыканта [под ред. Э. Абдуллина]. – М. : Academia, 2002. – С. 181–188.

6. Черников О. Рояль и голоса великих / О. Черников // Серия : Музыкальная библиотека. – М. : Феникс, 2011. – 224 с.

7. Шульпяков О.Ф. Работа над художественным произведением и формирование музыкального мышления исполнителя / Олег Федорович Шульпяков. – СПб. : Композитор, 2005. – 36 с.

РЕЗЮМЕ

Хе Ивень. Звукотворческая воля как основа художественного интонирования фортепианных произведений будущими учителями музыкального искусства.

В статье рассмотрена звукотворческая воля в качестве основы художественного интонирования фортепианных произведений будущими учителями музыкального искусства. Выяснено, что существенный вклад в разработку проблемы развития данного феномена осуществил известный немецкий фортепианный педагог К. Мартинсен. Согласно его теории, звукотворческая воля является главным компонентом исполнительского процесса. Раскрыты некоторые особенности формирования у будущих учителей музыкального искусства звукотворческой воли. Определено, что данный процесс связан с активизацией слуховых представлений студентов.

Ключевые слова: *интонация, интонирование, звукотворческая воля, художественное интонирование.*

SUMMARY

Heh Ewen. The sound creation will as a basis for intoning paino works of the future teachers of music.

The modern piano practice and art education require more systematic and coherent ideas about the laws of pianistic creative process, in particular the specific implementation mechanisms of general aesthetic principles installations and artistic interpretation. Using the methodological approach to encourage improvement of methodological and theoretical knowledge and practical experience of art intoning, is the basis for solving such problems. The factor of improving of art intoning of piano works effectively exist in modern art education. This factor is the sound creation will of students of Art Pedagogical Universities.

Many researchers consider the formation of skills implementing of musical intonation meaning of text associated with the formation of each piano sound through recourse to the sound creation will.

The article deals with the problem of a sound creation will as a basis for art intoning of the future teachers of music. The sound creation is considered to be the main component of the process of performing according to K. Martinsen's theory. The article reveals the features of formation of the students' sound creation will.

The article highlights the problem of formation of the sound creation will of the future teachers of music as the basis for art intoning of piano works.

The main article provisions provide the objective fulfillment. Thus, the essence of art intoning of piano works was determined by the future specialists and studies of K. Martinsen, the famous German piano teacher, who was researching the very significant side of art intoning of piano works, in particular a factor of complex interaction of means and methods of performance expression, were analyzed.

K. Martinsen defined the sound creation will as something that every true pianist (musician) immediately feels quite a while performing work as a central, primary impact.

The article considers the means of formation of the musicians' sound creation will, which in turn is a key component of the performance process.

Key words: *intonation, intoning, sound creation will, art intoning.*

УДК 378:78

Г. А. Хусаинова
Казахский национальный университет искусств

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАЗАХСТАНА В КОНТЕКСТЕ ЕВРОИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

В статье рассмотрены особенности развития системы музыкального образования Казахстана в контексте евроинтеграционных процессов. Выявлено, что одной из концептуальных задач высшей музыкально-образовательной системы – научить будущего музыканта-педагога нестандартно мыслить, творчески решать проблемы, владеть научными, профессиональными навыками, уметь адаптироваться к быстрым переменам в социальной, информационной, технологической и всей профессиональной среде. Особое значение на нынешнем этапе придаётся целенаправленной ориентации на процесс формирования профессиональной креатосферы будущих специалистов музыкального образования как сферы полихудожественного взаимодействия личности обучающегося, культуры и общества на основе синергетики национальных культур.

***Ключевые слова**: профессионально-инновационная политика, музыкально-образовательная система, формирование профессиональной креатосферы будущих специалистов музыкального образования, профессионально-ориентированное обучение.*

Актуальность проблемы. Присоединение Казахстана к Болонскому процессу определило процесс реформирования высшего и послевузовского образования с расширением доступа к европейскому образованию, дальнейшим повышением качества обучения, повышении мобильности студентов и преподавательского состава, способствующих интеграции в европейскую зону высшего образования и связи с процессом его интернационализации, в активном осуществлении трансфер и системы накопления и перезачёта кредитов – ECTS [1, 72].

Вся профессионально-инновационная политика современного высшего образования в Казахстане базируется на приоритетах постиндустриально-инновационного развития страны с включением процесса модернизации, который основан на инновационных способах мышления и деятельности как обучающих, так и обучающихся, как отмечалось в лекции президента РК Н. А. Назарбаева на тему «Казахстан на пути к обществу знаний» перед студентами университета [3].

Этот процесс касается также подготовки будущих бакалавров и магистров в области музыкального образования, в рамках важного на сегодня процесса аккредитации вузов, что и требует соответствующего изучения и раскрытия своих особенностей, что явилось **целью данной статьи.**

Постановка задач состоит в попытке описания возможностей университетского образования, направленных на удовлетворение

многообразных культурно-образовательных запросов личности обучающейся творческой молодёжи, способствующих повышению их учебно- профессиональной подготовки с учетом потребностей экономики, рынка труда и запросов работодателей на современном этапе [2].

При этом данные возможности рассматриваются с точки зрения внедрения инновационных технологий обучения, которые должны быть основаны на профессионально-содержательных аспектах:

– ориентации на практические результаты деятельности на основе передовых достижений музыкально-педагогической науки и практики;

– использовании новейших форм, методов и средств обучения, моделирующих реальные условия профессиональной деятельности будущих специалистов музыкального образования;

– углублении фундаментальной подготовки с ориентацией её на будущую профессиональную деятельность обучающихся студентов и магистрантов;

– гарантированности в получении инновационно-ориентированного обучения [2].

Изложение основного матерыиала. Для полноценного обеспечения вышеизложенного на сегодня стратегической целью высшего музыкального образования становится процесс подготовки высококвалифицированных кадров для общеобразовательной системы соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, свободно владеющих своей профессией, ориентированных в универсальной области музыкально-педагогической деятельности, способных к эффективной работе с обучающейся молодёжью на уровне международных стандартов [2].

Современный процесс развития высшего образования подчинён триаде «образование – наука – инновации», с повышением роли труда в развитии личности и государства, усилением взаимосвязи социального и экономического развития, при этом актуализируется роль знаний как фактора профессиональной успешности, формируются новые ценностные ориентиры, профессионально-инновационная политика, базирующаяся на функциональной грамотности и компетентности [6, 14].

В связи с вышеизложенным, одна из концептуальных задач высшей музыкально-образовательной системы – научить будущего музыканта-педагога нестандартно мыслить, творчески решать проблемы, владеть научными, профессиональными навыками, которые позволят адаптироваться без стрессов и потрясений к быстрым переменам в

социальной, информационной, технологической и всей профессиональной среде, перестройка которой активно обеспечивается на сегодня в казахстанской системе музыкального образования [6, 19–26].

Особое значение на нынешнем этапе придаётся целенаправленной ориентации на процесс формирования профессиональной креатосферы будущих специалистов музыкального образования как сферы полихудожественного взаимодействия личности обучающегося, культуры и общества на основе синергетики национальных культур. Ей подчинены все элементы учебного процесса, в том числе научно-исследовательская работа преподавателей, основывающаяся на данных зарубежных и казахстанских психолого-педагогических исследований во всей области высшей музыкально-образовательной системы.

Общеизвестно, что движущей силой и главной ценностью формирования поликультурной личности в сфере обучения и воспитания выступает творчество. Креативность как характеристика творческой сферы обучающейся молодёжи сегодня востребована в самых разных сферах непрерывной системы музыкального образования.

Отсюда вытекают и требования к выпускнику специальности «Музыкальное образование» – будущему учителю музыки. Это должен быть специалист с развитой профессиональной креатосферой, который не только сам владеет всем тезаурусом музыкально-педагогических знаний и умений, но и способен привить любовь к музыке своим ученикам, развить у них потребность в общении с высокохудожественными произведениями, воспитать у них музыкально-эстетический вкус, способность оценить красоту в любых ее проявлениях, развернуть и активизировать эстетическое поле для применения своих сформированных музыкально-творческих способностей на основе усвоенных профессиональных компетенций.

Образование является фундаментальным механизмом воспроизводства и развития этнокультуры. Оно затрагивает высший смысл существования людей, историю цивилизации, судьбу народа. Суть дела, считают казахстанские учёные в области философии образования А. Т. Тайжанов, М. Б.Сабыр, не столько в образовательно-технологических вопросах (чему и как учить), сколько в принципиальных методологических проблемах. Среди которых особое место занимает возрождение этнокультурных традиций, соотношение национальной самобытности и общечеловеческих ценностей в содержании образования. При этом, образование оторванное от национально-этнических корней, воспроизводит и развивает такое содержание, которое вступает в противоречие с

тенденциями развития этноса и из средства развития национальной культуры превращается в средство отчуждения от неё [9, 125].

На сегодня имеют место интенсивные процессы, направленные на возрождение этнокультурного статуса. В их основе лежат специфические причины, связанные с советской действительностью, так и закономерности глобального характера, свойственные современному миру, в частности, феномен этнического возрождения. При этом, необходимо отметить, что этнокультурные традиции не являются дополнительным компонентом, частью системы образования. Они пронизывают её всю, поэтому предполагают изменения всей образовательной сферы: речь идёт о создании национальной системы образования, сочетающей мировой уровень науки, техники и культуры с этнокультурным наследием [9, 128].

При подготовке будущих бакалавров и магистров музыкального образования важным является совершенствование целенаправленного управления процессом профессионально-познавательной деятельности обучающихся, что возможно при выявлении и учёте существенных закономерностей процесса усвоения знаний, формирования умений и навыков.

В связи с этим очевидна необходимость нахождения наиболее эффективных способов построения и реализации учебного процесса при правильном выборе и реализации инновационных методов обучения. Особое внимание должно уделяется самообучению будущего учителя музыки.

Как показывает анализ вузовской практики, если преподаватель стимулирует освоение студентами способов самостоятельной подготовки, то он, привыкая к самообучению, ставит перед собой цель и стремится к её достижению, приобретая теоретические знания, овладевая навыками и приёмами осуществления учебно-профессиональной деятельности, развивая необходимые личностные качества и умения.

К личностным качествам будущих специалистов музыкального образования, которые обеспечат развитие их профессиональной креатосферы можно отнести:

– самостоятельное приобретение необходимых знаний и их умелое применение на практике;

– умение критически мыслить;

– способность гибко адаптироваться к профессиональным и жизненным ситуациям;

– способность аналитически мыслить;

– быть контактно коммуникабельными в общении с сокурсниками и преподавателями;

– трудиться над развитием профессионального интеллекта и мастерства.

Качества личности будущих музыкантов-педагогов связаны с формированием их интеллектуально-профессионального потенциала в процессе обучения, способствующего получению широкой эрудиции, владения методологией научного творчества, современными информационными технологиями, подготовленностью к исследовательской, консультационной, аналитической деятельности.

Для рассматриваемых нами общих теоретических положений развития казахстанской системы музыкального образования на основе кредитных технологий важно утверждение о том, что «человек не рождается личностью, а становится ею». Поликультурной развитой личностью может стать потенциально каждый обучающийся, процесс ее становления происходит неповторимо и своеобразно в зависимости от отношения его к учебной деятельности, к другим видам деятельности; от тех отношений, в которые он включается; от степени его интеллектуальной и общественной активности.

Поэтому формирование личности студента является историей его становления как активного субъекта учебно-профессиональной, трудовой и общественной деятельности, проявляющейся в жизнедеятельности студенческого коллектива, в его связи с внешней социальной средой.

Общеизвестно, что организация личностно-ориентированного образовательного процесса в высшей школе возможна при решении вопросов, касающихся проблемы индивидуализации учебно-профессиональной деятельности студентов.

Специфика понятия «индивидуализация учебно-профессиональной деятельности студентов» раскрывается благодаря системообразующим факторам:

– во-первых, ближайшим и отдаленным целям учебно-профессиональной деятельности, предполагающим конкретные средства, действия по ее достижению, обусловливающие мотивацию учения; учебные задачи; способы действий, позволяющие определить направленность взаимодействия студентов между собой и с преподавателями; конечный результат;

– во-вторых, благодаря интеграции учебно-профессиональной деятельности и всех возникающих видов общения, обеспечивающих

целостность процесса индивидуализации, благодаря которым «инструментируются» и приходят во взаимодействие все его элементы;

– в-третьих, личности студента, совершенствование которой происходит в результате всех музыкально-педагогических преобразований, эффекта процесса индивидуализации учебно-профессиональной деятельности, его итога.

Актуальным вопросом в осуществляемой политике подготовки бакалавров и магистров музыкального образования международного уровня является вопрос свободного владения иностранным языком. Для решения данной задачи важными становятся как изучение элективных курсов с помощью профессоров, приглашённых из-за рубежа, так и наличие кратковременных зарубежных стажировок. Например, особое внимание в ходе подготовки магистрантов университета уделяется языковой профессионализации учебного процесса, что имеет своё должное практическое воплощение: в последние два года они побывали по запланированной мобильности в вузах Украины, Великобритании, Италии и Польши.

В ходе вузовской работы установлено, что политика инновационно-профессиональной подготовки в системе музыкального образования включает в себя принципы, содержание, формы и методы обучения будущих специалистов на основе сочетания и взаимодействия многочисленных казахстанских национальных культур, педагогики и синтеза искусств как междисциплинарной, интегративной модели.

При этом в системе музыкального образования происходит наглядная демонстрация возможности освоения современных педагогических методик и новых образовательных компьютерных технологий, поскольку музыкальное искусство и музыкальное образование входит в сферу оперативных энергоинформационных составляющих современного общества.

Ее бытование и сам процесс изучения опирается на инфраструктуры хранения музыкальной информации (ноты, книги, древние и новые музыкальные рукописи; технологии звукозаписи, виды искусств, связанные с технологиями звукозаписи – кино, театр, формы бытования и трансляции – телевидение, радио, научные знания о музыке и жанрах искусства), и благодаря им входит в долговременные материальные и информационные составляющие.

При этом, для успешного управления процессом музыкального образования, формирования профессионального креативного

исполнительского потенциала обучающихся, современному бакалавру и магистру музыкального образования очевидным становится использование не только традиционных музыкальных инструментов, но и современных электронных музыкальных инструментов: клавишных синтезаторов, мультимедийных компьютеров, оснащенных программами для создания музыки, обучение которым органично включено в учебный план специальности «Музыкальное образование».

Следующий вопрос связан с определением тематики исследовательской деятельности будущих специалистов в области музыкального образования: бакалавров и магистров. Опираясь на традиции классического университетского образования, наш вуз предлагает систему обучения по подготовке профессионалов новой формации: исследователей и творцов, менеджеров в области музыкального образования.

При этом они призваны стать мастерами широкого профиля, способными производить комплексный анализ явлений художественного творчества, использовать полученные знания как в научной работе, так и в различных областях музыкально-педагогической практической деятельности, в средне-профессиональной, школьной, дошкольной сферах.

Выводы. Проблема качественного улучшения основных параметров казахстанской высшей музыкально-образовательной системы связана на сегодня со стратегией опережающего развития каждого обучающегося на протяжении всего периода обучения в вузе, а её приоритетная линия связана с развитием их профессиональной креатосферы в опоре на следующие общие особенности:

– общедоступное образование на протяжении всей жизни (систематическое повышение квалификации через процесс совершенствования личностного качества «самообучаемости»);

– наличие продуманной и организованной сферы, обеспечивающей здоровье в течение всей жизни (оздоровление и спорт);

– обеспечение синергетики образования, науки, искусства, других сфер создания ценностей, идей, технологий и т.п., результатов и ресурсов в процессе приобретения избранной профессии;

– стремление к достижению занятости будущих специалистов в непрерывной музыкально-образовательной сфере на основе сотрудничества с работодателями [3].

При этом важное значение приобретает опора на индивидуализацию учебно-профессиональной деятельности студентов, которая являясь одной

из основ кредитной системы образования, одним из условий евроинтеграционного процесса и важным признаком её гуманизации, способствует качественному повышению общекультурного и профессионального уровня будущих бакалавров и магистров в казахстанской системе музыкального образования и предполагает изменение всей системы отношений в процессе обучения, при котором личность обучающихся оказывается в ситуации творческой самореализации, столь необходимой как образовательный результат [8, 94–105].

Обобщая вышеизложенное, необходимо отметить, что подготовка специалистов в области музыкального образования представляет собой трудоёмкий процесс, но в тоже время имеет большие перспективы и наличие соответствующих проблем, требующих своевременного рассмотрения на основе обеспечения возможностей для формирования высокого уровня развития личности обучающихся, как в интеллектуальном, так и в профессионально-значимом отношении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Академическая мобильность: организационные аспекты и механизм реализации : научно-практическое и методическое пособие для вузов / ред. кол. : Ф. Н. Жакыпова, Г. И. Кобенова, Г. М. Смагулова. – Астана : редакционно-издательская служба НЦОКО, 2011. – 139 с.

2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. – Астана : Акорда. – 2010. – № 1118, 7 декабря.

3. Лекция Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева перед студентами Назарбаев Университета «Казахстан на пути к обществу знаний» [Электронный ресурс]. – Режим доступа :

http://www.kazpravda.kz/, 06.09.2012.

4. Паньшина Т. В. Педагогикалық менеджмент / Т. В. Паньшина, Ж. Ж. Айтпаева. – Алматы : Оқулык, 2012. – 248 б.

5. Таубаева Ш. Т. Педагогическая инноватика как теория и практика нововведений в системе образования: научный фонд и перспективы развития / Ш. Т. Таубаева, С. Н. Лактионова. – Алматы : научно-издательский центр «Гылым», 2001. – 296 с.

6. Салми Джамиль. Создание университетов мирового класса / Джамиль Салми ; пер.с анг. – М. : Весь мир, 2009. – 132 с.

7. Трансформация технического вуза в инновационный университет: методология и практика / под ред. Г. М. Мутанова. – Усть-Каменогорск : ВКГУ, 2007. – С. 40, 161–162.

8. Хусаинова Г. А. Некоторые аспекты развития казахстанской системы высшего музыкально-педагогического образования на современном этапе / Г. А. Хусаинова //Профессиональное образование: модернизационные аспекты : коллективная монография / под научной редакцией О. П. Чегишевой. – В 9-ти томах. Том 1. – Ростов-на-Дону : Научное сотрудничество, 2013. – 189 с.

РЕЗЮМЕ

Хусаїнова Г. А. Особливості розвитку системи музичної освіти казахстану в контексті євроінтеграційних процесів.

У статті проаналізовано особливості розвитку системи музичної освіти Казахстану в контексті євроінтеграційних процесів. З'ясовано, що до концептуальних завдань вищої музично-освітньої системи належать: навчити майбутнього музиканта-педагога нестандартно мислити, творчо вирішувати проблеми, володіти науковими, професійними навичками, вміти адаптуватися до швидких змін у соціальному, інформаційному, технологічному й усьому професійному середовищі. Особливе значення на нинішньому етапі надається цілеспрямованій орієнтації на процес формування професійної креатосфери майбутніх фахівців музичної освіти як сфери поліхудожньої взаємодії особистості учня, культури та суспільства на основі синергетики національних культур.

Ключові слова: *професійно-інноваційна політика, музично-освітня система, формування професійної креатосфери майбутніх фахівців музичної освіти, професійно-орієнтоване навчання.*

SUMMARY

Khussainova G. The features of the development of kazakhstan education system in the context of the european integration process.

Professional and innovative policy in higher education in Kazakhstan is based on the priorities of postindustrial-innovative development of the country with including the process of modernization in all spheres of life activity of our country.

For the full support of the process for today it is actual to have qualified personnel of appropriate level and profile, in particular in music education system. Nowadays they must be competitive in the labor market, competent and fluent in their profession, navigate in complex areas of their professional activity, capable to effective work in continuous music education system at the level of international standards in the context of the European integration process.

One of the conceptual problems of higher music education system is to teach future musician-teacher to think outside the box, creative problem-solving, to own scientific, professional skills, to be able to adapt to the rapid changes in the social, informative, technological and all professional areas.

Special meaning at this stage is given to purposeful orientation to the process of professional creative sphere of future professionals of music education as a sphere of poly art interaction of student's personality, culture and society based on synergy of national cultures.

In a teaching process of our university, which is based on strategic purpose of Bolongna process and assuming an active mobility of students and teachers, we are focused at training of the new formation of professionals: scientists, creators and managers in music education area which corresponds to the classical education traditions of the university.

Nowadays innovative training policy of modern music education is not based only on disciplines; it basically is based on innovative ways of thinking and acting, deepening of fundamental training based on professionally oriented training.

Key words*: professional-innovative policy, music education system, formation of professional creative sphere of future music education specialists, professionally oriented training.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Дацко О. В. Забезпечення якості вищої освіти в діяльності Європейської Асоціації Університетів: змістові аспекти.....3
Михайлик А. М. Професійні компетентності сучасного вчителя: порівняльний аналіз українських та австрійських досліджень 14
Мохоньок З. А. Ідеї ефективності школи в контексті розвитку теорії освітніх змін 22
Повалій Т. Л. Нормативно-правове забезпечення модернізації вищої хореографічної освіти в Польщі.....29
Світлична С. Ю. Нормативно-правове забезпечення освітньо-виховної діяльності недільних шкіл у Великій Британії.....37
Хоменко В. В. Метод вивчення ситуацій як метод оволодіння методикою прийняття рішень під час підготовки менеджерів освіти Франції 45

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Багінська О. В. Синергетичний підхід до розвитку рухової функції школярів у процесі фізичного виховання.....55
Ганчева В. І. Аналіз діючого програмно-методичного забезпечення ДЮСШ у системі освіти.....61
Єжова О. О. Виховання особистості у новій соціокультурній Реальності.....69
Павицька К. М. Проект як форма роботи з батьками щодо професійного самовизначення старшокласників.....76
Повалій Л. В. Особливості професійного самовизначення сільських дівчат-старшокласниць.....84

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Горицька О. В. Результати дослідно-експериментальної роботи щодо реалізації структурної моделі формування професійної адаптивності в майбутніх економістів у процесі підготовки у вищих навчальних закладах І–ІІ рівнів акредитації 93
Гречаник О. Є. Діяльність керівника навчального закладу з розвитку готовності педагогів до професійного самовдосконалення..... 100
Кобилянська І. М., Кобилянський О. В. Застосування ризик-орієнтованого підходу при формуванні у студентів компетенцій з безпеки життєдіяльності..... 109
Корницька Ю. А. Гіпертекст як засіб організації навчальної діяльності студентів ВНЗ..... 119

Лазоренко С. А. Вплив комплексу заходів з оптимізації фізкультурно-оздоровчої діяльності на динаміку показників соматичного здоров'я студентів 126
Мікулинська О. С. Інноваційно-організаційний потенціал курикулуму в освітньому процесі вищої школи 134
Мороз І. О. Методичні аспекти викладання ефекту Доплера в системі підготовки вчителя фізики 144
Огієнко О. І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя 154
Розум К. В. Компонентна структура готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до запобігання і розв'язання конфліктів у навчально-виховній роботі з учнями 163
Трегубенко О. М. Тестовий контроль у підготовці майбутніх фахівців-географів 170
Чикіна Ю. Ю. Використання засобів комп'ютерно-інформаційних технологій на практичних заняттях у контексті професійної підготовки вчителів географії 178
Шумський О. Л. Педагогічна технологія формування професійної іншомовної комунікативної компетентності курсантів ВНЗ МВС України 187

РОЗДІЛ IV. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Барсукова Н. С. Шляхи стимулювання навчально-професійної мотивації майбутніх учителів музики до вдосконалення виконавської майстерності 194
Беземчук Л. В. Формування готовності майбутнього вчителя музики до оновлення змісту мистецької освіти 204
Благова Т. О. Дитяче хореографічне аматорство у розвитку художньої самодіяльності в Україні 213
Дубровіна І. В. Роль професійно-педагогічних задач учителя музичного мистецтва в контексті самоосвіти 223
Жиров О. А. Основні чинники формування педагогічних поглядів і світоглядної позиції К. Василенка 232
Картава Ю. А. Корекційна спрямованість музичного виховання дітей дошкільного віку з глибокими порушеннями зору 242
Комаровська О. А. Особливості проявів обдарованості до мистецтва у дітей: за результатами експериментальних досліджень 251
Кондрацька Л. А. Епістемічна стратегія реформування мистецької освіти: сотеріологічний дискурс 259
Король А. М. Сутність поняття методики навчання графічного дизайну учнів у позашкільних навчальних закладах 268

Куценко С. В. Використання творчих завдань у процесі формування творчого потенціалу майбутнього вчителя хореографії на заняттях народно-сценічного танцю 277
Маруфенко О. В. Голосозміцнюючий потенціал особистості як основа моделювання стратегії забезпечення голосового здоров'я майбутнього вчителя мистецтва 288
Медведєва Є. В. Стимулювання в майбутніх учителів музики позитивної мотивації до співробітництва з учнями 299
Меттіні Е. Художня освіта і перетворення особистості: виклик до закону необхідності 306
Мировська Ю. І. Педагогічні принципи формування художньо-комунікативних умінь майбутніх учителів хореографії 314
Ничкало С. А. Виховний ресурс мистецтва архітектури 321
Петренко М. Б. Обґрунтування критеріїв та показників сформованості концертмейстерських інтерпретаційних умінь майбутніх учителів музики 332
Радієвська А. А. Методи і прийоми стимулювання суб'єктивної зацікавленості учнів молодших класів до розвитку творчих здібностей у ліцеях мистецтв 342
Руденко І. В. Загальні висновки результатів дослідження формування творчої активності молодших підлітків засобами образотворчого мистецтва 349
Савченко Р. А. Особливості навчальної взаємодії викладача та студентів у процесі формування музично-педагогічної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти 358
Сегеда Н. А. Методологічні орієнтири вивчення проблеми гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього музиканта-педагога 366
Сєрих Л. В. Взаємодія загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів в естетичному вихованні підлітків 376
Смирнов В. А. Культура і культурація в сучасній освіті 387
Сулаєва Н. В. Неформальна мистецька освіта студентів вищих педагогічних навчальних закладів України 394
Хе Ївень. Звукотворча воля як основа художнього інтонування фортепіанних творів майбутніми вчителями музичного мистецтва 405
Хусаїнова Г. А. Особливості розвитку системи музичної освіти Казахстану в контексті євроінтеграційних процесів 413

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Дацко О. В. Обеспечение качества высшего образования в деятельности Европейской ассоциации университетов: содержательные аспекты 3
Михайлик А. М. Профессиональные компетентности современного учителя: сравнительный анализ украинских и австрийских исследований 14
Мохонёк З. А. Идеи эффективности школы в контексте развития теории образовательных изменений 22
Повалий Т. Л. Нормативно-правовое обеспечение модернизации высшего хореографического образования в Польше 29
Светличная С. Ю. Нормативно-правовое обеспечение учебно-воспитательной деятельности воскресных школ в Великобритании 37
Хоменко В. В. Метод изучения ситуаций как метод овладения методикой принятия решений во время подготовки менеджеров образования Франции 45

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Багинская О. В. Синергетический подход к развитию двигательной функции школьников в процессе физического воспитания 55
Ганчева В. И. Анализ действующего программно-методического обеспечения ДЮСШ в системе образования 61
Ежова О. А. Воспитание личности в новой социокультурной Реальности 69
Павицкая Е. Н. Проект как форма работы с родителями относительно профессионального самоопределения старшеклассников 76
Повалий Л. В. Особенности профессионального самоопределения сельских девушек-старшеклассниц 84

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Горицкая О. В. Результаты экспериментальной работы относительно реализации структурной модели формирования профессиональной адаптивности у будущих экономистов в процессе подготовки в высших учебных заведениях I–II уровней аккредитации 93
Гречаник Е. Е. Деятельность руководителя учебного заведения по развитию готовности педагогов к профессиональному самосовершенствованию 100
Кобылянская И. Н., Кобылянский А. В. Применение риск-ориентированного подхода при формировании у студентов компетенций по безопасности жизнедеятельности 109
Корницкая Ю. А. Гипертекст как средство организации учебной деятельности студентов вуза 119

Лазоренко С. А. Влияние комплекса мероприятий по оптимизации физкультурно-оздоровительной деятельности на динамику показателей соматического здоровья студентов 126
Микулинская О. С. Инновационно-организационный потенциал куррикулума в образовательном процессе высшей школы 134
Мороз И. А. Методические аспекты преподавания эффекта Допплера в системе подготовки учителя физики..... 144
Огиенко Е. И. Формирование готовности к инновационной деятельности как важная составляющая профессиональной подготовки будущего учителя 154
Розум К. В. Компонентная структура готовности будущих учителей гуманитарного профиля к предотвращению и решению конфликтов в учебно-воспитательной работе с учениками 163
Трегубенко Е. Н. Тестовый контроль в подготовке будущих специалистов-географов 170
Чикина Ю. Ю. Использование средств компьютерно-информационных технологий на практических занятиях в контексте профессиональной подготовки учителя географии..... 178
Шумский А. Л. Педагогическая технология формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности курсантов вузов МВД Украины 187

РАЗДЕЛ IV. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ИСКУССТВА В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТЕГРАЦИИ

Барсукова Н. С. Пути стимулирования учебно-профессиональной мотивации будущих учителей музыки к совершенствованию исполнительского мастерства 194
Беземчук Л. В. Формирование готовности будущего учителя музыки к обновлению содержания художественного образования 204
Благова Т. А. Детское хореографическое аматорство в системе художественной самодеятельности в Украине..... 213
Дубровина И. В. Роль профессионально-педагогических задач учителя музыки в контексте самообразования 223
Жиров А. А. Основные факторы формирования педагогических взглядов и мировоззренческой позиции К. Василенко 232
Картавая Ю. А. Коррекционная направленность музыкального воспитания детей дошкольного возраста с глубокими нарушениями зрения..... 242
Комаровская О. А. Особенности проявлений одаренности к искусству у детей: по результатам экспериментальных исследований..... 251
Кондрацька Л. А. Епистемическая стратегия реформирования художественного образования: сотериологический дискурс 259

Король А. Н. Сущность понятия методики обучения графического дизайна учащихся во внешкольных учебных заведениях 268
Куценко С. В. Использование творческих заданий в процессе формирования творческого потенциала будущего учителя хореографии на занятиях народно-сценического танца 277
Маруфенко Е. В. Голосоукрепляющий потенциал личности как основа моделирования стратегии обеспечения голосового здоровья будущего учителя искусства 288
Медведева Е. В. Стимулирование у будущих учителей музыки позитивной мотивации к сотрудничеству с учениками 299
Меттини Э. Художественное преобразование и преображение личности: вызов к закону необходимости 306
Мировская Ю. И. Педагогические принципы формирования художественно-коммуникативных умений будущих учителей хореографии 314
Ничкало С. А. Воспитательный ресурс искусства архитектуры 321
Петренко М. Б. Обоснование критериев и показателей сформированности концертмейстерских интерпретационных умений будущих учителей музыки 332
Радиевская А. А. Методы и приемы стимулирования субъективной заинтересованности учащихся младших классов к развитию творческих способностей в лицеях искусств 342
Руденко И. В. Обобщенные выводы результатов исследования формирования творческой активности младших подростков средствами изобразительного искусства 349
Савченко Р. А. Особенности учебного взаимодействия преподавателя и студентов в процессе формирования музыкально-педагогической компетентности будущих специалистов дошкольного образования 358
Сегеда Н. А. Методологические ориентиры изучения проблемы гармонизации культурно-образовательного пространства будущего музыканта-педагога 366
Серых Л. В. Взаимодействие общеобразовательных и внешкольных учебных заведений в эстетическом воспитании подростков 376
Смирнов В. А. Культура и культурация в современном образовании 387
Сулаева Н. В. Неформальное художественное образование студентов высших педагогических учебных заведений Украины 394
Хе Ивень. Звукотворческая воля как основа художественного интонирования фортепианных произведений будущими учителями музыкального искусства 405
Хусаинова Г. А. Особенности развития системы музыкального образования Казахстана в контексте евроинтеграционных процессов 413

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF COMPARATIVE EDUCATION

Datsko O. Higher education quality assurance in European University Association activities: notional aspects 3
Mykhailyk A. Professional competence of modern teacher: comparative analysis of Ukrainian and Austrian researches 14
Mokhonyok Z. Ideas of school effectiveness in the context of the development of educational change theory 22
Povalii T. Legal regulations of the enhancement of higher choreographic education in Poland 29
Svetlichnaya S. The normative and legal support of educational activities of Sunday schools in Great Britain 37
Khomenko V. The method of situation studying as a method of mastering the technique of decision-making in the process of training educational managers in France 45

SECTION II. PROBLEMS OF THEORY OF EDUCATION

Baginskaya O. Synergetic approach to the development of motor functions of pupils during process of physical education 55
Gancheva V. The analysis of existing program-methodological support of CYSS in the education system 61
Yezhova O. Education of the personality in the new social and cultural reality 69
Pavytska K. Project as the form of school work with parents according to the professional self-determination of pupils of senior school age 76
Povalii L. Peculiarities of professional self-determination of rural girls of senior school age 84

SECTION III. PROBLEMS OF HIGHER SCHOOL EDUCATION

Gorytska O. The results of experimental work on the implementation of structural model of professional adaptability formation of future economists in higher educational institutions of I-II accreditation levels 93
Grechanik O. Activity of the head of school on the development of teachers' readiness to professional self-improvement 100
Kobulyanska I., Kobulyanskiy A. The use of risk-oriented approach in forming student's competences in life safety 109
Kornytska Y. Hypertext technology as a tool of organizing the learning process in higher educational establishments 119

Lazorenko S. Influence of a complex of measures on optimization of sports and recreational activities on dynamics of indicators of students' somatic health 126
Mykulynska O. Innovative-organizational potential of the curriculum in the educational process of higher school 134
Moroz I. The methodological aspects of teaching Doppler effect in the system of physics teacher training 144
Ogienko O. I. Formation of readiness for innovative activity as an important component of future teacher professional training 154
Rozum E. Component structure of readiness of future humanity teachers to prevent and solve conflicts in pupil's education and upbringing 163
Tregubenko E. Test control in the preparation of future specialists in Geography 170
Chikina J. Using the computer and information technology facilities at practical classes during geography teachers' training 178
Shumsky O. Educational technology of forming the professional foreign language communicative competence of students of higher educational establishments of the Ministry of internal affairs of Ukraine 187

SECTION IV. THEORETICAL AND METHODICAL PRINCIPLES OF ARTISTIC EDUCATION DEVELOPMENT IN CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION

Barsukova N. The ways of stimulation of learning and professional motivation of future music teachers to improvement of performing skills 194
Bezemchuk L. Forming of rediness of a future music teacher to the renewing of the art education content 204
Blagova T. Child amateur dance in the development of amateur performances in Ukraine 213
Dubrovina I. The role of professional teaching objectives of music teachers in the context of self-education 223
Zhyrov O. The main factors of formation of pedagogical views and ideological position of K. Vasylenko 232
Kartavaya Y. Correctional orientation musical education of preschool children with visual impairments 242
Komarovska O. Peculiarities of manifestation of gifts in art of children: by the resuls of experimental study 251
L. Kondratska. Epistemic strategy of reforming of artistic education: soteriological discourse 259
Korol A. The essence of the concept of the methodology of teaching pupils graphic design in extracurricular educational institutions 268

Kutsenko S. Using creative tasks in forming creative potential of the future choreography teacher at folk-stage dancing lessons 277
Marufenko H. Voice-strengthening potential of the personality as the basis of modeling strategy to ensure voice health of the future art teacher..... 288
Medvedyeva Y. Stimulating positive motivation to cooperation of future music teachers with the pupils 299
Mettini E. Art education and transformation of the personality: a challenge to the law of necessity 306
Myrovska Yu. Pedagogical principles of art communicative skills of future choreography teachers 314
Nychkalo S. Educational resource of the art of architecture..... 321
Petrenko M. Ustification of the criteria and indicators of concertmaster interpretational skills of the future music teachers..... 332
Radyevska A. Methods and techniques of stimulation of subjective junior pupils' interest to the development of creative abilities in the lyceums of arts 342
Rudenko I. Generalized conclusions of the results of research of junior teenagers' creative activity forming by means of fine art 349
Savchenko R. The specific features of academic interaction of the teacher and students in the process of forming musical and pedagogical competence of preschool education of future specialists..... 358
Segeda N. Methodological guidelines of the research of the problem of future musician-teacher's cultural and educational space harmonization 366
Sierykh L. Interaction of general and extracurricular educational institutions in aesthetic education of teenagers..... 376
Smirnov V. Culture and culturation in modern education 387
Sulayeva N. Informal art education of students of higher pedagogical educational institutions of Ukraine..... 394
Heh Ewen. The sound creation will as a basis for intoning piano works of the future teachers of music 405
Khussainova G. The features of the development of Kazakhstan education system in the context of the European integration process..... 413

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології
Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 7 (33), 2013

Суми: СумДПУ, 2013

Відповідальний за випуск: ***А. А. Сбруєва***
Комп'ютерне складання та верстання: ***Ю. С. Нечипоренко***

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 25.11.2013.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 25,1. Тираж 300 пр. Вид. № 71.

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000.