

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

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

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць
Частина перша

Суми, СумДПУ
ім. А.С.Макаренка, 2006 р.
Свідоцтво ДК №231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск **В.В.Бугаєнко**
Комп'ютерна верстка **О.Г. Корнус**

Здано до складання 13.06.06. Підписано до друку 18.08.06
Формат 60x84/16. Гарн. Times New Roman. Папір офсет. Друк ризогр.
Умовн. друк. арк. 18,6. Обл.-вид. арк. 21,7.
Тираж 100. Вид № 32

Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка
40002 м. Суми, вул. Роменська, 87

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Збірник наукових праць

Видається щорічно

Суми
СумДПУ ім. А.С.Макаренка
2006

УДК 371
ББК 74.00
П24

Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка

Редакційна колегія:

Лазарєв М.О. к. пед. н., проф. (відп. ред.); **Іванченко А.В.** д. пед. н., проф.;
Лозова В.І. д. пед. н., проф., член-кореспондент АПН України; **Стахевич О.Г.** д.
мист., проф.; **Цикін В.О.** д. філос. н., проф.; **Чайченко Н.Н.** д. пед. н., проф.;
Каменська Н.П. к. пед. н., доц.; **Кречківський А.Ф.** к. пед. н., доц.; **Лобова**
О.В. к. пед. н., доц.; **Лоза Т.О.** к. пед. н., доц.; **Ніколаї Г.Ю.** к. пед. н., доц.;
Полякова О.М. к. пед. н., доц.; **Сбруєва А.А.** д. пед. н., проф. (відп. секретар);
Тарапага-Більченко Л.Г. к. філос. н.; **Тарасова Т.Б.** к. псих. н., доц.

П24 **Педагогічні науки:** Збірник наукових праць. Частина перша. – Суми:
СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2006. – 320 с. Затверджено Президією ВАК
України як фахове видання з педагогічних наук (Бюлетень ВАК України,
1999 р., №4).

ISBN 966-698-062-2

Рецензенти:

В.І.Євдокимов – доктор педагогічних наук, член-кореспондент АПН
України (Харківський державний педагогічний університет);

Л.С.Нечепоренко – доктор педагогічних наук (Харківський національний
університет)

У збірнику наукових статей представлено сучасні дослідження
методологічних і теоретичних проблем підготовки і самореалізації
майбутнього педагога, професійно-творчого формування студентів в
умовах гуманістичної освіти, використання інноваційних освітніх
технологій.

ISBN 966-698-062-2

УДК 371
ББК 74.00

Демченко О.М. Діагностичний підхід до професійно-творчих робіт студентів: особливості впровадження і результативність	251
Земка О.І. Формування культури педагогічного спілкування студентів-філологів засобами української літератури (на матеріалі драматичних творів І. Франка)	257
Знобей О.В. Місце толерантності в системі особистісно професійних якостей соціального педагога	263
Калаур С.М. Сутність антропологічного підходу в процесі підготовки соціальних педагогів	269
Кривонос О.Б. Реалізація дидактичних умов формування професійно-творчих умінь студентів у контексті евристично-модульної технології навчання	275
Лазарева О.М. Пізнавально-творча самостійність як основа професійної самореалізації майбутнього педагога	282
Максименко Т.М. Особливості організації самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі	289
Міхно С.В. Пізнавально-творча самостійність студентів як одна з провідних якостей майбутнього фахівця	296
Павлушенко Н.М. Проблема підготовки педагогів до роботи з гендерного виховання дітей молодшого шкільного віку	303
Юрко О.О. Актуальні проблеми формування вокально- педагогічної майстерності студентів магістратури	309

Ніколаї Г.Ю. Функціонування художньо-педагогічної концепції Емілія Жака-Далькроза в польській системі освіти	114
Полянничко А.О. Генеза сирітства в Україні: історичний та соціально-педагогічний аспекти	125
Рисіна М.Ю. Інноваційні освітні мережі США: змістові характеристики	133
Скоробагатська О.І. Порівняльна характеристика аксіологічних пріоритетів виховання членів Попівської академії ...	139
Чернякова А.В. Модель конфліктогенних факторів, що обумовлюють насильство в освітніх закладах США	146

III. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Бабенко О.М. Міждисциплінарні курси за вибором у профільних класах старшої школи	152
Васько О.О. Курси за вибором як нова дидактична одиниця	159
Генкал С.Е. Особливості та структура самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів	167
Главацька О.Л. Зміст соціально-педагогічної діяльності в аспекті статевої ролі соціалізації учнів	173
Іванова О.І., Басанець Л.М., Гризодуб О.В. Адаптація дітей 6 – 7-річного віку до навчання в освітніх закладах різного типу	182
Іванова О.Ю. Сучасне суспільство та умови розвитку особистості ліцеїста	189
Лях В.В. Вузликова гімнастика: поняття, сутність, значення	194
Романова І.А. Проблема розвитку інтелектуального потенціалу молодших школярів у процесі вивчення шахів	201
Стефіна Н.В. Структура уроку музики і його технологічний інструментарій	209
Чашечникова О.С., Карлаш О.В. Підвищення ефективності розвитку творчої особистості учнів класів гуманітарного профілю під час навчання математики	219
Шевченко А.С. Методичні підходи до структурування навчального змісту в курсі біології середньої школи III ступеня	228

IV. ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Будянський Д.В. Студентський театр як засіб формування педагогічного артистизму майбутніх учителів	237
Гуз Н.Г. Формування виконавської майстерності баяністів як проблема сучасної мистецької освіти	244

I. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

УДК 371.11

І.І. Гавриленко
Сумський державний
педагогічний університет

МАРКЕТИНГ В СИСТЕМІ УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНООСВІТНІМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

У статті розкривається сутність маркетингу в системі управління загальноосвітнім навчальним закладом; аналізується взаємодія загальноосвітнього навчального закладу з іншими суб'єктами ринкових відносин; подається характеристика ряду маркетингових дій керівника загальноосвітнього навчального закладу щодо формування попиту освітніх послуг ЗНЗ.

The essence of marketing in system of schools management is given in this article. The author analyzed the interaction of school and other subjects of marketing economy, and presented the description of some marketing operations.

Говорячи про ринкову економіку України, слід розуміти той факт, що розвиток українського суспільства відбувається за законами товарного господарства і ринку, а саме: за законами попиту, пропозиції та споживання, які й регулюють відносини всіх учасників ринку. Така позиція вимагає кардинальних змін стратегії діяльності будь-якого підприємства, організації чи установи. Звичайно, це призводить до певних труднощів (переважно в діяльності управлінського складу працівників), але недотримання вимог сучасного менеджменту може призвести до повного зникнення підприємства, організації зі списку таких, що реально діють та здатні до конкуренції. Однією з умов утримання на ринку продажу, обміну товару чи послуг є використання в системі управління комплексу маркетингових дій. Зрозуміло, що все це стосується як комерційної, так і некомерційної діяльності.

У даній статті на основі аналізу загальноосвітнього навчального закладу як суб'єкта ринкових відносин здійснено спробу розкриття сутності маркетингу в системі управління загальноосвітнім навчальним закладом, подано аспекtnий аналіз ряду маркетингових дій керівника ЗНЗ щодо формування попиту на послуги, що надаються тим чи іншим загальноосвітнім навчальним закладом.

Використання маркетингу в системі управління загальноосвітнім навчальним закладом стало можливим завдяки тривалій еволюції теорії та практики маркетингу, який з напрямку управління бізнесом поступово перетворився на філософію соціально орієнтованого управління економікою та іншими сферами життєдіяльності ринкового суспільства. Багато спеціалістів (А.В. Войчак, А.І. Кредисов, А.Ф. Павленко, В.Г. Герасимчук, В.Я. Кардані, Є.В. Ромат, Є.В. Крикавський, Є.В. Савельєв, Д.І. Євдокимов, І.І. Решетникова, Л.А. Мороз, Н.В. Куденко, Т.І. Лук'янець, П.А. Орлов, П.Г. Перерва, В.П. Пилипчук, С.Я. Салила, С.В. Скибінський, А.О. Старостіна, С.С. Гаркавенко, Ф.А. Штефаніч та ін.) нині розглядають маркетинг як загальну філософію організації життя сучасного ринкового суспільства, що поєднує цінності бізнесу (прибуток) з гуманітарними цінностями (задоволення всього спектру потреб людей). Тому нині маркетинг є предметом вивчення не лише економічної науки. Проникаючи в інші науки, він набуває глобального характеру, активно аналізується з погляду таких фундаментальних наук, як філософія, теорія управління, соціологія, прикладна математика. Загалом сучасний маркетинг як теорія і наукова дисципліна має комплексний та міждисциплінарний характер і саме в такому вигляді застосовується в найрізноманітніших галузях знань [4].

Останнім часом в інформаційних джерелах можна знайти публікації, в яких з урахуванням сучасних світових тенденцій розвитку маркетингу обговорюється питання про необхідність використання концепції, методології і технології маркетингу в діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів [1].

Сучасний загальноосвітній навчальний заклад є тією організацією, яка задовольняє потреби споживачів шляхом безпосереднього обміну освітніх послуг на їх споживання, що дозволяє їй забезпечувати відповідне місце на ринку освітніх послуг та одночасно компенсувати усі витрати на досягнення відповідних цілей. Послугою загальноосвітнього навчального закладу є навчання та виховання, інтелектуальний та культурний розвиток шкільної молоді. Він одночасно виступає виробником, продавцем освітньої послуги, а також замовником і споживачем.

Відповідно до місії своєї діяльності загальноосвітній навчальний заклад, мовою ринкової економіки, виступає виробником послуги, у даному випадку освітньої. Звичайно, цей процес можливий за певних умов: наявності елементів, що забезпечували б потенційні можливості загальноосвітнього навчального закладу в наданні освітніх послуг (кваліфікований педагогічний склад працівників, необхідний інструментарій навчання і виховання, у тому числі – якісні навчально-

ЗМІСТ

I. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Гавриленко І.І. Маркетинг в системі управління загальноосвітнім навчальним закладом	3
Гуральник Н.П. Принципи розвитку фортепіанної школи в контексті теорії загальної педагогіки	10
Дихтневская В.П. Историко-методологические аспекты подготовки учителя музыки	19
Козлова О.Г., Ляшенко І.В. Готовність майбутніх аграріїв до реалізації міжнародних фахових програм як педагогічна проблема	25
Кузікова С.Б. Процес навчання як взаємодія між професійним і особистісним становленням	32
Лобова О.В. Музична освіта школярів: стан, проблеми, перспективи	38
Милenkova P.В. Деякі проблеми формування творчої особистості майбутнього фахівця банківської справи	44
Парфанович І.І. Специфіка теоретико-методичного підходу до охорони дитинства у соціально-педагогічній діяльності	50
Парфілова С.Л. Мотивація як категорія дидактики	58
Приходькіна Н.О. Інтеграція гендерних досліджень в систему вищої освіти України: проблеми та інновації	66
Сбруєва А.А. Ринкова стратегія Болонського процесу та глобального поступу вищої освіти	73
Сорокіна Г.Ю. Методичні аспекти використання інформаційних технологій в процесі формування функціональних компетентностей при вивченні технічних дисциплін	80
Хачиньскі Ярослав. Естетичне виховання в контексті основних положень інтеркультурної освіти	86
II. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ, ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Бойченко М.А. Особливості реформування системи середньої освіти США в контексті політичних змін другої половини ХХ століття	96
Костенко Г.Г. Досвід реформ школи в США на допомогу українській освіті	103
Лістарова Ж.Ю. Глобалізація та інтернаціоналізація як провідні тенденції розвитку вищої освіти на сучасному етапі	108

ЛІТЕРАТУРА

1. Деркач А.А., Зазыкин В.Г., Макарова А.К. Психология развития профессионала. – М.: Изд-во РАГС, 2000. – 124 с.
2. Єременко О.Є. Актуальні проблеми формування професійної компетентності на магістерському рівні / Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя: Психолого-педагогічні науки, 2004. – № 2. – С. 75 – 79.
3. Зязюн І.А. та ін. Педагогічна майстерність: Підручник. – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
4. Мороз О.Г., Омеляненко В.П. Перші кроки до майстерності. – К.: Знання, 1992. – 112 с.
5. Сисоєва С.О. Творчість як умова самореалізації особистості / Професійно-художня освіта України: Зб. наук. праць. – Київ – Черкаси: Видавництво “Черкаський ЦНТЕГ”, 2003. – Вип. II. – С. 19 – 29.

виховні приміщення) та системи взаємного обміну між ЗНЗ, суспільством (потенційними споживачами послуг) і державою.

Під словом „продавець” маємо розуміти не конкретну організацію, що пропонує на ринку свій товар в обмін на гроші, а потенційні можливості загальноосвітнього навчального закладу в наданні освітніх послуг, безпосередню пропозицію освітніх послуг з урахуванням потенційних можливостей ЗНЗ та обмін послугами між продавцями, замовниками і споживачами у системі „держава – ЗНЗ – цільова аудиторія”.

У ролі замовника загальноосвітній навчальний заклад виступає з тих позицій, з яких він повинен мати відповідний попит на послуги, що пропонує, з метою отримання таких показників власної реалізації (набір певної кількості учнів), які дозволяють йому існувати як ринковій одиниці, що потребує державного фінансування, тобто бути рентабельним.

Роль ЗНЗ як споживача полягає у споживанні загальноосвітнім навчальним закладом послуг, що надаються з боку держави чи іншого фінансового вкладника та кожної людини, яка може скористатись послугами ЗНЗ.

Як бачимо, ринок і ЗНЗ мають конкретні точки перетину, і розглядати діяльність навчально-виховного закладу поза межами ринку нині є ознакою некомпетентності.

За таких умов існування загальноосвітнього навчального закладу керівникові ЗНЗ слід змінювати стратегію перспективної діяльності як самого навчально-виховного закладу, так і власну управлінську діяльність. Крім того, знати маркетингові засади управління ще не означає вміти їх використовувати і управляти маркетингом в системі управління ЗНЗ як цілісним організмом, складові якого взаємозалежать одна від одної. Тому застосування маркетингу в системі управління загальноосвітнім навчальним закладом нині є просто необхідним.

Ми визначаємо *маркетинг у системі управління загальноосвітнім навчальним закладом* як такий вид управлінської діяльності, що спрямований на задоволення потреб і запитів індивідуальних (кожного окремо взятого споживача) та державних (для збільшення інтелектуального потенціалу держави – національного багатства суспільства) шляхом надання освітніх послуг у результаті двостороннього обміну. При цьому двосторонній обмін можна простежити на кількох рівнях, що у свою чергу зобов’язує дотримуватися думки про наявність між ЗНЗ, цільовою аудиторією та державою таких відносин, які потребують регулювання за законами ринку. Отже, розглянемо рівні двостороннього обміну в контексті управління загальноосвітнім навчальним закладом за умов ринкової економіки.

Перший рівень „ЗНЗ – громадянин” – обмін послугами між посередниками/споживачами (батьками) і разом з тим безпосередніми споживачами (потенційними та реальними учнями) й загальноосвітнім навчальним закладом.

Другий рівень „ЗНЗ – ВНЗ” – обмін послугами між загальноосвітнім навчальним закладом, який готує потенційних абітурієнтів, і вищим навчальним закладом, який за умови співпраці із ЗНЗ (забезпечуючи підготовчі курси при ЗНЗ, консультації тощо) виступає засобом зміни позицій і/або поведінки цільових аудиторій щодо першого (так би мовити, створює імідж ЗНЗ).

Третій рівень „ЗНЗ – держава” – обмін послугами з боку загальноосвітнього навчального закладу, що надає освітні послуги, та з боку держави, яка забезпечує існування ЗНЗ як бюджетної одиниці.

На першому й третьому рівні як за умови відповідної демографічної ситуації відбувається обмін послугами неодмінно; на другому рівні обмін послугами може відбуватись або не відбуватись (залежно від діяльності ЗНЗ та ВНЗ у контексті ринкових відносин). Необхідно зазначити й те, що без обміну послугами на першому рівні, неможливий обмін послугами на третьому рівні.

На нашу думку, маркетингову діяльність керівника загальноосвітнього навчального закладу слід розглядати, як мінімум, з чотирьох точок зору:

– як комплекс дій щодо формування попиту освітніх послуг, що надаються чи можуть надаватися тим чи іншим загальноосвітнім навчальним закладом;

- як систему маркетингових досліджень;
- як систему управління маркетингом;
- як ідеологію сучасної управлінської діяльності.

У даній статті зупинимося на розгляді комплексу перспективних маркетингових дій керівника загальноосвітнього навчального закладу щодо формування попиту освітніх послуг, що надаються чи можуть надаватися тим чи іншим загальноосвітнім навчальним закладом. Такими діями, на нашу думку, можуть бути: маркетинг послуг, маркетинг організації, маркетинг окремих осіб, маркетинг місця, маркетинг ідей.

Коротко охарактеризуємо кожну з виокремлених нами маркетингових дій щодо формування попиту освітніх послуг того чи іншого загальноосвітнього навчального закладу.

Маркетинг послуг. Відповідно до теорії Ф. Котлера, послуги мають чотири основні ознаки [2], які, на нашу думку, можуть розповсюджуватися й на освітні послуги, що надаються загальноосвітнім навчальним закладом (умовно їх можна позначити, як „4Н”:

Спираючись на розуміння єдності педагогічної і вокально-виконавської майстерності викладача вокалу у цілісному явищі, їх рівнозначність і взаємодоповнення в процесі музично-освітньої діяльності, ми дійшли необхідності спробувати визначити дефініцію вокально-педагогічної майстерності як інтегрованого показника ступеню готовності майбутнього вчителя музики до високоякісної професійної діяльності.

Вокально-педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості педагога, що забезпечує його творчу самореалізацію в процесі вокально-педагогічної діяльності з метою формування музично-естетичної культури учнів засобами вокального мистецтва.

Становлення особистості майбутнього педагога-музиканта має забезпечувати системне бачення ним майбутньої вокально-педагогічної діяльності, що не розпадається на окремі ізольовані складові. Тому наш науковий пошук спрямовано на вивчення можливих шляхів інтеграції у змісті і формостворенні системи професійної підготовки студентів магістратури, що включає науково-теоретичну і практичну діяльність, потребує розробки спеціалізованих дисциплін та навчально-методичних курсів з метою формування вокально-педагогічної майстерності магістрів як необхідної частини професійної підготовки майбутнього педагога-вокаліста у ВНЗ.

Матеріали пропонованої статті дають можливість ствердити актуальність обраної теми; систематизувати складові педагогічної та вокальної майстерності; окреслити пріоритетні підходи до визначення змісту поняття „вокально-педагогічна майстерність” студентів магістратури. Таким чином, отримані результати дозволять у подальшій науково-дослідній роботі інтегрувати компоненти педагогічної та вокальної майстерності в єдиному феномені.

Пропонована стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Розв’язання та подальшого дослідження потребують питання, пов’язані з вивченням феномену вокально-педагогічної майстерності як інтегрованого показника ступеню готовності до професійної діяльності магістрів; встановлення науково обґрунтованих критеріїв, показників та рівнів сформованості вокально-педагогічної майстерності, визначення педагогічних умов та розробки системи оптимальних методів забезпечення її ефективного формування у вищих закладах музично-педагогічної освіти на магістерському рівні, що становитиме предмет подальшого дослідження.

В науковій літературі поняття педагогічної та вокальної майстерності розглядаються окремо: „педагогічна майстерність” – як категорія педагогічної освіти, а „вокально-технічна майстерність” – як складова мистецької науки. Загальна і вокальна педагогіка в навчальному процесі підготовки фахівців, попри всі свої особливості, невідокремлені та постійно взаємозбагачуються. Маючи багато спільного з мистецтвом та спираючись на інтуїцію та емпіричний досвід педагогів в галузі вокального мистецтва, вокальна педагогіка не може існувати без теоретичного узагальнення педагогічного досвіду. Формування професійної майстерності студента магістратури як майбутнього викладача вокалу поєднує всебічний музично-творчий розвиток з удосконаленням вокально-виконавської та педагогічної технік.

До поняття вокальної (як виду художньої) майстерності входить цілий комплекс вмінь і навичок, теоретичних і практичних знань, а також здатність митця направити їх на вирішення творчих завдань. Серед складових вокально-художньої майстерності виділимо три основні взаємопов'язані підсистеми:

- 1) майстерність інтерпретації („прочитання” твору, розробка і створення індивідуальної концепції його виконання);
- 2) майстерність артистичного впливу (емоційно-образно-вольового);
- 3) вокально-технічна майстерність.

Вивчення вокально-технічного компонента майбутньої професійної діяльності магістрантів як соціокультурного явища вимагає підходу до нього з позицій музично-виконавського мистецтва в цілому. Вихідним пунктом дослідження цієї проблеми є визначення вокального мистецтва як виду музичного виконавства, що спирається на майстерність володіння співацьким голосом, як взаємопов'язаної системи, складовими якої є: вокальний твір (праця композитора і поета); виконавська творчість співака; розвиненість слухачької культури. Кожна частина її є необхідним компонентом вокально-виконавської діяльності як виду художньої творчості. Успіх цієї системи обумовлюється особистим обдаруванням та інтелектом вокаліста, його запасом слухових уявлень і знанням музичних стилів, володінням своїм голосовим апаратом і загальним комплексом акторського арсеналу. Все це разом дозволяє підвищити акт вокального виконання до рангу художньо-творчого явища. У такому втіленні кожен новий твір набуває особливої вокально-художньої естетичної цінності та виховного і формуючого особистість учня значення.

невідчутність на дотик; невіддільність від джерела; нестабільність якості; неможливість збереження.

Розглянемо кожну з ознак освітніх послуг.

Невідчутність на дотик. Послуги не можна відчутти на дотик. Їх не можна побачити, спробувати на смак, почути або понюхати до моменту отримання. Батьки, віддаючи дитину до того чи іншого ЗНЗ, не побачать і не відчують результатів, доки не отримають послугу. Споживач освітніх послуг має керуватися позицією і/або поведінкою цільової аудиторії, членом якої він є, або ж керуватися своєю вірою продавцю послуги на слово.

З метою укріплення довіри до себе з боку клієнтів управлінці загальноосвітніх навчальних закладів можуть спрямовувати зусилля на реалізацію низки конкретних заходів. По-перше, певною мірою можна забезпечити відчутність послуги шляхом доведення до відома цільової аудиторії навчально-виховної програми, представлення моделі випускника ЗНЗ. По-друге, можна ознайомити з даними щодо чудового влаштування випускників конкретного закладу. По-третє, можна вигадати щось подібне до гасла, як це простежується в рекламі приватного навчального закладу „Казка” (м. Суми): „Ваша дитина в лагідних руках!”. Для підвищення ступеня довіри можна залучити до свого роду пропаганди освітньої послуги певного загальноосвітнього навчального закладу якусь впливову особу.

Відповідно до властивостей освітніх послуг, що надаються загальноосвітнім навчальним закладом, будується система їх запланованого надання і споживання, а також обґрунтовується результат їх фактичного надання й споживання.

Невіддільність від джерела. Послуга невіддільна від свого джерела, будь то людина чи машина, тоді як товар у матеріальному вигляді існує незалежно від присутності або відсутності його джерела. Надання освітніх послуг відбувається за безпосередньою участю певного кола педагогічних працівників.

Нестабільність якості. Якість послуг коливається в широких межах залежно від багатьох чинників їх надання та споживання. Нині проблемам якості освіти приділяється багато уваги: дослідники намагаються конкретизувати основні критерії якості та розробити методи, що дозволили б з'ясувати рівень якості освіти. Слід наголосити й на необхідності дослідження такого питання, як методи визначення рівня якості надання освітніх послуг загальноосвітніми навчальними закладами, а також науковому обґрунтуванню причин коливання якісного надання послуг.

Неможливість збереження. Послугу неможливо зберігати. Це пов'язано перш за все з актуальністю, перспективністю і т.ін. змісту тієї чи іншої послуги, тобто з попитом.

Таким чином, маркетинг освітніх послуг як маркетингову дію щодо формування попиту освітніх послуг того чи іншого загальноосвітнього навчального закладу необхідно планувати і здійснювати на засадах основних ознак послуги як такої, що є невідчутною на дотик, невіддільною від джерела, не є стабільною відносно якості, її неможливо зберігати.

Маркетинг організації. Нерідко організації займаються маркетингом з метою „продати” самих себе. Маркетинг організацій – це діяльність щодо створення, підтримки чи зміни позицій і/або поведінки цільових аудиторій до бажаної щодо конкретних організацій. Іншими словами, це – процес створення певного іміджу організації шляхом формування громадської думки. Отже, формування суспільної думки можна визначити як управлінську функцію, зміст якої полягає в оцінюванні її існуючого образу серед громади взагалі й потенційних споживачів зокрема, співставленні принципів та прийомів діяльності організації з громадськими інтересами, плануванні та втіленні в життя програми дій, розрахованих на завоювання сприйняття з боку цільової аудиторії.

Сьогодні проблеми іміджу науковцями виділяються як окреме поле дослідження.

Маркетинг окремих осіб. Поряд з маркетингом послуг та маркетингом організацій проводиться й маркетинг окремих осіб. При цьому відбувається створення позитивних чи зміна негативних, нейтральних позицій і/або поведінки громади стосовно окремих осіб. Так, привернути увагу потенційних споживачів освітніх послуг до певного загальноосвітнього навчально-виховного закладу можна за рахунок професійних досягнень працівників закладу. При цьому на управлінські кадри ЗНЗ покладається завдання сприяти професійному вдосконаленню педагогічних працівників та їх участі в різних конкурсах, семінарах, конференціях. Прикладом маркетингу окремих осіб можна вважати оприлюднення шляхом використання послуг засобів масової інформації перемоги педагогічних працівників на конкурсі „Вчитель року”.

У сучасному менеджменті маркетинг окремих осіб здебільшого здійснюється в шоу-бізнесі та політиці. На нашу думку, маркетинг окремих осіб необхідно поширювати й можна виправдано перспективно запроваджувати у сферу управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Маркетинг місця. З маркетингом місця знайомі менеджери туристичних агентств, агентств нерухомості, будівельних фірм тощо. Метою їх діяльності є реклама конкретної місцевості чи місця для досягнення певних цілей. Відповідно розрізняють маркетинг житла, маркетинг зон господарської забудовлі, маркетинг інвестицій у земельну власність, маркетинг місць відпочинку. Ми вважаємо, що маркетинг місця є

Важливим компонентом у структурі педагогічної майстерності є **здібність до педагогічної діяльності** (педагогічні здібності). Основною ланкою у структурі формування педагогічної майстерності магістрів є постійний розвиток цілого комплексу загальних здібностей, особливо таких, як чутливість до людини і до особистості, комунікативність, перцептивність, здатність до ефективного (творчого) спілкування, динамічність особистості, сугестивність, креативність у тісному поєднанні з розвитком спеціальних музичних здібностей.

Ми вважаємо, що вокально-виконавська діяльність магістра формується та розвивається лише на ґрунті індивідуально неповторних якостей особистості. Творча взаємодія, як провідна у процесі формування професійної майстерності майбутнього фахівця, вимагає найбільш високого рівня активності особистості як педагога, так і магістра. Серед інших типів взаємодії вона повинна займати особливе місце з точки зору мотивації процесу навчання, наділяючи високим спонукальним змістом всі ситуації навчальної співпраці, в яких проходить процес засвоєння виконавського та педагогічного досвіду.

Чи не найголовнішим компонентом педагогічної майстерності, на нашу думку, є **педагогічна техніка** як форма організації поведінки педагога. Це конкретний інструментарій, навички та вміння організації та проведення різноманітних навчально-виховних заходів. За відсутності або недостатнього її розвитку інші елементи педагогічної майстерності залишаються нереалізованими. Структура цього важливого компоненту майстерності вчителя може бути проявлена такими загальними вміннями: мовними, вміннями мімічної та пантомімічної виразності; керування своїм психічним станом і підтримка емоційно-творчої напруги; акторсько-режисерськими вміннями, що дозволяють впливати не тільки на розум, але й на почуття вихованців, передавати їм досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу. Через ці вміння в педагогічній взаємодії найповніше розкриваються моральні та естетичні позиції педагога.

Педагогічна майстерність складається зі спеціальних знань, а також вмінь, навичок та звичок, в яких реалізується досконале володіння основними прийомами того чи іншого виду діяльності. Якби окремі завдання не вирішував педагог, він завжди є організатором, наставником та майстром педагогічного впливу. Це дає підстави деяким науковцям (В.О. Сластьонін, В.М. Коротов, І.Ф. Ісаєв, О.І. Міщенко) в майстерності педагога виокремити чотири відносно самостійних елементи: майстерність організатора колективної та індивідуальної діяльності дітей; майстерність переконування; майстерність передачі знань і формування досвіду діяльності та майстерність володіння педагогічною технікою.

передачі досвіду естетичної діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва. Тому накопичення студентами магістратури репертуару усіх жанрів та епох національної та світової вокальної музики сприятимуть включенню підростаючого покоління у соціокультурну діяльність і їх музично-творчому та особистісному розвитку.

Професійна компетентність є підвалиною педагогічної майстерності. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики є однією з актуальних проблем у зв'язку з якісно новими пріоритетами освіти та методологічною переорієнтацією шкільної освіти на розвиток особистості учня. Зміст цього компоненту в процесі навчання магістрів становлять системні професійні знання, навички та уміння, професіоналізм у галузі психології та педагогіки, досконала методика здійснення навчально-виховних заходів. Як зазначає О.В. Єременко, „якість формування професійної компетентності у магістратурі мистецького профілю визначається не стільки рівнем засвоєння знань, скільки рівнем відповідності особистісного музично-фахового розвитку магістранта професійній діяльності викладача. У процесі перенесення знань магістранта у фахову площину формується досвід творчої діяльності, що уможливує розвиток художньо-інтерпретаційної культури, а також нестандартне вирішення професійних завдань на основі досягнення та застосування музично-педагогічної інформації” [2, 78].

Виокремлюючи професійну компетентність від інших особистісних втілень вчителя, ми звертаємо увагу на професійні знання, які є базисом практичної діяльності вчителя музики. Важливою особистісною характеристикою професіоналізму вчителя є здатність до інтеграції загальноосвітніх, спеціальних (фахових), психолого-педагогічних, дидактичних і методичних знань, комплексного вирішення завдань навчання, виховання і розвитку учнів. Як відомо, жоден з навчальних предметів, що входить до структури професійної підготовки майбутніх педагогів, не забезпечує належного рівня їх готовності до відповідної практичної діяльності. Так само не в змозі забезпечити необхідну якість підготовки й механічне об'єднання змісту окремих навчальних предметів. Саме тому науковці, які досліджують проблеми вищої освіти, значну увагу приділяють вивченню інтеграційних процесів, пошуку ефективних шляхів та умов створення інтегративних навчальних дисциплін. Методологічна функція педагогічної майстерності у професійній підготовці вчителя полягає у забезпеченні єдності структурних компонентів цієї підготовки, розмаїття процесів і явищ, що вивчаються різними навчальними дисциплінами.

ефективним засобом привернення уваги цільових аудиторій до того чи іншого навчально-виховного закладу. У системі управління загальноосвітнім навчальним закладом суть маркетингу місця полягає в здійсненні комплексу певних дій щодо територіальної зони ЗНЗ у контексті створення, підтримки чи зміни позицій потенційних споживачів послуг. Так, увагу цільової аудиторії до ЗНЗ можна привернути вражаючим „зеленим” оформленням території, або професійно обладнаним спортивним майданчиком.

Маркетинг ідей. Ідеї також можна пропонувати в межах системи маркетингу. У певному сенсі будь-який вид маркетингу є маркетингом ідей, чи ідея використання електронної побутової техніки, чи ідея використання побутової техніки „Bosh” як найбільш якісного засобу полегшення домашнього господарювання. Ми дозволимо собі поширити маркетинг ідей на сферу управління загальноосвітнім навчальним закладом. За таких умов управлінська діяльність керівників ЗНЗ має включати в себе і реалізацію комплексу маркетингових дій щодо конкретної ідеї з метою забезпечення позитивного ставлення до певного навчально-виховного закладу цільової аудиторії. Для прикладу можна навести маркетинг ідей виховання здорової молоді, ідеї патріотичного виховання або ідеї гармонійного розвитку дітей.

Отже, комплекс маркетингових дій керівника ЗНЗ щодо формування попиту на освітні послуги того чи іншого загальноосвітнього навчального закладу може складатись з таких маркетингових дій, як маркетинг освітніх послуг, маркетинг організації, маркетинг окремих осіб, маркетинг місця, маркетинг ідей. На нашу думку, такі дії за умови їх правильного планування, організації їх виконання, безпосереднього виконання та управління процесом їх виконання можуть наблизити загальноосвітній навчальний заклад до таких, що здатні конкурувати на сучасному ринку освітніх послуг.

Перспективним вважається більш детальна характеристика кожної виокремленої нами маркетингової дії керівника загальноосвітнього навчального закладу ЗНЗ щодо формування попиту на освітні послуги, визначення їх організаційно-педагогічних засад.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головатий Н. Менеджмент образования в Украине // Персонал. – 2002. – № 2. – С.54 – 57.
2. Котлер Ф. Основы маркетинга. Краткий курс: Пер. с англ. – М.: Издательский дом „Вильямс”, 2005. – 656 с.
3. Окландер М.А. Проблеми формування маркетингової системи країни. – К.: Наук. думка, 2002. – 168 с.
4. Ромат Є.В. Маркетинг у державному управлінні // Маркетинг в Україні. – 2003. – № 4. – С. 32-35.

УДК 378.124:786.2

Н.П. Гуральник

НПУ ім. М.П. Драгоманова

ПРИНЦИПИ РОЗВИТКУ ФОРТЕПІАННОЇ ШКОЛИ В КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Принципові засади розвитку фортепіанної школи витікають із науково-теоретичної сутності принципу як педагогічної категорії, розглядаються в контексті теорії загальної педагогіки та спрямовують дослідницький пошук на ефективне вирішення мистецько-освітніх проблем.

Principles positions of development of piano school follow from science and theoretical essence this pedagogical category, knows it in context of general pedagogic which security the research and results of art' education problems.

Осучаснення змісту, удосконалення форм фортепіанного навчання актуалізують постійний перегляд принципів позицій у контексті розвитку проблем загальної педагогіки (Ю. Бабанський, В. Гинецинський, С. Гончаренко, В. Загвязинський, І. Зязюн, І. Колеснікова, А. Мудрик, Є. Рапацевич, О. Тітова, М. Ярмаченко).

Принципові засади розглядаємо як науково-методичний базис розвитку теорії загальної педагогіки, музично-педагогічної галузі, відправних позицій фортепіанної школи. Спираючись на сучасні тенденції її теорії, дослідження в галузі мистецької педагогіки (Л. Арчажнікова, О. Єременко, Л. Масол, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, С. Смоленський, Л. Фрідман, Б. Яворський), представники фортепіанної школи (І. Аксельруд, Л. Баренбойм, Т. Гризоплазова, Т. Кравченко, Є. Куришев, Г. Курковський, Б. Міліч, Ю. Некрасов, Г. Ніколаї, М. Степаненко, Л. Смирнова, Ж. Хурсіна, В. Шульгіна) доклали певних зусиль до створення відповідних науково-теоретичних підвалин для успішного функціонування системи фортепіанного навчання в музичних підрозділах вищої педагогічної освіти.

Мета статті полягає в пошуку принципів положень, що впливають на визначення перспективних шляхів розвитку фортепіанної школи.

Для досягнення мети необхідно вирішити такі завдання: проаналізувати зміст принципів засад у сучасній теорії загальної педагогіки, виявити тенденції розвитку принципів позицій у працях представників мистецької педагогіки, узагальнити основні ідеї розвитку музично-педагогічної галузі та фортепіанної школи в сучасних умовах.

Однією з головних рушійних сил розвитку фортепіанної школи в системі музичної педагогіки є педагогічні принципи (від лат. *principium* «основа, першопочаток»). У довідковій літературі принципи навчання,

компетентності фахівця; оптимальної інтенсивності і напруженості праці; високої точності, надійності й організованості; ... спрямованості на досягнення позитивних соціально значущих цілей" [1, 66].

Явище педагогічної майстерності трактується в науковій літературі з різних позицій: як характеристика високого рівня педагогічної діяльності (критеріями якої виступають науковість, гуманність, доцільність, оптимальність, результативність, демократичність, творчість); як синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва та особистих якостей учителя, як інтегрований показник ступеня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя і вихователя. Педагогічна майстерність визначається багатьма вченими з урахуванням таких креативних якостей учителя, як „досконале творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва" [4, 4], як „комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексійній основі" [3, 30].

Стає очевидним, що педагогічна майстерність – це складне структурне утворення з множинністю елементів, багатопланове, багатоаспектне, поліфункціональне явище в педагогічній реальності. Вона синтезує окремі напрямки фахової підготовки вчителя, доповнює її традиційний зміст і є системотворчим чинником професійної підготовки в системі ступеневої педагогічної освіти. Вчителя-майстра відрізняє від інших, перш за все, характер конструктивної діяльності з урахуванням як ближніх дидактичних, так і віддалених стратегічних перспектив. Найбільш дієвим та ефективним є така інтеграція педагогічної майстерності в різні галузі знання з метою об'єднання їх загальними й професійними значеннями, коли магістранти усвідомлюють потребу опанувати якісно нові, не актуалізовані іншими навчальними предметами якості, вкрай необхідні для майбутньої професійної діяльності. Деякі науковці (І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.) компонентами структури педагогічної майстерності вважають гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, його професійну компетентність, педагогічні здібності і педагогічну техніку.

Гуманістична спрямованість майстерності педагога базується на основі ціннісних орієнтацій: на себе (самоствердження); на засоби педагогічного впливу (найважливіші складові якого ставлять виховні ідеали, виховні заходи та методику їх здійснення); на вихованця (допомогти йому адаптуватися до соціального середовища, знайти сенс у житті).

Першочергове завдання вищої педагогічної школи має розглядатись у контексті гуманітарно-естетичного виховання майбутніх фахівців, засвоєння ними культурних цінностей минулого і сьогодення,

стосуються: визначення структури і специфіки педагогічної праці вчителя (О.А. Апраксина, С.І. Архангельський, В.І. Загвязинський, В.О. Сластьонін); інноваційних освітніх технологій підготовки педагогів (О.М. Олексюк, С.У. Гончаренко); розвитку їх професійних умінь (Є.С. Барбіна, І.В. Мостова, С.О. Сисоєва, Л.Ф. Спирін); адаптації майбутніх фахівців до професійної діяльності (Т.О. Балл, І.Д. Бех, О.Г. Мороз); цілісності професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта (В.І. Муцмахер, Г.М. Падалка, О.Я. Ростовський, О.П. Рудницька та ін.). Проте питання вокально-педагогічної підготовки на магістерському рівні не набуло належного вирішення.

Сучасні знання „характеризуються неперервним оновленням, постійним розширенням, що викликає необхідність не тільки постійного професійного самовдосконалення, а й розвитку творчих якостей людини, які сприяють її реалізації і самореалізації у житті і професійній діяльності” [5, 19]. Це зумовило необхідність (крім навчання бакалавра та спеціаліста зі спеціальності „вчитель музики”) впровадити підготовку магістрів для отримання додаткової кваліфікації „викладач вокалу”, що має за мету поглибити наукове спрямування вивчення загальних та фахових дисциплін шляхом різних спеціалізацій. Саме ступенева підготовка педагогічних кадрів дозволила змістити акценти з репродуктивного способу навчання в бік творчого наукового пошуку магістрантів у навчальній діяльності. Це сприяє диференціації та індивідуалізації навчання, насиченню навчальних планів експериментальними авторськими курсами та спецсеминарами, що формуватимуть вокально-педагогічну майстерність магістрів як викладачів профільної школи та вищих навчальних закладів усіх рівнів акредитації.

Проблема професійного розвитку магістрів як майбутніх фахівців, які володіють глибокими фундаментальними та спеціальними знаннями і здатні до постійного навчання та творчого самовдосконалення, а також суперечності між виконавською спрямованістю вокальної підготовки і потребами їх майбутньої професійної діяльності зумовили вибір теми нашого наукового дослідження, яка в нашій статті розглядається крізь призму явища вокально-педагогічної майстерності як найважливішої складової готовності магістрів для здійснення соціально-професійних функцій на належному освітньо-кваліфікаційному рівні. *Мета статті* – висвітлити актуальні проблеми формування вокально-педагогічної майстерності студентів магістратури і визначити її складові.

Близькість понять майстерності і професіоналізму дозволяє „співвідносити і характеризувати їх за ознаками високої і стабільної продуктивності, ефективності діяльності, високого рівня кваліфікації і

виховання і освіти розглядаються дещо відокремлено. Принципи навчання визначаються як „найважливіша категорія навчання”, вони „відображають закономірності навчального процесу, регулюють діяльність” його суб’єктів, „зберігають загальне значення всіх дисциплін на всіх його етапах”; „відбивають у своєму змісті фундаментальні закономірності навчання, які об’єктивно існують в реальному педагогічному процесі. Принципи навчання змінюються в процесі історичного розвитку, окремі втрачають своє значення, інші набувають нового змісту, виникають нові”. Для сучасної дидактики характерною є система принципів, зумовлена завданнями гармонійного розвитку людини: цілісного впливу навчально-виховного процесу, природовідповідності організації навчання, науковості і доступності, систематичності, наступності і перспективності, взаємозв’язку навчання і розвитку, мотиваційного забезпечення, співробітництва, індивідуалізації і диференціації, наочності, міцності і дієвості результатів, які „враховуються під час складання навчальних програм, підручників, посібників” [7, 376].

За визначенням В. Загвязинського, принцип навчання, наданий „в категоріях діяльності як інструментальний вираз педагогічної концепції; методичний вираз знаних законів та закономірностей; знання про цілі, сутність, зміст, структурі навчання, що виражені у формі, яка дозволяє використовувати їх в якості регулятивних норм практики” [4, 78].

Принципи виховання розкриті як основоположні ідеї або ціннісні основи виховання людини, серед яких виокремлюються: „природовідповідальності”, „культуровідповідальності”, „центрації виховання на розвиток особистості” [7, 376-377]. Принцип виховання – загальні вимоги, які визнають виховний процес через норми, правила, рекомендації (А. Мудрик).

Узагальнений принцип освіти в педагогічній довідковій літературі не виокремлюється, виключенням є його визначення в педагогічному словнику М. Ярмаченка. До принципів освіти відносяться ті, що затверджені Законом України „Про освіту” (1996) і визначаються дванадцятьма позиціями [7, 376].

Зміст поняття „принцип” Є. Рапацевич визначає як керівну ідею, основне правило, вимогу до діяльності, поведінки [6, 462]. Іншої думки дотримується І. Колеснікова, яка вважає, що принципи, незважаючи на вірогідний характер педагогічної діяльності, не є варіативними; „на відміну від правил та вимог принципи за своїм визначенням не можуть варіюватися, оскільки вони є універсальним регулятором, що витікає з об’єктивних закономірностей, які доволі не змінюються” [4, 78]. Варіативними, на думку І. Колеснікової, О. Тітової, є лише форми його

втілення в життя, а не зміст та механізми, на дію яких він вказує. У іншому випадку принцип перестає їм бути [4].

Погоджуючись із позицією І. Колеснікової, вважаємо, що принципи – поняття вищого рівня узагальнення (на відміну від С. Рапацевича), тому не є лише правилом чи вимогою, які можуть варіюватись навіть під час одного заняття. Наведемо приклад музично-педагогічного принципу індивідуалізації навчання, що повною мірою розкривається й у фортепіанній педагогіці. Якщо цей принцип, найголовніший у навчанні гри на музичному інструменті, буде діяти лише стосовно частини студентів, він втрачатиме свій сенс та регулятивну функцію. Як основні в педагогічній діяльності, що забезпечують збереження її професійного рівня, І. Колеснікова, О. Тітова виокремлюють принципи відповідності педагогічної діяльності образам: людини (людиновідповідність), культури (культуровідповідність), норми (нормовідповідність) та педагогічній позиції [4, 79].

Принцип людиновідповідності, з огляду на музично-педагогічну діяльність та її екстраполяцію на фортепіанну школу, означає відповідність будь-яких музично-професійних дій до особистісних якостей та музичних здібностей людини, її унікальної природи. Тобто діяльність педагога спрямована на розвиток музичних інтересів і потреб вихованця. Вона (людиновідповідність) залишається педагогічною, доки відповідає цінностям, що пов'язані з музичним та піаністичним розвитком учня та міжособистісними відносинами; професійна діяльність вимагає дотримання антропологічних, соціогенетичних та інших закономірностей музично-естетичного становлення особистості, пізнання та музично-педагогічної комунікації; педагогічні дії мають співвідноситись із можливостями конкретних суб'єктів музично-виховної та музично-освітньої взаємодії. Тобто в різних випадках (орієнтуючись на актуальні граничні можливості особистості – розвиваюче навчання, акмеологічні межі; винайдення та відкриття потенційних інтелектуально-творчих музичних можливостей студента або лише консультації в музично-виконавському самовизначенні тощо) мова йтиме про людину як відправний суб'єкт музично-педагогічного впливу. Використання принципу людиновідповідності дозволяє утримувати та відтворювати педагогічний сенс будь-якої педагогічної активності в умовах варіативності, в різних парадигмальних просторах, освітніх ситуаціях (керівництво навчально-музичною діяльністю, музично-виконавська співтворчість, науково-методична співдружність тощо).

Щодо принципу культуровідповідності, то він, з огляду на нашу проблему, має відповідати культурі музично-професійної діяльності; культура стає своєрідною проекцією діяльності людини як цілеспрямованої активності суб'єкта [3]. На діяльності педагога

ЛІТЕРАТУРА

1. Булатова Л.А. Гендерные аспекты подготовки учителя // Научные труды: Научно-методический журнал. – Вып. 2: Педагогические науки. – Николаев: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2002. – С. 21 – 26.
2. Кобелянская Л.С. Гендерная освіта в Україні: реалії та перспективи // Проблеми освіти: Научно-методический сборник / Кол. авт. – К.: Научно-методический центр высшей освіти, 2003. – Вып. 36. – 172 с.
3. Костикова И., Митрофанова А., Пулина Н., Градская Ю. Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога // Лучшие страницы педагогической прессы. – 2001. – № 4. – С. 27 – 30.
4. Луценко О.А. Гендерная освіта і педагогіка // Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 536 с.
5. Маркова Н. Гендеризація вищої освіти в сучасному суспільстві // Соціальна педагогіка: Теорія та практика. – 2005. – № 2. – С. 71 – 74.
6. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И.С. Клециной. – СПб.: Питер, 2003. – 480 с.
7. Смоляр Л.О. Становлення гендерної совіти в Україні // Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 536 с.
8. Чухим Н.Д. Стратегії гендерної совіти у вищій школі // Проблеми освіти: Научно-методический сборник / Кол. авт. – К.: Научно-методический центр высшей освіти, 2003. – Вып. 36. – 172 с.

УДК 378.22:371.134:784.071.4

О.О. Юрко

Сумський державний
педагогічний університет

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ

Висвітлено особливості формування вокально-педагогічної майстерності майбутнього викладача вокалу на магістерському рівні фахової підготовки, конкретизовано зміст поняття „вокально-педагогічна майстерність”.

Vocal-pedagogical mastery formation peculiarities of an intending teacher of vocal at the master's degree level of the professional training are elucidated, the “vocal-pedagogical mastery” definition concept content is concretized.

Велика зацікавленість науковців та фахівців проблемою формування професійної майстерності майбутніх учителів музики зумовлена потребами розвитку суспільства. Особливої значущості набувають питання підготовки спеціалістів до здійснення функцій професійної діяльності. Деякі з них досліджувались в аспектах, що

усталених патріархатних гендерних стереотипів зі свідомості тих, хто причетний до виховного процесу: викладачів, студентів вищих педагогічних навчальних закладів, учителів. Гендерна освіта має бути спрямована на формування в студентів особистісних і професійних якостей, завдяки яким вони самі ставали б носіями гендерної культури і сприяли її розвитку у своїх вихованців. Студенти повинні усвідомити те, чому вони мають навчитися, з якими проблемами можуть зіткнутися, виховуючи учнів у дусі нових гендерних стратегій, також вони повинні знати і вміти те, чим допомагати своїм вихованцям розкривати свої потенційні можливості, розвивати необхідні якості, які допоможуть їм у майбутньому в повній мірі реалізувати свої здібності, досягнути успіху, уникаючи при цьому конфліктів з оточенням і з самим собою.

Майбутнім педагогам початкової школи необхідно навчитися виховувати до дітей, враховуючи індивідуальні особливості останніх, а не передбачувані статеві розбіжності між ними. Стать дітей може впливати на те, чого вчителі від них чекають, а це може викликати диференційоване ставлення до дітей, засноване на їх статевій приналежності, також у дітей можуть виробитися несприятливі навички й уявлення про себе, які потім будуть обмежувати їхні можливості.

Отже, огляд проблеми підготовки педагогів до роботи з гендерного виховання дітей молодшого шкільного віку показав, що вона, будучи дуже актуальною для України, має вже деякі позитивні зрушення (досвід психолого-педагогічної та гендерної думки). Але на цьому шляху є ще багато завдань, що вимагають вирішення, серед яких: розповсюдження гендерних знань та гендерної культури; проблеми загальні (для вищих навчальних закладів) та специфічні (для педагогіки початкової школи); проблеми забезпечення навчальною та методичною літературою та відповідними методиками; проблеми наявності гендерних стереотипів у свідомості педагогів тощо. Вирішення всіх цих завдань дозволить впливати на процеси творення та регулювання соціально-статевих відносин на нових гендерних принципах, спрямованих на забезпечення рівних прав та можливостей чоловіків та жінок. А це означатиме, що поступово прийдемо до гендерної демократії в державі – системи виявлення двох статей – жінок і чоловіків у громадянському суспільстві як рівних у правах і можливостях, що законодавчо закріплені й реально забезпечені в усвідомленні політико-правових принципів, діях, розбудові суспільних і державних структур з урахуванням гендерних інтересів та потреб.

(співтворця із студентом навчально-вихованої взаємодії) відбиваються певні культурні контексти, в яких він формувався як діяч. Належність до відповідної культури є передумовою адекватності професійно-педагогічних дій до відповідної культури (наприклад, не виключено, що погляди та дії, сформовані в музично-професійному вищому навчальному закладі або музичному підрозділі в системі педагогічної освіти, суттєво відрізнятимуться). Відмінність може пройти повз сенси та цілі діяльності або ставлення до своєї праці, але обов'язково проявиться у виборі змісту педагогічної (музично-педагогічної) взаємодії, способах, стилі подання, критеріях оцінки тощо. Тобто одна й та сама за змістом діяльність буде виконуватись на різній культурній основі [4, 81].

Включення музично-педагогічної або музично-виконавської діяльності фахівця в контекст певної культури забезпечує надійність критеріїв оцінки продуктивності та правильності дій; культура поєднує музиканта-педагога в його діяльності з колегами, історично-віртуальною або наявною співдружністю музикантів, які утворюють професійне явище (фортепіанна школа), що має якості цілісності. Так, у межах цієї музично-педагогічної співдружності зберігається наступність діяльності, „формується історична пам'ять професії” [4], яка передається в безпосередньому індивідуальному освітньому процесі від майстра до його учня, завдяки спілкуванню з музичним мистецтвом у виконанні педагога-майстра під час прослуховування музичного твору (на уроці, в концертному залі), через сприймання та засвоєння музичного досвіду покоління (збережених за допомогою технічних засобів) тощо. У такий спосіб підтримується культурна сумісна діяльність, накопичується загальний та музично-педагогічний досвід, яким можна поділитися з наступним поколінням учнів, що продовжуватимуть у власній творчій діяльності певні музично-педагогічні або музично-виконавські ідеї. До того ж стверджуються еталонні, історично або багаторічно апробовані засоби ефективної музично-професійної активності (авторські методики, індивідуально або колективно апробовані технології опанування фортепіано в окремих класах або цілими поколіннями піаністів, регіональними або ж національними фортепіанними школами).

У принципі нормовідповідності відбивається соціальна, професійна або особистісна необхідність збереження педагогічної діяльності в межах дозволеного: фортепіанній школі – це система традицій педагогічних взаємовідносин у музичному закладі або фортепіанному класі конкретного музиканта-педагога, його методичній системі; збереження змісту та результатів концертно-виконавської діяльності на відповідному рівні певного класу (як конкретної колективної співдружності) або залежно від

їх художньо-музичних запитів; регламенту організації музично-освітнього процесу, що може бути здійснено за індивідуальним планом педагога конкретного фортепіанного класу, відповідно до його або колективних музично-естетичних потреб, запитів, інтересів.

Педагогічна позиція яскраво проявляється в діяльності представників української фортепіанної школи, які здатні не лише самовизначитись, а й відстояти власні принципові позиції у відповідних працях та музично-творчій діяльності. Так, оцінюючи значний вклад в розвиток мистецької освіти вченого-педагога О. Рудницької, І. Зязюн відзначив, що „завдяки розкриттю О. Рудницькою „єдності процесів формування духовної культури особистості, переходу від засвоєння інформації до розвитку світоглядної позиції людини засобами мистецтва...” уможливлено „висвітлення сталих структур педагогічних знань, їх класифікацію та категоризацію з нової точки зору”. Запропонована узагальнена система педагогічних принципів та методів педагогічної діяльності, подано тлумачення основних її категорій і понять” [8, 5].

Культурологічні знання О. Рудницька запропонувала формувати за принципами історизму, опори на творчий метод митців, урахування аксіологічної функції мистецтва, поєднання особистісного, діяльного, діалогічного підходу (з програми: *Культурологічні засади професійної підготовки вчителя музики*. – К.: НПУ, 2000. – 8 с.).

О.М. Отич, розглядаючи освітянські пріоритети, екстраполюючи „провідні принципи мистецької освіти у площину професійної підготовки фахівців”, визначає доцільними такі принципові положення, які розглядаються на двох рівнях – професійному та загальнокультурному. До професійного рівня мистецької освіти автор відносить „неперервність, наступність, ступневість та інтеграцію” [5, 49], які вважає визначальними. Неперервність мистецької освіти „зумовлюється самим характером мистецької діяльності, належний професійний рівень якої досягається і утримується завдяки постійним вправам і заняттям”; реалізацію наступності в музичній діяльності автор вбачає в „плануванні індивідуальних занять, наступності змісту, форм і методів професійної підготовки від одного року навчання до іншого, узгодженості навчальних планів” усіх навчальних ланок (від початкового до післядипломного), „індивідуальний розвиток ...забезпечується дотриманням послідовності руху від простого до складного в організації навчальної та самостійної діяльності” тих, хто навчається [5, 50]; ступневість передбачає обов’язкове проходження всіх ланок музичної освіти: музична школа, середній спеціальний музичний навчальний заклад, вищий мистецький (музичний підрозділ) освітній заклад.

У сучасних роботах українських дослідників розкриваються питання необхідності формування у свідомості майбутніх вчителів початкових класів нових прогресивних уявлень про характер міжособистісних відносин у системах: „вчитель – вчитель”, „вчитель – учень”, „учень – учень”, що передбачає включення в систему підготовки учительських кадрів не тільки інноваційних технологій навчання, модернізацію змісту освіти, методів навчально-виховної роботи, але й гендерного знання. Навчаючи вчителів, зазначають педагоги, ми повинні пам’ятати, що вони не завжди готові сприймати нові, незвичні знання і використовувати їх, оскільки звикли знаходитись у відпрацьованих до автоматизму умовах професійної діяльності. А прийняття і впровадження нового завжди потребує певних зусиль [1, 23].

Важливою складовою підготовки педагогів до роботи з гендерного виховання молодших школярів є також забезпечення та використання фахівцями вищих навчальних закладів сучасної методичної літератури.

Розглядаючи перспективи гендерної освіти в Росії, І. Костикова пропонує використовувати як традиційні методи навчання в середній і вищій школах: рольова гра, психологічні тренінги, введення широкого кола ілюстрованого матеріалу – відеофільмів, журналів, плакатів; так і нетрадиційні, наприклад, методика під назвою „підвищення свідомості”, коли учасники обов’язково сідають в коло і по черзі розповідають про певний випадок свого життя, при цьому лектор є рівноправним учасником семінару і виконує ті ж завдання, що і студенти [3, 29 – 30].

На нашу думку, методики, які пропонує І. Костикова, можна активно використовувати в системі підготовки фахівців початкової освіти. Звичайно, для молодших школярів потрібно дещо спростувати такі методи, пристосовувати їх до означеної вікової категорії, а також адаптувати вже існуючі методики до молодшого школяра з урахуванням гендерного компоненту. На жаль, досі існує дуже мало методичної літератури, розрахованої на використання в системі гендерних знань. Серед тих посібників, на які можна спиратися при вирішенні проблеми підготовки вчителів початкової школи до роботи з гендерного виховання молодших школярів, заслуговує на велику увагу „Практикум з гендерної психології” за редакцією І. Кльоциної, який призначений для підготовки студентів вищих навчальних закладів в галузі гендерної психології та інших гендерно-орієнтованих дисциплін [6]. Потрібно пам’ятати, що практика роботи з молодшими школярами потребує адаптивних тренінгових завдань.

Звичайно, головна складність із введенням інноваційної гендерної політики у вищу школу полягає в необхідності викоринення

підготовки вчителів початкових класів потребує комплексних заходів, серед яких важливе місце посідає підготовка програм відповідних курсів та підручників, навчальних посібників, методичних розробок, вільних від стереотипних уявлень про роль чоловіків і жінок у суспільстві.

Включення гендерних теорій у методологію й методичну підготовку вчителів початкових класів – важлива проблема професійної підготовки й працівників освіти вже сьогодні.

Важливим аспектом гендерної освіти у вищій школі є зміна підходів до викладання різних дисциплін у цілому. Спираючись на дослідження сучасних вчених щодо впровадження гендерного знання в систему підготовки педагогів початкової школи, ми вважаємо, що одним із головних аспектів гендерної освіти є гендерний компонент в уже існуючих нормативних курсах студентів. Сьогодні гендерна освіта є особливою формою, в якій розглядаються конструктивні взаємодії різних навчальних галузей. У рамках цієї конструктивної взаємодії зачіпаються питання змісту освіти та методик навчання студентів [4, 496-498].

Отже, говорячи про специфічні проблеми факультетів та спеціальностей щодо підготовки педагогів початкової школи, слід говорити про труднощі, які стоять сьогодні перед спеціалістами, які впроваджують гендерні знання студентам спеціальності „Початкове навчання”. Ці знання повинні бути запроваджені не тільки в загальних гендерних курсах, а також, наприклад, у віковій психології, насамперед, – в якості гендерних аспектів означеної дисципліни.

Введення гендерної парадигми в соціальному й гуманітарному знанні означає не просто нову предметну сферу. Це принципово нова наукова парадигма, прийняття якої передбачає перегляд багатьох значних уявлень і цінностей та прийняття нових світоглядних орієнтацій. Основою методології гендерних досліджень є не просто описання різниці у статусах, ролях чи інших аспектах життя чоловіків і жінок, а й аналіз тих відносин, які конститууються у суспільстві через гендер. А введення гендерного компоненту у навчальні курси означатиме подолання андроцентричності наукових концепцій (тобто зосередження лише на досвіді чоловіків і повне ігнорування життєвого досвіду, цінностей та особливостей жінок, їхньої ролі у житті суспільства). Для існуючого соціального та гуманітарного знання (яке, не будемо забувати, створювалось чоловіками і, безумовно, відображало чоловічий досвід), характерна відсутність концепцій, які б рівнозначно відображали досвід обох статей, і домінування наукових методологій, що не дозволяють адекватно представити в теоретичному знанні життєві практики та інтереси жінок [8, 47].

Перспективному розвитку освітніх подій сприятиме, на думку автора, дотримання принципу інтеграції мистецтв, за яким „профілюючий його різновид визначається як домінантний і підпорядковує собі зміст і форми опанування інших мистецьких дисциплін”. О. Отич констатує, що екстраполяція зазначених вище принципів „повною мірою спрацьовує тільки у професійній підготовці фахівців мистецьких спеціальностей” [5, 53], до яких відносяться і різні музичні фахові розгалуження з використанням фортепіанної підготовки. Ми згодні з позицією О. Отич, що підходи до професійної підготовки мають бути узгоджені із зумовленим часом принципом культуровідповідності та гуманізації освіти.

Успішному розвитку теорії музичної педагогіки взагалі, окремих напрямків її розробки сприяє звернення різних авторів до визначення провідних відправних положень в авторській їх сукупності або окремо (наприклад, принцип програмності в українській фортепіанній музиці О.В. Фрайт, принцип дотримання точного відтворення авторського тексту, „редактор може додати відсутні в автора апікатуру і педалізацію та деякі інші позначки, але так, щоб виконавець знав, що позначки ці автору не належать”, „щоб, – як зазначав О.Б. Гольденвейзер, – між автором і виконавцем мене (як редактора – Н.П.) по можливості не було”) [2, 279], яких вони дотримувались у власній музично-творчій діяльності. Ці принципи і положення можуть мати різну значущість за обсягом використаних теоретичних узагальнень, але завжди усвідомлюються відправними положеннями подальшого науково-педагогічного пошуку.

В.Д. Шулґіна у своїй методиці викладання гри на фортепіано дотримується загальнодидактичних та специфічних принципів, вважаючи, що „з’ясування принципів викладання є важливою складовою системи навчання”. Оскільки загальна педагогіка є теоретичною основою часткових методик, загальнодидактичні принципи в їх конкретному застосуванні є базовими і в навчанні гри на фортепіано. Це – принципи виховуючого навчання, активності та усвідомленості у навчанні, врахування індивідуальних можливостей учнів, що є, на думку автора, однією з умов творчого становлення піаніста” [10, 14].

Діяльність кожного учня сприймаємо як потенційного виконавця, вона підпорядкована закономірностям художньої творчості, „мистецтво, перш за все, орієнтує наше ціннісне ставлення до дійсності, активно формує духовний світ людини” [10, 15]. З огляду на це, процес навчання гри на фортепіано не можна відділити від музично-естетичного виховання, яке формує ставлення індивідуума до музичного мистецтва, розвиває потребу в спілкуванні з музикою, розумінні її змісту. У цьому випадку загальнодидактичний принцип виховуючого навчання дістає

нове значення в музичній педагогіці і може бути сформульованим як єдність навчання та музично-творчого виховання. У класі фортепіано взаємозв'язок навчання та музично-творчого виховання виростає із самої природи музично-виконавського мистецтва.

Специфічні принципи музичної педагогіки розкриваються автором через конкретне фортепіанне навчання. Так, „провідний принцип сучасної фортепіанної педагогіки” – опора на слуховий аналіз – стає стимулом творчого розвитку. Існує багато трактувань сутності цього принципу, відправними ж є музично-виховні системи Б. Асаф'єва, Б. Яворського. Сучасні пошуки передових музикантів-педагогів „спрямовані на формування інтонаційно-чутливого слуху, здатного „простежувати”, осмислювати та оцінювати ті події, що відбуваються в музиці, спостерігати „за її розгортанням, за музичною формою як процесом”. Широке трактування сутності музичного слуху – це вже характерна риса педагогіки нашого століття” [1, 31]. Обидва ці принципи (єдність навчання та музично-творчого виховання, спираючись на слух-творчу діяльність) фортепіанної методики пов'язані в основному з ідеальним етапом творчості піаніста-виконавця, створенням-рефлексією музичного образу твору.

Інший принцип підпорядкування технічного розвитку художньому відтворенню музики на фортепіано пов'язаний з перенесенням ідеального задуму у сферу матеріальної діяльності – реального відтворення його на інструменті. Сучасна теорія і практика навіть у поняття „техніка” вкладає не лише рухові навички (хоча відставання технічних навичок, відсутність пластики, швидкості, вправності рухів само по собі неприпустимо), а й широкий спектр виконавських засобів, якими повинен оволодіти піаніст (інтонування, фразування, артикуляція, педалізація, формотворення та ін.).

Так, В. Шульгіна зупиняється детальніше на трьох основних принципах музичної педагогіки: єдність навчання та музично-творчого виховання, опора на слуховий аналіз, підпорядкування технічного розвитку художньому відтворенню музики, які історично ствержені та теоретично обґрунтовані.

Л. О. Смирнова, аналізуючи відправні позиції загальної педагогіки та часткової дидактики, подала своє бачення принципових положень щодо змісту навчальної діяльності в процесі опанування студентами музичного інструменту – фортепіано. Автор узагальнює і співвідносить різні класифікації принципових положень у теорії педагогіки вищої школи. Л. О. Смирнова дійшла висновку, що вони суттєво доповнюють загальну картину дидактичних компонентів змісту освіти і можуть стати підвалинами обґрунтування одного із напрямів змістовного наповнення занять з фортепіано: відбору навчального музичного матеріалу в

всіх цінностей, які існують у суспільстві, а також і до самої себе. Тобто, в сучасному українському суспільстві відбувається засвоєння, накопичення й поширення гендерних знань, зокрема у вищих навчальних закладах.

У 1996 р. про свої наміри в сфері розробки навчальних курсів з гендерної проблематики заявив Сумський гендерний центр та Лабораторія гендерних досліджень і надзвичайно швидко досягли успіхів в опрацюванні питань гендерної освіти. Лабораторія гендерних досліджень, яка працює з 1998 року, підготувала низку навчальних спецкурсів: „Жінка в світовій і вітчизняній культурі”, „Проблема гендеру в історії”, „Соціологія статі та сім'я”, „Гендерна соціалізація”, „Гендерна педагогіка” тощо. У 2001 р. разом з публікацією навчально-методичного посібника „Гендерна освіта у ВНЗ” було видано „Практикум з гендерної педагогіки”, який рекомендується використовувати як методичний матеріал для студентів педагогічних спеціальностей, в тому числі „Початкове навчання”. На базі Лабораторії гендерних досліджень Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка постійно розробляються методичні рекомендації для роботи зі студентами означеної спеціальності, викладається курс „Гендерна педагогіка”, а також щорічно проводяться гендерні студії, семінари та круглі столи за участю студентів III – V курсів.

У розповсюдженні гендерних знань співіснують як загальні проблеми (притаманні більшості вищих навчальних закладів), так і специфічні (які зустрічаються у системі підготовки спеціалістів початкової школи.) Але, не звертаючи уваги на позитивну тенденцію у впровадженні гендерного компоненту в систему підготовки фахівців початкової школи, на практиці залишаються невирішені проблеми.

Змушені визнати, що навчальні програми вищої школи, курси, матеріали, підручники багато в чому мають, як і раніше, тенденційний у гендерному відношенні характер і ще слабо враховують сучасні тенденції розгляду цих проблем. Разом з тим, досвід розвинених країн світу свідчить, що трансформація освіти з урахуванням гендерного підходу розглядається як один із основних механізмів на шляху до впровадження принципу рівності статей. Нерозуміння гендерних питань працівниками педагогічної освіти загрожує не лише тим, що гальмує процес впровадження гендерного підходу в систему освіти. Воно вже само по собі поглиблює наявну нерівність між чоловіками та жінками, посилює дискримінаційні тенденції. Отже, подолання такої освітньої практики, яка або ігнорує, або вочевидь не сприймає нових гендерних тенденцій, розробка недискримінаційних підходів до професійної

підготувати молодих спеціалістів, готових працювати не тільки з абстрактними представниками людства, але й з реальними чоловіками і жінками та враховувати їх реальні проблеми та потреби. Доповнює цей комплекс заходів необхідність підготовки фахівців, обізнаних з питаннями залучення гендерного компонента до системи освіти [2, 5].

Введенням гендерного компоненту у систему вищої педагогічної освіти займалися відомі українські педагоги та психологи: Л.О. Булатова, Т.В.Говорун, О.М. Кікінежді, Н.І. Кутова, О.А. Луценко, Л.О. Смоляр, Н.Д. Чухим та ін. Щодо російських науковців, то питанням гендеризації освіти займалися Д.В. Воронцов, І.С. Кльоцина, І.В. Костікова, А. Митрофанова, М.Л. Сабунаєва, Л.В. Штильова, О.Р. Ярьська-Смирнова та ін.

Ідея введення гендерної складової в систему вищої освіти України почала реалізовуватися вже на початку 90-х рр. ХХ століття. Біля витоків наукового та освітнього руху за впровадження гендерного компонента в систему освіти стояли центри жіночих та гендерних досліджень. Впровадженням інноваційних курсів з гендерної проблематики займалися фахівці Київського національного університету, Харківського державного університету, Сумського педагогічного університету, Львівського державного університету та ін. Результатом стала розробка цілої серії програм з гендерних питань: експертизи навчальних програм та підручників, проведення наукових конференцій, шкіл, семінарів тощо.

Зразком для впровадження гендерних знань у вищу школу (зокрема на факультеті початкового навчання) можуть слугувати програми так званих Міжнародних літніх шкіл та наукових читань, основна мета яких – сприяти інституалізації гендерних досліджень через створення відповідних регіональних університетських програм з урахуванням змін на пострадянському просторі. Програми шкіл орієнтовані на розвиток гендерних досліджень як навчальної дисципліни і включення гендерних досліджень у навчальні плани університетів. У школах читають цикли міждисциплінарних лекцій, проводять семінарські заняття, організовують дискусії та консультації з сучасних проблем гендерних досліджень.

Отже, сьогодні в Україні активно розпочинається процес гендерної перебудови освіти, зростом якої є набуття і засвоєння кожним студентом, юнаком і дівчиною гендерних стратегій, гендерної культури і оволодіння паритетністю як органічною складовою міжособистісних відносин. Гендерні знання формують внутрішню свободу світобачення та сприйняття особи іншої статі як рівної. На основі гендерних знань формується гендерна свідомість особистості в структурі соціальної свідомості. Свідомість включає не тільки ставлення особистості до

музичному підрозділі педагогічного ВНЗ. Щодо застосування виявлених закономірностей, автор поділяє принципові положення на три групи: методологічні, загальнодидактичні та частково дидактичні (що безпосередньо спрямовують зміст та форми фортепіанного навчання). Серед головних Л. Смирнова називає такі методологічні принципи, якими детермінуються решта загальнодидактичних та спеціально-методичних принципових положень:

– об'єктивності розгляду та відбору матеріалу, який передбачає глибокий аналіз історичних і теоретичних аспектів наукових та художніх фактів, процесів розвитку науки та мистецтва як цілісного явища, що вміщує минуле й сучасне;

– всебічності вивчення і відбору навчального матеріалу в системі спеціальних знань, що передбачає взаємозв'язок історичного та логічного підходів в інтерпретації знань, яке забезпечуватиме функціонування цілої низки підпорядкованих принципів, варіативне застосування їх залежно від особистісно-професійних якостей студента, орієнтації на індивідуальний підхід до кожного;

– тематичного структурування (це є обов'язкова складова змісту з розглядом однакових теоретичних положень) та інтелектуалізації навчального матеріалу з урахуванням внутрішньої детермінованості всіх тем курсу, їх практичної спрямованості на формування професійної культури кожного студента (відбір репертуару в середині теми повинен бути індивідуально підібраним з урахуванням специфіки кожного студента, як окремий випадок прояву закономірності в загальному обсязі теми) [9].

Розглянуті принципи забезпечують зв'язок окремих компонентів фортепіанного навчання і є актуальними для музичної освіти в структурі загальної педагогіки.

Таким чином, можна стверджувати, що принципи розвитку фортепіанної школи знаходяться в єдиному парадигмальному полі музичної педагогіки як відгалуження теорії загальної педагогіки: контекстність, що детермінує науково-теоретичну ємкість та широке застосування фортепіано в загальному музичному навчанні та виконавсько-культурній діяльності з урахуванням аксіологічної функції мистецтва; єдність інтелектуального та емоційного в опануванні фортепіанною музикою, поєднання особистісного, діяльного та діалогічного процесів тощо.

Визначення принципових засад збагачуватиме інтелектуально-творчий пошук в розкритті теоретичного та практичного компонентів структури фортепіанної школи та сприятиме подальшому розвитку теорії та практики музичної педагогіки, наприклад, фахової двовекторності:

спеціально-музичного та психолого-педагогічного, кожен з яких потребує взаємообумовленості.

Різні автори подають принципи доцільного, на їх думку, відбору музичного матеріалу як важливого змістовного компонента системи фортепіанної підготовки майбутніх учителів, а саме: системності, цілісності й історизму, який передбачає широке стиліове і жанрове охоплення навчального матеріалу (кращі зразки української національної музики, сучасної музики, „твори прикладного призначення та популярні в середовищі учнівської молоді фортепіанні переклади рок-композицій, джазові імпровазації, кращі зразки музики „легкого” жанру з кіно-, мультфільмів, радіоспектаклів); принцип дидактичної обґрунтованості кожного твору, що вводиться до індивідуального навчального плану (передбачає врахування рівня музичної та піаністичної підготовки в єдності з визначенням перспективи розвитку студента, не виключаючи методичного); єдності художніх, піаністичних і педагогічних завдань, які реалізуються на основі різних напрямків роботи: визначання виховного потенціалу твору та доцільності використання в шкільній практиці; створення художньої, виразної інтерпретації обраних творів; розвиток уміння словесної характеристики музичних образів; оволодіння варіантною інтерпретацією, застосування прийому „художнього перебільшення” (Г. Паладка) та рельєфної подачі художніх деталей з метою орієнтації виконання на певну вікову категорію слухачів.

Екстраполяція принципів загальної педагогіки на фортепіанну школу та ствердження в її межах обґрунтовує не лише історичне, а й теоретичне уможливлення фортепіанної освіти як фахової галузі музичної педагогіки із своїм змістовним наповненням принципів культуровідповідними характеристиками та соціально-освітніми позиціями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баренбойм Л. Путь к музицированию. – Л.-М.: Сов. композитор, 1979. – 352 с.
2. Гольденвейзер А.Г. Тридцать две сонаты Бетховена. – М.: Музыка, 1966. – 287 с.
3. Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996. – С. 48.
4. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. – М.: Издательский центр „Академия”, 2005. – 256 с.
5. Отич О.М. Особливості реалізації принципів мистецької освіти у системі професійної підготовки фахівців / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – Вип. 1(6). – К.: НПУ, 2004. – 284 с.
6. Педагогіка: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: „Соврем. слово”, 2005. – 720 с.
7. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

8. Заика Е.И. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 5. – С. 13 – 32; № 6. – С. 21 – 32.
9. Петров В., Цулая Л.В., Петрова О.П. Самостоятельная познавательная деятельность в системе развивающего обучения // Вестник ЧГПУ, 2000. – № 4 (электронный вариант).
10. Тюрина В.А. Формирование познавательной самостоятельности учащихся общеобразовательной школы: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Харьковский гос. педагогический ун-т им. Г.С. Сковороды. – Х., 1994. – 498 с.

УДК 372.3.035:316.663.5+159.922.1] – 053.5

Н.М. Павлушенко
Сумський державний
педагогічний університет

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ З ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядаються такі проблеми підготовки педагогів до роботи з гендерного виховання молодших школярів: розповсюдження гендерних знань та гендерної культури, проблеми загальні та специфічні для педагогіки початкової школи, проблеми забезпечення методичним матеріалом гендерного спрямування та проблеми усталених патріархатних гендерних стереотипів.

In the article such problems of the preparation of the teachers to the work on the junior schoolchildren gender up-bringing are observed: the gender knowledge and culture spreading; the problems common for the majority of higher educational establishments and specific for the junior school pedagogic; the providing by methodic literature of gender stream and problems of patriarchy gender stereotypes.

Однією з найважливіших складових будь-якої стратегії цілеспрямованого впровадження гендерних підходів є освіта. Гендерна рівність в освіті має розглядатися з позицій забезпечення гендерного балансу як серед студентів спеціальності „Початкове навчання”, так і серед фахівців-педагогів початкової школи. Однак не менш важливим є підхід до освіти як до потенційного вихідного пункту для подолання гендерних стереотипів, які значною мірою сприяють дотримуванию гендерної нерівності в суспільстві загалом [5, 71].

Актуальність підготовки фахівців полягає в реальній потребі сучасного українського суспільства як у носіях гендерного знання, так і гендерної культури. Важливим компонентом трансформації освіти, як зазначають науковці, має стати введення курсів з гендерної проблематики в систему середньої та вищої освіти, що дозволить в загальному підсумку

Як видно з наведених вище визначень і тлумачень, самостійна робота розглядається, з одного боку, як вид діяльності, що стимулює активність, самостійність, пізнавальний інтерес, і як основа самоосвіти, поштовх до подальшого підвищення кваліфікації, а з іншого – як система заходів або педагогічних умов, що забезпечують управління самостійною діяльністю студентів.

Якщо узагальнити погляди дослідників на роль самостійної діяльності студентів в освоєнні необхідних для професії знань, здібностей та умінь, то можна зробити висновок, що достатній їх рівень (який складає основу компетентності випускника) досягається лише тоді, коли процес навчання стає для студента процесом постійної самостійної творчості. Тільки ті знання і уміння стають професійним і особистісним надбанням, які пройшли через самостійні творчі операції переосмислення, переформулювання, трансформації і застосування в нових умовах, згортання й розгортання змісту, його схематизації, узагальнення тощо.

Творча самостійність студентів – це певний етап розвитку й відображення пізнавальної самостійності взагалі, яка має такі риси, як здатність самостійно ставити мету й завдання, знаходити для їх розв'язання адекватні засоби, методи, прийоми, вміння провести певний аналіз і самооцінку зробленого.

Проблема пізнавально-творчої самостійності потребує вивчення, а тому її дослідження вважаємо перспективним. У подальших публікаціях автора будуть виявлені шляхи, способи та умови формування пізнавально-творчої самостійності студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексашкина Л.Н. Самостоятельная работа школьников при изучении новейшей истории: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988. – 124 с.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе. Его закономерные основы и методы: Учебн.-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 2001. – 368 с.
3. Бенера В.Є. Формування пізнавальної самостійності в майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами інтелектуальної гри: Автореф. дис ... канд. пед. наук. – К., 2003. – 21 с.
4. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.
5. Гарунов М.Г., Пидкасистый П.И. Самостоятельная работа студентов. – М.: Знание, 1978.
6. Демченко О.М. Критерії пізнавально-творчої самостійної діяльності студентів // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – С. 361 – 368.
7. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.

8. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна і місцецька: Навч. посібник. – К., 2002. – 270 с.
9. Смирнова Л.А. Принципы отбора учебного материала для профессиональной подготовки учителя музыки: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1990. – 196 с.
10. Шульгина В.Д. Методические основы подготовки учителя музыки по курсу игры на фортепиано: Учебное пособие. – К.: КГПИ, 1982. – 133 с.

УДК 37.03+378:7

В.П. Дихтневская

Белорусский государственный педагогический университет

ИСТОРИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

В статье затронуты проблемы методологии преподавания музыкального искусства, предложен нестандартный подход к использованию в учебно-воспитательном процессе гомилетики, позволяющей будущему учителю музыки задействовать субъективно-личностные компоненты мыслительного процесса.

The problems of methodology of teaching music art are dwelled on in the article, an extraordinary approach to the use of homiletics in the process of education is offered, the latter allows future music teachers to employ subjective components of the process of thinking.

Современная парадигма образования определяется, прежде всего, как культурологическая, смысловая, что требует перехода от монологического, информационно-интеллектуального подхода в построении образования к диалогическому, гармонизованному в отношении единства научной и художественной сторон подхода. Это касается принципиально как среднего, так и высшего образования – не только гуманитарной его сферы, но образования в целом. Поэтому *целью* нашей публикации стали поиски методологических ориентиров, позволяющих будущему учителю музыки задействовать субъективно-личностные компоненты мыслительного процесса и эффективно использовать художественно-духовный потенциал музыки.

Потребность в методологии является отличительной характеристикой научного знания, результатом роста самосознания науки. На современном этапе развития образования складывается предметная методология познания как совокупность методов и средств, направленных на решение проблем конкретных областей теории и практики. Становится очевидной необходимость формирования профессионально ориентированной методологической культуры специалиста в процессе его подготовки в вузе. Как определяет

Э.Б.Абдуллин: «Методологическая культура педагога-музыканта – это способность мыслить, самостоятельно сравнивать, сопоставлять различные точки зрения, выявлять собственную позицию, научно обосновывать и профессионально отстаивать ее» [9, 9].

Основная цель музыкально-эстетического воспитания – учить осмысленному человеческому существованию, одухотворяя личность каждого, насыщая его путь светом истины и красоты. Однако, педагогика искусства, как и педагогика в целом, зачастую не оказывают учащимся помощь в обретении идеалов и претворении их в жизнь. Одна из причин этого явления – недостаточно глубокое осмысление учителем ведущих проблем профессиональной деятельности, непонимание им генеральной цели, путей и возможностей массового музыкального воспитания. Отсюда и результат – неполное и неадекватное использование художественно-духовного потенциала музыки в развитии личности ученика.

Сегодня ни у кого не вызывает сомнения, что качество специалиста определяется во многом тем, как он мыслит. Каждый учитель должен уметь мыслить концептуально, свободно и осознано подходить к выбору методов обучения, создавая собственную художественно-педагогическую мастерскую, творчески оперируя репертуарно-смысловыми возможностями программы.

Важнейшая задача подготовки учителя – дисциплинировать и, одновременно, раскрепостить, высвобождавая творческий потенциал, профессиональное мышление учителя. Каждому учителю приходится заниматься осмыслением педагогической теории и практики. Разница в том, какой метод анализа он применяет. Самый глубокий, точный, многогранный анализ – методологический. Методологические знания и навыки анализа помогут учителю музыки проникнуть в сущность изучаемой им проблемы, осознать ее с помощью смежных наук, найти практические пути решения. Методологический анализ помогает сообразовать исследовательский поиск учителя с его профессионально-личностными особенностями. Как пишет В.В. Медушевский: «Надо уметь воспринимать действительность с разных точек зрения, многопланово как бы с высоты, снижая с каждым кругом высоту полета, мы, наконец, ступим на землю, удивимся ее широте и многоликости, но не затеряемся в ее лесах и полях, имея в голове четкий план» [8, 12].

В структуре методологического анализа определились три взаимосвязанные между собой уровня – философский, общенаучный, частнонаучный. *Философский* уровень позволяет применить принципы мировоззрения к процессу познания, духовному и художественному творчеству, практике. Основой и опорой этого уровня анализа служит

місця у професійній діяльності, шляхи розвитку та вдосконалення у процесі самостійної пізнавальної діяльності, критичний аналіз здобутої інформації з позиції власного досвіду, особистих способів її перероблення, вимог до професійної підготовки фахівця.

Завданнями наступних етапів є: оволодіння необхідними пізнавальними вміннями у процесі виконання завдань з урахуванням індивідуальних особливостей студентів, а також створення умов для самостійного творчого застосування пізнавальних умінь у практичній діяльності. Це передбачає самостійне, комплексне і творче застосування пізнавальних умінь [3].

Самостійна робота студентів є однією з форм, за допомогою якої здійснюється навчальний процес у вищих навчальних закладах, основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять.

У дидактиці вищої школи формування пізнавальної самостійності розглядається як основний шлях розвитку творчих здібностей майбутніх спеціалістів. Численні дослідження доводять, що спирання на відтворюючу діяльність, на запам'ятовування певного матеріалу, навіть при сумлінному ставленні до занять, не викликає особливої активності та творчості у студентів, не формує цілеспрямовано пізнавальну самостійність, мало сприяє розвитку мислення. Пізнавальна самостійність залишається на рівні відтворення. Більшість дидактів і психологів пов'язує проблему з вихованням спроможності мислити самостійно.

Самостійна робота студентів у вищому навчальному закладі, будучи складовою частиною навчально-виховного процесу, значною мірою визначає якість підготовки фахівця. Під час самостійної роботи спеціально організований і керований процес навчання спрямовується на формування пізнавальних інтересів студентів, розвиток їх вольових якостей і творчих професійних здібностей на основі оволодіння системою наукових знань, пізнавальних умінь та навичок. Саме в цьому полягає як сутність, так і важливе завдання самостійної роботи студентів у процесі навчання в університеті.

Самостійна робота виробляє у студентів установку на свідоме систематичне поповнення своїх знань, є важливою умовою самоорганізації й самодисципліни, важливим засобом педагогічного керівництва та управління самостійною пізнавальною діяльністю, причому остання повинна включати предмет та метод навчального (або наукового) пізнання [2].

– більш широке поняття, ніж «самостійність». Самостійність передбачає активність, але не зводиться до неї. Завдання педагога полягає в тому, щоб підняти активність до рівня самостійності [10].

У психолого-педагогічній літературі часто використовуються два близькі за змістом, але не тотожні терміни – «самостійна робота» і «самостійна діяльність» студентів. Перший термін з'явився давно, широко представлений він у працях педагогів 60-х рр., постійно використовувався методистами і вчителями, поширений також і в наш час, хоча й несе неоднозначне змістове навантаження. З одного боку, ним визначають форму організації навчання, в якій представлена як діяльність викладача, так і діяльність студентів, а з іншого – самостійна робота – це тільки спеціальні завдання, які призначені для самостійного виконання студентами, це, зрештою, лише робота студентів над завданням. Пропонований термін фокусує в собі складну взаємодію в навчанні педагога і студентів, що потребує особливих дій як з одного боку, так і з другого.

Відмінність самостійної роботи від самостійної діяльності полягає в особливостях їх організації, а саме: а) самостійна робота є формою організації самостійної діяльності; б) самостійна робота завжди суворо обмежена часовими рамками; в) результати виконання самостійної роботи контролюються педагогами, а тому її виконання є обов'язковим для кожного студента [8].

У своїй статті О.М. Демченко у стислом вигляді представила критеріальні характеристики пізнавально-творчої самостійності. Вона вважає, що: а) пізнавально-творча самостійність студентів – це певний етап розвитку й відображення справжньої і необхідної для освіти і розвитку особистості пізнавальної самостійності взагалі, яка має такі визначені сучасною дидактикою риси, як здатність самостійно ставити цілі й завдання, знаходити для їх розв'язання на будь-якому рівні (репродуктивному, пошуковому, евристичному тощо) адекватні засоби, методи, прийоми, вміти провести певний аналіз і самооцінку зробленого; б) пізнавально-творча самостійність – важлива, з мінливими проявами, якість особистості, яка відображає специфічні критеріальні характеристики особистості, які вона поступово набуває у творчій діяльності [6].

При формуванні самостійного мислення актуальною стає проблема керування розумовою діяльністю: більш високі вимоги до навчання; оволодіння новими знаннями та вміння поєднувати їх у потрібну систему, тобто володіти структурою творчого мислення [4].

Початковий етап формування пізнавальної діяльності передбачає уточнення знань студентів про пізнавальну самостійність, визначення її

система філософських знань. Іменно здесь формируется умение будущего учителя видеть за отдельными фактами проявление общих закономерностей, умение применять категории философии при решении конкретных профессиональных проблем. Философский уровень методологического анализа позволяет приобщиться к опыту осмысления в истории мысли ведущих проблем и понятий музыкальной педагогики с точки зрения поиска в них ценностно-смысловых оснований.

Мир целостен, целостна и культура. «Вспомним любую интонацию Бетховена, Баха, Моцарта, Шопена. В каждой из них интуитивно ощущается присутствие безмерно богатого и глубокого содержания, в каждой из них свернут весь мир, в каждой – бездонность целостного мироощущения художника, мироощущения взрастившей его национальной культуры, мирозерцание эпохи... Такими целостными ступками истории и культуры мыслят музыканты, выстраивая вселенные художественного смысла» [8, 5].

Методологический анализ позволяет воссоздать целостную картину мира, связать решение каждой проблемы с фундаментальными представлениями аксиологии, онтологии, обеспечить антропологическую направленность, соотнести с достижениями культурологического характера.

Все эти области познания теснейшим образом взаимосвязаны. Так, культура не может рассматриваться как самозамкнутая система. Это будет фальшивая позиция, прежде всего, с онтологической точки зрения. Для оценки явлений культуры необходимо найти критерии трансцендентные самой культуре, т.е. критерии, лежащие вне ее, высшие по отношению к ней, те, наиболее верное представление о которых может дать онтология как наука о непреложных, сущностных законах бытия. Согласно этим законам искусство, как сфера художественной практики, причастно к высшему искусству – сотворению человеческой жизни по законам истины, красоты. Музыка во все времена являлась зеркалом духовно-нравственного состояния личности, общества и в этом плане музыкальный анализ всегда был антропологичен, включаясь в систему методологических воззрений на вселенную, место человека в ней. Теоретическая база музыкального анализа на рубеже XX – XXI веков принимает в себя знания по антропологии, эстетике, психологии, лингвистике, социологии, утверждая культурологически-смысловой подход.

Крепость методологического анализа обеспечивается также тем, что таковой имеет уходящие в глубь веков исторические корни, фундаментальную историческую направленность самого процесса познания. Так, обращаясь к опыту прошлого, мы наблюдаем, что во все исторические периоды актуальны были определенные проблемы и

вопросы, вызывающие дискуссии и в современном мире. Это, к примеру, вопросы о сущности музыки и о возможностях ее воздействия на человека.

Одно из самых важных мест в осмыслении ведущих проблем музыкальной эстетики по праву принадлежит Аристотелю. Вот неполный круг поставленных им в этой области проблем:

- в чем сущность искусства;
- каковы механизмы воздействия искусства, в частности музыки, на человека;
- каков духовно-психологический механизм явления катарсиса в искусстве;
- существует ли познавательная функция музыки;
- способна ли музыка приводить «в движение» внутренние психические процессы сообразно с этикой;
- каковы внутренние связи между эстетикой и художественной педагогикой.

Только содержание перечисленных выше проблем говорит о глубине исследовательского подхода великого философа Древней Греции, унаследованного методологией эстетики и искусства, сознательно использующей глубину исторической вертикали в изучении самых актуальных проблем. Обратимся к менее известному примеру, который покажет нам новые подходы рассмотрения актуальных проблем оказания желаемого положительного воздействия на человека в процессе педагогического взаимодействия с ним. Здесь для нас будут очевидны историчность, а также и общепедагогические основания методологического анализа как способа познания действительности.

Речь пойдет о гомилетике – дисциплине известной сегодня более узкому кругу специалистов. Гомилетика – это наука составления и произнесения проповеди. «Наименование науки происходит от двух слов: гомилия и этика. В основе слова «гомилія» лежит глагол, который означает в переводе с греческого «общаться», «беседовать», «публично предлагать учение в духе и тоне доброго собеседования». Таким образом, «гомилія» означает «беседа», «общение», «соборание». Второе слово – «этика» – указывает на то, что в содержание данной науки должно входить учение об условиях нравственной силы пастырской проповеди». Особенный интерес представляет термин «проповедничество» – это русское слово, обозначающее церковное учительство» [4, 4 – 5].

Гомилетика имеет общие корни и в то же время существенные различия с более известной риторикой. Общее – это исследовательский интерес к правилам красноречия вообще и церковного в частности – «последовательное изложение учения «об изобретении и расположении»

діяльності, формування навичок і умінь творчої діяльності і професійної майстерності» [5, 45].

На думку М. Гарунова і П. Підкасистого, самостійній роботі студентів властиві такі характеристики: вона формує необхідний обсяг і рівень знань, навичок та умінь для розв'язання пізнавальних завдань; виробляє у студента психологічну установку на систематичне поповнення своїх знань і відпрацювання умінь орієнтуватися в потоці наукової інформації; є найважливішою умовою самоорганізації, що узагальнюється в оволодінні методами професійної діяльності, пізнання і спілкування; є знаряддям педагогічного управління самостійною пізнавальною і науково-виробничою діяльністю навчання, що узагальнюється в процесі професійного самовизначення [5].

А. Петров зауважує, що самостійна робота суб'єкта не вичерпується ні фактом відсутності педагога, ні навіть здатністю виконати ті або інші завдання без допомоги вчителя. Вона включає більш істотну здатність: без будь-якої допомоги, свідомо ставити перед собою ті або інші цілі, завдання, планувати свою діяльність і здійснювати її [9]. Але, на нашу думку, треба додати до цього ще й оцінку суб'єктом виконаної самостійної роботи.

Важливим є такий показник, як самодіяльність, який пропонують враховувати дослідники пізнавальної активності і самостійності учнів Л. Алексашкіна [1] і В. Лозова, оскільки він багато в чому прояснює сутність і специфіку самостійної роботи. Ознаками самодіяльності, які встановлені вченими, є такі: відсутність допомоги з боку вчителя; усвідомлення учнями мети роботи; їх розумова, емоційна, волева активність; набуття нових знань чи творча переробка наявних знань тощо. Успіх учіння неможливий без активності тих, хто навчається. Активність, безумовно, передбачає той чи інший ступінь самостійності учнів.

Слід зупинитися на понятті «активність» як умові самостійності та «пізнання». Д.Б. Богоявленська розглядає його як інтелектуальну якість. Вона вважає, що мірою інтелектуальної якості може бути інтелектуальна ініціатива, причому слід розглядати формально-динамічну (процесуальну) та змістовну сторони активності. Д.Б. Богоявленська стверджує, що інтенсивна, але рутинна за змістом, розумова діяльність не приведе до якісного стрибка, яким є нова ідея, проблема. Кількість завдань не визначає активності, бо в міру накопичення навичок дії автоматизуються, а розумова діяльність йде на спад [4].

На думку В.О. Тюріної, нетотожність понять «пізнавальна активність» і «пізнавальна самостійність» витікає з того, що «активність»

«самостійна робота» трактується як самостійний пошук необхідної інформації, здобуття знань, використання цих знань для розв'язання навчальних, наукових і професійних завдань (С. Архангельський); як діяльність, що складається з багатьох елементів: творчого сприйняття й осмислення навчального матеріалу в ході лекції, підготовки до занять, іспитів, заліків, виконання курсових і дипломних робіт (Л. Молибог); як різноманітні види індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях або в позааудиторний час без прямого керівництва, але під спостереженням викладача (Р. Нимазов). Організація самостійної роботи у вищій школі розглядається як система заходів для виховання активності і самостійності як рис особистості, набуття умінь і навичок раціонально здобувати корисну інформацію (Б. Йогансен). Самостійна робота розуміється як система організації педагогічних умов, що забезпечують управління навчальною діяльністю під час відсутності викладача (В. Граф, І. Ільєсов, В. Ляудис). Іноді самостійна робота ототожнюється із самоосвітою (С. Зинов'єв).

Можна навести й інші приклади, що демонструють неоднозначність тлумачення терміну «самостійна робота» (Р. Микельсон, Р. Срода, Т. Панфілова та ін.). Р. Срода під самостійною роботою учнів розуміє таку їхню діяльність, яку вони виконують, виявляючи максимум активності, творчості, самостійного судження, ініціативи. Б. Єсіпов визначає самостійну роботу учнів як таку, що включається в процес навчання і виконується без особистої участі вчителя, але за його завданням у спеціально наданий для цього час; при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої в завданні мети, докладаючи свої зусилля і виражаючи в тій чи іншій формі результат розумових або фізичних (або тих і інших разом) дій [6]. Автор виділяє одну з ознак самостійної роботи – розумові і фізичні дії учнів, однак, веде мову про самостійну роботу в рамках традиційного навчання, тому що завдання твердо регламентовано вчителем і не виділяється така ознака самостійної роботи, як творча діяльність.

На думку П. Підкасистого, самостійна робота, з одного боку, є навчальним завданням, тобто об'єктом діяльності студента, що запропонований викладачем або програмованим посібником, а з іншого – формою прояву визначеного способу діяльності під час виконання відповідного навчального завдання. М. Гарунов під самостійною роботою розуміє «виконання різноманітних завдань навчального, виробничого, дослідницького і самоосвітнього характеру, що виступають як засіб засвоєння системи професійних знань, способів пізнавальної і професійної

мыслей, «об изложении», где рассматривается теория слога, «о произношении» [2, 241] и т. д. Особенно богат выдающимися проповедническими талантами, от которых осталось непреходящее гомилетическое наследие, четвертый, «золотой век» христианства. Большинство проповедников того времени были талантливыми и блестяще образованными людьми. Назовем такие известнейшие в христианской европейской культуре имена, как Василий Великий, Григорий Богослов, Иринея Лионский, Григорий Нисский и другие. Содержание и форма их проповедей отличались единством, являя миру дух и силу, чуждые всякой искусственности.

Систематическое изложение правил гомиластики относится к V веку. Первая систематизированная гомиластика – «Христианская наука» – принадлежит блаж. Августину. В его труде, в частности, рассматривается вопрос о том, насколько и кому полезны занятия риторикой. Главную причину красноречия блаж. Августин видит «в мудрости человека, предполагающей гармоничное развитие его духовных сил, богатство внутреннего содержания, умственных способностей» [1, 255]. Что касается внешней стороны проповеди, блаж. Августин указывает на необходимость соответствия определенного слога речи задачам ее воздействия на ум, чувство и волю слушателей. Студентам – будущим учителям музыки, изучающим курс «Методология преподавания музыкального искусства» в Белорусском государственном педагогическом университете им. М. Танка была, в частности, очевидна принадлежность гомиластики к проблемно-содержательному полю педагогической профессии, к организации воспитательного процесса.

Обратимся к гомилетическим наставлениям Иоанна Златоуста, чьи труды «являются лучшим образцом проповедничества по своей ясности и доступности, красоте и возвышенности» [4, 193]. Законы и правила наставления, выведенные Иоанном Златоустом, можно рассматривать в качестве актуальных для современной педагогики правил и даже принципов воспитания.

1. Проповедничество (учительство) не мыслимо без ревности: «...если нужно проповедовать, то нужно проповедовать с дерзновением» [5, 840]. Если иначе, то зачем и кто сможет поверить?

2. Проповедническое (учительское) слово только тогда принесет плоды, когда жизнь самого учителя не расходится с его учением: «...любомудрствовать на словах легко: научи меня своею жизнью – вот самый лучший способ учения. Гораздо больше вреда в том, когда кто, хорошо поучая словами, опровергает свое учение делами» [6, 278].

3. Необходимы постоянное «усердие и упражнения» при подготовке к проповеди (уроку): «Сила слова не дается природою, но приобретается образованием. Кто превосходит всех красноречием, тому более всех нужно трудиться» [9\8, 555].

4. Необходимо выбирать удобное время, когда слушатели (учащиеся) «более восприимчивы к восприятию слов» [8, 129].

5. Должно находить разнообразные способы наставления. Необходимо учиться сочетать увещания, наставления, утешения обличения: «Наилучший способ врачевания: не только резать, но и перевязывать раны; это достойный удивления закон наставления: не только порицать, но и увещевать, и утешать. И кто всегда утешает, то делает слушателей более беспечными, и если только порицает, то делает их более ожесточенными, потому что, не имея возможности перенести бремя непрерывных обличений, они тотчас поспешно убегают. Поэтому должно, чтобы был какой-нибудь разнообразный способ наставления» [8, 699].

6. Не гнаться за внешней красотой и занимательностью слова. Плохо, «когда мы заботимся о красоте выражений, о составе и благозвучии речи, чтобы доставить удовольствие, а не принести пользу, чтобы возбудить удивление, а не научить, чтобы получить рукоплескание и отойти с похвалой, а не исправить нравы» [8\6, 702].

7. Нужно научиться презирать похвалы. Благоразумный «не от суетных похвал, а от исполнения пасомыми его наставлений испытывает духовную радость» [8\6, 31].

8. «Постоянство в труде прорастет плодами» [9\8, 770]. В многообразном пастырском (учительском) служении пастырь не должен приходить в уныние, если он не увидит вскоре же плодов своего труда. Постоянство и терпение – вот, что необходимо.

Данный пример из области гомилетики поможет будущему учителю по-новому, не стандартно взглянуть на проблемы преподавания, задействовать субъективно-личностные компоненты мыслительного процесса, стимулировать в целом исследовательский поиск.

Учитель музыки в современной общеобразовательной школе – деятель культуры. Такая постановка вопроса справедлива и своевременна. Ведь даже методы педагогики могут рассматриваться как память культуры, если найти аргументацию их применения в историческом пространстве. Методологическая подготовка – один из эффективных способов удовлетворения данной потребности. В процессе методологического анализа студенты должны познакомиться с проблемами, касающимися концептуальных основ содержания художественного образования, обновления его парадигмы. «Понять и оценить, увидеть с точки зрения

Існують суттєві суперечності між задекларованими положеннями державних документів, документами МОН України про входження в єдиний освітній простір, підвищення творчої, пізнавальної активності, самостійності студентів, суттєве збільшення обсягу самостійної роботи студентів у загальній структурі навчального процесу і недостатніми концептуальними і процесуальними підставами для організації справді самостійної і одночасно творчої діяльності студентів.

Метою статті є аналіз різноманітних поглядів дослідників на проблему пізнавальної творчої самостійності студентів, конкретизація її місця у підготовці фахівця та обґрунтування доцільності подальшого дослідження цього явища.

Треба відзначити, що теорія самостійної роботи збагачується новими положеннями і фактами. У сучасній філософській, психологічній, дидактичній і методичній літературі розглядаються різні аспекти самостійної праці учнів і студентів. Однак разом із тим у розв'язанні деяких питань спостерігаються значні труднощі.

Поняття «самостійна робота» багатогранне, тому цілком природно, що воно не одержало єдиного тлумачення в педагогічній літературі.

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми засвідчив, що до проблеми самостійності зверталися в різні історичні періоди зарубіжні і вітчизняні філософи, педагоги, психологи. Вимоги до умінь педагога пробуджувати самостійність думки висловлювалися ще Сократом, Я. Коменським, Г. Сковородою, К. Ушинським, С. Русовою, В. Сухомлинським та ін.

Наш видатний педагог К. Ушинський уважно і творчо засвоїв та переосмислив і філософсько-педагогічні концепції давньогрецьких учених (Архіта, Арістоксена, Сократа, Платона, Арістотеля), і роботи Я.А. Коменського, Й.Г. Песталоцці, Г.С. Сковороди, М.І. Пирогова та багатьох інших видатних мислителів. Він розкрив такі важливі характеристики пізнавальної самостійності, як прагнення і здібності учнів до самостійної праці, яка, у свою чергу, забезпечує радість пізнання, розвиток творчих спроможностей тих, хто навчається, і є незамінною умовою успішного й радісного пізнання.

В. Сухомлинський у самостійності особистості виділяв бажання й уміння не тільки сприймати, але й досліджувати предмет вивчення, тобто підходити до пізнання творчо.

Дослідники, які займаються даною проблемою щодо вищої школи (С. Архангельський, М. Гарунов, Е. Голант, Б. Йоганзен, С. Зинов'єв, А. Молибог, Р. Нимазов, П. Підкасистий та ін.), вкладають у термін «самостійна робота» різний зміст. Так, поняття

УДК 378.14:371.134+378.14:371.385

С. В. МіхноСумський державний
педагогічний університет**ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧА САМОСТІЙНІСТЬ
СТУДЕНТІВ ЯК ОДНА З ПРОВІДНИХ ЯКОСТЕЙ
МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ**

Статтю присвячено аналізу різнопланових підходів до проблеми пізнавальної творчої самостійності студентів, конкретизовано її місце у підготовці фахівця, обґрунтовано доцільність подальших досліджень цього явища.

The questions of different definitions of students' creative individual activity are revealed in this article. The place of students' creative individual activity in the education of a specialist is concretized and the expediency of further research is proved.

Як зазначено у «Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті», сучасна освіта повинна мати творчий і новаторський характер. Мета державної освітньої політики полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України. У світі, де мінливість стала рисою не тільки наукового і технологічного процесу, але й способу життя мас, школи та університети повинні як передавати новим поколінням раніше накопичені знання, так і готувати їх до розв'язання проблем, з якими особистість і суспільство ще раніше ніколи не зустрічались.

Виходячи з цього, майбутній фахівець повинен уміти самостійно й творчо здобувати необхідні знання, уміло застосовувати їх для розв'язання різноманітних соціальних і навчальних завдань, гнучко пристосовуючись до ситуацій, що постійно змінюються; бачити проблеми й суперечності, що виникають у реальних освітніх процесах і знаходити шляхи їх раціонального подолання, використовуючи сучасні технології; компетентно працювати з постійно зростаючим потоком інформації; генерувати нові ідеї; самостійно працювати над розвитком власного інтелекту, підвищенням культурного рівня.

Переорієнтація процесу навчання у бік самостійності отримання знань та придбання умінь і навичок обумовлена тим, що нова парадигма освіти, згідно з Болонською декларацією, самостійну навчальну роботу відносить до однієї з основних форм організації освітнього процесу.

своих професійно-личностних інтересів, отразиться в іншому, познаваємому, согласиться, возразить, оставит диалог неоконченным, открытым для будущего контекстного соприкосновения – таков возможный путь воспитания профессионального мышления учителя в «собеседовании» с личностью в процессе профессиональной подготовки, направленной на формирование культуры методологического мышления учителя музыки» [3, 135].

ЛИТЕРАТУРА

1. Августин, еп. Иппонский. Христианская наука. – К., 1835. – 355 с.
2. Библийская энциклопедия. – Т.СЛ., 1990. – 241.
3. Дихтневская Е.П. Диалогизация профессионального мышления учителя музыки // Качество высшего педагогического образования: Проблемы и пути повышения. – Мн., 2004. – С. 133–136.
4. Епископ Полоцкий и Глубокский Фодосий. Гомилетика. – М., 1999. – 324 с.
5. Иоанн Златоуст. Творения. – Т.2. – СПб., 1899. – 618 с.
6. Иоанн Златоуст. Творения. – Т.2. – СПб., 1898. – 698 с.
7. Иоанн Златоуст. Творения. – Т.9. – СПб., 1903. – 705 с.
8. Медошевский В. Интонационная форма музыки. – М., 1993. – 262 с.
9. Методологическая культура педагога-музыканта: Учеб. пособие для студентов / Э.Б. Абдуллин. – М., 2002. – 272 с.

УДК 81'233

О.Г. Козлова, І.В. ЛяшенкоСумський державний
педагогічний університет**ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ АГРАРІЇВ
ДО РЕАЛІЗАЦІЇ МІЖНАРОДНИХ ФАХОВИХ
ПРОГРАМ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Проаналізовано сучасні наукові дослідження практичної і психічної готовності особистості. Визначено поняття готовності студентів-аграріїв до реалізації міжнародних фахових програм. Наведено компоненти готовності майбутніх аграріїв до реалізації міжнародних фахових програм.

Modern scientific researches of practical and psychical readiness are analysed. The concept of readiness of agrarian students to realization of the international professional programs is defined. The components of readiness of future agrarians to realization of the international professional programs are resulted.

Вивчення феномена готовності людини до діяльності триває не одне десятиліття і проводиться в межах філософії, психології, педагогіки.

Поняття готовності використовується в науковій літературі у різних значеннях: настанова, якість, пильність, чекання, намір.

Особливо важливими постають питання готовності майбутніх аграріїв до реалізації міжнародних фахових програм. Розвиток умінь майбутнього фахівця аграрного сектору в реалізації міжнародних фахових програм повинен спрямовуватися на: досягнення високої професійної майстерності, вміння приймати рішення в неординарних ситуаціях, знаходження взаємодії і розвитку співпраці із закордонними спеціалістами у сфері фахової і міжнародної діяльності. Разом з цим, досвід українських університетів, студенти яких задіяні в міжнародних контактах, дозволяє стверджувати, що нині майже не здійснюється комплексна підготовка студентів до реалізації міжнародних фахових програм. Як важливий компонент професійної діяльності майбутніх аграріїв, готовність до реалізації міжнародних фахових програм водночас залишається тим питанням, яке ще недостатньо осмислене на теоретичному рівні і, в зв'язку з цим, постає незавершеність розробки.

Виходячи з розуміння актуальності цього питання та необхідності його подальшого вивчення, у нашому дослідженні ми поставили за мету: *розкрити сутність та складові компоненти готовності майбутніх аграріїв до реалізації міжнародних фахових програм.*

Питанню формування готовності приділяли увагу багато педагогів, науковців, практиків в освітній галузі. Теоретичні положення цієї проблеми висвітлені в працях відомих філософів, психологів, педагогів. Простежується багато напрямів, представники яких намагаються вирішити проблему формування готовності: професійна готовність до педагогічної діяльності (А. Линенко, І. Мороз, К. Платонов, В. Сластьонін); психологічна готовність (М. Д'яченко, О. Деркач, Л. Кандибович, В. Моляко); морально-психологічна готовність (Л. Кондрашова) і готовність до інших видів діяльності в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів (В. Борисов, Л. Григоренко, А. Капська, О. Козлова, К. Макагон та ін.).

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки домінує підхід до визначення готовності як стану та якості особистості, що забезпечує успішний перехід від навчання студента у вищому закладі освіти до професійної діяльності.

Проблема психологічної підготовки фахівців до професійної діяльності є надзвичайно актуальною і передбачає дотримання продуктивної технології в напрямі розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості. Зважаючи на це, основна категорія процесу психолого-педагогічної підготовки є змістом ціннісних орієнтацій і установок, що визначає сенс освіти й виховання. Межі поняття „зміст” визначаються

- враховувати специфіку як навчальних дисциплін, так і ВНЗ взагалі;
- стимулювати самостійну роботу;
- забезпечувати безпосереднє чи опосередковане керівництво самостійною роботою з боку викладача (постановка завдання, контроль, облік, спостереження, надання необхідної допомоги).

Враховання цих вимог при комплексному плануванні будь-яких дисциплін дасть змогу підняти на високий рівень навчально-дослідницьку роботу студентів. Зазначимо, що представлений матеріал не претендує на повноту і завершеність у розробці проблеми організації самостійної роботи студентів у ВНЗ. У подальшому дослідженні цієї проблеми доцільним вважаємо вивчення й інших особливостей організації самостійної роботи студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Заика Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов // Практична психологія та соціальна робота. – 2000. – № 6. – С. 21 – 32.
2. Ковальова О. Роль самостійної роботи студентів у процесі вивчення курсу історії педагогіки // Рідна школа. – 2003. – № 4. – С. 45 – 47.
3. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: Учеб. пособие. – К.: Вища школа, 1990. – 248 с.
4. Крукевич Л. Роль модульно-рейтингової технології в активізації самостійної роботи студентів // Наукові записки: Серія: Педагогіка: Зб. наук. ст. – Тернопіль: ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – Вип. 5. – С. 61 – 64.
5. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Лемківський, Ю.В. Сухарніков; Відповід. редактор М.Ф. Степко. – К.: НМЦВО, 2004. – 24 с.
6. Сидорчук Н.Г. Мала академія наук як форма організації науково-дослідної діяльності учнів // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – Вип. 5. – С. 124 – 130.
7. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
8. Шемелюк Г.О. Концепція науково-методичного забезпечення навчального процесу технічного коледжу в умовах ступеневої освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 1. – С. 119 – 125.

контрольні роботи та тестові завдання, методичні матеріали для студентів з питань написання курсових і дипломних робіт тощо). У другій класифікації виділяють групи у змісті науково-методичного забезпечення за ступенем їх узагальненості. Йдеться про загальнодидактичне забезпечення, а також його наявність у навчальному процесі ВНЗ у умовах ступеневої освіти.

Важливою проблемою самостійної роботи є контроль і оцінювання результатів. В основному це традиційні форми: опитування, контрольні чи самостійні роботи, колоквиуми, заліки та екзамени. Викладачі намагаються урізноманітнити способи перевірки результатів самостійної роботи. Цікавим є варіант, коли самостійна творча робота оцінюється за такими формами діяльності: робота з навчальними і контролюючими програмами на комп'ютері, доповіді і виступи на семінарах та конференціях, складання кросвордів і ребусів, участь у науково-дослідній та пошуковій роботі [4, 63].

На наш погляд, слід звернути увагу на форму контролю, запропоновану Є.В. Заїкою [1]. Він вважає, що оптимальним для самостійної роботи є рефлексивний контроль, який здійснюється у формі обміну думками між студентом і викладачем у рівноправному діалозі. Студент розповідає викладачу про шляхи пошуку і конкретизації проблеми, вірогідність способів її розв'язання. Викладач уточнює окремі нюанси дослідження, при цьому намагається виявити його "слабкі складові" і, якщо вони є, задає способи їх корекції. Пізніше студент звикає до контролю-діалогу і намагається здійснити самоконтроль за своєю діяльністю (виявляє, на якому етапі дослідження припустився помилки і як може її виправити).

Перевагами рефлексивного контролю є і той факт, що орієнтація студента на аналіз власних способів дослідження проблеми позбавить його від спроб шукати "шляхи найменшого опору" і відповідно рухатись ними: можна спитати у товариша готову відповідь, але не опанувати всіх нюансів. Це призведе до провалу. Тому в студента залишається єдиний шлях – розв'язувати проблему самостійно.

Отже, при організації та проведенні самостійної роботи слід дотримуватися таких вимог:

- мати належний стан науково-методичного забезпечення навчального процесу;
- забезпечувати оптимальне поєднання аудиторної і позааудиторної роботи;
- застосовувати новітні технології в організації самостійної, пізнавальної, наукової та виробничої діяльності студентів;

„прозорим” кордоном, що допускає на його „територію” особистісні смисли. Мета психолого-педагогічної підготовки фахівців до професійної діяльності в сучасних умовах полягає не лише в накопиченні педагогічних знань, умінь і навичок, а й у їх творчому опрацюванні, тобто зародженні у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін [6, 142].

Викликають зацікавлення роботи, в яких розв'язуються проблеми підготовки студентів до спілкування та педагогічної взаємодії (О. Вербицький, В. Кан-Калик, О. Леонт'єв, А. Мудрик та ін.). У вирішенні проблеми взаємодії, спілкування та підготовки студентів до комунікативної діяльності виділяється декілька напрямків, зокрема: формування стилю педагогічного спілкування (В. Андреев); формування особистісних якостей учителя як суб'єкта педагогічного спілкування (О. Бодальов, Я. Коломинський); розробка критеріїв оцінки комунікативної підготовки вчителя до педагогічної діяльності (Ю. Азаров, Н. Кузьміна); використання соціально-психологічного тренінгу під час навчання спілкуванню (О. Тюптя, Т. Яценко), поведінка людини в стресових умовах (І. Доронина, В. Евдокимов, В. Маришук).

При вивченні проблеми готовності вчені-педагоги акцентують увагу на виявленні факторів і умов, дидактичних і виховних засобів, які забезпечують можливість цілеспрямованого керування процесом становлення даної якості. Психологи простежують характер зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності особистості.

Досліджуючи особливості розвитку психологічної готовності особистості, ряд авторів розуміють її як цілеспрямований вияв особистості [3, 2], як здатність до професійної реалізації одержаних знань, умінь, навичок [4, 12], як передумову цілеспрямованої діяльності [3, 12].

Слушною є інтерпретація готовності тими науковцями, які розглядають її як цілісний комплекс, що містить мотиваційну готовність (інтерес і потреба в діалогічному підході до організації навчання, настанова на використання діалогу в навчальному процесі), теоретичну готовність (певний рівень знань, які розкривають теоретичні основи діалогічного навчання, його методик і технологій), практичну готовність (наявність гностичних, комунікативних, організаторських, конструктивних, діалогічних умінь, що дозволяють організувати навчальний процес у різноманітних діалогових формах), готовність до творчості і наявність досвіду творчої діяльності (відкритість особистості до нового, допитливість, широта кругозору й ерудиція, творче мислення, здатність до інноваційної діяльності).

Аналіз праць науковців-психологів (М. Д'яченка, Л. Кандибовича, Г. Костюка, В. Крутецького) дозволяє зробити висновок, що їх автори в

основному диференціюють поняття „готовність” і „підготовка”, розглядають останню як процес, а готовність – як результат цього процесу (на певному етапі).

Розглядаючи матеріали теоретичних і експериментальних досліджень М. Левітова про стани готовності, можна констатувати, що дослідник розрізняє тривалий і ситуативний стани готовності до професійної діяльності. М. Левітов зазначає, що перед початком роботи індивід має психічний стан готовності до її здійснення. Цей стан автор розглядає як «придатність або непридатність людини до виконання даної роботи, як наявність або відсутність у неї необхідних для даної роботи здібностей» [2]. Ситуативну готовність він називає „передстартовим станом” і визначає три її види: звичайний, підвищений та занижений. Звичайна готовність найчастіше буває у людини перед роботою, до якої вона звикла і до якої в даний період не висувуються підвищені вимоги. Стан підвищеної готовності може зумовлюватися новизною і творчим характером роботи, особливим стимулюванням, гарним фізичним самопочуттям тощо. Занижений стан готовності може бути пов’язаний із сильною неконтрольованою емоційністю особистості, що виявляється в неувважності, незібраності, помилкових діях. Ситуативна готовність не характеризується стійкістю і підпадає під вплив багатьох факторів, що виникають у кожній конкретній ситуації діяльності. Учений характеризує ситуативну готовність як динамічний цілісний стан особистості, як внутрішню спрямованість на певну поведінку, мобілізацію всіх сил на активні цілеспрямовані дії [2].

Зазначимо, що тривала готовність визначається і формується заздалегідь внаслідок спеціально організованих заходів, зокрема педагогічних. Вона діє та виявляється постійно і є найважливішою психологічною передумовою успішної діяльності.

У нашому дослідженні, яке пов’язано з вивченням готовності студентів до міжнародних фахових програм, ми розглядаємо готовність до професійної діяльності як основне утворення, що є умовою успішної реалізації міжнародних фахових програм.

Незважаючи на розбіжності в тлумаченні поняття готовності, більшість науковців схиляються до думки, що готовність є особливим психічним станом, який характеризується психічною діяльністю в певний проміжок часу.

Отже, аналізуючи результати досліджень з проблеми готовності (О. Біла, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, О. Жорнова, Л. Кандибович, А. Ліненко, Л. Коржова, О. Макарова, І. Сипченко, С. Чиж та ін.), ми визначаємо **готовність студентів до реалізації міжнародних фахових програм** як складне багатоаспектне, багаторівневе утворення, як

подальші особливості праці студента, педагога і навчально-виховного персоналу навчального закладу. В поняття навчального курсу включається декілька складових залежно від предмета навчання: підручник або опорний конспект з курсу, що містить всі необхідні відомості, у тому числі з вивчених дисциплін, при необхідності може доповнюватися хрестоматіями або ксерокопіями робіт, що вивчаються; методичні вказівки з навчального предмета; путівник з курсу, що дозволяє зіставляти розділи підручника, робочих зошитів, лабораторного практикуму, відео- і аудіододатків, графік перегляду навчальних телепрограм або прослуховування навчальних радіопередач, участь у телеконференціях і робота на комп’ютерах в режимі on line.

До методичних вказівок доцільно включити також орієнтовні дані про трудомісткість того або іншого розділу, щоб студенти мали можливість зіставити власну швидкість вивчення предмета із середніми показниками. У свою чергу навчальний заклад повинен вчасно провести конференції та контрольні заходи, підготувати завдання і матеріали для виконання лабораторного практикуму. Цей список необхідно доповнити матеріалами, які педагоги готують заздалегідь, але видають студенту в певний момент (визначається графіком ВНЗ або запитом самого студента): навчальні теле- і радіопрограми (розробка циклів таких програм та їх трансляція досить дорогі, але для великих контингентів студентів витрати себе виправдовують); контрольні завдання для оцінки результатів самостійної роботи студента (можуть бути в двох видах, які передбачають розгорнену відповідь або короткий результат розрахунку, переклад тексту, володіння термінологією предмета тощо); теми для обговорення в ході телеконференцій.

Рівень організації та результативність самостійної роботи студентів суттєво залежать від стану науково-методичного забезпечення навчального процесу. Г.О. Шемелюк пропонує два підходи до класифікації науково-методичного забезпечення. У першому випадку такою ознакою є вид науково-методичного забезпечення, у другому – ступінь його загальності [8, 120]. У першій класифікації виділяються три ієрархічні групи: державні документи та стандарти, наукові розробки (альтернативні підручники і навчальні посібники, програми виробничої практики, дидактична література, принципово нові методики, наукове обґрунтування наочності та технічних засобів навчання, комп’ютерне забезпечення навчального процесу тощо), методичні розробки (інструктивно-методичні матеріали та завдання для самостійної роботи,

При вивченні певних тем, розділів, виконанні домашніх завдань присутні елементи наукового пошуку, що сприяє підвищенню ефективності самостійної роботи. В позанавчальний час науковий пошук здійснюється при обов'язковій консультації з викладачем з питань методики й організації наукових досліджень, наукової організації самостійної роботи, методики роботи з літературою тощо. Оцінювання результатів діяльності повинно враховувати також попередню навчально-пошукову діяльність, якість самого продукту (будь то рукопис, прилад або проект), здатність розкривати і пояснювати основні засади, положення, понятійний апарат, концептуальну базу.

Досить часто, на нашу думку, у практиці роботи вищої школи припускаються помилки, які полягають в тому, що протягом усього періоду підготовки студентів до професійної діяльності головна увага звертається на вдосконалення викладання, підготовка ж фахівця до процесу навчання часто випадає з поля зору професорсько-викладацького складу. Досить часто до ВНЗ вступають абітурієнти, у яких знання і уміння, здобуті в школі, мало оперативні, а досвід самостійної роботи, як правило, сформований недостатньо. Тому перед викладачем вищої школи стоїть першочергове завдання – навчити методам самостійної роботи, а також довести рівень їхньої готовності до навчання у ВНЗ.

Дослідження В.П. Безпалька, М.В. Кларіна, Є.С. Полат, Г.К. Селевко та інших засвідчують, що в умовах інформаційного суспільства широке впровадження новітніх досягнень, акцентованих на самостійність у навчанні, неможливе без використання нових інформаційних технологій, які забезпечують найбільш ефективну реалізацію можливостей для самоосвітньої діяльності, закладену в них. Впровадження інформаційних технологій навчання сприяє набуттю досвіду роботи з технічними засобами, передачі і обміну інформації на відстані, що дало можливість існуванню дистанційного навчання. Воно підходить як для вивчення окремого предмета, так і для оволодіння цілою спеціальністю.

Необхідно погодитись з Д.В. Чернілевським [7], що принциповою відмінністю дистанційної форми навчання як однієї з форм самостійної роботи є максимальна автономія студента в процесі навчання. Наслідком цього є автономія педагога і навчального закладу загалом при підготовці навчальних матеріалів, розробці програм і курсів, що рекомендуються графіком самостійної роботи студента і розкладом контрольних завдань, екзаменаційних тестів. Цією кардинальною відмінністю дистанційної освіти визначаються всі

суб'єктивний стан особистості, яка здатна і підготовлена до виконання визначеної діяльності, що є фундаментальною умовою успішної участі в міжнародних фахових програмах, результатом підготовки та інтегрованою якістю особистості фахівця.

Означена готовність входить до числа таких основних якостей особистості студента, який бере участь у міжнародних фахових програмах, що забезпечують комплексну фахову усталеність учасника програми.

Досліджуючи специфіку участі в міжнародних фахових програмах, під готовністю студентів до реалізації міжнародних фахових програм ми розуміємо: складне особистісне утворення, яке поєднує володіння мовою країни, де відбувається міжнародна фахова програма, і спеціальною термінологією іноземної мови, розвинену комунікативну і соціокультурну компетенцію як спосіб соціальної взаємодії й засіб обміну інформацією, практичні вміння подолати екзистенційну кризу в умовах незнайомого середовища та життєву компетентність особистості, посилену патріотичну та громадянську позиції.

Готовність студентів вищих аграрних закладів до реалізації міжнародних фахових програм – стан особистості і такий рівень професіоналізму фахівця, який характеризується якостями:

- 1) активна громадянська та життєва позиція;
- 2) патріотичне ставлення до рідної країни, вміння гідно представити себе, свій навчальний заклад та свою країну за кордоном – „бути послом своєї держави”;
- 3) високий рівень соціокультурних знань та вмінь;
- 4) здатність до адаптації в новому середовищі;
- 5) фахова і пізнавальна спрямованість, високий рівень сформованості професійних умінь;
- 6) високий рівень володіння комунікативними навичками з іноземної розмовної мови спеціальної фахової лексики;
- 7) високий рівень розвитку загальної духовної культури, етичних та естетичних ідеалів, глибоке знання традицій українського та інших народів;
- 8) високоморальні особистісні якості;
- 9) наявність умінь і навичок самоосвіти, здатність до самовдосконалення, підвищення професійної майстерності.

Ураховуючи вищезазначене і спираючись на результати фундаментальних наукових досліджень з проблеми (К. Дурай-Новакова, М. Д'яченко, Л. Кандибович), готовність студентів вищих аграрних закладів до реалізації міжнародних фахових програм розуміємо як складне структурне утворення, що розглядається у двох аспектах: як функціональний стан і як стійка характеристика особистості; інтегративна якість особистості,

яка включає систему мотивів, станів, філологічних знань, умінь і навичок. Зазначена готовність не є природженим явищем, вона формується і розвивається в результаті набуття людиною досвіду. Провідна роль у формуванні такої готовності належить вищому навчальному закладу.

Розвиваючи це наукове дослідження, нам вдалося виокремити у зазначеному утворенні мотиваційний, змістово-процесуальний та рефлексивний компоненти (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Структура готовності студентів вищих аграрних закладів до реалізації міжнародних фахових програм

Підготовка студентів до реалізації міжнародних фахових програм вимагає виявлення змісту структурних компонентів зазначеної готовності та їх критеріїв.

Згідно із загальноновизнаними наукою дослідницькими підходами (Н. Кузьміна, В. Сластьонін та ін.), мотиваційний компонент відображає особисте прагнення людини застосовувати свої знання, досвід в обраній професійній сфері та є основою інших складових готовності студентів до реалізації міжнародних фахових програм. Відтак, критеріями мотиваційного компоненту можуть бути: професійно-значимі мотиви, інтереси, настанови, патріотичне ставлення до рідної країни, вміння гідно представити себе, свій навчальний заклад та свою країну за кордоном.

Змістово-процесуальний компонент відображає наявний рівень фахових знань, зумовлений специфікою реалізації міжнародних фахових

Організація самостійної навчальної роботи на заняттях вимагає попередньої підготовки і використання сучасних засобів навчання, які виконують різноманітні функції. Раціональна організація навчання (систематизація, установка, сучасний відбір, підготовка до заняття) створює сприятливі дидактичні умови для проведення самостійної навчальної роботи.

Організація будь-якої роботи, зокрема самостійної, може бути описана за допомогою категорії «діяльність». У нашому дослідженні самостійна робота розглядається як ефективний вид навчальної діяльності студентів за умови вмілого безпосереднього чи опосередкованого керівництва викладача. Її результативність виявляється у поєднанні з іншими видами пізнавальної діяльності.

Однією з основних форм реалізації аудиторної самостійної роботи є лекція. Вона виконує інформаційну, виховну і розвивальну функції. Завдання викладача – зацікавити студента, «розбудити» прагнення до самостійного пошуку знань. Завдання студента – бути готовим слухати лекцію, розуміти її. Це можливо за умови, якщо студент засвоїв матеріали попередніх лекцій. Одна з основних проблем студентів полягає в тому, що вони помилково вважають своїм головним і, мабуть, єдиним завданням відвідувати лекції, докладно їх конспектувати, сподіваючись на домашнє самостійне опрацювання написаного. Відповідно, лекція перетворюється із творчого процесу у звичайне механічне записування. Викладачі намагаються спонукати студентів до опрацювання попереднього викладеного матеріалу за допомогою так званих проблемно-ділових лекцій, наприкінці яких наводяться питання і завдання для самостійної роботи, що повинен виконати студент після прослуховування даної лекції. Питання і завдання є проблемними, творчими, мають особистісно професійну орієнтацію.

На семінарському занятті студенти вчаться теоретично і логічно будувати свої думки, узагальнювати факти, самостійно й обмірковано викладати вивчений матеріал, здобувають навички наукової дискусії тощо. При цьому студент організовує свою діяльність як на рівні переконань і знань, так і практичних умінь, що сприяє вихованню самостійності суджень, розвитку інтересу до оволодіння необхідними знаннями, формуванню активної життєвої позиції.

Н.Г. Сидорчук [6] стверджує, що активним засобом організації самостійного навчання є науково-дослідна діяльність суб'єктів навчального процесу. Вона сприяє саморозвитку та самовихованню особистості і є природним продовженням і поглибленням навчального процесу завдяки методам дослідження, що використовуються при цьому.

практики. Відповідно автори підручників і наукових матеріалів подають розмаїті підходи до розуміння та організації самостійної роботи, враховують як специфіку навчального предмета, так і особливості відповідного навчального закладу.

У «Положенні про організацію навчального процесу у вищому навчальному закладі» зазначено, що самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять.

В.А. Козаков розглядає самостійну роботу студентів як специфічний вид діяльності учіння, головною метою якого є формування самостійності того, хто навчається, а формування його знань, умінь та навичок здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять [3, 14-15].

Слід погодитись з В.А. Козаковим [3], що поняття «самостійна робота студентів» необхідно розглядати як активну пізнавальну творчу діяльність студента, властиву для обох її видів: аудиторної і позааудиторної.

Психологами і дидактами обґрунтовуються різні способи активізації пізнавальної діяльності, а саме: формування пізнавальних потреб (П. Гальперін, М. Махмутов, Г. Щукіна та ін.); поєднання індивідуальних і колективних форм діяльності (Л. Арістова, Т. Васильєва, А. Мудрик, Г. Цукерман та ін.); організація проблемного навчання (А. Алексюк, І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов та ін.); розвиток пізнавального інтересу, емоційне навчання (Г. Щукіна).

У процесі навчання важливим завданням є формування самостійності як риси особистості. Самостійність знаходить насамперед своє вираження в системі мислення, різних видах діяльності та вчинках і виступає як умова активної життєвої позиції. Активність особистості в усіх видах діяльності значною мірою залежить від рівня самостійності [2, 45]. Тобто самостійність у здобутті знань передбачає оволодіння складними вміннями і навичками, бачення смислу та мети роботи, організацію власної самоосвіти, вміння повному підходити до вирішення питань, пізнавальну і розумову активність, здатність до творчості.

Таким чином, самостійна робота базується на педагогічних і психологічних чинниках, причому слід враховувати методи організації навчання та індивідуальні якості студентів. На нашу думку, саме такий підхід до розуміння самостійної роботи може забезпечити засвоєння кожним студентом наукових понять, способів дій та формування певних особистісних характеристик.

програм. Цей компонент характеризується такими критеріями, як загальноінтелектуальний рівень розвитку особистості, високоморальні особистісні якості, вміння та навички самоосвітньої роботи, теоретична й практична підготовленість із фахових дисциплін, високий рівень соціокультурних знань та вмінь, здатність до адаптації в новому середовищі, володіння комунікативною та соціокультурною компетенцією з іноземної мови.

Рефлексивний компонент готовності включає комплекс умінь і навичок, спрямованих на самовдосконалення і забезпечення творчого характеру реалізації міжнародних фахових програм. Основою його виступає потреба студента-учасника міжнародної програми в самоосвіті, сформованість умінь та навичок самостійного розвитку. До складу рефлексивного компонента готовності віднесено також наявність самоконтролю, адекватної самооцінки власної підготовленості, коригуючої діяльності у процесі участі в міжнародній фаховій програмі. При реалізації міжнародної фахової програми студенти повинні не тільки перейняти фаховий досвід країни, яка приймає на стажування чи практику, але й застосувати цей досвід у професійній практиці в своїй рідній країні. Для цього потрібне вміння самостійно розвиватися у професійному плані й надалі, після закінчення практики. Крім того, перебування за кордоном потребує постійної адекватної самооцінки, самоконтролю, корекції поведінки.

Таким чином, проаналізувавши вищевикладені результати досліджень, у яких розглядаються підходи до визначення терміна готовності, ми прийшли до висновку, що проблема готовності студентів до реалізації міжнародних фахових програм недостатньо висвітлена в педагогічній теорії і заслуговує на подальше дослідження. Узагальнюючи аналіз сучасних наукових джерел та ґрунтуючись на визначеннях сучасних дослідників, ми визначили поняття готовності студентів до реалізації міжнародних фахових програм як складне багатоаспектне, багаторівневе утворення, що є важливим для успішної участі у міжнародній фаховій програмі, та яке складається з мотиваційного, змістово-процесуального, рефлексивного компонентів та характеризується певними критеріями, слідування яким буде корисним для формування готовності студентів до реалізації міжнародних фахових програм. Слід зазначити, що вивчення змісту та наповнення складових підготовки студентів до реалізації міжнародних фахових програм вимагає пошуку нових шляхів та засобів удосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И.Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988. – 256 с.
2. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.
3. Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. – Ростов-на-Дону: Феликс, 2000. – 574 с.
4. Стоунс Э. Психопедагогика. Психическая теория и практика обучения. – М.: Педагогика, 1984. – 470 с.
5. Узнадзе Д.Н. Теория установки / Под ред. Ш.А. Надирашвили, В.К. Цавава. – М. – Воронеж: ИПП, МОДЕК, 1997. – 448 с.
6. Формирование у студентов готовности к учительской деятельности: Методические рекомендации преподавателям педагогического института / Сост. А.И. Еремкин, А.И. Ницой, В.В. Одинцов. – Херсон: ХГПИ, 1982. – 36 с.

УДК 159.922

С.Б.Кузікова

Сумський державний
педагогічний університет

ПРОЦЕС НАВЧАННЯ ЯК ВЗАЄМОДІЯ МІЖ ПРОФЕСІЙНИМ І ОСОБИСТІСНИМ СТАНОВЛЕННЯМ

У статті розглядаються умови продуктивності навчання та якості фахової підготовки у вищій школі. Висвітлюються особливості підготовки студентів – майбутніх фахівців у галузі практичної психології. Наголошується на важливості формування особистісної готовності. Доводиться необхідність використання у процесі підготовки студентів – психологів активних форм навчання. Аналізуються особливості активного навчання, які є важливими і цінними для психологічних спеціальностей ВНЗ.

The paper content conduction of productivity and quality professional foundation at higher school. Also it content peculiarities of training students –feature professionals in field of practical psychology, provide importance formation student's personal readiness. Providing active forms of teaching psychology students argue there, analyze it's properties importance and valuable for psychology speciality at higher school.

У світлі реформи вищої школи все більше уваги приділяється якості підготовки фахівців, їх професійній активності, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці.

Цього можна досягти, посилюючи не тільки значення фундаментальних знань, а й психологічний бік підготовки, а саме – забезпечуючи формування особистісної готовності майбутніх фахівців до здійснення певної професійної діяльності, розвиваючи творчі якості

УДК 378.147

Т.М. Максименко
Сумський державний
педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті висвітлюються особливості організації самостійної роботи студентів у ВНЗ. Самостійну роботу розглянуто як ефективний вид навчальної діяльності студентів за умови вмілого безпосереднього чи опосередкованого керівництва викладача.

The article is devoted to the peculiarities of individual work organization of students in Higher Institutions. Individual work is considered as an effective type of scientific work of students in condition of direct or semi-direct teacher's guidance.

Сьогодні Україна та її система освіти стали активними учасниками інтеграції в Європу, про що свідчить входження країни до Єдиної Європейської зони вищої освіти, основні ідеї якої сформульовано в документах Болонської декларації. Основний зміст цієї декларації полягає в необхідності приведення освітніх систем різних країн до єдиного стандарту. У цьому стандарті передбачається зменшення частки прямого, зовні заданого інформування й організація навчального процесу на основі застосування інтерактивних форм і методів роботи студентів під керівництвом викладача та повноцінної самостійної роботи в лабораторіях, читальних залах, об'єктах професійної діяльності тощо [5, 15].

Погляд на роль самостійної роботи змінювався з часом. Її значущість у навчанні розглядалась не тільки в працях грецьких вчених (Архіт, Аристоксен, Сократ, Платон, Аристотель), класичній педагогічній спадщині (А. Дістервег, Я.А. Коменський, Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В.О. Сухомлинський, Г.С. Сковорода, К.Д. Ушинський), зарубіжній науці (І.Г. Гердер, Д. Дьюї, Г. Шарельман), а й у вітчизняній науковій думці (В.К. Буряк, В.А. Козаков, П.І. Підкасистий, Р.А. Назимов, М.Д. Ніканоров, Н.В. Кузьміна, А.Г. Молибог, О.Г. Мороз, А.М. Алексюк, А.С. Журавська, І.А. Зязюн, М.Д. Ярмаченко та ін.).

Мета даної статті полягає у висвітленні особливостей організації самостійної роботи студентів у ВНЗ.

Слід зазначити, що на сучасному етапі поняття «самостійна робота» трактується вченими по-різному і це, на наш погляд, гальмує розвиток

який має діяти самостійно не тільки після одержання завдання, а на всіх етапах навчального процесу: під час пошуку літератури й електронних джерел, осмислення лекційного матеріалу, у виявленні й формулюванні професійно-пізнавальної проблеми, її розв'язанні, розробки уроків і виховних заходів, діагностування одержаних результатів і прогнозування подальших дій.

За першим висновком логічно має йти наступний: пізнавальна самостійність студента педагогічного ВНЗ неможлива без оволодіння ним творчими способами діяльності, тобто по суті пізнавальна самостійність майбутнього бакалавра, спеціаліста, магістра стає такою лише за умови, коли вона перетворюється в пізнавально-творчу і професійно детерміновану, бо професія вчителя визнає лише творчу особистість. Репродуктивні форми освіти можна вважати лише підсобними у процесі становлення справжньої самостійності будь-якого фахівця, а учителя, педагога особливо.

Третій висновок знайдено за результатами експериментальної роботи з педагогічного забезпечення пізнавально-творчої самостійності майбутніх учителів: інтегративним показником рівня такої самостійності можна визнати, насамперед, досягнуту якість освітнього творчого продукту, створеного за власним проектом, захищеного автором і запровадженого в будь-якій формі у практику освітнього закладу. Такі професійні продукти (педагогічні твори й розповіді, наукові доповіді й есе, різноманітні освітні проекти, розробки уроків та виховних справ, наукові дискусії, професійні конкурси, ігри, змагання з фахових дисциплін, звичайні та інтернет-турніри кмітливих тощо) студенти можуть самостійно готувати вже з першого курсу. Варто вивчити досвід, коли студенти одержують поточні й підсумкові оцінки за рік (семестр) і навіть на державних екзаменах здебільшого за якістю своїх освітньо-творчих продуктів. Вбачаємо в цьому помітний крок у модернізації нашої педагогічної освіти і наближенні її до світових стандартів якості.

Тому перспективними залишаються дослідження в цьому напрямі і особливо в аспекті розробки мотивів і способів пізнавально-творчої, професійно спрямованої роботи майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: Особенности перехода к позднелатинской теории воспитания. – М.: Известия РАО, 1999. – № 3. – С. 41 – 48.

майбутніх спеціалістів. Сформувані ж професійну готовність (в її теоретичному, практичному і особистісному аспектах), змінити особистість студента не можливо, доки він залишається об'єктом навчального процесу. За нашим глибоким переконанням продуктивність навчання, а значить і якість підготовки фахівців в системі вищої освіти визначається тим, наскільки студенти включаються в процес навчання, стають суб'єктами навчального процесу, глибоко мотивованими і активно зацікавленими в його результативності. З цього погляду якість підготовки фахівців буде досягнута, якщо сам результат навчання буде бачитися студентами не як привід отримання певної оцінки, не як підстава складання заліку чи іспиту, а як особистісне досягнення, як особистісне зростання на шляху професійного становлення. Таким чином, на нашу думку, тільки за умов безпосереднього усвідомленого включення студентів у навчальний процес можна забезпечити особистісні зміни студентів, а значить і якість підготовки.

Сучасні вимоги спричиняють необхідність перегляду звичної стратегії навчання. Так, на думку багатьох дослідників, зумовлену вищесказаним суб'єктивну значущість навчального процесу можна досягти шляхом впровадження в процес фахової підготовки активних методів навчання.

Названі умови організації навчального процесу особливо важливі при підготовці студентів – майбутніх практичних психологів. Це зумовлюється тим, що специфікою професійної діяльності практичного психолога є її спрямованість, передусім, на надання психологічної допомоги іншим. Психолог-практик не просто працює, спілкується з людьми, а й активно впливає, змінює їх. Тому й професійне становлення (а значить і професійна підготовка) студентів-психологів має свої особливості, свою специфіку.

Процес підготовки майбутніх фахівців у галузі практичної психології має включати не тільки засвоєння теоретичних знань, а й формування професійно важливих рис особистості фахівця. Можна сказати, що центральною ланкою системи підготовки практичних психологів має бути особистісна підготовка майбутніх фахівців, яка інтегрує всі інші елементи цієї системи.

О.Ф. Бондаренко вважає, що недостатня опрацьованість особистісних проблем (фрустрованих або нереалістичних потреб, фантазій, страхів, конфліктів, захистів, ціннісних смислів, самооцінок, мотивів тощо.) та недостатня професійна (практична та теоретична) підготовка легко можуть замість психологічної допомоги травмувати як клієнта, так і фахівця, додавши до невирішених проблем психогенні розлади [1].

Особистісна готовність до професійної діяльності передбачає наявність у психолога-практика потреби і можливості йти не від себе, а від клієнта та його проблеми, тобто певну особистісну децентрацію.

Для цього в процесі підготовки студентів до професійної психокорекційної діяльності необхідно: по-перше, – розв'язання особистісних проблем майбутнього фахівця, які збільшують його суб'єктивізм, і упередженість в оцінці особистості клієнта та його проблем. І, по-друге, – формування нового ставлення до себе та інших людей, нового бачення проблем, нового типу мислення – гнучкого, не фіксованого на будь-яких нормах, стандартах, більш широкого, оптимістичного, центрованого на клієнті. Цей бік професійної підготовки неможливий без переживання студентами досвіду особистісних змін, особистісного росту.

З вищесказаного витікає, що процес підготовки студентів до професійної, насамперед, психокорекційної діяльності має передбачати певну індивідуальну роботу з кожним із них, а саме: виявлення особистісних проблем студентів на початку навчання (анкетування, проєктивні тести, малюнки, вербальні асоціації тощо) та постійну взаємодію з ними з метою розв'язання цих проблем, доки вони існують, шляхом психологічного консультування, навчання прийомам самоаналізу, саморегуляції, самокорекції, нарешті – постійної роботи над самим собою під керівництвом викладача-психолога (фахівця в галузі психокорекції чи психологічного консультування)).

Досвід автора статті свідчить про наявність у більшості студентів актуальних для них психологічних (особистісних чи міжособистісних) проблем.

Запити надходили протягом багатьох років від студентів-психологів третього року навчання на початку вивчення курсу „Психологічна корекція”. Аналіз запитів (160 запитів за 5 років) показує, що студентів хвилює власна безпорадність і невпевненість у собі (68%), почуття самотності (9,3%), тривожність та внутрішньоособистісні протиріччя (37%), висока образливість (19,7%), підвищена неврівноваженість та агресивність (38%), сенс життя (12,5%), а також проблеми міжособистісних взаємин – у родині, з друзями, з особами протилежної статі (81%).

Отримані данні переконливо свідчать про необхідність організації і проведення серйозної індивідуальної (консультування) та групової (участь у тренінгах) корекційної роботи, спрямованої на розв'язання названих проблем. Тим більше, що носіями проблем у нашому випадку є студенти – майбутні фахівці в галузі практичної психології.

Крім того, за нашим переконанням, теоретичні знання з психології, які набуваються студентами, мають бути суб'єктивно значущими, такими, що змінюють їх самих, розв'язують їх внутрішні протиріччя, формують психологічний світогляд як певний тип життєвої філософії, позитивне

Евристично-модульна технологія надає більшого часового простору для самостійної (репродуктивної, пошукової, евристичної, **креативної**) **роботи завершеного характеру** для формування творчих способів і механізмів діяльності, розвитку пізнавальних і рефлексивних умінь і навичок. Ця технологія надає можливість для проведення підсумкової самостійної евристичної чи креативної роботи (за вибором) як створення особистісно значущого творчого продукту – твору, оповідання, наукового проєкту, експериментальної моделі, приладу, рецензії тощо. Якість такого професійно спрямованого продукту стає вирішальною при діагностиці й оцінці освоєння навчального модуля. При цьому студенту (як правило, у тижневий строк) надається можливість удосконалити свій освітній продукт, враховуючи зауваження викладача і рецензентів (експертів) і таким чином досягти більш високого рівня навчальних досягнень.

Заради об'єктивності не можна замовчувати той факт, що ні студенту педагогічного університету, ні його викладачу не надано сьогодні необхідних умов для справжньої і повноцінної професійно-творчої і дослідницької роботи. Для глибокого освоєння, наприклад, теоретичної бази студентського чи магістерського дослідження, проведення хоча б нетривалого педагогічного експерименту явно обмаль часу та експериментальної бази. Думається, що в найближчий час педагогічні вищі заклади здобудуть справді університетського статусу, який передбачає постійну й повноцінну науково-дослідну роботу кожного студента, яка завершується для нього фінальним результатом – науковим дипломним твором. Наші викладачі і більшість студентів не без підстав настоюють на такому підході до завершення навчання у ВНЗ. Це найважливіший, найбільш значущий продукт творчої самореалізації випускника, інтегральний показник його професійної компетентності і креативної життєвої потужності.

Зміст і функції виявлених в ході дослідження особистісних структур, що складають вирішальну характеристику пізнавальної самостійності майбутнього вчителя, об'єктивно підвели до певних принципових висновків та узагальнень.

По-перше, виявлені характеристики самостійності студента об'єктивно вимагають нового трактування самостійності майбутнього педагога на терені його професійної освіти. Визначення самостійності майбутнього фахівця не може обмежитись лише класичною формулою про те, що самостійність – це його спроможність виконувати завдання педагога без втручання останнього. Гуманістично-евристичний підхід до сучасної освіти вимагає нового підходу до особистості студента,

толерантно реагувати на критичні зауваження, самостійно й оперативно вносити корективи у виконані роботи.

Ступінь розвинутості цих внутрішніх структур особистості і стає інтегральним показником справжньої пізнавальної самостійності майбутнього фахівця.

Названі структурні складові особистості, що забезпечують її пізнавальну самостійність, є певною системою, тобто не набором будь-яких елементів, а тільки необхідних і достатніх, поєднаних між собою внутрішніми зв'язками, взаємозалежних біосоціальних якостей студента, які розвиваються у предметній діяльності і спілкуванні – основних конструктах освітньої системи.

Забезпечення необхідності і достатності особистісних показників пізнавальної самостійності здійснювалося шляхом поєднання особистісних і діяльнісних складових особи, які можна було знайти на послідовних етапах самостійної праці майбутнього вчителя, організованих на різних етапах евристично-модульного навчання: цільовому, мотиваційному, операційному, рефлексивному, аналітично-узагальнюючому, етапі застосування у шкільній практиці тощо.

Змістова особливість нової, евристично-модульної, технології, провідна мета якої – забезпечення професійно-творчої самореалізації майбутнього вчителя та її важливої складової – пізнавальної і творчої самостійності – насамперед в тому, що модифікована структура навчального модуля наповнена здебільшого евристичною діяльністю викладача і студентів на всіх етапах їхньої пізнавально-творчої взаємодії. Спонукально-мотиваційна робота студентів відзначається не тільки сприйманням цільових пояснень педагога, але й самостійним конструюванням власних мотивів значущості майбутнього продукту, формулюванням особистої мети й завдань роботи на просторі означеного навчального модуля. При освоєнні нового теоретичного матеріалу студенти за допомогою різних механізмів творчої діяльності вчать переформулювати, трансформувати відповідно до власного розуміння і ступеня готовності визначення основних понять, тлумачення закономірностей, узагальнень, намагаються самостійно скласти проблемні, евристичні питання до теми.

Наступна за цим етапом самостійна проблемно-пошукова діяльність з осмислення і поглиблення нових теоретичних знань наповнена вивченням певних джерел і знаходженням відповіді (усно чи письмово) на конкретні проблемні запитання, що уточнені у взаємодії з педагогом на попередньому етапі – з метою вдосконалення набутих теоретичних знань.

ставлення до себе та інших, ціннісні орієнтації, особистісні настановлення. Тобто навчання повинно будуватися таким чином, щоб активізувати процес особистісного саморозвитку студента. Цього можна досягти завдяки використанню активних методів навчання.

Сутність активних методів навчання полягає у створенні дидактичних і психологічних умов, які б сприяли прояву інтелектуальної, особистісної та соціальної активності студентів, що, в свою чергу створює умови для виникнення і реалізації особистісної та професійної рефлексії, яка спонукає студента до самостійного формування системи знань та власної особистості.

Таким чином, ми наголошуємо на необхідності організації процесу підготовки студентів-психологів до професійної діяльності саме із широким застосуванням активних методів навчання.

Розглянемо відмінні особливості активного навчання, які є важливими та цінними для психологічних спеціальностей вищої школи.

Перша особливість. Можливість примусової активізації мислення, коли студенти змушені бути активними незалежно від свого бажання.

Друга особливість. Досить тривалий час залучення студентів до навчального процесу, оскільки їх активність повинна бути не короткочасною чи епізодичною, а значною мірою стійкою і тривалою (протягом усього заняття).

Реалізацію першого і другого положень можна досягти, на нашу думку, за умов проблемного навчання, тобто навчання як процесу послідовної постановки і розв'язання проблемних завдань.

Формування професійного мислення студентів – це, по суті, вироблення творчого, проблемного підходу. Розв'язання проблем потребує від індивіда включення творчого мислення, бо в цьому випадку репродуктивні психічні процеси, пов'язані з використанням засвоєних шаблонів, просто не ефективні.

Підготовка у ВНЗ повинна сформувати у майбутнього фахівця необхідні творчі здібності. А саме: можливість самостійно побачити й сформулювати проблему; здатність висунути гіпотезу і знайти спосіб її перевірки; зібрати дані, проаналізувати їх, узагальнити висновок та побачити можливості практичного використання отриманих результатів; і, нарешті – здатність побачити проблему в цілому, усі аспекти й етапи її розв'язання, а при колективній роботі – визначити міру особистої участі у вирішенні проблеми.

Загалом послідовне розв'язання різноманітних проблем (зокрема психологічних проблем особистості) формує у свідомості студентів модель майбутньої реальної професійної діяльності.

Ми вважаємо принципово важливим той факт, що у процесі підготовки практичних психологів нові знання повинні даватися не „до відома”, не просто для збагачення теоретичних уявлень, а, насамперед, для розширення можливостей студентів розв’язувати проблеми (особистісні чи професійні), які перед ними постають. Для цього можна запропонувати, наприклад, такі форми отримання студентами знань: лекційні варіанти – проблемна лекція, лекція удвох, лекція – прес-конференція, лекція з наперед запланованими помилками, „продвинута” лекція тощо; або: семінар-дискусія, семінар-дослідження, мозковий штурм, як евристична форма семінару та ін. [2]. Тільки в цьому випадку студенти можуть виробити вміння і навички самостійного науково-практичного пошуку (навчитися „думати”, розв’язувати нестандартні проблеми) і залишатися активними протягом усього творчого процесу.

Таким чином, бажано замінити стратегію підготовки студентів-психологів „від знань до проблеми” на стратегію „від проблеми до знань”.

Третя особливість. У випадку застосування активних форм навчання, зокрема проблемного, виникає пізнавально-спонукальний мотив безкорисливого пошуку знань, істини (на відміну від безпосередньо спонукального – інтерес до предмета або викладача та перспективно спонукального – зовнішня мета – мотивів, які домінують у традиційному навчанні).

Тільки пізнавальна мотивація здатна стати дієвим фактором активного залучення особистості до процесу пізнання. Мотиви виникають з потреб, а потреби визначаються досвідом, настановою, оцінкою, волею, почуттям тощо. У нашому випадку інтерес до навчання виникає у зв’язку з проблемою і розгортається у процесі розумової праці, пов’язаної з пошуком розв’язання проблемного завдання. З’явившись, пізнавально-спонукальна мотивація перетворюється у фактор активізації навчального процесу та ефективності навчання.

Пізнавальна мотивація окрилює людину, спонукає її розвивати свої здібності і можливості, розкриває її творчий потенціал, тобто зумовлює особистісні та професійні зміни під час підготовки майбутнього фахівця. Саме тому пошук психолого-педагогічних умов, які сприяють появі пізнавальної мотивації із наступною її трансформацією у мотивацію професійну, є одним із стратегічних напрямків розвитку інноваційних технологій навчання у вищій школі. А поєднання пізнавального інтересу до предмета і професійної мотивації найбільше впливає на ефективність навчання.

Четвертою особливістю активних форм навчання є постійна взаємодія студентів і викладача за допомогою прямих і зворотних зв’язків.

стала модульно-евристична технологія навчання, що спирається в основному на творчі форми взаємодії суб’єктів навчального процесу і самостійну пізнавально-творчу роботу учнів і студентів.

Ідея гуманістичного навчання підтверджена і закріплена найважливішими державними документами України і, насамперед, Національною доктриною розвитку освіти, яка творчу самореалізацію кожного громадянина поставила провідною метою всієї освітньої системи країни, визнаючи в такий спосіб суб’єктність освітнього процесу основною його якістю.

Тому, якщо брати за основу ідеї гуманістичної освіти з її базовими ідеями самоорганізації, самореалізації, суб’єктності особистості, варто, на нашу думку, при визначенні сутності і змісту пізнавальної самостійності *на провідне місце поставити особистісні структури свідомості, що відображають самостійність індивіда*. Ці структури згідно з логікою і послідовністю особистісно-діяльнісної характеристики особистості можуть виглядати таким чином:

– *власна воля і свідомо мотивованість до самостійної діяльності, основана на особистісній значимості виконуваної роботи*, тобто усвідомлена, непохитна, переконлива, з почуттям власної гідності спрямованість на самостійну працю, готовність і наполегливість виконувати її, розуміючи, що це справді важлива і захоплююча, суб’єктно неповторна праця, незамінний чинник розвитку твоєї самоорганізації, самореалізації і життєвого успіху;

– *ініціативність і наполегливість у самостійному конструюванні пізнавальної проблеми, мети і завдань діяльності, у знаходженні способів розв’язання проблеми і відповідних їй пізнавальних завдань;*

– *критичність у ставленні до змісту і вартості чужих і власних досягнень;*

– *бажання і здібності до активного, глибокого осмислення професійно важливої інформації, її творча інтерпретація і трансформація відповідно до власного досвіду і вже освоєних знань, конструювання на цій основі власних знань та умінь;*

– *комунікативні уміння до співпраці і взаємозбагачення*, що реалізують індивідуальні здібності вносити в діалог власні оригінальні ідеї, пропозиції щодо способів діяльності та одержувати в результаті дискусії нові знання теоретичного й емпіричного характеру;

– *рефлексивні здібності та уміння* на основі об’єктивного, діагностичного підходу до результатів власної праці і праці товаришів, колег, вміння захищати свої педагогічні проекти, проявляти гнучкість у їх поясненні, обґрунтуванні, виявленні сильних сторін і недоліків,

В. Лозова, В. Паламарчук, П. Підкасистий, О. Савченко, Т. Шамова), які пізнавальну самостійність розглядають, насамперед, як новоутворення особистісних якостей: вольове, умотивоване прагнення й уміння учнів і студентів самостійно розв'язувати репродуктивні, проблемні й евристичні завдання. Така позиція має підстави на увагу й підтримку, тому що ставить на чільне місце найбільш важливу і стала характеристику самостійності як ціннісного надбання характеру особистості. Поняття "сам" у психолого-педагогічних дослідженнях характеризується як здатність діяти відносно незалежно, ізольовано від інших, без зовнішньої допомоги (Л. Виготський), по-особливо, не так як всі (Л. Божович), зберігаючи свою позицію, не дивлячись на змінені умови, ініціативно (Д. Богословська).

Останні дисертаційні дослідження (Г. Адамів, В. Бенера) й наукові статті (О. Демченко, Л. Король, О. Кривонос, С. Максимець) використовують наведені тлумачення щодо подвійного характеру пізнавальної самостійності (особистісного й процесуального), але пов'язують її зі специфікою навчального процесу у професійній підготовці фахівця у вищій школі, де характер самостійності студентів та її динаміка багато в чому обумовлені стандартами фахової підготовки з її пріоритетами продуктивних, творчих видів самостійної праці.

В умовах давно очікуваного й на сьогодні абсолютно виправданого впровадження парадигми гуманістичного, особистісно орієнтованого (евристичного за своїми технологічними операціями) навчання (В. Андреев, І. Бех, Є. Бондаревська, В. Євдокимов, І. Зязюн, С. Кульневич, Б. Коротяєв, В. Лозова, І. Прокопенко, А. Хуторський) не можна обмежитись лише традиційним тлумаченням пізнавальної самостійності студентів вищої школи і відомими способами її формування. Якщо представити в короткій, узагальненій формі сутність особистісно орієнтованого (гуманістичного) навчання, то воно (як і виховання) *підпорядковано* особистості, яка розвивається й навчається. Навчальний процес, керований педагогом, з різноманітним арсеналом своїх засобів, методів і умов має допомогти учню і студенту оптимально розвинути і самореалізуватися в складному, мінливому і різноманітному житті. Для гуманістів суб'єкт завжди первинний, чим і цінний. При цьому навчання переміщується від удосконалення традиційного змісту, методів і форм до розробки незвичних умов педагогічного пробудження особистісних сил, надання педагогічної підтримки особистості, що розвивається. Теорії навчання потрібен новий інструментарій, що забезпечує ненасильницьке і добровільне включення особистості в процес становлення її суб'єктності [1]. Одним з таких інструментаріїв, перевірених нами експериментально,

Враховуючи характерологічні якості студентів (комунікативність, міру впевненості в собі, рівень домагань тощо), викладач керує спілкуванням або доцільно розподіляє ролі і тим самим впливає на формування тих чи інших якостей особистості студентів. Це особливо важливо під час підготовки практичних психологів. Так, наприклад, невпевненим у собі, некомунікативним студентам можна запропонувати полегшені питання і часто залучати їх до сумісної діяльності. Це дає можливість цим студентам відчутти успіх та задоволення від власної активності. Таку співпрацю, на нашу думку, можна створити лише через колективну форму організації групового заняття за принципом „круглого столу”.

П'ятою особливістю активного навчання є широке використання колективних форм пізнавальної діяльності (парна і групова робота, **рольові й ділові ігри, проблемні та досліджувальні** семінари, мозковий штурм як евристично-аналітичний метод, метод аналізу конкретних ситуацій тощо) [2].

У процесі організації колективних форм групової роботи реалізується принцип спільної діяльності, співтворчості, в умовах якої з'являється спільна мета, єдність ціннісних орієнтацій, а студенти займають активну позицію. Суб'єкт-суб'єктні взаємини, які виникають при колективному розв'язанні проблеми, сприяють активізації творчого мислення. Причому колективний досвід, колективний розум, спільний творчий потенціал перевищують можливість механічної суми окремих творчих потенціалів. Відбувається їх інтеграція. Крім того, міжособистісне спілкування у навчальному процесі підвищує мотивацію за рахунок включення соціальних стимулів: з'являються особистісна відповідальність, почуття задоволення від публічно пережитого успіху в навчанні. Усе це формує у студентів якісно нове ставлення до предмета і до майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, ми переконані, що тільки взаємодія особистісного та професійного становлення в процесі спеціально організованого навчання може забезпечити якісну підготовку фахівців у системі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: Теория и практика. – К.: Укртехпрес, 1997. – 216 с.
2. Кузікова С.Б. Евристично-пошукові форми організації підготовки студентів-психологів до професійної діяльності / Педагогічні науки: Збірник наукових праць. Частина друга. – Суми: СДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – С. 358-363.

УДК 371.21+371.671]: 78

О.В. ЛобоваСумський державний
педагогічний університет**МУЗИЧНА ОСВІТА ШКОЛЯРІВ:
СТАН, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ**

У статті проаналізовано стан, проблеми та перспективи розвитку сучасної системи музичної освіти учнів у загальноосвітніх навчальних закладах. Розглядаються теоретичні аспекти та роль підручника з музики в системі музичної освіти школярів.

In the article is devoted to the analysis of the problems and development perspectives the children's musical education system in general school. The theoretical aspects and the role of the textbooks "Music" in the musical education system are considered.

„Через красиве – до людяного...” Так сформулював В.О. Сухомлинський одну з провідних закономірностей навчально-виховного процесу, яка набуває особливого значення в контексті сучасних тенденцій реформування освіти в Україні. Прогресивні ідеї людиноцентризму, гуманізації та гуманітаризації освітнього простору, спрямованість педагогічного середовища на створення умов для різнобічного виховання та розвитку, творчої самореалізації дитини в навчальному процесі, – усе це зумовлює необхідність пошуку нових підходів до організації навчання, інноваційних дидактичних систем, форм, технологій навчальної діяльності.

Сучасні освітні тенденції повною мірою торкаються предметів художньо-естетичного циклу, зокрема музичної освіти школярів, яка наразі зазнає досить значного оновлення і реформування. Аналіз стану, проблем і перспектив розвитку сучасної системи музичної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах є метою даної статті.

Національна система загальної музичної освіти школярів пройшла досить тривалий і складний шлях становлення та розвитку. Для більш повного й ґрунтовного розуміння існуючого становища доцільно пригадати основні історичні витоки національної системи музичної освіти:

- погляди видатних українських музикантів-педагогів кінця XIX – початку XX ст.: В. Верховинця, Ф. Колесси, Д. Леонтовича, К. Стеценка, Я. Степового у співставленні з дидактично-методичними ідеями зарубіжних педагогів-музикантів: Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая;
- здобутки вітчизняних і зарубіжних діячів радянських часів: Б. Асаф'єва, Н. Гродзенської, С. Людкевича, Б. Теплова, В. Шацької, Б. Яворського та ін.;

В. Андрущенко, І. Бех, І.Зязюн), а також положеннями філософської синергетики про те, що буття особистості підкоряється універсальним принципам самоорганізації, оскільки особистість є складною, відкритою, нерівноважною, нелінійною системою сутнісних сил (І. Пригожин, І. Стенгерс, С. Курдюмов, В. Лутай, В. Цикін, С. Кульневич та ін). З іншого боку, як з'ясовано синергетичною парадигмою, самоорганізована особистість активно впливає на процеси розвитку, гармонізації та самоорганізації оточуючого соціуму. Якщо застосувати це положення до педагога, то його розвинута здатність до самостійної перетворюючої діяльності виступає дійовим мотивом і засобом до зростання самостійності учнів, до росту потужності ближнього соціуму – класу, школи, учительського й батьківського загалу тощо.

Теоретичні пошуки психолого-педагогічної науки (С. Рубінштейн, Л. Арістова, В. Лозова, В. Онищук, П. Підкасистий, О. Савченко, Г. Щукіна) виявили складну й неоднозначну сутність поняття „пізнавальна самостійність”, її діалектичний зв'язок з пізнавальним інтересом, пізнавальною активністю учнів і студентів. Виявлено відмінні за предметом і обсягом плуначення й розкриття сутності і структури самостійності особистості взагалі і *пізнавальної самостійності* зокрема. У зв'язку з цим пропонуються і різні підходи до її формування. В умовах суттєво трансформованої освіти, яка збагатилась інформаційними, евристичними, модульними та іншими інноваційними технологіями особистісно орієнтованого навчання, залишаються не розв'язаними нагальні проблеми розвитку пізнавальної самостійності учнів і студентів.

Аналіз наукових джерел дозволив дійти думки, що проблема визначення і формування пізнавальної самостійності у процесі підготовки педагогів у вищих навчальних закладах була і залишається актуальною. Водночас стан її вирішення у розрізі підготовки майбутніх бакалаврів, спеціалістів, магістрів засвідчує потребу подальшого й активного вивчення. Зокрема, не здобули ґрунтового з'ясування зміст, етапи, умови та засоби оволодіння пізнавальною самостійністю майбутніми педагогами в умовах інноваційних технологій.

Тому *метою* даної статті стало подальше уточнення змісту пізнавальної самостійності майбутнього педагога і з'ясування способів її формування в межах гуманістичної (особистісно орієнтованої) евристичної за своїми процесуальними характеристиками навчальної технології.

Важливі положення про самостійність і самостійну діяльність К. Ушинського і В. Сухомлинського знайшли розвиток у працях сучасних дидактів (В. Андреев, М. Данилов, М. Махмутов, Б. Коротяев,

О.М. Лазарева

Харківський національний
педагогічний університет

ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧА САМОСТІЙНІСТЬ ЯК ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Пізнавально-творча самостійність майбутнього педагога розглядається як мета, основний чинник і засіб становлення компетентного педагога. Представлено основні способи професійної самореалізації студентів у контексті створення студентами провідних освітніх продуктів.

Cognitive-creative independence of future teacher is examined as purpose, basic factor and mean of becoming of competent teacher. The basic methods of professional self-realization of students are examined in the context of creation by the students of leading educational products.

Передумовою утвердження громадянського суспільства в Україні, як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти, є підготовка освічених, моральних, мобільних, конструктивних і практичних людей, громадян і патріотів, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії. Тому мета державної політики в освіті полягає у створенні умов для творчої самореалізації кожного громадянина, для виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом усього життя.

Сучасна педагогічна наука та освітня практика докладають багато зусиль, щоб оптимізувати підготовку вчителя, який би відповідав викликам постіндустріальної епохи інформатизованого суспільства, був спроможним самостійно визначати сенс, мету, зміст навчально-виховної діяльності в умовах неоднозначних життєвих ситуацій і перспектив, наполегливо долав труднощі й перешкоди на складному шляху формування гуманістичної й одночасно цивілізованої особистості, як того вимагають концепції гуманістичної педагогіки, конструктивні ідеї Болонського процесу. У зв'язку з цим стає зрозумілим, що така місія під силу лише освіченому педагогу з розвиненою особистісною самостійністю як потужною здатністю самому, без сторонньої допомоги вирішувати складні професійні й життєві завдання.

На методологічному рівні це підтверджено відомою теорією психолого-педагогічної науки про самореалізацію особистості як життєво необхідну потребу і спроможність до самостійного розгортання власних сутнісних сил і творчого потенціалу (А. Маслоу, К.Роджерс,

- розпочату з 80-х років ХХ ст. „епохи” панування в українській школі ідей видатного російського педагога Д. Кабалевського;

- варіативні підходи до навчання музики у школах наприкінці ХХ ст., представлені в програмах українських педагогів-музикантів: А. Авдієвського, А. Болгарського, З. Жофчака, О. Ростовського та ін.

За кожним з цих прізвищ – різноманітність поглядів і підходів до визначення мети, сутності музичного виховання, пошуки та відкриття шляхів розвитку дитини засобами музичного мистецтва, з яких склалося сучасне бачення і розуміння ролі музичної освіти в педагогічному процесі та житті людини.

Музична освіта учнів у сучасній школі реалізується на уроках музики в 1-4 класах і уроках музичного мистецтва у 5-8 класах. Типовий навчальний план виділяє для цих дисциплін 35 навчальних годин на рік, тобто 1 годину на тиждень. Як альтернативний запропонований інтегрований курс „Мистецтво” (70 навчальних годин на рік), який охоплює змістові лінії „музичне мистецтво” та „візуальне мистецтво”.

Сутність, мету і зміст музичної освіти, державні вимоги до рівня підготовки учнів визначені низкою документів, зокрема державними освітніми стандартами (освітня галузь „Мистецтво”). Новий стандарт початкової загальної освіти зазначає, що головна мета даної галузі полягає в розвитку особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні [2, 4]. Як бачимо, поставлена мета віддзеркалює загальні тенденції і завдання сучасної освіти.

На реалізацію державних стандартів у системі музичної освіти школярів спрямовані навчальні програми з музики та музичного мистецтва. На сьогоднішній день діючими є дві програми для початкових класів, створені авторським колективом під керівництвом О. Ростовського [6; 3] та автором О. Лобовою [3]. Для учнів 5-8 класів з 2005-06 навчального року вступила в дію нова програма „Музичне мистецтво”, підготовлена авторським колективом під керівництвом Б. Фільц [5]. Альтернативний інтегрований курс „Мистецтво” реалізований у програмах, створених під керівництвом Л. Масол. Усі ці програми відображають різноманітні авторські підходи до розуміння сутності, мети, організації музичної освіти учнів у сучасній школі.

На наш погляд, якість музичної освіти школярів зумовлена багатьма чинниками: поставленою метою та завданнями, змістом освіти, дидактично-методичним забезпеченням, професійною підготовкою вчителя музики тощо.

Провідною метою музичної освіти школярів доцільно вважати формування музичної культури дитини як складного особистісного феномена, що поєднує мотиваційний, гностичний, оцінний, діяльнісний компоненти тощо. Реалізація такої мети невідділима від творчого розвитку дитини, оскільки музично-естетична діяльність нерозривно пов'язана з евристичною та креативною сферами.

Ми впевнені, що уроки музики та музичного мистецтва мають надзвичайно великий розвивально-виховний потенціал і відіграють значну роль у становленні моральності, духовності, внутрішньої культури і гармонії зростаючого покоління.

У цьому контексті молодший шкільний вік є по-справжньому родючим „грунтом” для комплексного формування основ музичної культури і для музичної освіти учнів взагалі. Це період, коли педагогічний вплив спирається на могутнє коріння природного дитячого інтересу до всього нового, на яскраво виражене прагнення вчитися, здобуваючи позитивну оцінку та схвалення вчителя, батьків.

Саме в початковій школі мають бути закладені основи фундаментальних знань, на яких будуватиметься вся структура емоційно-інтелектуального фонду людини. Як свідчать наукові дослідження фахівців у галузі початкової освіти (Ш. Амонашвілі, Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Савченко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), у молодшому шкільному віці надзвичайно важливо дати міцний поштовх розвитку різнобічних здібностей дитини, тому провідне завдання, яке стоїть перед учителем початкової школи, – забезпечити оптимальні умови, створити максимально сприятливе середовище для навчання і розвитку школяра. Середовище, в якому мають органічно поєднуватися педагогічне „треба” і дитяче „хочу”, в якому пануватиме атмосфера захоплюючої творчої співпраці і причетності до серйозної та відповідальної справи – навчання.

Уроки музики в початкових класах з притаманним їм багатством форм, методів і прийомів навчання, розмаїттям видів музично-естетичної діяльності мають значний розвивально-виховний потенціал, залучаючи школярів до національної та світової скарбниці музичного мистецтва, впливаючи через музику на формування та розвиток їх духовного світу.

За умови правильної та послідовної організації навчального процесу найкращі тенденції музичної освіти молодших школярів знаходять логічне продовження в основній школі, на уроках музичного мистецтва. В цей, безумовно, складний для школяра період фізичного та духовного становлення музична освіта має стати своєрідним

профілактичний процес і професійні ситуації; уміння спостерігати динаміку змін стану здоров'я пацієнта; розв'язувати нестандартні професійні завдання діяльності тощо [7, 134].

П'ятою дидактичною умовою є компетентна педагогічна діагностика готовності студентів до професійно-творчої діяльності як на початку, так і в кінці навчання. Дана умова є специфічною і відноситься до завершального шостого етапу евристично-модульної технології навчання. З метою її реалізації на основі ОКХ та ОПП галузевих стандартів були розроблені критерії професійно-творчих умінь студентів. Використовуючи ці критерії якості сформованих професійно-творчих умінь та прийоми діагностики, кожен студент мав змогу знайти і зрозуміти недоліки та помилки, виявити їх причини і шляхи подолання і на цій підставі оцінити рівень власного творчого освітнього продукту та рівень своєї професійно-творчої підготовки.

Таким чином, можна зробити висновок, що створення визначених педагогічних умов в інноваційному полі евристично-модульної технології навчання суттєво оптимізує формування професійно-творчих умінь студентів медичних коледжів. Перспективним є більш широке вивчення показників і критерії професійної креативності випускників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лазарева О.М. Організація творчих самостійних робіт старшокласників у модульному навчанні: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2003. – 21 с.
2. Лазарев М.О. Основи педагогічної творчості: Навчальний посібник для пед. ін-тів. – Суми: ВВП “Мрія – Г” ЛТД, 1995. – 212 с.
3. Лук А.И. Психология творчества. – М.: Наука, 1987. – 127 с.
4. Онушкин В.Г., Огарев В.И. Образование взрослых: Междисциплинарный словарь терминологии. – СПб-Воронеж: ИОВ РАО, 1995. – 232 с.
5. Рысенкова А.Е. Коллективная форма организации учебной работы как средство активизации познавательной деятельности учащихся вечерней школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Уральская госуд. академия физической культуры. – Челябинск, 1999. – 22 с.
6. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкаренка. – 2 вид., перероб. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
7. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів. – К.: “Магістр-S”, 1998. – 200 с.

діяльності як студентів, так і викладачів на всіх етапах досліджуваної евристично-модульної технології.

Другою інтегрованою дидактичною умовою, яка також повинна створюватись на всіх етапах запропонованої нами моделі навчання, є використання інноваційних можливостей евристично-модульної технології як спрямованість на пізнавально-творчу (евристичну) діяльність студентів і викладачів, завершений характер творчої діяльності, дігностичний підхід до навчально-пізнавального процесу, збільшення питомої ваги самостійної роботи студентів тощо. Це також реалізація визначених етапів модуля, наповнення їх різноманітними евристиками в безпосередньому процесі формування професійно-творчих умінь студентів [1].

Третьою більш специфічною дидактичною умовою, яка відноситься до четвертого та п'ятого етапів, є організація пізнавально-творчої взаємодії студентів і викладача як єдності допомоги і протидії, як застосування необхідних механізмів евристичної діяльності. Як засвідчують наукові дослідження і наші спостереження, оптимальне поєднання кваліфікованої, але достатньо дозованої допомоги, підтримки зі спеціально продуманими протидіями (конструктивною критикою) як перебігу творчих пошуків студентів, так і одержаного творчого продукту, суттєво підвищує результати професійно-творчих досягнень студентів у порівнянні з варіантами виключної допомоги або виключної протидії. Встановлено також, що і допомога, і протидія передбачають справжній гуманістичний діалог суб'єктів навчального процесу [1]. Тобто головне, щоб протидія не виходила за рамки гуманістичного діалогу, щоб не принижувала гідність студента, а, навпаки, підвищувала його почуття власної гідності.

Четверта умова передбачає наявність обов'язкової професійно-творчої практики в змодельованих та реальних ситуаціях виробничої діяльності. Ця умова реалізується на четвертому та п'ятому етапах при формуванні запланованих професійно-творчих умінь і навичок, а також при виконанні самостійних та креативних робіт завершеного характеру. Виконанням вказаної умови реалізується особистісно діяльнісний підхід (І. Бех, О. Леонтєв, В. Онищук, А. Петровський, П. Підкасистий, І. Підласий, О. Савченко, Г. Щукіна) у процесі формування професійно-творчих умінь студентів. Ми враховували думку дослідників, що практика відіграє системоутворюючу роль у формуванні творчої особистості майбутнього фахівця. Під час практики у студента формуються такі творчі уміння: аналізувати лікувально-

„компасом” і дієвим засобом у наближенні зростаючої людини до справжніх, істинних життєвих цінностей.

Підтвердженням цьому є наукові дослідження та практичні здобутки вітчизняних і зарубіжних фахівців у галузі музичної психології (Л. Виготський, В. Роменець, С. Науменко, К. Тарасова, Б. Теплов), дидактики та методики музичного виховання й освіти школярів (Е. Абдулін, Ю. Алієв, О. Апраксіна, Б. Асаф'єв, А. Болгарський, Л. Горюнова, Л. Дмитрієва, Д. Кабалецький, Г. Падалка, Е. Печерська, О. Ростовський, Л. Школяр та ін.).

Однак, незважаючи на значну кількість наукових робіт у цій галузі, аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури, дисертаційних досліджень і реального становища сучасної музичної освіти школярів свідчить про наявність певних проблемних аспектів:

– по-перше, процес навчання музики в загальноосвітній школі в абсолютній більшості робіт традиційно визначається як „музичне виховання” (назва курсу ВНЗ для майбутніх учителів музики – „Методика музичного виховання”), тобто термін „музична освіта” не здобув широкого вжитку в педагогічному середовищі, а також достатньо повного і конкретного визначення та розкриття в наукових дослідженнях;

– по-друге, зважаючи на оновлення змісту музичної освіти, зумовлене введенням нових освітніх стандартів і навчальних програм, значна кількість існуючих дидактичних і методичних праць, що стосуються навчання музики в початковій та основній школі, потребують суттєвого оновлення;

– по-третє, надзвичайно актуальною є проблема створення та наукового обґрунтування підручника з музики як носія інноваційного змісту музичної освіти і засобу навчання, спрямованого на комплексну реалізацію освітньої, виховної та розвивальної функцій навчання на уроках.

Розв'язання цієї проблеми закономірно підводить до виникнення іншої: нинішнє покоління вчителів музики не має ані теоретичної підготовки, ані практичного досвіду роботи з підручниками нового типу і лише вчиться (переважно емпіричними методами) доцільно використовувати підручник на уроці та в самостійній роботі учнів.

Як свідчить аналіз наукової літератури, переважна більшість нових дисертаційних досліджень у галузі музичної педагогіки спрямовані на професійне становлення вчителя музики і лише незначна кількість дисертаційних робіт останніх років безпосередньо стосується окремих питань музичної освіти школярів. Серед малодосліджених аспектів шкільної музичної освіти – проблеми підручника з музики,

який має досить яскраво виражену специфіку змісту, побудови, функцій, методів використання.

Проблеми шкільного підручника знаходяться в колі уваги фахівців вже більше трьох століть, починаючи з робіт Я.А. Коменського, проте, українська загальноосвітня школа має не дуже багатий історичний арсенал навчальних книг з музичного мистецтва. Здебільшого це пісенні та нотні хрестоматії: починаючи зі „Шкільного співаника” видатного фольклориста, композитора та педагога Ф. Колесси (Львів, 1925), комплекту хрестоматій до програми з музики для 1-8 класів, що підготовлені під керівництвом Д.Б. Кабалецького у 80-90 рр. минулого століття, до сучасних збірок дитячих пісень, укладених авторами та методистами.

Перші підручники з музичного мистецтва, створені переважно колективами російських авторів (М.: Музыка), з'явилися в українській школі в середині 80-х років. Наприкінці 80-х років у видавництві „Музична Україна” вийшли друком підручники українських авторів: В.Е. Іжака, Я.М. Крушельницького, В.М. Лужного, О.І. Андросової тощо. Незважаючи на різноманітність авторських колективів, усі ці підручники дуже близькі за побудовою, стилем викладення навчального матеріалу та запропонованими формами роботи на уроці.

В останнє десятиріччя ХХ ст. у системі музичної освіти України спостерігається суттєве оновлення, пов'язане з впровадженням державних стандартів і нових програм з музики, активна розробка ігрових, творчих методів навчання на уроках. У цей період з'являється низка навчальних посібників, що відтворили авторські дидактично-методичні підходи до музичної освіти школярів: „Музичний букварик” Р.С. Дверія (Львів: ВНТЛ, 1997), навчальні посібники „Здрастуй, Музико!”, „Світ чарівних звуків” О.В. Лобової (Суми, 1996; К.: Освіта, 1998), зошити для практичних занять „Вчимося музики” для 1-8 кл. В.М. Островського, М.В. Сидіра (Тернопіль: Навчальна книга) та ін.

Початок нового тисячоліття ознаменувався створенням низки підручників українських авторів: В.М. Лужного (1 клас), Л.П. Ізмайлової та С.І. Науменко (1 клас), О.В. Лобової (2-4 класи). Результати апробації підручників для 2-4 класів засвідчили високу ефективність цих книг щодо формування музичної культури та творчого розвитку учнів. Підручники містять струнку систему методів і прийомів, спрямованих на оптимальне засвоєння навчального матеріалу, розвиток музично-творчих здібностей, їх придатність для самостійної роботи учнів дозволяє вивільнити час на уроці та приділити більше уваги співу і слуханню музики.

У результаті проведення першого Всеукраїнського конкурсу підручників у 2005 р. у роботу загальноосвітніх шкіл України були

Мотиваційна діяльність студентів у нашому дослідженні починалась із першого спонукально-мотиваційного етапу і продовжувалася на наступних етапах евристично-модульної технології.

Враховуючи, що однією із провідних дидактичних умов, які забезпечували пізнавально-творчу діяльність студентів, є її потужна мотивація, без якої неможливо забезпечити якість підготовки майбутнього фахівця на рівні професійно-творчих умінь, нами шляхом анкетування був виявлений рівень мотивації до професійного навчання студентів на початку і в кінці навчання. На запитання, на якому рівні ви оцінюєте власні знання про майбутню професійну діяльність та ваше бажання вчитися в медичному коледжі, студенти першого курсу як експериментальних, так і контрольних груп відповіли майже однаково. Їхня освідомленість про майбутню професію та мотивація до навчання становила в середньому 2,4 бали, що відповідало проміжку між недостатнім і середнім рівнем. Тобто, нам довелось констатувати незадовільний для пізнавально-творчої діяльності рівень мотивації студентів до навчання і майбутньої професійної діяльності.

Цей висновок спонукав нас у процесі експерименту приділяти особливу увагу постійному здійсненню мотиваційних заходів на всіх етапах евристично-модульного навчання, що власне і відповідало одному із провідних принципів цієї педагогічної технології. Як результат, при анкетуванні студентів випускних груп, рівень мотивації значно виріс і в експериментальних, і в контрольних групах, але рівень мотивації студентів експериментальних груп, які навчалися у дидактичному просторі евристично-модульної технології, значно вищий від контрольних груп: 43,7% студентів абсолютно задоволені, 34,4% – задоволені на достатньому рівні, в той час як аналогічні показники в контрольних групах становили відповідно 19,1% та 33,9%. Звертає на себе увагу той факт, що в експериментальних групах відсутні зовсім незадоволені своєю професійною діяльністю студенти, в той час як у контрольних групах 7% студентів відзначили своє небажання працювати за обраною професією.

Цікавим виявився також той факт, що 78,3 % студентів експериментальних груп хотіли б продовжити своє навчання за обраною спеціальністю і відсутні студенти, які б зовсім не хотіли. В контрольних групах цей показник – 53,5%, а кількість студентів, які б зовсім не хотіли продовжити навчання становила 19,7%. Ці результати ми пояснюємо реалізацією однієї із провідних наскрізних дидактичних умов щодо створення творчо-орієнтованої мотиваційної сфери професійної

Таблиця 1

Провідні дидактичні умови організації процесу формування професійно-творчих умінь студентів медичних коледжів

Назва дидактичної умови	Сутність дидактичної умови	Способи її реалізації	Очікуваний результат
1. Створення творчо-орієнтованої мотиваційної сфери професійної діяльності як студентів, так і викладачів.	Спрямованість і викладачів, і студентів на професійно-творчу діяльність.	Управління з боку адміністрації, педагогічного колективу процесом запровадження форм і методів творчої професійної діяльності студентів.	Свідома спрямованість студентів на оволодіння новими способами і прийомами професійної діяльності.
2. Використання інноваційних можливостей евристично-модульної технології навчання.	Реалізація комплексу дидактичних можливостей евристично-модульної технології при формуванні професійно-творчих умінь.	Впровадження завершеної і гнучкої технології модуля в процес формування професійно-творчих умінь студентів. Наповнення модуля різноманітними навчальними евристичними.	Готовність студента до створення власного творчого зовнішнього і внутрішнього освітнього продукту.
3. Організація пізнавальної творчої взаємодії студентів як єдності допомоги й протидії, як застосування механізмів евристичної діяльності.	Освоєння досвіду творчої діяльності студентів як під час аудиторних занять, так і самостійної роботи в рамках евристично-модульної технології.	Творча робота студентів в малих групах, колективне навчання, взаємонавчання в парах, драматизація навчального процесу, використання різноманітних евристик	Оволодіння студентами механізмами і методами творчої діяльності, уміннями до творчої самореалізації.
4. Наявність обов'язкової професійно-творчої практики в змодельованих та реальних ситуаціях виробничої діяльності.	Формування професійно-творчих умінь шляхом безпосередньої роботи з хворим, його біологічним матеріалом чи муляжами, фантомами, віртуальною реальністю.	Формування професійно-творчих умінь під час навчальної та виробничої практики в змодельованих професійних умовах та безпосередньо біля ліжка хворого чи на робочому місці медичного працівника.	Здатність студента вирішувати професійні завдання діяльності в нестандартних умовах "бачити" проблеми, основні суперечності і вміти самостійно їх вирішувати.
5. Компетентна педагогічна діагностика готовності студентів до професійно-творчої діяльності як на початку, так і в кінці навчання.	Здатність викладачів і студентів діагностувати й оцінювати результати аудиторної та самостійної діяльності студентів щодо рівня сформованості професійно-творчих умінь.	Запровадження комплексу діагностичних методик для моніторингу професійно-творчих умінь, навчання студентів працювати на діагностично-критеріальній основі.	Високий і достатній рівень оволодіння критеріями оцінки професійно-творчих умінь, спроможність за їх допомогою удосконалити і корегувати здатність вирішувати складні професійно-творчі завдання діяльності.

впроваджені два нові підручники з музичного мистецтва для 5 класу: авторів О.В. Волошиної, О.В. Мільченко та автора О.В. Лобової. На прикладі цих підручників, створених за однією програмою, можна наочно простежити розбіжність авторських дидактично-методичних підходів до організації музичної освіти школярів. Насамперед, про це свідчать зміст, стиль, структурування і форма викладу навчального матеріалу.

Так, підручник „Музичне мистецтво” О.В. Волошиної та О.В. Мільченко [1] написаний переважно як конспект монологу вчителя. Про це свідчать численні звороти, характерні для усної мови („як ми вже знаємо”, „розучимо та виразно виконаймо цю пісню-романс”, „послухаємо інтродукцію”, „зустрічаймо нову пісню”, „зустріньмося знову з героями повісті” тощо [1, 14, 22, 25, 66]), а також завеликі для п'ятикласників (і для підручника з музичного мистецтва) тексти, окремі з яких займають 4-5 сторінок.

У підручнику О.В. Лобової [4] навчальний матеріал спрямований на діалог з дитиною, спонукає її активно думати і діяти; він чітко структурований за темами та внутрішніми елементами, збагачений дидактичними ілюстраціями, схемами, мотиваційними та творчими завданнями; запропоновані програмою літературні твори (оповідання, казки, фрагменти повісті) скорочені відповідно до спрямування навчальної теми та вікових особливостей п'ятикласників. Це забезпечує достатню різноманітність видів діяльності, робить підручник цікавим і придатним для самостійної роботи учнів.

Отже, для створення ефективного підручника з музичного мистецтва необхідно дослідити закони, особливості, специфіку його побудови, розробити науково обґрунтовану модель навчальної книги. Проте сьогодні теоретичні проблеми шкільного підручника з музики не знайшли розв'язання в українському педагогічному середовищі. Розробка цих питань є вкрай важливою для поліпшення якості та рівня музичної освіти школярів.

Таким чином, аналіз стану, проблем та перспектив розвитку сучасної системи музичної освіти школярів у загальноосвітніх навчальних закладах засвідчив, що серед нагальних завдань музичної освіти щодо якісного підвищення рівня музичної культури школярів доцільно виділити:

1) удосконалення змісту освіти, підвищення її розвивально-виховного потенціалу, зокрема засобами підручника: через оновлення методів і прийомів навчання, використання інноваційних освітніх технологій, пошук шляхів реалізації навчальних і розвивальних функцій у межах визначеного навчального змісту тощо;

2) дидактично-методичне обґрунтування сучасного підручника як носія змісту і засобу музичної освіти учнів, підготовку вчителя до роботи з підручником нового покоління, озброєння його методикою використання навчальної літератури інноваційного типу в педагогічному процесі.

Розгляду цих перспективних аспектів музичної освіти школярів, зокрема дослідженню теоретичних і практичних проблем шкільного підручника з музичного мистецтва плануємо присвятити наступні наукові розвідки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошина О.В., Мільченко О.В. Музичне мистецтво: 5 кл.: Підруч. для загальноосвіт. навч. закл. – К.: Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2005. – 144 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2006. – № 2.
3. Лобова О.В. Музика: Програма для початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів: 1-4 класи. – К.: Школяр, 2004. – 64 с.
4. Лобова О.В. Музичне мистецтво: Підруч. для 5 кл. – К.: Школяр, 2005. – 160 с.
5. Музичне мистецтво: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів (5-8 класи) / Фільц Б.М. та ін. // Мистецтво та освіта. – 2005. – № 1-4.
6. Програми та методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл: Музика: 1-4 кл. / О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлебникова, З. Бервецький. – К.: Перун, 1996. – 126 с.
7. Програми та методичні розробки для середніх загальноосвітніх шкіл: Музика: 5-8 кл. / О. Ростовський, Р. Марченко, Л. Хлебникова, З. Бервецький. – К.: Перун, 1996. – 102 с.

УДК 378:371.134

Р.В. Миленкова
Українська академія
банківської справи

ДЕЯКІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ

Стаття присвячена теоретичним аспектам дослідження творчості особистості. Розглянуто основні проблеми формування творчих здібностей у студентів, які навчаються за спеціальністю „Банківська справа” з урахуванням їх психологічних, вікових особливостей та специфіки майбутньої професійної діяльності.

The article is devoted to some theoretical aspects of creativity. The main problems of forming the creative abilities of students, who study banking, are examined. Their age psychological peculiarities and future professional activity are taken into account.

створених зовнішніх до самого змісту роботи факторів навчання та учіння, які забезпечують оптимальний, тобто достатній (евристичний) і високий (креативний) рівень пізнавально-творчої діяльності студентів.

Узагальнена характеристика провідних дидактичних умов організації процесу формування професійно-творчих умінь студентів у евристично-модульному навчанні представлена в таблиці 1.

Такий вибір необхідних і достатніх умов для успішної організації пізнавально-творчої діяльності студентів пояснюється вимогами діяльнісного, особистісного і системного підходів до процесу формування професійно-творчих умінь студентів, а також підтверджується основними параметрами евристично-модульного навчання, зокрема тими, що вимагають обов'язкової логічної і психологічної завершеності пізнавально-творчої діяльності – від мотивації до діагностики і корекції одержаних результатів.

В ході теоретичних та експериментальних пошуків ми вперше зробили спробу окреслити й випробувати весь необхідний комплекс педагогічних умов у їх безпосередній інтеграції з усіма етапами евристично-модульної технології, які б забезпечили успішне формування професійно-творчих умінь студентів на просторі інноваційного евристично-модульного навчання.

Серед цих дидактичних умов ми виділили дві універсальні наскрізні щодо всіх етапів евристично-модульної технології, а також три найбільш специфічні умови, які відповідають тільки окремим етапам створеної нами моделі.

Усім етапам евристично-модульної технології відповідають такі дидактичні умови: по-перше, – це створення творчо-орієнтованої мотиваційної сфери професійної діяльності студентів; по-друге, – це використання інноваційних можливостей евристично-модульної технології навчання. Щодо стосується першої умови, то сутністю її на всіх етапах є спрямованість і викладачів і студентів на професійно-творчу діяльність. О. Лук має рацію, коли пише, що “для того, щоб одержати результат, домогтися творчих досягнень, необхідний “двигун”, який запустив би в роботу механізм мислення. Іншими словами, потрібна мотиваційна основа” [3]. У формуванні цієї мотиваційної основи, як свідчать наукові дані і наші спостереження, головну роль відіграє творчо спрямована особистість викладача, що характеризується творчою активністю, як провідною інтегрованою якістю його творчої діяльності [2, 9]. Трансляція власного творчого досвіду викладача – один із провідних факторів мотивації пізнавально-творчої діяльності студентів на всіх етапах досліджуваної нами технології.

які нами теоретично обґрунтовані та експериментально перевірені. Перш ніж визначитись у дослідженні з конкретними дидактичними умовами, нас зацікавила сутність цього поняття.

Умови навчальної діяльності – це сукупність обставин, в яких вона здійснюється. Дидактичні умови часто розглядаються як фактори (чинники), що сприяють або перешкоджають успішності навчання [4, 183]. У філософському розумінні “фактор” визначається як умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу [6, 712]. Під педагогічними умовами дослідник А. Рисенкова визначає сукупність об’єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на розв’язання поставлених у дослідженні завдань [5, 14].

До факторів ефективності освіти дорослих відносять обставини, що сприяють збігу досягнутих результатів із педагогічною метою. Такими є: адекватність запропонованих освітніх послуг в структурі і змісті освітніх потреб; зміст технологій освітньої діяльності; рівень кваліфікації освітян; рівень і стійкість мотивації до навчання; готовність до систематичної діяльності, вольові якості тощо [4, 183].

Мета статті – розкрити сутність і дієвість педагогічних умов, що сприяють становленню професійних умінь творчого характеру.

Експериментальним шляхом ми перевіряємо п’ять необхідних і достатніх, на нашу думку, дидактичних умов формування професійно-творчих умінь студентів:

1) створення творчо-орієнтованої мотиваційної сфери професійної діяльності студентів; 2) використання інноваційних можливостей евристично-модульної технології навчання; 3) організація пізнавально-творчої взаємодії студентів як єдності допомоги й протидії, як застосування механізмів евристичної діяльності; 4) наявність обов’язкової професійно-творчої практики в змодельованих та реальних ситуаціях виробничої діяльності; 5) компетентна педагогічна діагностика готовності студентів до професійно-творчої діяльності як на початку, так і в кінці навчання.

Мета експериментальної роботи визначалась необхідністю перевірки дієвості суттєвих дидактичних умов, що забезпечують успішне формування професійно-творчих умінь студентів у рамках евристично-модульної технології навчання на різних етапах навчального модуля (на матеріалі переважно природничо-наукових (фундаментальних) та професійних (клінічних дисциплін)). Вона свідомо була обмежена виявленням комплексу дидактичних умов організації процесу формування професійно-творчих умінь як спеціально (штучно)

Соціально-економічні вимоги до сучасного фахівця стають усе більш високими. Проблема формування творчої особистості майбутнього спеціаліста розглядається як частина загальної проблеми підвищення рівня професійної підготовки сучасної молоді.

Зв’язок даної статті з науковими та практичними завданнями полягає в тому, що нині існує об’єктивна необхідність у формуванні майбутнього фахівця з такими здібностями, які забезпечуватимуть його ефективну особистісну самореалізацію в усіх сферах, зокрема у професійній діяльності.

Теоретичні та практичні засади формування творчої особистості майбутнього фахівця у навчально-виховному процесі ВНЗ є, на наш погляд, недостатньо висвітленою частиною актуальної проблеми виховання особистості нового типу. Завдання даної статті полягає у визначенні труднощів та протиріч у процесі формування творчих здібностей студентів та особливостей творчого підходу до майбутньої професійної діяльності у галузі банківської справи.

Аналіз наукових публікацій засвідчив, що значний внесок у дослідження різних аспектів творчості зробили: В. Андреев, С. Сисоева, Л. Виготський, О. Лук, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн та ін. Психологічні основи творчості досліджували С. Бондаренко, Ю. Гільбург, І. Кон, В. Моляко, В. Ротенберг та ін. Педагогічні засади творчої діяльності вивчали: М. Аверін, Ю. Бабанський, Н. Гара, В. Кан-Калик, М. Касьяненко, О. Клепиков, Б. Коротяєв, І. Кучерявий, Ю. Львова, О. Матюшкін, М. Нікандров, В. Паламарчук, П. Підкасистий, М. Поташник, І. Раченко та ін.

Загальноприйнятим вважається розуміння творчості як уявної та практичної діяльності, результатом якої є створення нових матеріальних чи духовних цінностей, які задовольняють суспільні потреби.

Хоча поняття „творчість” і „креативність” часто вживають як синоніми, В. Сластьонін, Л. Подимова звертають увагу на розбіжність даних феноменів. Для цього використовують дві характеристики: „процесуально-результативну (для позначення творчості) та суб’єктивно-умовляючу (для позначення креативності)” [8, 67].

С. Сисоева вважає, що творчість – „це складне комплексне явище, яке визначається соціально-психологічними і психофізіологічними передумовами. Творчість виступає як розвиваюча взаємодія її суб’єкту, яка спрямована на вирішення діалектичного протиріччя. Для творчості необхідні об’єктивні (соціальні і матеріальні) і суб’єктивні (знання, уміння, розвинуті творчі можливості) умови” [7, 49].

Термін „креативність” з’явився в англо-американській психологічній літературі у 60-ті роки ХХ століття для визначення здібності, що

відображає здатність індивіда створювати нові поняття та формувати нові навички. Було виділено 16 гіпотетичних інтелектуальних здібностей, які характеризують креативність: швидкість думки (кількість ідей, що виникають за одиницю часу), гнучкість думки (здібність переключатися з однієї ідеї на іншу), оригінальність (здібність породжувати ідеї, які відрізняються від загальноприйнятих), допитливість, здібність до розробки гіпотези, нерелевантність (логічна незалежність реакції від стимулу), фантастичність (відірваність від реальності при наявності логічного зв'язку між стимулом і реакцією) [8, 66-67]. На розвиток креативності певною мірою впливають сприятливі чи несприятливі для творчості умови, але визначними стають внутрішні особливості особистості, такі як емоційний стан, цінності та мотивація, творчий потенціал.

У працях вітчизняних психологів Б. Ананьєва, О. Асмолова, Л. Божович, І. Беха, Л. Виготського, О. Запорожця, Г. Коспока, О. Леонтьєва, В. М'ясищева, К. Платонова, А. Петровського, С. Рубінштейна, В. Століна, М. Ярошевського та інших вчених сформульовані підходи до вивчення особистості як цілісного системного психічного утворення в її багатопланових соціальних та природних зв'язках та в процесі розвитку.

Педагогічний вплив на особистість, зокрема формування та розвиток її творчих якостей, засновується на судженні, що „особистість є саморегульовальною системою, здатною сприяти розвитку і благополуччю людини” [6, 30] під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх факторів. Нас цікавлять особистісні якості майбутнього фахівця, нинішнього студента.

Отже, розглянемо особливості такого періоду розвитку особистості, як юнацтво. Як правило, студентами вищих навчальних закладів є молоді люди віком від 17-18 до 22-23 років. Психологія визначає цей період як ранню та зрілу юність або початок дорослості [9, 21]. Як і на будь-якому перехідному етапі, особистість у цьому віці розвивається, долаючи протиріччя. З одного боку, вступаючи до ВНЗ, юнак, який був школярем у минулому, набуває статусу дорослої людини. З іншого – не маючи досвіду дорослого життя, студент не має сталих патернів поведінки – поводить себе інколи як дорослий, інколи ні. По суті, студентство починає реалізацію планів, намічених раніше, іноді вдало, що приносить задоволення, іноді – неуспішно, що призводить до усвідомлення помилковості зробленого вибору, розчарування, переорієнтації на нові цілі. Тому 19-20-літні юнаки основні труднощі свого життя пов'язують з появою особливої відповідальності, якої не було раніше [9, 22].

Комплексний підхід до вивчення особистості, урахування її психологічної, соціальної та біологічної складових дозволив визначити

ЛІТЕРАТУРА

1. Аносов И.П., Никишенков А.А. Антропология и традиционные формы общения. – М.: ИФРЭ, 2001. – 244 с.
2. Аносов И.П. Современный образовательный процесс: антропологический аспект: Монография. – К.: Твім інтер, 2003. – 391 с.
3. Власова Т. Нужна ли «педагогическая антропология» // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С. 93.
4. Кулешів С. Антропологичний фактор в новій соціокультурній реальності: щодо постановки проблеми // Роль антропологічного фактора в освітніх технологіях XXI століття: Зб. наук. праць. – Полтава, 2002. – С. 45 – 49.
5. Орлова Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию. – М.: Изд-во МГИК, 1994. – 214 с.
6. Панарин А.С. Глобальное политическое прогнозирование: Учебник. – М.: Алгоритм, 2000. – 349 с.
7. Педагогическая антропология: Учебн. пособие / Авт.-сост. Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
8. Репринцев А.В. Культурная антропология как методология профессионального воспитания будущего учителя: теория и опыт: Межвуз. сб. науч. трудов / Под ред. Репринцева А.В. – Курск: Изд-во Курского гос. пед. ун-та, 2000. – С. 5 – 21.

УДК 378.14.:004

О.Б. Кривonos

Сумський медичний коледж

РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ ЕВРИСТИЧНО- МОДУЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

У статті розглядається роль необхідних і достатніх дидактичних умов при формуванні професійно-творчих умінь студентів медичних коледжів у їх безпосередній інтеграції з кожним із етапів досліджуваної евристично-модульної технології.

The organization of students' Cognitive and creative activity as one of the leading didactic conditions of future specialists' professional and creative skills is inspected in this article.

З метою формування професійно-творчих умінь студентів медичних коледжів нами досліджувалась евристично-модульна технологія навчання, в якій інтегровані дидактичні можливості евристичного навчання з інноваційними можливостями модульної технології.

Ці можливості евристично-модульної технології можна реалізувати, на нашу думку, при обов'язковому створенні певних дидактичних умов,

підготовки майбутнього фахівця на основі формування соціально-професійних якостей, які базуються на критеріях обсягу та повноти конкретного знання. Перш за все, випускнику повинні бути притаманні прагнення до постійного поповнення знань, здатність самостійно ставити та вирішувати різноманітні завдання професійного характеру, висувати альтернативи. Від соціального педагога вимагається глибоке знання теоретичних та практичних аспектів майбутньої професії.

Сучасна освіта далеко не завжди задовольняє рівень фахової підготовки, яку одержують соціальні педагоги у вищому навчальному закладі. Дуже часто це пов'язане саме із психологічним дискомфортом, часто відбувається ігнорування мотиваційної сфери студента. Корекція цих протиріч може бути здійснена за рахунок гуманізації освіти, яка спрямована на створення таких форм, змісту і методів навчання та виховання, які забезпечують ефективне розкриття індивідуальності та особистісних якостей, створення таких умов, коли студент буде особисто зацікавлений у тому, щоб сприймати, а не відштовхувати освітні впливи.

Формування особистості молодого спеціаліста не можна обмежувати рамками лише професійних знань. Залучення до культури – одне з головних завдань професійної підготовки фахівця. На наш погляд, основою культури особистості є історична пам'ять, унікальний духовний досвід і культурні традиції українського народу. Через призму культури відбувається формування і розвиток світогляду, моральності та громадянськості позиції соціального педагога, його духовного світу.

Процес особистісного і професійного розвитку людини, а також культурного виховання безперервний, він охоплює професійну і освітню діяльність. Оптимальність цього процесу забезпечується за рахунок створення сприятливих умов для розвитку і вдосконалення самоосвіти і самореалізації особи в контексті нових завдань підготовки спеціаліста високого професійного рівня, який повністю відповідає загальноєвропейським стандартам у конкретній галузі практичної діяльності, а також на основі антропологічного аспекту сучасної освіти.

Таким чином, модернізація освітнього процесу суттєво актуалізувала необхідність побудови таких систем виховання та навчання, основною ланкою яких є особистість як творчий суб'єкт. Саме базуючись на основних принципах антропологічного підходу в кредитно-модульній (трансферній) системі навчання, можна з максимальною ефективністю підійти до підготовки майбутнього соціального педагога, який буде конкурентоспроможним на ринку праці в Україні, а також зможе повністю реалізувати соціальну програму в суспільстві.

вік студентства як період становлення і стабілізації характеру, оволодіння комплексом соціальних ролей дорослої людини, активного розвитку моральних та естетичних почуттів.

Період студентства характеризується досягненням високих інтелектуальних, фізичних, іноді творчих результатів. Саме цей період часто потребує формування вмінь цілепокладання, інколи корекції цінностей, допомоги в адаптації особистості до умов самостійного життя. Вважаємо, що творчі якості майбутнього фахівця повинні формуватись саме в цей період, коли, враховуючи вікові особливості юнацтва, легкість сприйняття та засвоєння нового, вони можуть стати невід'ємною часткою майбутньої професійної діяльності.

Об'єктом нашого дослідження є процес розвитку особистості майбутніх фахівців, нинішніх студентів спеціальності „Банківська справа”. Спробуємо дослідити особливості особистісної орієнтації тих, хто бажає професійно реалізуватись у банківській діяльності. Поняття „банківська справа” [3, 57] визначається як сфера підприємництва, основний зміст якої становить фінансове посередництво, пов'язане з акумуляцією грошових капіталів, прийманням грошових вкладів, заощаджень населення, інших вільних коштів і надання їх у кредит, у тимчасове користування тим суб'єктам господарювання, які їх потребують, на умовах повернення, строковості і платності. Отже, фахівець банківської справи бере на себе відповідальність за гроші громадян та організацій, їх особистий добробут та спокій за їх матеріальні цінності, забезпечує один з факторів сталого розвитку підприємств, організацій та бізнес-структур, поповнення бюджету країни, розвиток економічного механізму країни в цілому.

Майбутні фахівці банківської справи повинні стати в подальшому суб'єктами банківської діяльності. Під терміном „банківська діяльність” розуміють залучення у вклади грошових коштів фізичних та юридичних осіб і розміщення зазначених коштів від свого імені, на власних умовах та на власний ризик, відкриття і ведення банківських розрахунків фізичних та юридичних осіб [3, 73]. Від фахівця, залученого до банківської діяльності, суттєво залежить ступінь успішності дій усіх учасників економічних відносин. Безумовно, крім високого рівня знань з основного фаху банкір зможе діяти ефективно лише тоді, коли буде здатен постійно підвищувати свій рівень освіти та кваліфікації, використовувати творчі підходи у власній професійній діяльності.

Формування творчої особистості майбутнього фахівця передбачає своєчасне виявлення та розвиток таких творчих здібностей, які можуть реалізуватись у всіх сферах життя нинішнього студента. Тільки така

творчість, яка стає особистісною якістю, потім може проявлятися у конкретній галузі професійної діяльності. Дане судження підтверджує Б. Лісін, який вважає, що найбільш креативний акт – це вдосконалення себе, своєї діяльності, конструктивне ставлення до роботи, – без цього неможливо вийти на більш високий рівень свідомості і усвідомлення свого життя, свого місця в світі” [5, 33]. Подібну думку висловлює А. Деркач, який вважає, що якщо розглядають категорії творчого та інноваційного стосовно особистості фахівця, то розуміють „такі зміни у професійній свідомості і професійній діяльності суб’єкта, які є результатом творчого переосмислення стереотипів, тобто рефлексії: тут важлива як перебудова у смисловій структурі суб’єкта – смислотворчість, так і зміни в його життєдіяльності – життєтворчість» [2, 712].

Вибір галузі майбутньої професійної діяльності свідчить про загальну спрямованість особистості та готовність працювати в особливому професійному середовищі. Творчу активність в економічному середовищі, яким є сфера банківської справи, досліджував Д. Кокурін. На думку вченого, така активність змінює ставлення людини до всіх факторів економічного процесу та видів економічної поведінки, які проявляються у змаганні або співробітництві. „В мотивації творчої діяльності економічного суб’єкта як носія економічних стосунків найважливішою є потреба в самореалізації, яка передбачає розгортання та закріплення здібностей людини у сфері виробництва та реалізації продуктів виробничої праці, завдяки чому змінюються (перетворюються) соціально-економічні умови виробництва” [4, 58].

Творчі здібності майбутнього фахівця стають підґрунтям його інноваційної діяльності. „На відміну від інших видів творчої діяльності (наукової, художньої, винахідницької тощо), для яких властивий неявний результат та висока значущість його емоційної оцінки, інноваційна діяльність орієнтується на раціонально оцінювані дії, які дозволяють забезпечити впевнено прогнозований результат, який реально залежить від попереднього стану зовнішнього середовища, в тому числі наявних ресурсів” [4, 61]. Дане судження підводить нас до формулювання однієї з найважливіших проблем – формування творчої особистості майбутнього фахівця банківської справи: з одного боку, існує потреба у професіоналах з високими творчими здібностями, з іншого – у професійній сфері існує ряд обмежень для творчості. Особливо наявне це протиріччя в галузі фінансової діяльності, де майже єдиним критерієм професіоналізму стає вміння досягти прибуткового ефекту та уникнути надлишкових витрат.

О. Яременко, начальник відділу стратегії монетарної політики апарату Ради Національного банку України, зазначає, що з банківської

основи людського роду дає можливість забезпечити цивілізоване співіснування людей з різними інтересами, цілями та установками.

Принцип цілісності формулюється, виходячи з визнання того, що людина має тілесно-душевно-духовну організацію. Він передбачає рівний розвиток усіх сфер особистості: інтелектуальної, морально-вольової, фізичної, емоційної, ціннісної та ін. Тому, оцінюючи результати освітньої діяльності з позиції антропологічного підходу, ми говоримо не про навчальні досягнення майбутніх соціальних педагогів, а про їх особистісні досягнення.

Принцип свободи виділяють через те, що людина є вільною. Свобода – суттєва та головна характеристика людини. Кожна конкретна життєва ситуація стикається з необхідністю вибору певного варіанту поведінки. Отже, освіта повинна стати багатоваріантним моделюванням людського буття, що дає людині різноманітні варіанти самовизначення. Саме кредити (навчальні дисципліни за вибором), які має можливість обрати студент, є найкращим підтвердженням дієвості цього принципу.

Принцип різноманітності полягає в розумінні того, що людина унікальна, має специфічний набір прагнень, потреб та інтересів. Він передбачає відмову від уніфікованого освітнього простору, поєднаного єдиними програмами та підручниками. Цей принцип реалізується через надання самостійності освітнім закладам у виборі стратегій свого розвитку, через варіативність освіти, вільний вибір шляхів і форм навчання, через індивідуалізацію і диференціацію освіти. Зазначимо, що реалізацію цього принципу досить вдало забезпечує кредитно-трансферна система навчання.

Створення нової системи безперервної освіти – це один із варіантів моделі освіти в контексті антропологічного фактора. Українське суспільство зацікавлене в адресно-зорієнтованій освіті, у підготовці кваліфікованих фахівців соціальної сфери. Кардинальні зміни в історичному розвитку людства диктують необхідність нового бачення основ освіти як соціального інституту, що виконує надзвичайно важливу роль. Сьогодні велінням часу є нове формування світогляду особистості, яке необхідно здійснити, перш за все, за допомогою системи освіти. Таким чином, необхідне загальне гуманістичне обґрунтування оновлення як суспільного життя, так і освіти.

Ми переконані, що реформування системи освіти не може і не повинно здійснюватися за спільними для всіх країн і народів «рецептами». Під час реформування необхідно враховувати національно-культурні традиції. Це питання надзвичайно актуальне для підготовки соціального педагога, оскільки сьогодні суттєво зросло його значення в нашому суспільстві. Сучасне соціальне замовлення висуває вимоги до

антропоцентричного типу. Для успішного та повного переходу від традиційної моделі освіти до тієї, яка орієнтована на розвиток особистості, особлива роль належить освітньому середовищу. «Головна функція викладача як суб'єкта освітнього процесу має зводитися до формування на навчальному занятті освітнього середовища» [2, 254]. Проаналізувавши роботи антропологічного характеру, дійшли висновку про те, що освітнє середовище складається із:

- пізнавального середовища (стимулювання мислення, пам'яті, уваги);
- творчого середовища (стимулювання допитливості, самостійності, пошукової і дослідницької діяльності);
- морального середовища (створення комфортної атмосфери, свобода і доброта, взаєморозуміння).

Саме моделюючи таке освітнє середовище в рамках кредитно-модульного навчання соціальних педагогів, можна досягти значного позитивного результату. Проте сформоване освітнє середовище само по собі є недостатнім елементом у процедурі підготовки кваліфікованого фахівця.

Перед науковцями постає питання про необхідність розробки прикладних технологічних аспектів проблеми, що дозволяють перекласти загальні теоретичні положення на мову практичних рішень. На нашу думку, основною категорією, яка дозволяє здійснити перші кроки щодо переведення теоретичних знань у практику, є реалізація певних *принципів*. Беручи до уваги роботи науковців [3; 6; 7; 8], до найбільш загальних можна віднести такі принципи: не відсторонених прав людини; універсалізму; цілісності; свободи; різноманітності. На наш погляд, їх можна назвати визначальними у антропологічному підході до освітньої діяльності для підготовки кваліфікованих соціальних педагогів. Розглянемо та проаналізуємо названі принципи.

Принцип не відсторонених прав людини полягає у тому, що антропологічний підхід розглядає людину як автономну субстанцію, первинну щодо суспільства і держави, а також і таку, що володіє природними, не відстороненими правами. Ці права закріплені у Загальній Декларації прав людини. В освіті даний принцип означає визначення того, наскільки досягнення студентів у результаті освітньої діяльності відповідають їх особистим потребам.

Принцип універсалізму бере свій початок із визнання того, що людина не розчиняється без залишку в культурі та соціумі. Вона, орієнтуючись на зміст суспільних цінностей, підкоряючись вимогам моральності та духовності, володіє свободою вибору і здатністю передбачати наслідки своєї поведінки. Цей фундамент універсальної

діяльності поступово зникають креативність, інноваційність, оскільки в її основі лежать оцінки рівня ризиків. Банки змушені мінімізувати ризики, тоді як сучасний інвестиційний ринок потребує не мінімальних, а оптимальних ризиків [1, 46]. Вирішенням даної проблеми могло б бути своєчасне виявлення та розвиток творчих здібностей майбутніх банкірів, створення у ВНЗ сприятливих для цього умов. Доцільно також чітко виокремлювати галузі запровадження та види творчої діяльності у майбутній професії. Необхідно пам'ятати, що, коли не існує можливості творчого втручання в технологічні чи процесуальні складові банківської діяльності, особистісна творчість може реалізуватись в організації власної праці, управлінні, спілкуванні, створенні особливої атмосфери у колективі. Прикладом подібного підходу є банки, які, крім надання своїх обов'язкових послуг, організовують також художні виставки, зустрічі з творчими людьми, дискусії, конференції тощо.

Серед проблем формування творчої особистості великого значення нині набуває також аспект відповідальності за власну діяльність. Він неминуче стає обмежувачем творчості, але відповідальність є необхідною рисою сучасного фахівця, який повинен дотримуватись норм загальної та корпоративної культури, керуватись не тільки власними інтересами, але й інтересами того, на кого можуть вплинути результати його творчої професійної чи іншої діяльності.

Таким чином, у навчально-виховному процесі, спрямованому на розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця банківської справи, повинні бути поставлені завдання, які вирішують, крім інших, такі проблеми:

- вчасне виявлення творчих здібностей студентів;
- формування сприятливих умов для розвитку творчої особистості у ВНЗ;
- виокремлення галузей запровадження та видів творчої діяльності у майбутній професії;
- підготовка до реалізації творчого потенціалу особистості у галузі банківської справи на засадах відповідальності за власні вчинки та урахування бізнес-етики, професійних та загальнолюдських норм та цінностей.

Формування особистості фахівця впродовж його професійної підготовки є складним багаторівневим процесом. Перспектива подальшого дослідження передбачає визначення механізмів впливу творчого потенціалу студента на його інноваційну діяльність у професійній галузі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакун О. Проблеми та перспективи розвитку банківської системи України // Вісник Національного банку України. – 2005. – № 1. – С. 45-49.
2. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО „Модек”, 2004. – 752 с.
3. Енциклопедія банківської справи України / Редкол.: В.С. Стельмах (голова) та ін. – К.: Молодь, Ін Юре, 2001. – 680 с.
4. Кокурин Д.И. Инновационная деятельность. – М.: Экзамен, 2001. – 576 с.
5. Лисин Б. Стратегический ресурс инноваций. – М.: Институт стратегических инноваций, 2000. – 37 с.
6. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – СПб.: Питер, 2003. – 640 с.
7. Сисоева С.О. Подготовка учителя до формування творчої особистості учня. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
8. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
9. Тарасова Т.Б. Психологичні особливості студентства: Навчально-методичний посібник для магістрантів. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – 50 с.

УДК 37.013.42

І.І. Парфанович

Тернопільський національний педагогічний університет

СПЕЦИФІКА ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНОГО ПІДХОДУ ДО ОХОРОНИ ДИТИНСТВА У СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті узагальнюються особливості соціально-педагогічного захисту дитинства як системи заходів соціально-правового, організаційного та психолого-педагогічного характеру.

In the article are generalized the peculiarities of the childhood as a system of activities of socially-lawful organisational and psychologically-pedagogical character.

Як член світового товариства Україна здійснює активну діяльність, спрямовану на охорону дитинства. Реалізація державної політики у сфері захисту прав неповнолітніх відбувається відповідно до законодавчої бази з урахуванням міжнародних напрацювань. Кофі А. Аннан, Генеральний секретар Організації Об'єднаних Націй, у докладі “Становище дітей в світі, 2005 рік” зазначає: “Для майже половини з двох мільярдів дітей, які живуть у світі, дитинство є далеко на подібним на ідеал, до якого ми всі прагнемо. Злиденність позбавляє дітей гідності, піддає їх життя

Питання антропологічного підходу в освітньому процесі були в центрі уваги багатьох вчених, зокрема: І. Аносова, І. Вільш, Х. Вовк, С. Кулешова, С. Середи, Б. Бім-Бад, Т. Власової, Е. Орлової та ін. Так, Б. Бім-Бад розкрив сутність педагогічної антропології [7], Т. Власова обґрунтувала необхідність та доцільність педагогічної антропології [3], С. Кулешов встановив роль антропологічного фактора в сучасних освітніх технологіях [4], А. Репрінцев запропонував культурну антропологію як методологію у професійному вихованні вчителя [8].

Як стверджують науковці [2; 7], антропологія є комплексною і складно структурованою науковою і навчальною дисципліною, в якій виділяють такі напрямки: філософську, теологічну, фізичну, педагогічну, соціальну і культурну антропологію. Згідно з предметом нашого дослідження, найбільш близьким напрямком є соціальна (соціально-культурна) антропологія, а також педагогічна антропологія. Так, педагогічна антропологія трактує людину як: істоту виховану, і яка потребує освіченості. Основним об'єктом аналізу соціально-культурної антропології є становлення і розвиток особистості в конкретному соціокультурному середовищі. Сучасна соціально-культурна антропологія активно використовує досягнення соціології, культурології, релігієзнавства, психології, педагогіки, історії, лінгвістики, тобто саме тих предметів, які безпосередньо вивчають соціальні педагоги на студентській лаві.

Зазначимо, що стосовно розуміння природи людини більшість існуючих теорій можна поділити на дві великі групи: антропоцентричні і системоцентричні. Цим двом полярним ціннісним шкалам відповідають дві моделі освіти (системоцентриська та антропоцентриська). Коротко розглянемо та проаналізуємо визначені моделі освіти.

1. Метою системоцентриської моделі освіти є формування людини, як “гвинтівка” соціальної системи, засобу досягнення її мети. Головним призначенням освіти є соціалізація і професіоналізація особи з позиції її максимальної суспільної корисності, а метою навчання – опанування певними знаннями, уміннями і навичками, тобто нормативами, які мають характер універсальних вимог.

2. Метою антропоцентриської моделі освіти є розвиток особи, формування її як суб'єкта культури, індивідуалізація особи в результаті вибіркового ставлення до цінностей культури. Призначенням освіти є створення умов для розвитку особи і конструктивного задоволення її потреб у самоствердженні. Отже, цінність людини визначається ступенем її унікальності, неповторності та своєрідності.

Вважаємо, що сучасна ситуація в освітній галузі може бути оцінена в рамках даної типології як перехід освіти від системоцентриського до

системи навчання. У новій системі освіти пріоритетною має бути орієнтація на розвиток творчої особистості, якій притаманне вміння самостійно мислити, аналізувати факти, здобувати і узагальнювати знання, прагнення до самостійного саморозвитку.

Слід зазначити, що ці аспекти є маловивченими в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів. *Метою* статті є дослідження сутності антропологічного підходу щодо підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Відповідно до мети сформульовані такі *завдання*: дослідити сутність антропологічного підходу до освіти та проаналізувати основні його принципи, встановити основні переваги такого підходу у системі підготовки соціальних педагогів.

І.П. Аносов на аргументацію доцільності антропологічного підходу до освіти зазначає, що «для зміцнення основ соціального, економічного і духовного розвитку нашої країни вкрай потрібна модернізація системи освіти, яка б готувала особистість, здатну стати основним суб'єктом суспільних процесів» [2, 7]. Модернізація освітнього процесу сучасного суспільства актуалізувала проблему побудови таких моделей підготовки спеціалістів у ВНЗ, основною ланкою яких є людина як творчий суб'єкт.

Ми погоджуємося із висновком І.П. Аносова та А.А. Нікішенкова [1] про те, що ні науково-концептуальні розробки нових освітніх технологій, ні практична реалізація механізмів навчальних та виховних інновацій не приділяють належної уваги питанням антропологічного фактора в освіті. Пильна увага до проблеми антропологічного підходу пов'язана з еволюцією сучасних філософських поглядів, згідно з якими в центрі наукової картини світу є людина. Таким чином, можна стверджувати, що важливою рисою нашої епохи є антропологічний підхід, який пов'язаний із підвищеним інтересом до людини.

У понятійно-категоріальному плані роль антропологічного фактора в освітньому процесі підготовки фахівців, які працюватимуть в соціальній сфері, можна визначити як знання і розуміння природи людини – біосоціального феномена – з урахуванням генетики, психології і сучасних інформаційних технологій у політичному і соціокультурному контексті розвитку демократичної України і поліфункціонального застосування знання. Отже, беручи до уваги вагомість антропологічного чинника в освітньому процесі підготовки соціальних педагогів, доцільно провести короткий аналіз антропології як науки про людину, суспільство і культуру.

Поняття „антропологія” (гр. *antropos* «людина» та *logos* «поняття, вчення») означає широку галузь пізнання людини, її внутрішнього світу (духовного і біологічного) в контексті природи, культури і суспільства.

небезпеці і обмежує їхні можливості. Збройні конфлікти і насилля позбавляють їх спокійного і безпечного сімейного життя, зраджують їх довіру і надії. Коли дитинство багатьох перебуває під загрозою, це перешкоджає і нашому спільному майбутньому. Тільки наближаючись до здійснення прав усіх дітей, країни можуть досягти своїх цілей у галузі розвитку і забезпечення миру [6, 2].

Дотримання гарантованих державою конституційних прав і законних інтересів дітей з метою не допустити їх порушення та забезпечити практичну реалізацію у повсякденні є надзвичайно актуальним. Це і зумовлює потребу дослідження завдань, форм і методів роботи для сприяння гармонійному розвитку неповнолітніх, що передбачає покращення ситуації щодо їх соціалізації. Таке завдання постає перед батьками, педагогами. Важливу роль при цьому відіграє діяльність соціального педагога, реалізація якої має свої особливості.

Метою нашого дослідження є визначення специфіки теоретико-методичного підходу до охорони дитинства у соціально-педагогічній діяльності відповідно до реалій сьогодення.

“Специфіка і основна спрямованість соціально-педагогічного захисту дитинства, – акцентує І.Зверева, – насамперед виявляється в ослабленні для дітей негативних наслідків процесів, що відбуваються у суспільстві, а також створення умов для реалізації інтересів і життєво важливих потреб шляхом видозміни і створення нових соціально-педагогічних інститутів” [5, 19].

Е. Бреева пропонує впроваджувати підхід до проблеми охорони дитинства, який базується на положеннях:

- діти – самостійна група населення, вони – не тільки об'єкт впливу, а й суб'єкт;

- комплексна оцінка положення дітей проводиться на основі використання його якісних характеристик, урахування фінансового становища держави і можливостей сім'ї, рівня розвитку соціальної сфери;

- необхідність використання основ соціальної і вікової психології, що дозволяє підійти до вивчення і вирішення проблем дітей із найбільшим урахуванням особливостей їх психіки;

- розуміння процесу захисту дітей як цілісного і взаємоузгодженого комплексу соціальних, правових, педагогічних, організаційних заходів, які відповідають потребам розвитку і становлення дітей, а також вимогам часу [2, 7].

О. Безпалько вважає, що соціальна педагогіка як інтегративна наука спирається на результати досліджень інших наук, з яких вона запозичує ту інформацію, яка необхідна для всебічного пояснення феноменів, що

нею вивчаються. В їх числі – право. На її думку, його вивчення й застосування дає можливість відстоювати інтереси дітей та молоді в соціально-педагогічній діяльності на основі державних і міждержавних правових документів [1, 11].

Аналіз ролі соціального педагога у забезпеченні соціально-правового захисту учнівської молоді дозволив Т.С. Вайді виділити три основні функції такої роботи:

1) профілактична: попередження важкої життєвої ситуації дитини, створення умов для вирішення проблем її соціального життя, спільне з нею подолання труднощів у розв'язанні життєво важливих завдань;

2) захисно-охоронна: охорона прав дитини у вже сформованій важкій життєвій ситуації, тобто, від деструктивного впливу факторів соціального середовища;

3) організаційна: координація дій або засобів, що сприяють виходу дитини з важкої життєвої ситуації; розвиток і зміцнення соціальних зв'язків для використання можливостей різних людей і організацій та залучення їх до вирішення проблем соціального життя неповнолітніх й активне включення самої дитини в ці зв'язки [3, 50].

Досліджуючи питання управління системою захисту дитинства, В.А. Варивдін, І.П. Клемантович виділяють такі соціально-педагогічні методи: 1) стимулювання інтересу і залучення дітей до діяльності; 2) репродуктивності; 3) закріплення і збагачення соціального досвіду неповнолітніх; 4) інформаційний; 5) індивідуальної соціальної допомоги; 6) групової соціально-педагогічної терапії; 7) сімейної терапії; 8) співпраці і творчості. Вони зазначають, що з цією метою соціальний педагог має право: представляти і захищати інтереси своїх клієнтів; вести державну і приватну соціальну практику; володіти інформацією, що необхідна для професійної діяльності; робити офіційні запити; інформувати представників влади про проблеми у своїй професійній діяльності; здійснювати пропагандистську роботу з питань сімейного виховання, соціально-педагогічної роботи; очолювати об'єднання громадян, спрямовані на вирішення конкретних соціальних проблем; сприяти правовому регулюванню взаємовідносин дитячих організацій з різними державними і суспільними структурами [4, 161].

Отже, дослідження теоретичних напрацювань у сфері захисту прав дітей переконує, що розробленість цього питання перебуває на досить високому рівні. Однак, стан дотримання прав і законних інтересів не відповідає педагогічним вимогам виховання підростаючого покоління у суспільстві. Це й зумовлює необхідність активізації пошуку шляхів

УДК 37.013.42/.44

С.М. Калаур

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка

СУТНІСТЬ АНТРОПОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Стаття присвячена дослідженню застосування антропологічного підходу в процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Розглянуто основні переваги реалізації такого підходу, а також окреслено особливості його використання.

The article deals with the modern trends in the process of training of future social educators based on the anthropological approach in education. The author examines the main principles of such an approach. The realization of anthropological approach in the training of social educators will allow to take all the advantages of the credit-module system of education.

Актуальність теми статті обумовлена необхідністю створення в системі вищої освіти таких умов, за яких можливо суттєво підвищити професійну компетентність майбутніх фахівців, які працюватимуть у соціальній сфері. Відзначимо, що однією із форм швидкого реагування на кризові ситуації є професійна соціально-педагогічна діяльність. Її зміст полягає в наданні допомоги людям, які потрапили у складну життєву ситуацію, шляхом діагностування їхніх проблем, прогнозування, посередництва, інформаційно-консультативної діяльності, прямої педагогічної та психологічної підтримки. Комплексність та складність проблем соціально-педагогічної роботи, неоднозначність об'єктів і суб'єктів соціальних перетворень вимагає належної фахової підготовки студентів у даній сфері.

З метою забезпечення максимально високого рівня професійної підготовки майбутніх спеціалістів у Тернопільському національному університеті імені Володимира Гнатюка було впроваджено кредитно-модульну (трансферну) систему навчання. Вона передбачає зміну підходів до викладання, переорієнтацію процесу навчання із лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану та особистісно орієнтовану із суттєвим акцентом на самоосвіті студентів. Зазначимо, що в цілому нові підходи у навчанні орієнтовані на антропологічний аспект.

Антропологічна орієнтація системи вищої освіти зумовлена тенденціями розвитку сучасного суспільства і є безпосередньою вимогою часу та органічно вписується в систему кредитно-модульної

Отже, система особистісно професійних якостей розглядається як складна структура. До основних особистісно професійних якостей соціального педагога можна віднести: професійна компетентність, відповідальність і самодисципліна, комунікабельність, стресостійкість та толерантність, яка містить ряд таких характеристик: доброзичливість, уважне ставлення до іншого, безконфліктне спілкування, емпатійні здібності, товариськість, вміння слухати, комунікативна толерантність, діалогічне мислення, самоприйняття і прийняття інших.

Толерантність поєднує багато особистісно професійних якостей соціального педагога, але при цьому не є з ними тотожним поняттям. Толерантність – це та причина, ядро, суть, з якої ці і багато інших понять народжуються. Можна стверджувати, що таке різнобічне явище характеризується комплексністю, складністю та протиріччями. Воно нерозривно пов'язане із соціальною сутністю людини та діє в рамках певної культури. Толерантність одночасно існує в стосунках Я і Ти, є загальнолюдською цінністю, психологічною основою спілкування, моральним принципом міжособистісної взаємодії, засобом досягнення спільності з „іншим” у вигляді психологічної діалогічної установки на досягнення цієї спільності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березина Т.Н. Исследование внутреннего мира человека методом анализа характеристики мысли и образа // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 5. – С. 27 – 37.
2. Бочарова В.Г. Педагогика социальной работы. – К.: Вид-во Аргус, 1994. – 208 с.
3. Зимняя И.А. Подготовка социального работника как многоуровневый процесс // Социальная работа. – 1992. – Вып. 6. – С. 85 – 91.
4. Зиновьев Д.В. Социокультурная толерантность – ее сущностные характеристики // Парадигма. – 1998. – № 1. – С. 50 – 61.
5. Золотухин В.М. Генезис и актуализация понятия «терпимость» в европейской философской традиции: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Екатеринбург, 1996. – 22 с.
6. Келасьев В.Н. Диагностика профессиональных способностей, система профессионального отбора социальных педагогов и социальных работников / Келасьев В.Н., Яковлева И.В., Полуэктова Н.М. и др. – М., 1994. – 127 с.
7. Куличенко Р.М. Социальная работа и подготовка социальных работников в современной России. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 1997. – 288 с.
8. Лизунова С.В. Адаптивность и толерантность в перечне профессиональных качеств преподавателя // Качество образования. Проблемы оценки. Управление. Опыт: Тез. докл. II Межд. Науч.-метод. конф. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 1999. – С. 208.
9. Шервиш Ф.Г. Обучение и практика социальной работы в Соединенных Штатах Америки // Теория и практика социальной работы: Отеч. и заруб. опыт. – М. – Тула, 1993. – С. 279 – 287.

вирішення проблеми покращення правового становища дітей у соціально-педагогічній діяльності.

Охорона дитинства соціальним педагогом у системі соціально-правового захисту цієї категорії населення має свої особливості й закономірності. Формування особистості неповнолітнього залежить від факторів, які обумовлюють і визначають спрямованість цього процесу. Характер реагування на порушення прав особи з боку держави, соціуму відображається на її самосвідомості, ставленні до суспільства, чинних у ньому моральних і правових норм. Це означає, що:

- 1) порушення прав неповнолітніх має бути не тільки у правовому полі зору юристів, але й соціологів, педагогів;
- 2) охорона прав та інтересів дітей повинна здійснюватися у всіх сферах їх життєдіяльності.

Мета діяльності соціального педагога щодо захисту дитинства – сприяння реалізації конституційних прав і законних інтересів неповнолітніх, фізичному, інтелектуальному, психічному, духовному і моральному розвитку, самореалізації та реабілітації особистості дитини.

Необхідність покращення соціально-правового захисту дітей, підвищення рівня знань дітей про власні права ставить перед педагогами такі завдання:

- освоєння положень конституційного, цивільного, сімейного, трудового, адміністративного, кримінального, процесуального права щодо охорони дитинства;
- сприяння процесу соціалізації дитини через активне залучення до цього процесу працівників соціальних служб, правоохоронних органів та інших установ і організацій;
- здійснення безпосереднього виховного впливу, спрямованого на допомогу дитині в її самореалізації, самоствердженні, навчання неповнолітніх користуватися своїми правами;
- усунення перешкод у процесі соціалізації дітей;
- реалізація психологічного підходу, організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на подолання недоліків у формуванні особистості неповнолітніх.

У діяльності соціального педагога безпосереднє виконання поставлених завдань щодо реалізації прав дітей вимагає:

- знати та впроваджувати державну політику, спрямовану на захист дітей у всіх сферах їх життєдіяльності;
- використовувати всі доступні ресурси і можливості, наявні в державі;
- оперувати елементами механізму захисту прав дитини;

- забезпечувати дотримання гарантованих державою правових норм щодо дитини;

- підвищувати рівень правових знань.

Соціально-педагогічна робота, спрямована на захист прав неповнолітніх, відбувається на загальному та індивідуальному рівнях.

Загальний рівень соціально-педагогічної діяльності передбачає профілактичну роботу з усіма особами віком до 18 років, а саме:

- діагностику рівня сформованості та розвитку правосвідомості неповнолітніх;

- реалізацію заходів просвітницько-інформаційної та правовиховної діяльності;

- налагодження взаємодії працівників усіх структур, задіяних до процесу сприяння соціалізації та виховання дітей.

На *індивідуальному рівні соціально-педагогічного захисту* можна визначити такі напрями:

- індивідуально-профілактична робота з метою запобігти порушенню та відновленню прав і законних інтересів неповнолітніх, що включає і правове виховання;

- організація виховання дитини у сім'ї, формальних і неформальних колективах;

- проведення заходів, які мають характер соціально-правового захисту та допомоги, зокрема, вплив на батьків у разі невиконання ними обов'язків щодо виховання дітей;

- розформування груп негативного спрямування, членами яких є неповнолітні;

- сприяння у працевлаштуванні, залучення до навчання, організація дозвілля.

Принципи здійснення соціально-педагогічної діяльності з питань охорони дитинства: клієнтоцентризму; "не нанесення шкоди"; обґрунтованості; ефективності; системності й всебічного підходу; зв'язку теорії з практикою суспільного життя; інтегративного підходу.

Основний зміст соціально-педагогічної діяльності з охорони дитинства включає технологію соціального діагнозу, забезпечення різних видів соціального обслуговування, здійснення форм і методів роботи з питань захисту прав дітей, профілактику негативних проявів щодо них, підвищення рівня правосвідомості та правове виховання неповнолітніх, просвітницько-інформаційну роботу серед батьків, населення, соціальне прогнозування загалом та у кожній конкретній ситуації дитини.

Змістом діяльності соціального педагога в сфері охорони дитинства повинні забезпечуватися:

професії, низького рівня зарплати; готовність до незручностей, дискомфорту, стресів; адекватне знання змісту професійної діяльності.

III. Ціннісні орієнтації особистості: гуманізм, чесність, порядність, щирість, справедливість, милосердя.

IV. Психологічні особливості особистості, риси характеру: толерантність, емпатійність, наполегливість, цілеспрямованість, самодисципліна, сміливість, відповідальність, самоконтроль, оптимізм, великодушність, інтелектуальність, акуратність, співчутливість, незалежність, раціональність, ввічливість, ініціативність, старанність.

В.Г. Бочарова [2] виділяє основні блоки професійно важливих якостей, яких повинні набути майбутні соціальні педагоги під час навчання у ВНЗ: професійна обізнаність; ставлення до людей; морально-етичні якості; організаторсько-комунікативні здібності; нервово-психічна витривалість.

Для отримання відповіді на питання „Яким повинен бути соціальний педагог?” ми опитали 50 студентів I курсу, які назвали декілька найбільш професійно важливих, з їхньої точки зору, якостей соціального педагога і відзначили, які якості необхідні, а які – недопустимі.

У числі найбільш професійно важливих якостей соціального педагога студенти відзначили:

а) доброта, любов до людей, людяність, відчуття співчуття і емпатія, терпіння і терпимість (толерантність) (41%);

б) високий професіоналізм, володіння знаннями з педагогіки, психології та ін. (36%);

в) комунікабельність (23%).

Також були названі такі якості: порядність (20%); чесність (18%); висока моральність (17,5%); відповідальність (16%); працездатність (15%); енергійність (14%); готовність до психологічного дискомфорту (12%); безумовне прийняття людини такою, якою вона є (11%); життєвий досвід і знання людини (10%); повага до людини (9%); послідовність і наполегливість (7%); ініціативність (5%).

Якості, які недопустимі в роботі соціального педагога: агресивність, жорстокість, злість (31%); невміння вирішувати конфліктні ситуації (26%); некомпетентність (21%); бездуховність, аморальність, ігнорування християнських заповідей (18%); зарозумілість, цинізм, заздрість (13%); байдужість, відсутність любові до людей, нечуйність до болю іншого (11%); грубість, хамство, дратівливість, нестриманість (8%); безвідповідальність, відсутність почуття обов'язку (6%); формалізм, бюрократизм (5%); авторитарність (3%); нечесність, кар'єризм, використання посади для своєї мети, меркантильність, користолюбство (2%).

і психологічних характеристик, які накладають неповторний відбиток на „професійний почерк”, професійний стиль спеціаліста.

2. Типологічний підхід до вирішення професійних завдань на рівні професійного автоматизму при аналізі конкретної ситуації, вирішенні проблем клієнта, захисту його інтересів і інших способів взаємодії з людьми, які шукають допомоги і потребують її.

3. Міцність засвоєння професійних цінностей, таких як гуманність, справедливість, самовизначення, конфіденційність, антидискримінація, респектабельність, безкорисність і чесність у професійній діяльності.

4. Свідоме і розумне використання власних якостей і диференційоване застосування навичок спілкування з професійною метою.

5. Відповідальність і самодисципліна, визнання і прийняття того факту, що професіонала можуть не зрозуміти інші спеціалісти, і йому у зв'язку з цим доведеться відстоювати свою позицію на користь клієнта на різних рівнях, у різних професійних і життєвих ситуаціях.

6. Глибока і щира зацікавленість у вирішенні проблем клієнта і позитивних результатах роботи.

7. Наявність якостей особистості, які дозволяють до себе прихильність різних людей, довіру, бажання співробітничати, допомагати і, у той же час, не дозволяти собою маніпулювати, пригнічувати себе як особистість і спеціаліста.

І.А. Зімня вважає, що особистісні якості соціального педагога повинні органічно поєднуватися з вміннями і навичками при пріоритеті особового компоненту [3, 85 – 91]. До особового компоненту входять, на її думку, психологічні особливості особистості: екстравертність, комунікативні схильності, концентрація уваги, здатність до вольової регуляції поведінки, хороша пам'ять та комплекс гуманістичних рис характеру. Це, передусім, толерантність, емпатійність, доброта і щирість, делікатність і такт, спостережливість і вдумливість, безкомпромісність і мужність, оптимізм і почуття гумору.

На думку В.Н. Келасьева [6, 51 – 52], параметрами професійно важливих якостей, які формуються в процесі підготовки у ВНЗ соціальних педагогів, є:

І. Характеристики фізичного і психічного здоров'я (визначаються за наслідками профілактичних медичних оглядів).

ІІ. Усвідомленість професійного вибору: інтерес до професії; мотивація в її опануванні та власному професійному вдосконаленні; альтруїзм; бажання допомагати людям; усвідомлення складності майбутньої професійної діяльності, важких і неприємних сторін

- стабілізація становища дітей та зниження рівня порушень прав дітей;
- підвищення правосвідомості дітей, їхніх батьків;
- забезпечення гарантій прав дітей, а отже, – дієвості права в суспільстві;

- підвищення потенціалу сім'ї, суспільних інститутів у соціально-правовому захисті дітей.

Застосування форм і методів забезпечення прав неповнолітніх також має деяку специфіку. *Соціологічними методами*, які застосовуються у соціально-педагогічній діяльності з питань охорони дитинства, є: аналіз документів; експертних оцінок; біографічний; спостереження.

Соціально-педагогічна діяльність базується на використанні *педагогічних методів*:

1. Важливим є правильне застосування методів формування суспільної свідомості: *бесіда, диспут, лекція (відеолекторій)*.

2. Серед методів формування досвіду суспільної поведінки у сфері охорони дитинства слід назвати *вправу, привчання, попередження, доручення*.

3. Методами стимулювання і оцінки поведінки при захисті прав і законних інтересів неповнолітніх є методи *заохочення і покарання*.

4. Важливу групу складають методи перевірки та оцінки ефективності проведеної роботи: *параметричний метод, аналіз отитування*.

Технологічність соціально-педагогічного захисту дитинства передбачає правильне дотримання принципів, алгоритму процедур і способів перевірки ефективності різних методів роботи. Охорона дитинства у діяльності соціального педагога включає мету, діагноз, план і програму, їх реалізацію, аналіз. *Алгоритм процедур типової технології захисту прав дитини* має такий загальний вигляд: ознайомлення з проблемою клієнта, визначення мети і завдань соціально-педагогічної роботи – виділення предмету, вибір основних показників або критеріїв – розробка плану роботи та реалізація форм і методів соціально-педагогічної діяльності – визначення ефективності соціально-педагогічної роботи, соціального стану клієнта – корекція процесу виховання й розвитку дитини відповідно до внесених змін – формулювання висновків, здійснення соціального прогнозу.

Загалом, соціально-педагогічна діяльність у сфері захисту прав дітей характеризується рядом особливостей.

1. Охорона прав і законних інтересів дітей у соціально-педагогічній діяльності охоплює соціальний і правовий аспекти:

- *соціальний захист* включає право на забезпечення у разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності чи годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, а також у старості та в інших випадках, передбачених законом;

- *правовий захист* – система державно-правових гарантій забезпечення дитині охорони її прав, що включає в себе комплекс юридичних норм і організаційних заходів регуляційного, охоронного та захисного характеру.

Ураховуючи вищевикладне щодо основ педагогічної роботи в сфері охорони неповнолітніх, *соціально-педагогічний захист дитинства* є системою заходів соціально-правового, організаційного, психолого-педагогічного характеру, спрямованою на надання допомоги і підтримки дітям, запобігання порушенням й відновлення їх прав та інтересів у випадках, коли вони залишились позбавленими умов, пільг і послуг, що необхідні для їх всебічного гармонійного розвитку й соціалізації.

2. Необхідною є постійна діагностика рівня правосвідомості неповнолітніх. Це вимагає аналізу розуміння ними окремих понять, глибини їх сформованості. Потрібне постійне психолого-педагогічне вивчення кожної дитини. Підвищення правосвідомості дітей у частині знань та уявлень про свої права можливе за певних умов: правовий захист, законодавчо гарантований державою, має мати чітке й точне виконання на практиці; правові та моральні норми самим своїм змістом повинні впливати на свідомість молодих осіб, формуючи у них уявлення, переконання, норми поведінки; необхідним є активізація правового виховання неповнолітніх, що включає інформування, консультування, створення виховуючих ситуацій, підвищення ролі сімейного впливу; на практиці має мати місце підвищення правосвідомості неповнолітніх загалом, елементом якої є і розвиток знань про свої права; оскільки рівень знань неповнолітніми своїх прав залишається на дуже низькому рівні, потребує вдосконалення та інтенсифікація системи їх формування.

3. Виховними елементами формування високої правової культури виступають: формування уявлень про правові норми через призму моральності та духовності; ознайомлення з чинним законодавством через засоби масової інформації, друковані видання в доступній і популяризованій формах; добровільна участь неповнолітніх у просвітницько-інформаційних заходах у закладах навчання, за місцем проживання; залучення до право-виховної роботи не тільки педагогів, працівників соціальної сфери, а й правоохоронних органів, органів у справах неповнолітніх; доцільне й обґрунтоване використання методів

радість, надія і безнадійність, психічне здоров'я, негативні і позитивні емоції, моральна свідомість, саморозуміння і розуміння іншого, саморегуляція активності.

Проблемі вивчення толерантності присвячені дисертації: Т.М. Білоус „Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови”, В.М. Золотухіна „Генезис и актуализация понятия „терпимость” в европейской философской традиции”, П.Ф. Комогорова „Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения”, Н.В. Круглової „Толерантность: генезис и типология”, Е.Г. Луковицкої „Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности”, Е.В. Магомедова „Толерантность как принцип культуры”, О.Б. Скрыбіна „Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников”, Ю.В. Тодоровцевої „Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки”.

Як показав аналіз літературних джерел, через складність і багатоаспектність феномена толерантності розрізняються такі її види: біологічна, фізіологічна і психологічна; статева; расова; національно-етнічна; мовна; соціальна; майнова; професійна; конфесійна політична; міжментальна; міжстанова [1, 27 – 37; 5].

Інтегруючим видом толерантності, який включає всі інші види, є педагогічна толерантність [8]. Компонентами педагогічної толерантності є: доброзичливість, уважне ставлення до іншого, безконфліктне спілкування, емпатійні здібності, товарицькість, педагогічне співробітництво, уміння слухати, комунікативна толерантність, діалогічне мислення, самоприйняття і прийняття інших.

Для того, щоб визначити місце толерантності в системі особистісно професійних якостей соціального педагога, ми зробили аналіз літератури, де висвітлюється це питання.

Професійно важливими якостями соціального педагога є такі властивості особистості, які дозволяють з найбільшим ефектом і результативністю вирішувати основні завдання соціально-педагогічної практики. Серед них найважливішими, на думку фахівців [6; 7; 9, 279 – 287], є такі:

1. Професійна компетентність, що визначається не просто як сума знань, необхідних для надання професійної допомоги і послуг окремим особам, групам, організаціям або спілкам, а як певний рівень професіоналізму, невіддільний від сукупності особистісних властивостей

моральних протиріч. Про це відкрито говорять державні діячі, політики, соціологи, представники різних сфер життя і діяльності: економіки, бізнесу, освіти, мистецтва, науки та культури. Протиріччя проявляються в загальнопланетарному і міждержавному масштабах, а також на рівні інтересів різних груп людей з полярними поглядами, переконаннями, віруваннями. Тому виникає необхідність глибокого осмислення шляхів прийняття системи цінностей, в основі якої лежать такі поняття, як консенсус, компроміс, толерантність, ненасилля, співчуття, розуміння, емпатія тощо.

На нашу думку, конгломератом гуманних суспільних відносин у країні може стати соціальний педагог, тому що однією з основних цілей і духовно-моральних основ соціально-педагогічної діяльності є формування толерантних відносин у соціумі. Але якщо ми хочемо підготувати висококваліфікованого професіонала в галузі соціальної педагогіки, то необхідно, крім набуття знань, сформуванню в людині толерантне ставлення до інших людей, високі моральні якості, без яких неможливо говорити про гідність особистості і професії. Толерантність є важливим компонентом професійної компетенції будь-якого вчителя, але у зв'язку з певною специфікою роботи соціального педагога вона є основою його професійної свідомості і необхідно сформуванню її у майбутніх соціальних педагогів під час навчання у ВНЗ.

«Толерантність – це моральна якість особистості, яка характеризує терпиме ставлення до інших людей, незалежно від їх етнічної, національної або культурної приналежності, терпиме ставлення до інших поглядів, звичок; необхідна стосовно особливостей різних культурних груп або їх представників. Вона є ознакою впевненості в собі і усвідомлення надійності власних позицій, ознакою відкритої для всіх ідейної течії, яка не боїться порівняння з іншими точками зору і не уникає духовної конкуренції. Виражається в прагненні досягти взаємної поваги, розуміння і узгодження різномірних інтересів та точок зору без застосування тиску, переважно методами роз'яснення і переконання» [4].

Дослідженнями толерантності займалися російські вчені: В.А. Тишков, А.Г. Асмолов, Г.В. Безюлева, Г.М. Шеламова, А.М. Байбаков, В.В. Шалин, С.Д. Сивачок, В.С. Кукушин, З.Ф. Мубинова.

Л.И. Анциферова, А.А. Горбатков, И.Г. Дубов, А.А. Хвостов, В.И. Моросанова, Е.М. Коноз, И.В. Романова, А.Б. Холмогорова, Н.Г. Гаранян досліджують психологічні явища, знання природи, форм і особливостей прояву яких дає можливість підійти до вивчення психологічних механізмів формування толерантності. Досліджуються такі психічні процеси, стани і властивості особистості: тривожність і

переконання й примусу; врахування специфіки процесів розвитку й виховання неповнолітніх.

4. Дуже важливим є врахування факторів зовнішнього впливу на дитину, їх рівня і якості (формального і неформального оточення, членів сім'ї). Захист прав дітей загалом потребує диференційованого підходу в кожній конкретній ситуації, тобто врахування: специфіки категорії особи, яка потребує соціально-правового захисту і допомоги; особливостей життєдіяльності неповнолітнього у різних сферах; специфіки впливу на кожного індивіда залежно від умов його виховання й проживання, психолого-педагогічної характеристики, очікуваних результатів профілактично-реабілітаційної роботи.

5. Варіативним є самий механізм охорони прав і законних інтересів дітей у державі. Це потребує знань шляхів захисту індивіда з врахуванням його вихідного соціального стану та форм, методів надання соціально-правової й психолого-педагогічної допомоги. Технологія, механізм захисту прав особи повинні бути прозорими, чіткими, доцільними, обґрунтованими і зрозумілими як для самого неповнолітнього, так і для його батьків.

Загалом, соціально-педагогічний захист дитинства передбачає забезпечення дієвості законодавчої та нормативно-правової бази, актуалізацію питань захисту прав і законних інтересів дітей у діяльності державних і недержавних органів та організацій на різних рівнях, використання технології та механізмів захисту прав і законних інтересів дітей в межах існуючої системи державних органів, закладів, організацій, суспільних інститутів. Важливе місце серед перерахованого займає професіоналізм соціального педагога, його особистісні якості, бажання допомогти дитині, покращити правове становище неповнолітніх у державі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
2. Бреева Е.Б. Дети в современном обществе. – М., 1999. – С. 12 – 22.
3. Вайда Т.С. Роль соціального педагога у забезпеченні соціально-правового захисту учнівської молоді // Соціально-правовий захист молоді: Збірник наукових статей / За ред.: І.В.Козубовської, В.М. Великого. – Ужгород, 2002. – С. 47 – 57.
4. Варьвдин В.А., Клемантович И.П. Управление системой социальной защиты детства: Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.
5. Зверева І.Д. Соціально-педагогічний захист дитинства // Рідна школа. – 1994. – № 3 – 4. – С. 18 – 20.
6. Становище дітей у світі, 2005 р. – ЮНІСЕФ, 2005 р.

С.Л. Парфілова
Сумський державний
педагогічний університет

МОТИВАЦІЯ ЯК КАТЕГОРІЯ ДИДАКТИКИ

У статті розглядається мотивація навчальної діяльності з точки зору категорії дидактики, подається структура мотивів учіння молодших школярів.

In the article the motivation of the learning activity of the point of view of the didactic category is observed, the structure of the junior schoolchildren's studying motivation is given.

Першочергове завдання суспільства на сучасному етапі розвитку – виховання людини мислячої, творчої, такої, що володіє здібностями справлятися з великою кількістю інформації, вміє аналізувати її та знаходити головне. Багатьох із цих умінь покликана навчити сучасна школа, орієнтована на всебічний розвиток учня. Це передбачає не лише підвищення інтелектуального рівня, але і врахування всієї сукупності психічних утворень особистості, включаючи і такий важливий компонент, як мотивація.

Останнім часом навчальна мотивація перестала бути переважно психологічною категорією, і проблема її формування набула особливої актуальності як для наукових педагогічних досліджень, так і для шкільної практики.

Проблема мотивації учіння досить повно представлена в багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. Зокрема, вивченню цієї проблеми присвячені праці: Н.М. Бібік, Л.І. Божович, Т.О. Ільїної, О.В. Малихіної, А.К. Маркової, М.В. Магюхіної, І.П. Підласого, О.Я. Савченко, Г.І. Щукіної, П. М. Якобсон та ін. Розкриваючи сутність навчальної мотивації молодших школярів, вони звертали особливу увагу на реалізацію активного навчання, яке сприяє формуванню мотивації учіння. Різноманітні дидактичні умови виховання мотивації учіння знайшли своє відображення в дослідженнях Л. Бергайна, Дж. Бруннера, Т. Гільберта, Б. В. Зейгарника, Н. Краудера, К. Левіна, Ф. Олпорта, Б. Скіннера, С. Халпатаін.

Однак існує значний розрив між дослідженням мотивів у психології та застосуванням психологічних даних у роботах з дидактики й особливо в часткових методиках. Між тим, мотиви учіння є реальним дидактичним фактором, який знанною мірою визначає продуктивність навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальна програма. – К. – Тернопіль: Видавництво ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2004. – 18 с.
2. Волкова Н. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навч. закладів. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2002. – 576 с.
3. Даниленко О.І. Культура обшчення и ее воспитания: Учеб. пособие. – Л.: ЛГИК, 1989. – 22 с.
4. Зязюн И. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
5. Иванова Т. Культура педагогического обшчення: Монография / Под ред. И. Зязюна. – К.: ЦВП, 1999. – 357 с.
6. Історія української культури / За заг. ред. І. Крип’якевича. – 2-ге вид. – К.: Либідь, 1999. – С. 186 – 187.
7. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст. // Освіта. – 2001. – 11 – 18 липня. – С. 2 – 6.
8. Петровский А. Основы педагогики и психологии высшей школы. – М.: Изд-во Московского университета, 1986. – 303 с.
9. Смелкова З.С. Педагогическое обшчение: Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. – М.: Флинта: Наука, 1999. – 232 с.
10. Франко І. Твори: Драмагічні твори: В двадцяти томах. – Т. IX / Ред. колегія: Корнійчук О., Білецький О., Козланюк П. та ін. – К.: Державне видавництво художньої літератури, 1952. – 474 с.
11. Шевченко З. Учитель – професія творча // Українська мова і література в школі. – 1989. – № 8. – С. 33 – 37.

УДК 378.141.013.42.

О.В. Знобей

Сумський державний
педагогічний університет

МІСЦЕ ТОЛЕРАНТНОСТІ В СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНО ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

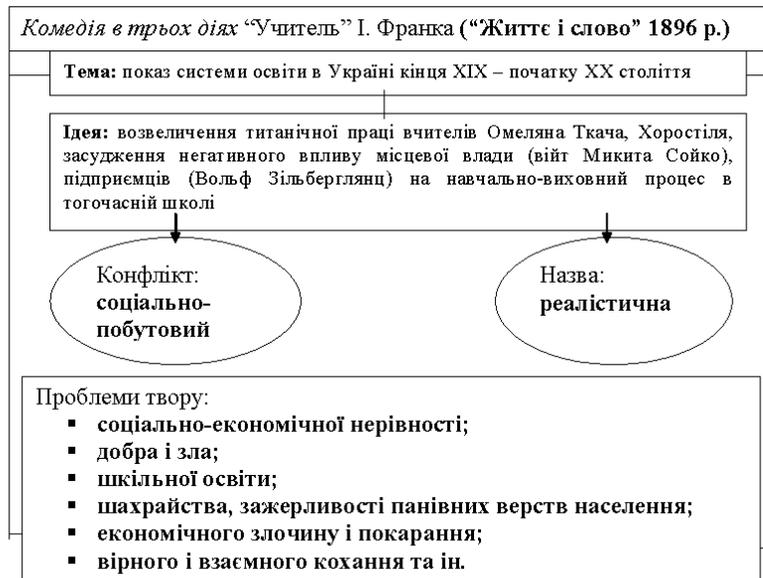
У статті подається аналіз особистісно професійних якостей фахівця в галузі соціальної педагогіки і визначається актуальність формування толерантності у майбутніх соціальних педагогів під час навчання у вищому навчальному закладі.

The analysis of personal and professional qualities of specialists in social education is given in the article, also is defined the actuality of tolerant development of teachers, during their study in higher institutions.

На сучасному етапі розвитку нашої держави і на планеті в цілому спостерігається загострення різноманітних за змістом і масштабом геополітичних, міжнаціональних, етнічних, екологічних, релігійно-

композиційної побудови драматичних творів “Учитель”, “Рябина” І. Франка. Студентам пропонують скласти логічну схему.

Наприклад, логічна схема “Специфіка комедії “Учитель” І. Франка” може бути такою:



Проведена робота зі студентами II курсу філологічного факультету дає підстави зробити такі висновки:

- посилюється пізнавальний компонент;
- розвиваються вміння визначати ідейно-тематичний зміст, проблематику, особливості композиційної побудови художніх творів;
- висловлюється власна думка, логічно обґрунтовується певне явище;
- розвиваються комунікативні здібності;
- формується життєвий ідеал, світогляд, свідомість;
- підвищується рівень культури;
- розкривається краса художнього слова, його виражальні можливості.

Таким чином, професійна спрямованість літературознавчих дисциплін (на основі інтеграції з психолого-педагогічними, соціально-економічними дисциплінами) у підготовці майбутнього вчителя-філолога спричинена новими підходами у викладанні літератури в загальноосвітній школі.

Тому ми вважаємо за доцільне в даній статті розглянути мотивацію навчальної діяльності як категорію дидактики та схарактеризувати мотиви учіння молодших школярів.

Мотивацію як педагогічну категорію почали розглядати у першій третині XX ст., однак найбільшого поширення вона набула у другій його половині. Так, спонуканню до навчання відводиться основна роль у навчально-виховному процесі, виділяються основні мотиви та пропонуються шляхи вироблення у школярів потреби до знань і виховання у них інтересу до навчання, засоби виховання мотивації навчання [3]. Мотивації навчальної діяльності молодших школярів приділяє значну увагу група німецьких науковців [2], які у дидактичному аспекті розглядають окремі питання, пов'язані з формуванням мотивації навчальної діяльності: мета вчителя, психологічна підготовка учнів до оволодіння знаннями та набуття вмінь, стимулювання навчальної діяльності, спонукання і керівництво волею, умови організації навчальної діяльності, мотивування кожної навчальної теми та етапів уроку.

Подальше обґрунтування мотивація як категорія дидактики отримує в ряді інших досліджень [5, 10]. Поняття “мотивація”, “мотив”, “пізнавальний інтерес”, “пізнавальна потреба” є основними термінами в навчально-педагогічній літературі з даної проблеми. Наведемо узагальнюючу схему, що містить визначення основних категорій, запропонованих психологами та педагогами (рис. 1).

Навчальна мотивація – це “загальна назва для процесів, методів, засобів спонукання учнів до продуктивної пізнавальної діяльності, активного освоєння змісту освіти” [8, 360]. З огляду на бінарність процесу навчання можна сказати, що “кермо мотивації тримають у своїх руках спільно вчителі й учні. Маючи на увазі перших, говоримо про **мотивацію навчання**, з позицій же того, кого навчають, варто вести мову про **мотивацію учіння** (внутрішню, або автомотивацію)” [8, 360].

Учіння в дидактиці розуміють як “цілеспрямований процес засвоєння учнями знань, оволодіння вміннями та навичками” [8, 79]. При цьому підкреслюється, що сутність навчання “полягає в тому, що школяр не просто засвоює предметні знання та навички, а й опановує способи дій щодо предметного змісту, який засвоюється” [7, 160], що сприяє формуванню його особистісних якостей.

Учені М.О. Данилов, В.С. Ільїн, А.М. Леонт'єв, Г.І. Щукіна та ін. розглядають мотивацію як складне багаторівневе утворення: чим вищий рівень розвитку мотивації учіння, тим краще сформоване прагнення до самостійної, творчої пізнавальної діяльності, вище якість знань і вмінь.

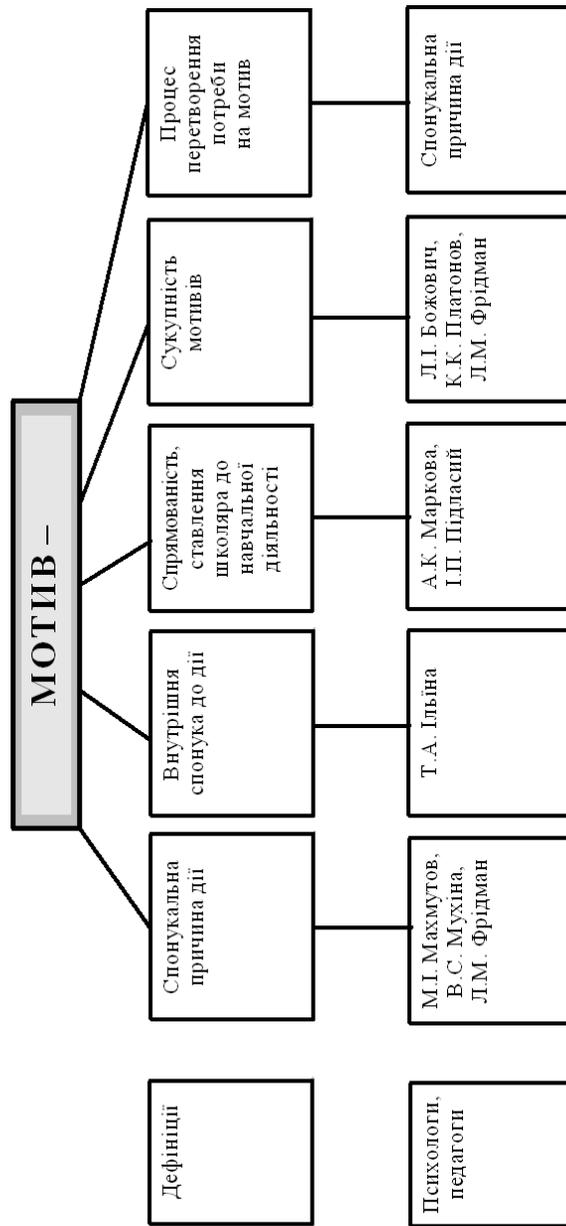


Рис. 1. Погляди психологів і педагогів на проблему "мотив – мотивація"

- Яка специфіка зображення образу учителя тогочасної школи у творчості І. Франка? Відповідь обґрунтуйте, використовуючи цитати з творів.

- Складіть порівняльну характеристику Омеляна і Хоростіля з комедії "Учитель" І. Франка.

- Складіть цитатну характеристику головних героїв з комедії.

- Розкрийте життєве кредо Омеляна Ткача з комедії "Учитель" І. Франка.

- Які складові педагогічної майстерності можна прослідкувати в Омеляна?

- Зверніть увагу на мову Омеляна, Хоростіля. Що ви можете сказати про культуру педагогічного спілкування цих героїв?

Ці завдання виконуються студентами на підготовчому етапі до практичного заняття. Основна увага на цьому етапі відводиться безпосередньо тексту драматичних творів. Так як однією з особливостей творів цих жанрів є монологи, діалоги героїв, то основне завдання – на матеріалі реплік, ремарок визначити погляди, вчинки, принципи, яких дотримуються головні герої драм. Наприклад, при аналізі образу Омеляна Ткача доцільно підібрати такі цитати:

- "Омелян. Та бачиш, учителю. Гірке моє вчителювання. Знаєш, як та латинська приповідка каже: [Кого боги зненавиділи, педагогом зробили]" [10, 178].

- "Омелян. Ви знаєте, що мій обов'язок учини..." [10, 152].

- "Загонистий. ...Три роки вив в нашій селі вчите, і ми... також дещо розуміємо, і добре видимо, що робите і як ви робите. Ми добре бачимо, кілька наші діти за ті два роки скористали" [10, 185].

- "Загонистий. ...як чую, коли мої малі читають та розповідають, що їх у школі вчили, то й у мене самого охота зносити на старість за книжку засісти" [10, 187].

- "Омелян. Ось чекайте, тепер мої перші школярі вже виходять з класів, то ми по вакаціях заведемо недільну школу. То там будуть й старші приходити і вчитися" [10, 187] та ін.

На основі виписаних цитат студенти доходять висновку, під впливом яких чинників учитель Омелян Ткач зумів зацікавити не тільки учнів, але й їхніх батьків, переконати місцеву владу, подолати непорозуміння між членами громади. Через три роки вчитель налагодив навчально-виховний процес у школі, хоча п'ятнадцять попередніх років "позичали" учнів у сусідніх школах для перевірки інспектора.

На занятті доцільно визначити ідейно-тематичний зміст, проблематику, жанр, конфлікт, елементи сюжету та особливості

тільки в самому змісті твору, але й у його формі: у красі мови, музиці слова, образності вислову. Все це надає якомусь творові прикмет гарного твору, все це є також мірою духовної культури поодиноких письменників та цілої нації...” [6, 186].

Таким чином, на нашу думку, культуру педагогічного спілкування майбутніх учителів-філологів доцільно формувати на основі творчості письменників XIX століття, зокрема І. Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, Б. Грінченка, І. Франка, С. Васильченка.

Отже, доцільно розглянути особливості драматичних творів І. Франка.

Студенти II курсу філологічного факультету вивчають творчість І. Франка (8 лекційних годин, 12 годин практичних занять) в курсі “Історія української літератури”. Одне практичне заняття відводиться для аналізу драматичних творів Каменяря, зокрема “Украдене щастя”, “Рябина”, “Учитель”, “Кам’яна душа”, “Сон князя Святослава”. На основі драм “Учитель”, “Рябина”, на нашу думку, доцільно формувати культуру педагогічного спілкування майбутніх учителів-філологів.

Студентам пропонується ряд завдань:

- Складіть повідомлення «Мовна картина світу у творчості І. Франка».

- У чому полягає новаторство митця в жанрах драматургії?

- Укладіть класифікаційну таблицю жанрів поезії, прози та драматургії І. Франка, вписавши в неї назви кращих творів різних жанрів.

- Яким зобразив прозаїк галицьке село і місто? Назвіть традиційні й нові художні засоби, які він використав.

- Напишіть реферати “Зображення культурного життя тогочасного суспільства в драмах І. Франка”, “Вплив літературного процесу на культурний розвиток українського народу (кінець XIX – початок XX століття)”.

- Законспекуйте статтю П. Зозуляка „Конкурс... заставив мене написати „Украдене щастя” (Див.: Зозуляк П. „Конкурс... заставив мене написати „Украдене щастя” // Дзвін. – 2005. – № 2. – С. 137 – 141.). Які нові підходи визначені для аналізу драматичних творів письменника?

- Складіть літературно-педагогічне повідомлення на тему: “Система освіти кінця XIX – початку XX століття (на матеріалі творів І. Франка)”.

- Простежте вплив читалень на культурний розвиток українців (на матеріалі драми “Рябина”). Відповідь обґрунтуйте.

Мотиви навчальної діяльності поділяють на дві великі групи:

1) **пізнавальні мотиви**, пов’язані зі змістом навчальної діяльності та процесом її виконання;

2) **соціальні мотиви**, пов’язані з різними соціальними взаємодіями школяра з іншими людьми.

До першої групи мотивів входять:

1) *широкі пізнавальні мотиви*, що полягають в орієнтації школярів на оволодіння новими знаннями та різняться за рівнями. Рівні визначаються глибиною інтересу до: знань, що може виражатися в інтересі до нових цікавих фактів, явищ, суттєвих властивостей явищ, перших дедуктивних висновків, закономірностей, виявлених у навчальному матеріалі, теоретичних принципів, провідних ідей тощо;

2) *навчально-пізнавальні мотиви*, що полягають в орієнтації школярів на засвоєння способів здобуття знань: інтереси до: прийомів самостійного здобуття знань, методів наукового пізнання, способів саморегуляції навчальної роботи, раціональної організації своєї навчальної праці;

3) *мотиви самоосвіти*, що полягають у скерованості школярів на самостійне вдосконалення способів здобуття знань.

Рівні пізнавальних мотивів можуть забезпечувати наявність у школяра “мотиву досягнення”, який полягає у прагненні учня до успіху під час постійного змагання із самим собою, в бажанні досягти нових, вищих результатів порівняно з попередніми [6].

Усі ці пізнавальні мотиви забезпечують подолання труднощів у процесі навчальної роботи, стимулюють пізнавальну активність та ініціативу, складають підґрунтя прагнення людини бути компетентною, бажання бути “на рівні” запитів часу тощо.

Друга велика група мотивів – соціальні мотиви – також розпадається на кілька підгруп:

1) *широкі соціальні мотиви*, що полягають у прагненні здобути знання, щоб бути корисним суспільству, бажанні виконати свій обов’язок, у розумінні необхідності вчитися й у почутті відповідальності. Тут великого значення набувають мотиви усвідомлення соціальної необхідності, повинності. До широких соціальних мотивів може бути віднесене також бажання добре підготуватися до обраної професії;

2) *вузькі соціальні*, так звані *позиційні мотиви*, що полягають у прагненні зайняти певну позицію, місце у стосунках з оточуючими, дістати їх схвалення, здобути авторитет, одержати винагороду за свою працю.

Ці мотиви пов'язані з потребою особи у спілкуванні, у прагненні отримати задоволення від процесу спілкування, від налагодження стосунків з іншими людьми, від емоційно забарвлених взаємодій з ними.

Одним із різновидів таких мотивів є “мотивація благополуччя”, яка виявляється у прагненні отримати лише схвалення з боку вчителів, батьків і товаришів. Інколи позиційний мотив виявляється у прагненні учня посісти перше місце, бути одним з найкращих, самовизначитись, стати лідером, впливати на інших, домінувати в групі або колективі тощо;

3) *мотиви соціального співробітництва* полягають у тому, що, взаємодіючи з іншими людьми, школяр прагне усвідомлювати, аналізувати способи, форми свого співробітництва і взаємовідносин. Ці мотиви є важливою основою самовиховання, самовдосконалення особистості. Присутність творчих мотивів означає, що школяр шукає нові способи виконання навчальних дій та форми співробітництва і взаємодії з оточуючими [1].

Пізнавальні та соціальні мотиви учіння мають свої характеристики. Перша група мотиваційних характеристик – їх умовно називають змістовими – прямо пов'язана зі змістом здійснюваної школярем навчальної діяльності. Друга група характеристик – динамічні – характеризує не стільки зміст, скільки форму, динаміку вияву мотивів; ці особливості мотивів ближче стоять до психофізіологічних особливостей дитини, властивостей її нервової системи. Кожний з названих вище пізнавальних і соціальних мотивів має як змістові, так і динамічні характеристики.

Змістовими характеристиками мотивів учіння є:

1) *усвідомленість* учнем *особистісного змісту* учіння. У такому випадку кажуть, що мотив учіння виконує роль спонукання;

2) *дієвість мотиву*, тобто його реальний вплив на хід навчальної діяльності та поведінку дитини в цілому. Дієвість мотиву тісно пов'язана з особистісним змістом учіння, оскільки якщо мотив має особистісну значущість для школяра, то він, як правило, є чинним. Це виявляється в активності самого учня, в його ініціативі, зрілості та розгорнутості всіх компонентів навчальної діяльності. Якщо той чи інший мотив не має реального впливу на хід учіння, хоча дитина може назвати цей мотив, то говорять про лише “знані мотиви” учіння. Частіше за все “знані мотиви” повідомляються школяру дорослими – вчителем, батьками, а реально чинні мотиви виникають як результат фактичного включення школяра в різні види діяльності;

3) *місце мотиву* в загальній структурі мотивації. Кожен мотив може бути провідним, домінуючим або другорядним, підпорядкованим.

Таблиця 1.1

Визначення поняття “педагогічне спілкування” у психолого-педагогічній літературі

№ п/п	Прізвища вчених	Визначення
1.	О.В. Петровський	“це система, прийоми і навички взаємодії педагога і учнівського колективу, змістом якого є обмін інформацією, здійснення навчально-виховного впливу і організація взаєморозуміння” [8, 256]
2.	Н.П. Волкова	“таке спілкування учителя з учнями у навчальному процесі, що створює якнайкращі умови для розвитку мотивації учня і творчого характеру навчальної діяльності для формування особистості школяра...” [2, 357]
3.	І.А. Зязюн	“комунікативна взаємодія педагога з учнями, батьками, колегами, спрямована на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків” [4, 138]
4.	В.А. Кан-Калик, Г.А. Ковальов	“це система прийомів і методів, які забезпечують реалізацію цілей і завдань педагогічної діяльності і організують, спрямовують соціально-психологічну взаємодію педагога і виконавців; змістом цієї взаємодії є обмін інформацією, міжособистісне пізнання і регуляція взаємин за допомогою різних комунікативних засобів з метою виховного впливу” [5, 30]
5.	З.О. Шевченко	“само у живому спілкуванні художня правда стає правдою життєвою, а літературний герой – живою фігурою” [11, 33]
6.	Т.І. Іванова	“система, прийоми і навички соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, пізнання особистості, надання виховного впливу, організація взаємин за допомогою різних комунікативних засобів” [5, 16]
7.	О.І. Даниленко	“способи людської поведінки, які забезпечують протікання процесу спілкування між людьми” [3, 9]
8.	З.С. Сметкова	“це така взаємодія педагога і учнів, що забезпечує мотивацію, результативність, творчий характер і виховний ефект спільної комунікативної діяльності” [9, 17]

Т. Іванова у монографії “Культура педагогічного спілкування” подає таке визначення: “Під культурою професійно-педагогічного спілкування слід розуміти систему, прийоми і навички соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, змістом якої є обмін інформацією, пізнання особистості, надання виховного впливу, організація взаємин за допомогою різних комунікативних засобів” [5, 16]. У подальшому будемо дотримуватися цього визначення.

Як засвідчує практика, у студентів-філологів виникають труднощі у спілкуванні: невміння налагоджувати контакт з учнями, не завжди спілкування підпорядковано меті, брак словникового запасу та ін. Вирішення проблеми культури педагогічного спілкування майбутніх учителів можливо завдяки засобам української літератури.

Ми погоджуємося з поглядами І. Крип'якевича. Як зазначав учений у праці “Історія української культури”: “Мірою того, як піднявся народ у своєму культурному розвитку, які добув собі права до повного самостійного національного життя та творчої співпраці в гурті культурних народів світу, є його література... Може вона проявлятися не

В умовах реформування системи освіти, коли найвищою цінністю суспільства проголошується людина, шкільна літературна освіта покликана створити на основі засвоєння літературних знань оптимальні умови для інтелектуального, культурного розвитку й самореалізації особистості, виховання громадянина України.

Художній твір, розвиваючи естетичний смак, учить розуміти прекрасне в мистецтві і житті, зображуючи світ людства, допомагає замислитись над моральними цінностями особистості, збагачуючи досвід взаємин людей, розуміння людського характеру, виступає особливою силою збагачення інтелекту. Художній твір сприяє розвитку навичок виразного читання, умінню вести бесіду, дискутувати, володіти усним і писемним мовленням, проводити аналіз, творчі роботи.

Сьогодні необхідно шукати нові, ефективні форми роботи для успішного викладання літератури в школі у світлі сучасних вимог на основі діалогу між вчителем і учнями. Нові підходи до викладання літератури допоможуть вирішувати важливі проблеми – використання художнього слова у вихованні позитивних рис українського національного характеру, культурний розвиток особистості українця.

Мета статті – розкрити доцільність формування культури педагогічного спілкування у професійній підготовці майбутнього вчителя-філолога (на матеріалі драматичних творів І. Франка). Відповідно до мети ми визначили такі завдання: з'ясувати окремі аспекти педагогічного спілкування; підібрати прийоми і форми роботи, які б сприяли формуванню культури педагогічного спілкування у майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних закладах.

Проблему підготовки майбутнього вчителя-словесника досліджували такі вчені: Є. Пасічник, Н. Волошина, О. Євсєєв, А. Ситченко, В. Гриневич, В. Олексенко, О. Ярошенко, Л. Демченко, О. Глузман, В. Каган, В. Шуляр, Ф. Бугайко, Т. Бугайко, Т. Симоненко, О. Семенов та ін.

Основне місце у професійній підготовці майбутніх учителів-філологів займає загальногуманітарна та фахова підготовка, важливою складовою якої є культура педагогічного спілкування. Велике значення проблемі формування культури педагогічного спілкування приділяли методисти З. Шевченко, З. Смелкова, О. Даниленко, Т. Іванова та ін. (табл. 1.1).

Важливо, щоб домінуючими у школяра ставали зрілі види соціальних і пізнавальних мотивів – обов'язку, самоосвіти та самовиховання тощо;

4) *самостійність виникнення і вияву мотиву*. Останній може поставати як внутрішній у процесі самостійної навчальної роботи та як зовнішній у ситуації допомоги дорослого. Наприклад, у школяра може відзначитися мотив оволодіння новими способами здобуття знань, але він актуалізується лише за умови створення відповідних навчальних ситуацій. Необхідно враховувати, що мотив завжди виступає, з одного боку, внутрішньою характеристикою свідомості учня, його спонукання до діяльності, з другого боку, спонукання може походити ззовні, від іншої людини;

5) *рівень усвідомлення мотиву*. Далеко не завжди школярі вміють усвідомлювати свої мотиви; ця здатність може і не виникнути під час навчання у початковій школі. Інколи школярі не лише добре усвідомлюють, але і свідомо маскують свої мотиви, прикриваючись байдужістю до навчальної роботи, або видаючи вигадані мотиви за справжні. Але завжди залишаються і неусвідомлені спонуки, які також реально впливають на поведінку кожної людини;

6) *ступінь поширення мотиву* на різні типи діяльності, види навчальних предметів, форми навчальних завдань.

Відмінності щодо змісту мотивів учіння породжують особливості їх форм, що утворюють динамічні характеристики.

Динамічними характеристиками мотивів учіння є:

1) *усталеність* – виражена в тому, що той чи інший мотив актуалізується досить постійно в усіх навчальних ситуаціях;

2) *позитивно-негативне емоційне забарвлення*, або *модальність*, тобто специфічність прояву в конкретного суб'єкта навчальної діяльності;

3) *сила його вияву, виразність, швидкість виникнення* – виявляється в тому, скільки часу школяр може присвятити роботі; скільки завдань він може виконати, керуючись даним мотивом.

Встановлено, що домінуюча мотиваційна орієнтація виявляється в продукті діяльності. Науковці довели якісну своєрідність зв'язків між типом мотиваційної структури, особливостями продукту діяльності та характеристиками її суб'єктів, а також наявність якісних утворень у творчому характері формування навчальної мотивації – подолання оцінних і часових обмежень, демократичний стиль спілкування, ситуація вибору, особистісна значущість, продуктивний вид роботи.

На основі аналізу основних класифікацій мотивів навчання ми виділяємо такі види мотивів, що представлені у вигляді схеми на рис. 2.

УДК 378.016:801

О.І. Земка

Глухівський державний
педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ (НА МАТЕРІАЛІ ДРАМАТИЧНИХ ТВОРІВ І. ФРАНКА)

На основі вимог суспільства до професійної підготовки сучасного вчителя-словесника розкриваються шляхи формування культури педагогічного спілкування під час підготовки студентів вищих педагогічних закладів (на матеріалі драматургії І. Франка).

The article represents the ways of student's culture pedagogical associate on the basis of the society demands to the modern literature teacher training in the higher pedagogical establishments (the material is based on the dramatic art of I. Franka).

Створення конкурентоспроможної та гнучкої системи підготовки вчителя-філолога до виконання своїх професійних обов'язків – важлива умова модернізації освіти. Основним завданням на період до 2010 р. є запровадження системи академічних кредитів, яка передбачена Болонською декларацією [1, 7]. Саме її розглядають як засіб підвищення мобільності студентів при переході з однієї навчальної програми на іншу, включаючи програми післядипломної освіти. Вона дає можливість враховувати всі досягнення студентів, а не тільки навчального навантаження, наприклад, – участь у конференціях, предметних олімпіадах.

Становлення висококомпетентного педагога відбувається тим інтенсивніше, чим сильнішими виявляються чинники, які спрямовують підготовку майбутнього вчителя літератури до виконання своїх професійних обов'язків.

Цим завданням підпорядкована і шкільна літературна освіта. Визначальною рисою усіх програмних документів є орієнтація школи на особистість учня. „Освіта України – це освіта для людини. Її стрижень – розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни” [7, 2].

Мотивація навчання молодших школярів			
Пізнавальні мотиви	Соціальні мотиви		
	Мотиви досягнення (самоствердження)	Мотиви обов'язку	
Пов'язані зі змістом навчання	Зовнішні	Зовнішні	Інші
			Ставлення до вчителя та ін.
	Внутрішні	Внутрішні	Інші
			Подолання перешкод та ін.
Пов'язані з процесом навчання	Зовнішні	Зовнішні	Інші
			Благополуччя
	Внутрішні	Внутрішні	Інші
			Удосконалення способів здобуття знань
Пов'язані зі змістом навчання	Зовнішні	Зовнішні	Інші
			Престиж, репутація та ін.
	Внутрішні	Внутрішні	Інші
			Совість
Пов'язані з процесом навчання	Зовнішні	Зовнішні	Інші
			Почуття обов'язку, відповідальності (перед друзями, вчителями тощо)
	Внутрішні	Внутрішні	Інші
			Заохочення, покарання (з боку інших осіб)

Рис. 2. Мотивація навчання молодших школярів

викладача, надання студенту можливості доводити обґрунтованість своїх розв'язань у представленій роботі певних суттєвих суперечностей; д) творчого освоєння і власного (можливо, й неоднозначного) тлумачення студентами критеріїв певного виду самостійної праці.

З іншого боку, експеримент підтвердив незамінність повноцінного діагностичного підходу в системі інших організаційно-дидактичних чинників для забезпечення оптимальної самостійної роботи, особливо – професійно-творчого спрямування. Доведено, що системний підхід до діагностичної технології, забезпечення її детальним критеріальним апаратом, застосування діагностичного прозорого й зрозумілого для виконавців інструментарію у різній мірі практично на всіх етапах самостійної діяльності студентів – мотиваційно-цільовому, операційному, рефлексивно-оціночному, корекційному, – інтеграція діагностичних операцій з гуманістичним, суб'єктивним підходом та евристичним навчанням забезпечує безперечно позитивні результати в оптимізації самостійної праці студентів. Вилучення діагностичної технології при наявності інших зазначених вище чинників незмінно негативно впливало і на перебіг, і на результативність самостійної роботи, особливо на професійно-творчу діяльність студентів – основний чинник набуття ними справжньої освіченості, креативності і фахової готовності.

Перспективними в контексті розглянутої проблеми вважаємо подальшу розробку та вдосконалення діагностичного інструментарію для всебічної, об'єктивної і надійної оцінки всіх видів самостійних робіт майбутніх фахівців. Зокрема, важливими і в теоретичному, і в практичному аспектах є подальша розробка для оптимізації самостійної праці студентів системи евристичних тестів і їх поєднання з діагностикою досвідчених експертів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лазарев М.О. Гуманістична парадигма освіти: генеза й концептуальні основи // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Ч. 1. – Суми: СумДПУ ім. Макаренка, 2005. – С. 61 – 69.
2. Никитина Н.Н. Проектная технология в подготовке будущих педагогов. – Проблемы студентов глазами студентов и общества: Материалы научно-практической конференции. – Екатеринбург: Институт развития регионального образования, 2003. – С. 19 – 23.
3. Цехмістрова Г.О., Фоменко Н.А. Управління в освіті та педагогічна діагностика. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2005. – 280 с.
4. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

Отже, мотиваційна сфера суб'єкта навчальної діяльності є багатокомпонентною, багаторівневою, неоднорідною і характеризується спрямованістю, стійкістю і динамічністю, тому її важко формувати та враховувати. Форми вияву і розвитку навчальних мотивів перебувають у полі зору вчителя. Аналізуючи їх, учитель складає перше уявлення про характер мотивації конкретного учня. Потім беруться до уваги внутрішні, змістові особливості мотивів з метою визначення, що саме є провідним чинником у мотивації навчальної діяльності учня [9].

У працях Л.І. Божович та її співробітників, присвячених дослідженню навчальної діяльності школярів, підкреслюється, що навчальна мотивація живиться ієрархією мотивів, у якій домінуючими можуть бути або внутрішні, пов'язані зі змістом діяльності та процесом її виконання, або широкі соціальні мотиви, пов'язані з потребою дитини зайняти певну позицію в системі суспільних відносин. При цьому з віком розвивається співвідношення потреб і мотивів, що взаємодіють, відбувається зміна провідних домінуючих потреб та їх ієрархії [4].

Таким чином, для ефективного формування мотивації учіння потрібно прагнути виховувати в єдності її соціальні та пізнавальні сторони. Це сприятиме становленню в учнів до кінця навчання у середній школі основ творчої мотивації, яка полягає в оволодінні способами перетворення навколишньої дійсності та своєї діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизация: Сб. науч. тр. / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. – М.: Изд-во АПН СССР, 1983. – 98 с.
2. Гребенюк О. С. Проблемы формирования мотивации учения и труда у учащихся средних профтехучилищ: Дидактический аспект / Под ред. М.И. Махмутова. – М.: Педагогика, 1985. – 151 с.
3. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1967. – 518 с.
4. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. – М.: Просвещение, 1972. – 278 с.
5. Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения. – М.: Педагогика, 1972. – 123 с.
6. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников: Автореф. дисс... д-ра психол. наук. – М., 1986. – 25 с.
7. Педагогика: Учеб. пособ. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Пед. об-во России, 1998. – 208 с.
8. Подласый И. П. Педагогика начальной школы. – М.: Владос, 2000. – 399 с.
9. Психологический анализ учебной деятельности: Сб. науч. тр. / Отв. ред. В.Д. Шадрикова, В.Н. Дружинина. – М.: ИПАН, 1991. – 331 с.
10. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 205 с.

Н.О. Приходькіна
 Національний Університет
 «Києво-Могилянська академія»

ІНТЕГРАЦІЯ ГЕНДЕРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ В СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ ТА ІННОВАЦІЇ

Стаття присвячена проблемам інтеграції гендерних досліджень в систему вищої освіти України, методиці гендерної освіти та ролі педагога в освітньому процесі.

The article is dedicated to the problems related to gender investigations to the Ukrainian system of higher education, the technique of gender education and the role of teacher in the educational process.

Причетність суспільства до світової цивілізації в сучасних умовах визначається, насамперед, ступенем його інтелектуалізації. Прогнози аналітиків свідчать, що у майбутньому стабільно розвиватися буде лише та держава, яка здатна підтримувати розвиток освіти і науки. Забезпечити якісний рівень освіти мають нові інноваційні підходи до її організації. Педагогічні працівники повинні набувати досвіду освітніх інновацій, впроваджувати нововведення в практику діяльності сучасних навчальних закладів.

Принциповим стає питання: якими повинні бути людина і фахівець, які відповідатимуть новій моделі українського суспільства. В цьому ракурсі однією зі складових демократизації суспільства, і освіти зокрема, є інтеграція гендерних досліджень у навчальний процес.

Зараз ми переживаємо сприятливий момент для впровадження гендерної проблематики в систему освіти, оскільки відбувається переосмислення концепції вищої освіти. Насамперед, Україна приєдналася до Болонського процесу. А це означає не тільки дотримання прийнятих в Європі принципів (бакалаврат, магістратура, PhD та ін.), але й відкритість новому змісту самої освіти, у тому числі і інтеграцію в неї гендерної теорії. Суспільство в цілому теж стає гендерно-чутливим і приходять до розуміння гендерних проблем та їх вирішення.

Наразі доволі актуальним напрямом для освітян України є публікація літератури з гендерної тематики, розроблення, запровадження нових методик освіти. Є спроби написання навчальних посібників для ВНЗ, монографій і тренінгових матеріалів. Зокрема, вже існують дослідження з гендерної теорії (І. Жеребкіна, І. Головащенко, Т. Мельник,

За принципами і технологіями проекту готувалось і готується більшість самостійних творчих продуктів студентів. Мова йде не тільки про тематично обмежені проекти як результат вивчення навчального модуля, а й праці, створені для майбутньої професійної діяльності. Це: курсові роботи, бакалаврські і магістерські дипломні роботи і проекти, оригінальні твори для професійних конкурсів фахової майстерності тощо.

Експеримент довів суттєвий позитивний вплив запропонованої діагностичної технології на якість перебігу і результати самостійної творчої діяльності студентів медичного коледжу. Опанувавши критерії якісної характеристики самостійних творчих продуктів, застосовуючи діагностичний інструментарій при плануванні, прогнозуванні роботи, в оперативній і остаточній корекції здобутого результату, студенти протягом навчального року домоглися помітної оптимізації своєї самостійної праці. Більше 76% з них стабільно виконували творчі завдання (реферати, наукові доповіді, професійно спрямовані проекти, проблемні професійні завдання тощо) на достатньому і високому рівнях. У контрольних групах (при інших однакових умовах, але без освоєння нової діагностичної технології) цих рівнів досягли тільки 37,6% студентів. Якщо серед експериментальних груп практично не залишилось тих, кого можна було віднести до початкового рівня якості виконання творчого продукту, то в контрольних групах таких залишалось більше 11%. Суттєвий поступ відзначено й у формуванні професійно-творчої самостійності студентів як інтегративної характеристики їх професійної готовності і спроможності самостійно вирішувати проблемні фахові завдання. Приблизно 75% студентів експериментальних груп, за оцінкою експертів, досягли достатнього і високого рівня професійно-творчої самостійності (у контрольних групах цей показник піднявся тільки до 49%).

Проведений експеримент довів не тільки позитивні можливості діагностичного підходу в оптимізації самостійної діяльності студентів, але й виявив його певні дидактичні межі. Такий підхід підтверджував свою безперечну ефективність тільки в умовах комплексного підходу до організації професійно-творчої роботи студентів, тобто включення, крім якісного діагностичного інструментарію, таких дидактичних резервів для становлення творчого потенціалу, як: а) надання реальної самостійності студентам у виборі теми творчої роботи (що має бути важливою, мотивованою, особистісно значимою для суб'єкта діяльності), її мети, завдань, способів виконання і корекції; б) ствердження принципів гуманістичної творчої співпраці викладача і студентів, їх паритетного і конструктивного діалогу; в) підтримки авторських оригінальних позицій, які можуть і розходитися з думкою

відповідних їй конкретних завдань проекту. Труднощі в досягненні необхідних характеристик цього показника теж виявилися суттєвими, тому що студенти у своїй більшості не були підготовлені попереднім навчальним досвідом до конструювання мети як прогнозованого, потрібного на сьогодні і зрозумілого результату діяльності.

До суттєвого показника якості самостійної роботи як творчого проекту треба віднести також наявність коректних методів дослідження і творчих способів розв'язання виявлених суперечностей.

Наявність необхідних і достатніх засобів і ресурсів творчої проектної діяльності передбачає залучення до такої роботи чітко окреслених людських, інформаційних, технічних, фінансових ресурсів, включаючи залучення достатнього числа мотивованих учасників творчої діяльності, використання технічної та комп'ютерної підтримки.

Аргументованість прийнятих рішень, їх реальність, новизна, оригінальність, привабливість для адресатів виконаної роботи проектного змісту – немаловажна складова її якісних характеристик.

Аналогічно зазначеному, розроблені показники і критерії для вимірювання якісних і кількісних характеристик розв'язання проблемної професійної ситуації, наукової доповіді, професійного твору тощо. Вони стали основою для складання системних і цілісних діагностичних інструментаріїв, вперше представлених у нашому дослідженні серед засобів педагогічної діагностики.

Новий зміст діагностичного підходу допоміг у прогностичній, конструкторській, коригуючій і оціночній діяльності і студентам, і викладачам. Покажемо це на прикладі роботи з професійними проектами. Робота з підготовки студентів до створення і діагностики навчальних проектів включала такі основні етапи спільної діяльності викладача і студентів: а) освоєння теоретичних основ проекту як форми і методу навчання та його діагностики під час лекційних і практичних занять з “Методології науково-дослідної роботи”; б) діагностичний аналіз окремих зразків навчальних проектів з метою освоєння діагностики й оцінки цього творчого освітнього продукту; в) залучення студентів до конструювання діагностичного інструментарію навчального проекту (з визначенням рівнів, показників і критеріїв освітнього продукту); д) створення й самодіагностика власних творчих проектів з орієнтацією на детальний діагностичний інструментарій; ж) презентація і захист проекту у студентській чи професійній аудиторії; з) експертна діагностика проектів та якості їх захисту; з) вдосконалення створеної роботи та її остаточна оцінка.

Н. Чухим та ін.) та проблем інтеграції гендерного підходу в систему освіти України в цілому і особливо – в систему вищої педагогічної освіти (Л. Булагова, Т. Говорун, І. Зверева, В. Кравець, О. Кікінежді, Я. Кічук, Л. Міщик, О. Смоляр, О. Сухомлинська та ін.), розробки науково-теоретичних засад гендерної педагогіки (Н. Грицяк, О. Друзь, О. Петренко та ін.); ґрунтовні дослідження вітчизняної гендерної системи здійснюють також окремі вчені, науковий доробок яких отримав визнання не лише у нас, але й за кордоном (М. Богачевська-Хом'як, О. Маланчук-Рибак, Р. Лавриненко, О. Луценко, М. Рубчак тощо). Також видано ряд колективних збірників з гендерної проблематики: «Гендерні студії: освітні перспективи» (2003 р.), «Гендер і культура» (2001 р.), «Гендерна перспектива» (2004 р.), «Основи теорії гендеру» (2004 р.), «Жіночі студії в Україні: Жінка в історії та сьогодні» (1999 р.). Проводяться круглі столи, науково-практичні семінари з гендерної проблематики («Гендерна освіта в Україні», «Впровадження гендерних підходів в систему освіти» та ін.); створено центри жіночих і гендерних досліджень (у Києві, Харкові, Львові, Херсоні, Сумах тощо), при яких засновано науково-методичні бібліотеки та електронні бази даних, що є єдиними інформаційними центрами з гендерної тематики для науковців, лідерів громадських об'єднань, журналістів тощо.

Включення гендерних досліджень в структуру вищої освіти – це, на думку Флоренс Хоув, і трансформація, і рух вперед. Подібна зміна сприятиме розвитку нових напрямків досліджень і створенню навчальних програм на основі ідеї співпраці чоловіків і жінок [1, 3]. Освітні програми з включенням гендерної компоненти необхідні нашим студентам і викладачам, тому що в них обговорюються і аналізуються реальні людські гуманітарні проблеми, які стосуються кожного з нас: особистість і її відносини зі світом – права, свободи, межі свободи, шлюб, сім'я, стосунки подружжя і дітей. Іншими словами, ці навчальні і освітні програми «направлені на розвиток рефлексії і соціальної відповідальності людини. Це, по суті, цивільна освіта» [2, 8]. У вищих навчальних закладах доцільно ввести обов'язкову дисципліну «Вступ до гендерних досліджень», щоб студентська молодь хоча б мала уявлення, що таке концепція гендеру, гендерні дослідження, гендерні ролі, гендерні стереотипи, гендерна рівність, її користь для суспільства, ознайомилась із конвенціями і положеннями, прийнятими світовим співтовариством.

Реалізація академічної програми з гендерних досліджень здійснюється, як правило, так: включення гендерно-орієнтованої інформації в зміст базових навчальних курсів; читання спецкурсів з гендерної проблематики; публікація методичних і наукових видань з

гендерної тематики, виступи з повідомленнями з проблем гендеру на науково-практичних конференціях, методичних міжфакультетських семінарах, створення бібліотеки феміністської і гендерної літератури.

Проведене нами пілотне дослідження в 2005-2006 навчальних роках “Поняття “гендер” очима студентів” у Київському Славистичному Університеті та Національному Університеті “Києво-Могилянська академія” показало досить цікаві і наочні результати. 92 % студентів відповіли, що із задоволенням би прослухали курс з гендерної проблематики. 81 % відповіли, що на сьогодні проблема гендерної нерівності є дуже актуальною. 74 % студентів вважають, що прослуховування такого курсу допомогло б їм в осмисленні гендерних стереотипів та спробі їх подолання.

На сьогодні спеціальні курси з гендерної проблематики читаються у незначній кількості вищих навчальних закладів України. Досить часто їх побудова і зміст є калькою з навчальних підходів країн ближнього і дальнього зарубіжжя без відповідного критичного аналізу й урахування української специфіки. Саме відсутність навчальних і науково-методичних матеріалів з гендерного напрямку, на думку багатьох викладачів, гальмує процес впровадження гендерної складової у вищих навчальних закладах України і є однією з причин повільного становлення інфраструктури гендерного знання у вищій школі. З метою їх впровадження у навчальний процес вищої школи Міністерством освіти і науки України в березні-травні 2004 р. було організовано і проведено Всеукраїнський конкурс навчальних програм з гендерної проблематики, завданням якого було встановити рівень розповсюдження гендерних знань у ВНЗ України, дати їм науково-методичну оцінку з урахуванням сучасних наукових і методичних вимог до рівня гендерних знань. У результаті була видана «Хрестоматія навчальних програм з проблем гендерного розвитку» [8]. До неї ввійшли навчальні програми з гендерних проблем у праві, соціології, економіці, медицині тощо. Особливу ж увагу приділено поширенню гендерних знань у галузі психології та педагогіки. Унікальність цієї хрестоматії в тому, що вперше в Україні в одному виданні було надруковано навчальні програми широкого гендерного спектру, що, звичайно, не може не вплинути на подальшу інтеграцію гендерної освіти до системи вищої освіти України.

Важливою складовою інституалізації гендерних курсів і включення гендерної складової в структуру вищої освіти стало проведення експертиз програм і підручників, посібників. Основним завданням гендерної експертизи навчальних програм є перевірка дотримання принципу рівноправності статей через адекватне відображення у навчальному

якості виконаної роботи, способів їх виявлення, а також інтеграцією індивідуальної та експертної діагностики.

Реалізація експериментальних діагностичних процедур стосувалась в основному самостійних професійно-творчих проєктів студентів, а також розв'язання ними творчих завдань професійного характеру. Такі роботи, будучи інтегративними за своїм змістом і способами виконання, сприяють інтенсивному розвитку професійних компетенцій майбутніх фахівців, найкраще і найшвидше виявляють і розвивають при певних умовах творчий потенціал виконавців.

Ми виходили з того, що неможливо створити діагностичний інструментарій самостійної праці студентів, не з'ясувавши, приміром, сучасні інноваційні характеристики такого вирішального для компетентності спеціаліста продукту, яким є самостійний професійний проєкт студента.

Розробляючи дидактичні, методичні і діагностичні засади проєктної діяльності для підготовки бакалаврів у медичному коледжі, ми дійшли висновку, що проєктна технологія формує у людини якості змінювати світ, що її оточує, й одночасно себе у цьому світі. Інший висновок звучав не так оптимістично: проєктні методи і проєктна технологія застосовуються вельми рідко, а у випадках їх поодинокого використання у навчальному процесі, як правило, порушуються важливі вимоги до такої технології, і тому проєкт часто перетворюється у звичайне планування певних дій та операцій.

Щоб накреслити модель діагностики проєкту, ми виокремили на основі досліджень і досвіду викладачів ВНЗ його провідні параметри-показники, які створюють найбільш повну, на нашу думку, картину цільових (прогностичних), процесуальних, результативних якостей навчального проєкту.

Діагностичний підхід до будь-якої навчальної й одночасної професійно спрямованої творчої роботи (проєкту, професійного твору, короткого дослідження) насамперед має включати актуальність і обґрунтованість проблеми, якій присвячена робота, її адекватність майбутній спеціальності студентів. Проблема, тобто утруднення, перешкода на шляху будь-якого поступу пов'язана з наявністю суттєвих суперечностей між об'єктивним, суспільно потрібним “треба” та існуючим на сьогодні суб'єктивним “маю”. Правильно обрана й особистісно обґрунтована проблема – важливий і часто незамінний чинник професійної творчості студентів.

Наступний показник якості створюваного продукту – це наявність адекватної проблеми, чіткої, діагностично забезпеченої мети і

Підготовка творчої особистості фахівця, здатної ефективно діяти у мінливому світі, аналізувати й розв'язувати нові життєві й професійні проблеми, на сьогодні є актуальною проблемою педагогічної науки і освітньої практики. Тому у змісті й організації навчання у сучасній вищій школі самостійна робота студентів, особливо творчого характеру, вийшла на пріоритетне місце, стала основною освітньою ланкою. Це не простий процес, він ускладнив і місію викладача, і його взаємодію зі студентами, і способи управління пізнавально-творчою діяльністю, зокрема діагностичний аспект самостійної праці майбутніх фахівців. Аналіз педагогічної літератури, присвяченої педагогічній діагностиці (Б. Бітінас, О. Божович, М. Голубев, К. Ингенкамп, О. Кочетов, І. Підласий, Г. Цехмістрова, Д. Чернилевський), вивчення позитивного досвіду вищої й середньої школи щодо організації аналізу й оцінювання успішності навчання за допомогою діагностичних процедур виявили, з одного боку, зростання дослідницького інтересу до діагностичної діяльності і її складових, розв'язання цілої низки завдань з експертного і тестового вимірювання навчальних досягнень. З іншого боку, той же аналіз виявив невирішені актуальні питання, пов'язані, зокрема, з незавершеністю дидактичної концепції діагностики, особливо стосовно творчої (евристичної і креативної) діяльності студентів і школярів, її технологічних компонентів безпосередньо в навчальному процесі. Залишаються не до кінця з'ясованими питання діагностики професійно-творчих здібностей, умінь, способів самостійної діяльності майбутнього спеціаліста, визначення рівня його професійно-творчої самостійності. Останнє особливо важливе у зв'язку з тим, що самостійна праця студентів займає сьогодні до половини і більше всього обсягу професійної освіти. Названі актуальні проблеми та існуючі в їх надрах суттєві суперечності навчального процесу у ВНЗ зумовили напрям і зміст нашого дослідження, яке присвячено педагогічній діагностиці як засобу оптимізації самостійної діяльності студентів медичного коледжу. Мета даної статті – в межах означеної проблеми і спрямована на з'ясування особливостей і результативності діагностичної технології в оптимізації діяльності студентів під час виконання ними творчих самостійних робіт професійного спрямування.

На відміну від традиційної системи контролю й оцінювання в дослідженні випробувана експериментальна діагностика професійних робіт, яка в концептуальному плані відзначалась системністю й цілісністю діагностичних та оціночних операцій, забезпечувалась детальним, вичерпним й одночасно зрозумілим для студентів діагностичним інструментарієм з комплексу рівнів, показників і критеріїв

матеріалі досвіду як чоловіків, так і жінок, заохочення їхнього рівноправного співробітництва та взаємної поваги. У “Пекінській платформі дій” зазначається: “навчальні програми і матеріали багато в чому мають, як і раніше, тенденційний у гендерному відношенні характер і рідко враховують конкретні потреби дівчат та жінок. Це приводить до закріплення традиційних функцій жінок та чоловіків і обмеження можливостей жінок у саморозвитку як повноправних і рівних партнерів у суспільстві. Нерозуміння гендерних питань працівниками сфери освіти всіх рівнів поглиблює наявну нерівність між чоловіками та жінками, посилюючи дискримінаційні тенденції і принижуючи почуття власної гідності дівчат” [7]. Подолання такої освітньої практики, розробка недискримінаційних підходів до освіти та професійної підготовки потребує комплексних заходів, серед яких важливе місце має вироблення рекомендацій щодо підготовки програм, підручників та навчальних посібників, вільних від стереотипних уявлень про роль чоловіків і жінок у суспільному житті та власне підготовка таких програм, в яких мають бути враховані всі складові сучасного світу: гендер, клас, раса, сексуальність в їх різноманітних історичних і культурних контекстах, а також продемонстрована їх складність та взаємозв'язок. Саме тому у 2001 р. зусиллями спеціалістів Академії педагогічних наук України та Київського національного університету імені Т. Шевченка була проведена експертиза нормативних курсів та навчальних програм соціально-гуманітарного циклу КНУ ім. Т. Шевченка. У процесі експертизи були застосовані такі принципи гендерного аналізу: включення сфери гендерних відносин до предметної області дисципліни як частини об'єкту чи окремої теорії середнього рівня, забезпечення повноти об'єкту шляхом вивчення не лише публічної сфери, а й повсякденності як традиційно жіночого життєвого світу, висвітлення гендерного аспекту в тематичних блоках програми, змістовно пов'язаних з розвитком гендерних відносин, обґрунтованість, системність, повнота та логічна послідовність дотримання у програмі гендерної тематики. Висновки і рекомендації, зроблені спеціалістами, стали основою методичних розробок Науково-методичного центру Міністерства освіти і науки України.

Очевидною є проблема дефіциту кадрів, відсутня їх підготовка та перепідготовка з даної проблематики. Існуюча система підготовки спеціалістів у галузі соціальних і гуманітарних наук не тільки не дає професійних знань з гендерних досліджень, але й продовжує відтворювати традиційні стереотипи щодо чоловіків і жінок і, тим самим, сприяє посиленню гендерної асиметрії та ієрархії. У свідомості викладачів гендерні установки виражені більше, ніж у свідомості студентів. Часто педагог звертається до студентів, вказуючи на їх стать (навіть не задумуючись над тим), провокує появу в навчальному процесі

якостей і властивостей “жіночості” або ж “мужності”, дозволяє собі необ’єктивне тлумачення викладеного матеріалу, виходячи зі своєї власної “гендерної сутності”. Традиційний спосіб викладання зводиться до того, що викладач пропонує студентам «набір об’єктивної раціонально обґрунтованої й емпірично перевіреної інформації. При цьому не важливо, наскільки вона є повною, головне, що ця інформація відбиває одну, як правило, панівну версію» [6, 480-481]. Специфіка гендерної освітньої діяльності вимагає докорінної зміни ролі педагога. Із ментатора та головного носія інформації він повинен перетворитися у співавтора педагогічного процесу, помічника вихованців у їхньому науковому пошуку. Для розуміння і професійної участі в процесі гендерної соціалізації студентів йому необхідний «методологічний і методичний апарат, що містить систему наукових знань про гендер, педагогічні аспекти виховання і освіти» [5, 8].

Гендерна освіта, на думку російської дослідниці І. Костикової, стала своєрідним полігоном нових методів навчання (рольових ігор, психологічних тренінгів) [4, 72]. Використання таких методик необхідне, оскільки метою гендерної освіти є не просто дати студентам визначений об’єм знань, але й зруйнувати стереотипи їх поведінки і мислення. Необхідно прийняти нові ідеї та іноді перебороти в собі той психологічний спротив, який найчастіше з’являється у нас, коли ми зустрічаємо щось нове і незвичне. Тому необхідна гендерна освіта самих педагогів. При підготовці до занять недостатньо просто розробити програму, підібрати літературу, скласти завдання тощо. Методика гендерної освіти не означає обов’язкового створення чіткої і послідовної програми, а передбачає діалог, спільну творчість викладача і студента. Саме тому гендерна освіта будується за принципом “поясни мені – і я забуду, покажи мені – і я запам’ятаю, дозволяй мені взяти участь і я зрозумію”. Традиційні форми навчання потрібно урізноманітнити введенням широкого ілюстративного матеріалу – відеофільмів, журналів, плакатів; впровадити сучасні технології викладання з використанням інтерактивних методів навчання (соціально-психологічні і соціологічні тренінги, дискусії, рольові чи ділові ігри, практикуми, “круглі столи”, турніри, психологічні етюди з питань формування гендерної культури, міні-дослідження тощо). Студенти повинні вміти не тільки формулювати свої думки та аргументовано їх захищати, а й виступати колективно та вдосконалювати своє вміння слухати, працювати в групах, використовувати ідеї інших і створювати продукт, який базується на здібностях багатьох, а не одного. При викладанні гуманітарних і суспільних дисциплін можна відмовитися від написання рефератів. Ця

засадю педагога-музиканта. Формування виконавської майстерності баяніста ґрунтується на умінні глибоко та всебічно пізнати художню ідею музичного твору, реалізувати її у звучанні за допомогою відповідних технічних засобів, осмислити та втілити власні думки та почуття.

Проблема удосконалення виконавської майстерності баяніста не обмежується цим дослідженням. Ґрунтовного вивчення потребують питання створення та упорядкування репертуару, удосконалення інструментарію, розвитку музичного мислення баяніста в процесі інструментальної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бай Ю. Теоретические основы совершенствования внутренней структуры музыкально-игровых движений баяниста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Вильнюс, 1986. – 21 с.
2. Береза А. Педагогично-виконавська практика майбутнього вчителя музики, 2003. – 175 с.
3. Давидов М. Теоретичні основи формування виконавської майстерності баяніста. – К.: Муз. Укр., 1997. – 176 с.
4. Котова Л. Емоційна стійкість як засіб формування інструментально-виконавської надійності у студентів музично-педагогічних факультетів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. – 18 с.
5. Юник Д. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у ВНЗ музично-педагогічних спеціальностей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1993. – 17 с.

УДК 348.147.036

О.М. Демченко

Сумський державний
педагогічний університет

ДІАГНОСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧИХ РОБІТ СТУДЕНТІВ: ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ І РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ

Цілісна діагностична технологія сприяє оптимальному прогнозуванню, конструюванню виконання, вимірюванню рівня, оцінюванню й корекції важливих продуктів професійно-творчої діяльності студентів. Аналізуються особливості і результати застосування діагностичного інструментарію для оптимізації пізнавально-творчої діяльності студентів.

Integral diagnostic technology is instrumental in optimum prognostication, constructing to implementation, measuring of level, evaluation and correction of important products of professionally-creative activity of students. Features and results of application of diagnostic tool are analysed for optimization of cognitive-creative activity of students.

Надійність у публічному виступі – це властивість інструменталіста, що дозволяє йому безпомилково, впевнено і з необхідною точністю виконувати музичні твори в екстремальних умовах. У дисертації досліджується проблема формування її параметрів тільки зовнішнього прояву, в поетапній роботі над музичними творами та під час їх виконання. Зокрема – можливості уникнути «зупинок», «заїкання», непопадання на потрібну клавішу, текстових та технічних помилок. Автор зазначає, що «цілісний етап роботи над музичним твором нами не розглядався, тому що в практичній діяльності баяністів він не використовується, оскільки технологічне обладнання баяну має дві різнопланові клавіатури, на яких застосовується тільки «сліпий метод гри» [5, 2].

Основним засобом формування виконавської надійності баяністів Л. Котова вважає емоційну стійкість. Автор вказує на неоднозначну залежність інструментально-виконавської надійності від типу темпераменту виконавця, оскільки з ростом професійної майстерності негативний вплив психофізіологічних властивостей на успішність виступів нівелюється [4, 3]. Велика роль у вирішенні цього питання належить викладачу, який повинен сформулювати позитивне ставлення до музичного виконавства як до музично-пропагандистської діяльності.

Є. Йоркіна, досліджуючи проблему індивідуального стилю виконавської діяльності музиканта-інструменталіста, зазначає, що його формування передбачає виховання особистості виконавця, визначення перспективних напрямків формування індивідуального стилю діяльності виконавця, а також створення ефективних педагогічних умов для його формування. Автор визначає «індивідуальний психолого-виконавський стиль-комплекс діяльності», який означає сформованість доцільних для певного типу виконавця психолого-виконавських якостей/умінь, адекватного вибору репертуару, досягнення професійного та психологічного рівня завершеності підготовки до виступу, навичок саморегуляції з метою досягнення особистісної стабільності та надійності під час виступу, керування емоційною сферою, вибору артистичного амплуа тощо.

Отже, аналіз педагогічного досвіду та сучасної науково-методичної літератури з питань інструментальної підготовки дає підстави стверджувати, що становлення виконавця-баяніста, інтерпретатора, який міг би за допомогою свого інструмента глибоко та адекватно передати зміст твору, насамперед здійснюється через формування його виконавської майстерності, що є першочерговою і відповідальною

практика була, на нашу думку, корисною до середини 90-х рр. ХХ ст. З розвитком комп'ютерних технологій, коли серед студентів все більше поширюється «запозичення» чужих думок з Інтернету, доцільніше було б запровадити написання практичних, творчих робіт (аналіз статей, подій, проведення власних досліджень тощо). Заняття із застосуванням кількох стилів подання матеріалу будуть значно кориснішими та цікавішими для студентів. Усі ці методи передбачають постійну рефлексію, саме тому можуть сприяти формуванню у дівчат і хлопців гендерної чутливості та егалітарного мислення.

На відміну від інших підходів до освіти, гендерний базується на тому, що до навчальних закладів приходять не просто студенти, а хлопці та дівчата. Представники різних статей потребують диференційованого підходу з боку викладача.

Зокрема, при проведенні дискусій треба враховувати, що дівчатам більше подобається обмін думками, а не захист чітко визначених позицій, вони менше схильні відкрито показувати свої знання, іноді просто соромляться говорити перед великою аудиторією. Їм, порівняно з хлопцями, більше до вподоби прагнення викладача забезпечити добрий мікроклімат в аудиторії, а також заняття, на яких викладач і студент(-ка) ведуть розмову як співробітники, а не в режимі монологу «студент до викладача» чи «викладач до студента».

Читаючи лекцію, викладачеві потрібно зважати на те, що «пам'ять жінок значно емоційніша, оцінна, для них здебільшого характерна причинно-наслідкова логіка. Водночас, пам'ять чоловіків містить багато подій, які вибудовані у логічнішій і стрункішій послідовності; для них характерне пов'язування подій, що запам'яталися, як у причинно-наслідковий ланцюг, так і в логіку їх часового розгортання» [3, 251].

При звертанні до аудиторії потрібно враховувати присутність різних статей. Якщо присутні і хлопці і дівчата, звертання «шановні студенти» є некоректним, потрібно вживати «шановні студенти та студентки». Під час проведення семінарів, тренінгів рекомендується створювати умови для тренування міжстатевої чутливості (наприклад, через театралізацію, обмін ролями).

На нашу думку, такі дії посилять потенціал педагогічної взаємодії, створять більш сприятливу ситуацію як для викладачів, так і для студентів. Зокрема, для педагогів засвоєння і прийняття гендерної ідеології сприятиме звільненню професійного бачення від статево-рольових стереотипів як серйозних бар'єрів сприйняття особистості людини, допоможе концентрувати увагу на реальних задатках і здібностях студентів будь-якої статі.

Отже, на сучасному етапі інтеграція гендерних досліджень в систему вищої освіти України є вкрай необхідною, оскільки відбувається переосмислення концепції вищої освіти, Україна має намір приєднатися до Болонського процесу, а гендерна збалансованість в українському суспільстві є одним із індикаторів його визнання як розвинутої держави, що стоїть перед європейським вибором. Тому саме зараз постає нагальна необхідність забезпечення гендерної рівності в нашому суспільстві, що вимагає нового світогляду, відповідно до якого стереотипне сприйняття жінок і чоловіків має бути замінено ідеєю розвитку їхнього особистісного потенціалу. Існуюча система підготовки спеціалістів у галузі соціальних і гуманітарних наук не тільки не дає професійних знань з гендерних досліджень, але й продовжує відтворювати традиційні стереотипи щодо чоловіків і жінок і, тим самим, сприяє посиленню гендерної асиметрії та ієрархії. Інтеграція гендерної освіти в сучасну вищу освіту та підготовка спеціалістів з гендерології має змінити сам тип науки й науковця, зробивши їх соціально відповідальними, що, в свою чергу, є гарантією позитивних змін у майбутньому. Це надасть реальну можливість майбутнім фахівцям сфери освітніх послуг через кваліфіковане розуміння її сутності з повагою ставитись як до рівноправного розкриття людиною свого особистісного потенціалу, так і до рівної можливості її реалізації незалежно від статі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андерсен М. Л. Изменение учебной программы высшего образования. – Тверь: Феминист Пресс, 2003. – 34 с.
2. Воронина О. А. Предисловие / Гендерная экспертиза учебников для высшей школы / За ред. О.А. Ворониной. – М.: Моск. центр генд. иссл., 2005 – 260 с.
3. Иванова Е.Ф. О гендерных особенностях памяти // Гендерные исследования. – Харьков: Харьк. центр генд. иссл. – 1999. – №3. – С. 242 – 252.
4. Костикова И., Митрофанова А., Пулина Н., Градская Ю. Перспективы гендерного образования в России: взгляд педагога // Высшее образование в России. – М. – 2001. – № 2. – С. 68 – 85.
5. Кравець В. П. Гендерна педагогіка: Навчальний посібник. – Тернопіль: Джура, 2003. – 415 с.
6. Луценко О.А. Гендерна освіта й педагогіка / Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. – К.: «К.І.С.», 2004. – 535 с.
7. Пекінська декларація і Платформа дій. Розділ IV. В. Освіта і професійна підготовка жінок / Четверта всевітня конференція по становищу жінок. Пекін, 4-15 вересня 1995 р. // <http://www.un.org/russian/conferen/women/plat4b.htm>
8. Хрестоматія навчальних програм з проблем гендерного розвитку. – К.: Фоліант, 2004. – 386 с.

(«середньофізіологічні») положення ланок ігрового руху, знаходженню яких виконавці приділяють значну увагу. Такий стан ігрового апарату зумовлюється «взаємно врівноважувочим (а тому і енергетично вигідним) напруженням м'язів-антагоністів».

Загальною характерною особливістю функціонування технічного комплексу є «залежність сумарної м'язової активності від рівня майстерності володіння інструментом. Чим вищий рівень майстерності виконавця, тим економічніші його енерговитрати». За визначенням Ю. Бая, ефективність удосконалення внутрішньої структури музично-ігрових рухів у своїй основі залежить від: актуалізації у виконавця знань про об'єктивні закони регуляції та керування виконавськими діями; доцільного функціонування реалізуючих механізмів; знань про загальну динаміку можливостей виконавського апарату; взаємодії музичної та моторної сфер; становлення музично-ігрових дій [1, 12].

Проблема музичного артистизму виконавської майстерності студента-баяніста розглядається в роботах А. Берези. Автор вважає, що психолого-педагогічними передумовами становлення виконавського артистизму «виступають ряд якостей та вмінь, які необхідно формувати в процесі роботи над музичним твором. Це зосередженість у роботі, спостережливість і творча активність, пристрасна захопленість даною музикою і продуктивна працелюбність» [2, 132].

Взагалі поняття «артист», «артистизм», «артистичність» у музичному виконавстві пов'язується з комплексом умінь і здібностей, серед яких, насамперед, виділяються висока інтерпретагорська майстерність публічного виконання музичного твору та здатність залучити до його сприймання і переживання слухачьку аудиторію, що є базовими для виконавської майстерності.

Виконавська інтерпретація – це звуковотлумачення нотного тексту, яке, в свою чергу, пов'язане не тільки з виконавським умінням, але із здібностями до художнього перевтілення, тобто із здатністю виконавця наблизитися до композиторського задуму, пізнати його і художньо переконливо відтворити у звучанні. Формуванню надійності, як компонента виконавської майстерності баяніста, присвячено дисертаційне дослідження Д. Юника. У ньому розробляються шляхи підвищення рівня виконавської надійності гри баяніста. Найого погляд, «системне використання виконавцем найважливіших властивостей уваги, свідомого регулювання у процесі роботи над музичними творами під час їх виконання в екстремальних умовах сприятиме досягненню більш високого рівня виконавської надійності» [5, 3].

Отже, науково-методична діяльність І. Алексєєва, І. Яшкевича відіграла провідну роль у розвитку виконавської майстерності баяністів на Україні, оскільки в їх працях знайшли практичне вирішення такі питання, як: планування навчальної і виховної роботи, постановка рук з широким використанням великого пальця правої руки в аплікатурі, використання двох ременів, робота міхом, штрихи тощо.

Проблеми технічного компонента виконавської майстерності баяніста розглядаються в дисертаційному дослідженні Ю. Бая «Теоретичні основи удосконалення внутрішньої структури музично-ігрових рухів баяніста». Автором детально опрацьовано і оптимально розкрито моторно-психологічний аспект баянно-рухової техніки. На основі праць із фізіології та психології Ю. Бай пропонує оригінальні педагогічні форми і методи навчання професійних рухливих навичок. Керуючись сучасними науковими поглядами на «процес керування рухами, діями і поведінкою людини», автор стверджує, що у виконавстві на музичних інструментах мають місце дві категорії цілеспрямованості: одна музична, а друга – біомеханічна, «які взаємодіють через спільну порівняльну функцію» – кінцевий результат звучання [1, 6]. Береться до уваги відоме положення Цуккермана про зворотність кодування чуттєвих образів у ідеологізовані, а також декодування в цей період інших. На цій основі діє закон зворотності асоціацій між образами моторної і музичної сфер.

У дисертації широко використовується спеціальна література з музичного виконавства і педагогіки, на основі якої Ю. Бай аналізує погляди сучасних баяністів на процес удосконалення моторики виконавця, досліджує форми і зміст музично-ігрових рухів. Автор приходить до важливого висновку про необхідність врахування біофізичної цілеспрямованості у виконавстві на баяні, про те, що знання, які мають сьогодні методисти і педагоги-баяністи в цій галузі, потребують наукової перевірки і доповнення. Він глибоко аналізує три етапи музично-ігрових рухів: перший – пошуки співвідношення музичної і біофізичної цілеспрямованості; другий етап – період «доведення» одержаного між ними зв'язку до органічної єдності; третій – встановлення сталого (автоматизованого) зв'язку, коли виконання музично-ігрових рухів спирається ніби на односторонню залежність моторної сфери від музичної.

Узагальнюючи дані проведених експериментів, автор вказує на «зайві» компоненти в рухах музиканта, які необхідно «відсікати», для розвитку доцільних рухальних структур. Серед основних закономірностей цього процесу визначаються середньодинамічні

УДК 37.044.5 (100)

А.А. Сбруєва
Сумський державний
педагогічний університет

РИНКОВА СТРАТЕГІЯ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ ТА ГЛОБАЛЬНОГО ПОСТУПУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті аналізуються принципи реалізації Болонського процесу та глобальних реформ вищої освіти в контексті ринкової стратегії освітніх змін. Розглядаються такі принципи реформ, як ерозія суверенітету національної держави та повноти її повноважень у сфері освітньої політики, поширення на освіту ринкових механізмів регулювання, новий менеджеризм та консьюмероцентризм.

The article is devoted to the analysis of the principles of realization of the Bologna process and the global higher education reforms in the context of the market strategy of educational change. Such principles of the reforms as the erosion of the national state sovereignty in the sphere of the educational policy, the marketization of education, the new managerism in education, consumer-centered education are cleared up.

Найбільш актуальним питанням розвитку вищої освіти в сучасній Україні є зміни концептуального та процесуального характеру, пов'язані із приєднанням до Болонського процесу. У зв'язку з цим доцільним, на нашу думку, є аналіз ідеологічних засад цього процесу, порівняння стратегії розвитку європейських освітніх систем, що прагнуть до утворення єдиного регіонального простору вищої освіти, та глобальних тенденцій поступу вищої освіти.

У вітчизняній педагогічній думці регіональні тенденції розвитку вищої освіти стали об'єктом досліджень таких науковців, як В. Андрущенко, Я. Боллобаш, І. Зязюн, В. Журавський, М. Згуровський, В. Корсак, В. Кремень, Л. Товажнянський, В. Шинкарук та інших. Однак аналіз сутності реформаційних процесів, що відбуваються в Європі, часто має надто оптимістичний характер, побудований на безоглядній вірі в гуманістичні європейські цінності як орієнтири реформаційних процесів. Поза увагою, як правило, залишаються ідеологічні засади цього процесу, він розглядається поза складним контекстом загальних тенденцій розвитку вищої освіти в сучасному світі. Перспективи інтеграції української вищої освіти в європейський освітній простір є в результаті такого підходу дещо спрощеними, примітивізованими.

Метою статті є характеристика Болонського процесу як невід'ємної складової глобальних процесів розвитку вищої освіти, доказ ринкового характеру стратегії здійснення Болонського процесу.

У своєму дослідженні ми виходимо з концептуальної ідеї, згідно з якою освітні реформи останніх п'ятнадцяти років здійснюються в абсолютній більшості країн світу на основі неоліберальної ідеології. Вона стала проявом поширення глобалізаційних процесів в економічній та політичній сферах, результатом запровадження міжнародними політичними, економічними, фінансовими організаціями (СОТ, СБ, МВФ) так званої неоліберальної вашингтонської угоди, згідно з якою їх підтримкою користуються тільки ті проекти, що мають ринкову орієнтацію, передбачають звуження функцій держави в економічній та соціальній сферах.

Реальним проявом неоліберальної ідеології освітніх реформ стала ринкова стратегія їх здійснення. У чому ж полягають основні принципи ринкової стратегії освітніх реформ, що запроваджувалися у світі в цілому та в рамках Болонського процесу зокрема?

Перший з них формулюється дослідниками (М. Епл, М. Петерс, Н. Бурбуліс та ін.) як ерозія суверенітету національної держави та повноти її повноважень у сфері соціальної політики та в освіті зокрема (інтернаціоналізація освітньої політики), що слугує інтересам глобального ринку товарів та робочої сили [2; 3; 4]. В рамках Болонського процесу така ерозія проявляється дуже наочно. Жодна європейська держава не є самостійною у визначенні своєї освітньої політики, зокрема у визначенні структури вищої освіти, її змісту, стандартів якості тощо. Освітня політика координується в рамках Європейського Союзу, проявом чого стало створення єдиного європейського простору вищої освіти, який доповнює інші "єдині простори" (науковий, економічний, фінансовий тощо).

У глобальному вимірі освітня політика також все більше залежить від міжнародних організацій. В контексті розгляду ринкової стратегії реформ доцільно говорити про вплив Світової організації торгівлі, а саме: про Генеральну угоду про торгівлю послугами (GATS), укладену ще в 1996 р. Згідно з положеннями GATS освіта є однією з послуг (поряд із банківською справою, транспортом, телефонним зв'язком, охороною здоров'я тощо), якою торгують у глобальному масштабі. Провідною метою GATS є сприяння лібералізації торгівлі та створення механізмів розв'язання конфліктів, що виникають у цій сфері. В основу угоди покладений принцип підтримки однаково сприятливих умов для експорту та імпорту освітніх послуг у всіх країнах – членах СОТ.

Досвід роботи зі сліпими виконавцями з великою користю був застосований і під час навчання зрячих. Звідси поява «поточного методу викладення і засвоєння матеріалу», який дає студенту можливість працювати одночасно над розв'язанням кількох технічних «не пов'язаних і не залежних один від одного завдань», а також відпрацювання різних прийомів і засобів виразності з мінімальною кількістю допоміжного матеріалу [3, 97].

У зв'язку з цим слід відзначити виконавську майстерність І. Яшкевича, яка вражала технічною зрілістю, тонким розумінням стилю і форми, деталізацією художньо-сміслових моментів та відчуттям цілого. Використовуючи багатий досвід сучасних виконавців на баяні, він вишукував нові штрихи і способи гри, що в результаті приводило до високої культури звуковираження. «Використовуючи багатий досвід співробітників, він досягав високої культури звуковираження, без якої неможливе сучасне баянне виконавство», – зазначає М. Давидов [3, 117].

Для нашого дослідження особливо цінними є його науково-методичні праці, в яких узагальнено досвід баянного мистецтва України, а саме: «Практичні навички оволодіння поліритмією», «Про деякі тенденції в сучасному баянному виконавстві», «Про звуковираження на баяні».

Необхідно зазначити, що в науковій літературі існує багато протиріч з приводу вдосконалення майстерності баяніста. Праці І. Яшкевича, в яких знаходимо теоретичне обґрунтування цілого ряду положень з цієї проблеми, внесли в наукову думку ясність і упорядкованість.

У дослідженні І. Алексєєва «Методика викладання гри на баяні» на основі історичних даних про походження і розвиток баяна викладені основні принципи вітчизняної педагогіки й окреслені основні шляхи їх застосування в практиці роботи педагога-баяніста, а також висвітлені питання організації навчальної роботи викладача з учнями по класу баяна. У роботі досліджуються технічні можливості баяна, труднощі, що виникають під час гри на цьому інструменті і шляхи їх подолання. Слід зазначити, що базою для написання посібника стали результати багатолітньої діяльності класу і кафедри народних інструментів НМА та її керівника М. Геліса.

На особливу увагу заслуговують збірники концертно-педагогічного репертуару І. Алексєєва, в яких автор не тільки редагував п'єси, ай вніс значну кількість творів власного перекладу. Збірники І. Алексєєва значно збагатили баянний репертуар. Використовуючи їх, педагог зможе вміло спрямувати музично-навчальну роботу молодих виконавців на формування їх професіоналізму та художнього світогляду.

майстерності баяніста, зокрема специфічними інтерпретаторськими й артистичними його компонентами, можливе лише за умови максимального розвитку активності й самостійності художнього мислення виконавця, показником якого є вміння вільно працювати над мистецьким твором.

Необхідно зазначити, що у вітчизняній педагогіці в галузі музично-виконавського мистецтва одним із перших виділив та конкретизував виконавську майстерність як теорію формування музиканта-баяніста М.П. Давидов. На думку вченого, виконавська майстерність – це вільне володіння інструментом і собою, емоційно яскраве, артистичне, співтворче, технічно досконале втілення музичного твору в реальному звучанні [3, 65].

Суттєвим у процесі виховання технічної майстерності музиканта, на думку М.А. Давидова, є виховання біомеханістичної доцільності музично-ігрових рухів. В основі формування такого руху лежить: принцип «звільнення м'язового апарату всієї руки виконавця, розвитку її гнучкості; принцип використання зручних (енергетично вигідних) положень кисті і пальців; застосування при грі якомога меншої кількості рухів» [3, 145].

Багатолітній досвід роботи М.А. Давидов сконцентрував у докторській дисертації з проблем формування виконавської майстерності баяністів. Основними в ній є такі напрямки: визначення специфіки виконавчого трактування засобів музичної виразності, виявлення специфічних аспектів музично-виконавського мислення; наукове обґрунтування принципів і критеріїв створення єдиної артикуляційно-штрихової системи; розробка концепції цілісного уявлення про художню техніку в єдності з теоретичною основою її окремих аспектів; методологічне і теоретичне обґрунтування виконавської майстерності баяністів як об'єднуючої ланки між композиторською творчістю і сприйняттям музики.

Проблемі формування виконавської майстерності баяніста великого значення надавали українські педагоги-музиканти. Особливої уваги потребує вивчення досвіду роботи педагогів-виконавців Київської консерваторії з незрячими баяністами під керівництвом М. Геліса. У досягненні високих результатів велика роль належить глибокій продуманості і максимальній раціоналізації методичних занять із даним контингентом студентів. М. Геліс вважав, що специфічним для сліпих є тільки процес вивчення напам'ять, а в усьому іншому сліпий студент нічим не відрізняється від зрячого. Специфіка занять полягає в тому, що необхідно якнайбільше полегшити функції пам'яті, що має у сліпого музиканта основне навантаження. Вона потребує особливих прийомів і засобів, які б не тільки максимально оберігали її, але і дозволяли б при найменшій витраті сил і часу досягти найбільших результатів. А це передбачає раціоналізацію процесу навчання на всіх етапах.

Позитивні результати підписання цієї угоди її пропоненти вбачають у тому, що GATS відкриває нові, досі небачені можливості для інвестицій у сферу освіти, для отримання від неї прибутків. Не можна заперечувати того, що GATS відкриває якісно нові можливості для інтернаціоналізації освіти, надання їй якостей гнучкості, наближення навчальних закладів світового рівня до нових контингентів студентів.

Найбільш активно міжнародна торгівля розвивається у сфері вищої освіти. Всього ж GATS передбачає комерційну діяльність у п'яти сферах: початкова, середня, вища освіта, подальша та освіта дорослих.

Вища освіта перетворилась на дуже привабливу сферу для міжнародної торгівлі. В економіку США міжнародна вища освіта принесла у 2004 фінансовому році більше 12 млрд. дол.

Однак поширення впливу міжнародних організацій, зокрема СОТ та конкретно GATS, несе не тільки вигоди. До негативів опоненти відносять можливість занепаду недостатньо конкурентноспроможних ВНЗ та цілих освітніх систем (регіонального та національного масштабу). Загроза експансії міжнародних освітніх провайдерів може призвести врешті-решт до втрати національного суверенітету держави, оскільки освіта є сферою втілення ідеологічних пріоритетів нації, а в умовах розвитку постіндустріального суспільства – сферою її стратегічних економічних інтересів.

Другим принципом ринкової стратегії освітніх реформ, що є логічним продовженням попереднього, є поширення на освіту ринкових механізмів функціонування та розвитку. Реалізація цього принципу передбачає перебудову вищої освіти на таких засадах.

По-перше, це забезпечення достатньої за кількістю та різноманітністю пропозиції освітніх послуг на ринку в умовах вільної конкуренції незалежних один від одного виробників (тобто ВНЗ). Мова йде про те, що в ході ринкових реформ державні та приватні навчальні заклади були поставлені в рівні конкурентні умови, для чого фінансування державних закладів було скорочене та переведене на принципово інші умови: воно здійснюється на конкурентних основах, однакових як для державних, так і для приватних закладів. Збільшенню кількості провайдерів на ринку освітніх послуг сприяє інтернаціоналізація освіти, тобто вільний доступ до нього іноземних навчальних закладів, а також спрощення процедури відкриття нових університетів та їх факультетів. Слід зазначити, що такі заходи супроводжуються запровадженням зовнішнього контролю якості освітніх послуг через інститут акредитації ВНЗ та їх навчальних програм.

В рамках Болонського процесу європейські країни створюють розгалужену систему міжнародних акредитаційних центрів,

покликаних контролювати якість освітніх послуг на регіональному ринку. Їх призначення полягає і в протистоянні глобалізаційним намаганням американських центрів міжнародної акредитації ВНЗ, які прагнуть до глобального контролю у цьому сегменті ринку послуг, як і в будь-якому іншому.

Друге коло заходів, спрямоване на ринковізацію вищої освіти, мало на меті забезпечення споживачів освітніх послуг достатньою інформацією про наявність необхідних послуг, їх якість, ціни тощо.

Йдеться, зокрема, про створення національних та міжнародних рейтингів університетів та їх широку публікацію в національній та міжнародній пресі. Назви кращих університетів кожної країни, сотня кращих університетів світу є предметом активного обговорення у широкій пресі. Завдання входження в еліту університетів світу (100 кращих університетів) включено в програми реформ вищої освіти цілого ряду країн. В рамках Болонського процесу інформаційному забезпеченню клієнтів надається достатньо велика увага. Міжнародні організації, що є ініціаторами створення єдиного європейського простору вищої освіти (наприклад, Асоціація європейських університетів (EUA), Міжнародна асоціація університетів (IAU), Міжнародна асоціація президентів університетів (IAUP) тощо), реалізують широке коло програм з метою популяризації “європейської якості вищої освіти”, яка повинна підняти статус ВНЗ регіону на глобальному ринку освітніх послуг.

Ще один напрям ринковізації вищої освіти – підвищення можливості мобільності споживачів, які повинні бути у змозі зробити вільний вибір послуг. Як відомо, підвищення мобільності студентів є одним із провідних напрямів Болонського процесу. В рамках утворення європейського простору вищої освіти йдеться як про організовану, так і про індивідуальну мобільність студентів. Серед програм організованої мобільності найбільш відомою є програма Еразмус (Erasmus), в рамках якої з 1987/88 по 2003/04 навч. рік можливість навчання у закордонних європейських університетах дістали 1 млн. 226 тис. 146 студентів [5]. У 2002 р. в рамках Болонського процесу створена програма Erasmus Mundus, метою якої є організація навчання студентів з країн, що не є членами ЄС, у кращих європейських університетах на етапі здобуття магістерського академічного ступеня.

Щодо розвинених країн в цілому, міжнародна вища освіта перетворилась на вагомий пріоритет їх національної освітньої політики. Наприклад, свідченням серйозних намірів США щодо розвитку МО стало підписання американським президентом спеціального Меморандуму від 19 квітня 2000 р. У документі визначена мотивація її

становлення студентів музичних спеціальностей у вищих навчальних закладах, зумовили вибір теми статті «Формування виконавської майстерності баяністів як проблема сучасної мистецької освіти».

Стаття має на меті узагальнити погляди сучасних педагогів-виконавців на проблему виконавської майстерності баяністів, висвітлити нові підходи в теорії і практиці музично-інструментальної підготовки, конкретизувати проблему вдосконалення виконавської майстерності баяністів у контексті сучасної мистецької освіти.

Окремі аспекти досліджуваної проблеми знайшли відображення в багатьох працях, присвячених питанням удосконалення виконавської майстерності баяністів. Науковці розглядають особливості формування виконавських умінь (Ю. Бай, В. Муцмакер), виконавської (М. Давидов) та педагогічно-виконавської майстерності (А. Береза); музично-педагогічної (В. Мішеченко) і музично-виконавської культури (І. Яшкевич), індивідуального стилю виконавської діяльності (Є. Йоркіна), розвитку виконавських якостей музиканта (Л. Котова, Г. Шахов), виконавської надійності (Д. Юник), принципи добору навчального репертуару (І. Алексєєв).

Сучасний етап у музичному виконавстві характеризується інтенсивними пошуками можливостей оптимізації загальної музично-естетичної і водночас спеціальної професійної освіти. Тому сьогодні предметом найуважливішого вивчення стають зміст, принципи й методи формування творчої виконавської майстерності, що дозволяє музиканту самостійно розв’язувати завдання усвідомлення й переконливого втілення художнього образу твору.

Розуміння сутності та структури виконавської майстерності змінювалося в процесі формування різних виконавських шкіл, які об’єднували певні методичні засади навчання. На сьогоднішній день у понятті виконавської майстерності, яка є складним комплексом розвинутих і вихованих здібностей, навичок, умінь, теоретичних і практичних знань, виділяється три основні сфери, які тісно взаємопов’язані, але виконують різні функції:

- майстерність інтерпретації («прочитання» твору, розробка і створення індивідуальної концепції його виконання);
- майстерність артистичного (емоційно-образно-вольового) впливу;
- технічна (інструментальна) майстерність.

Аналіз музично-педагогічної літератури та практики викладання музичних дисциплін в умовах вищих навчальних закладів дозволяє зробити висновок, що повноцінне оволодіння комплексом виконавської

5. Карпенко-Карий І.К. Твори: В 3 т. – К.: Державне видавництво художньої літератури, 1961. – Т. 3. – 459 с.
6. Станиславский К.С. Работа над собой в творческом процессе переживания // Собр. соч.: В 8 т. – М.: Искусство, 1954. – Т.2. – 422 с.
7. Старицький М.П. Оповідання, статті, автобіографічні твори, вибрані листи // Твори: В 6 т. – К.: Дніпро, 1989. – Т.6. – 831 с.
8. Товстоногов Г.А. Парадокс о зрителе // Лит. газ. 23 мая. – 1973. – С. 3 – 10.

УДК 378.147:78.07

Н.Г. Гуз

Національний педагогічний
університет ім. М.П. Драгоманова

ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ БАЯНІСТІВ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлюються нові підходи в теорії і практиці музично-інструментальної підготовки; аналізуються погляди сучасних педагогів-виконавців на проблему вдосконалення виконавської майстерності баяністів.

The article highlights new approaches in the theory and practice of instrumental preparation of bayanists. Modern teachers-performers' views have been considered over with respect to the problem of bayanists performance skills improvement.

Гуманізація сучасної освіти, що охоплює всі її ланки від школи до ВНЗ, належить до пріоритетних напрямків удосконалення навчально-виховного процесу і передбачає посилення значущості мистецьких дисциплін. У царині музичної освіти особливо важливим є формування творчої особистості, здатної до глибокого індивідуального осягнення мистецьких творів та самовираження у власній музично-виконавській діяльності. Отже, формування виконавської майстерності інструменталіста, що фокусує характерні тенденції кожного періоду розвитку музичної культури, є ключовою проблемою сучасної мистецької освіти.

Аналіз наукової літератури та дослідження практики засвідчують, що в музично-виконавській підготовці інструменталістів здебільшого застосовується методика виховання інструментально-технічних навичок поза їх зв'язком із розкриттям художнього змісту твору через внутрішній діалог виконавця.

Суперечності між традиційними методами формування виконавської майстерності баяніста та потребами принципової переорієнтації даного процесу на інноваційний підхід, що забезпечував би ефективне професійне

розвитку. Йдеться, передусім, про підтримку успіху США у конкурентній боротьбі у сфері глобальної економіки, забезпечення глобального лідерства країни в політичній сфері, забезпечення її безпеки – ось три пріоритети, яким повинна слугувати політика розвитку міжнародної освіти. Зазначимо, що міжнародна освіта є значною мірою засобом “боротьби за умі та серця”, тому постійно знаходиться в центрі уваги американських політиків. За даними Госдепартаменту США, у ВНЗ цієї країни навчалися 46 діючих та 165 колишніх голів іноземних держав і урядів. Отже, міжнародна вища освіта є не тільки засобом здобуття фінансових прибутків, але й глобального політичного впливу [6].

Далі звернемося до інших принципів ринкової стратегії освітніх реформ. Наступний з них передбачає запровадження так званого *нового менеджеризму*, тобто поширення на соціальну сферу, зокрема на вищу освіту, принципів та механізмів менеджменту, характерного для сфери приватного бізнесу. Великої популярності в контексті сучасних освітніх реформ набула так звана філософія управління якістю, розроблена американським економістом Е. Демінгом. Вона передбачає цілу систему принципів організації виробництва (в нашому контексті навчального процесу), які накладають на виробника, тобто на викладача, відповідальність за досягнення якісного результату. Отже, головна особливість нового менеджеризму – його результаторієнтований характер, на відміну від традиційного освітнього менеджменту, пріоритетами якого були вхідні параметри освітньої системи та її процесуальні характеристики. Ефективність та продуктивність освіти – ось головна мета запровадження нового менеджеризму. Наведемо тільки деякі з 14 принципів Е. Демінга:

1) зробіть так, щоб прагнення до удосконалення послуги стало постійним. Ваша головна мета – стати конкурентоспроможним, залишитися у бізнесі та забезпечити робочі місця;

2) усуньте необхідність масового контролю, зробіть якість невід’ємною характеристикою діяльності;

3) винищуйте страх, щоб мати можливість ефективно працювати на компанію;

4) зніщуйте заборони, що не дозволяють кадровим працівникам та адміністрації гордитися своєю майстерністю;

5) запровадьте широку систему професійного розвитку та самовдосконалення;

6) зробіть так, щоб кожен співробітник компанії взяв участь у програмі реформ. Реформи – справа кожного [1].

Отже, в умовах запровадження нового менеджеризму ВНЗ працює на результат. Принциповим, однак, є питання про критерії визначення

цього результату. Для споживачів освітніх послуг, з одного боку, і для їх виробників, з іншого, поняття результату суттєво відрізняється. Для студентів (споживачів) – це можливість працевлаштування на престижні робочі місця, можливість збільшення заробітної платні, максимальної самореалізації. У розвинених країнах вища освіта дійсно дає її здобувачеві вагомі фінансові переваги. Наприклад, після отримання ступеня бакалавра американець отримує першу роботу, заробітна плата за яку на 70% вища, ніж за роботу випускника школи.

Для викладачів (безпосередніх виробників освітніх послуг) результатом стає запровадження зовнішнього оцінювання результатів їх діяльності, тобто навчальних результатів студентів. Така практика активно запроваджується в рамках акредитації ВНЗ. Результати зовнішнього оцінювання все в більшій мірі визначають успішність кар'єри викладача та конкурентоспроможність ВНЗ в цілому.

Для суспільства результати діяльності ВНЗ вимірюються як показниками економічного, так і соціального характеру. До економічних показників належить рівень росту ВВП. Згідно з даними ЮНЕСКО, подовження термінів навчання в країні на один рік приводить до зростання ВВП на 3-6%. До соціальних показників належать такі, як рівень криміногенності в країні, рівень участі громадян у виборах тощо. Існує пряма залежність між рівнем освіченості населення та характером його соціальної поведінки.

Отже, націленість на результат можна вважати позитивною тенденцією сучасних освітніх реформ. Разом з тим їх опоненти, передусім академічні кола, відзначають і негативні прояви. Йдеться, передусім, про зміну стилю відносин між членами педагогічного колективу ВНЗ: відбувається відхід від співробітництва та посилення конкурентної боротьби, що негативно впливає на клімат навчального закладу, на якість навчального результату.

Ще одним принципом ринкової стратегії освітніх реформ є роздержавлення освітньої сфери, приватизація освітніх послуг, їх «консьюмероцентризм» (від англ. consumer – «споживач»).

Мова йде про зростання кількості приватних ВНЗ та скорочення фінансування державних. Така тенденція є помітною в абсолютній більшості країн світу. Однак темпи та шляхи роздержавлення мають суттєві національні особливості. Наприклад, якщо у США, Австралії та Японії державні кошти складають 50% бюджету державних ВНЗ, то в Данії, Фінляндії, Греції і Норвегії – 96%, у той же час у Південній Кореї – 20%. Суттєво відрізняється і кількість приватних навчальних закладів порівняно з державними. Якщо в Австралії 99% університетів є державними, то у

З 1998 року керівництво театральним колективом здійснював автор цієї публікації Д.В. Будянський. Напередодні 200-річчя від дня народження О.С. Пушкіна студентський театр «На Оболоні» представив на суд глядача маленькі трагедії: «Моцарт і Сальєрі» та «Скупий рицар» (режиссер-постановник – заслужений артист України, доцент В.І. Будянський). Прем'єра відбулась 10 грудня 1998 року. Складний драматургічний матеріал отримав схвальну оцінку публіки та преси.

На філологічному факультеті Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка з 1990 року діє театральний колектив «Березіль» під керівництвом доцента кафедри української літератури, заслуженого артиста України В.І. Будянського.

За час роботи були здійснені постановки вистав: «Назар Стодоля» Т.Г. Шевченка, «Фараони», «Ніч на полонині» О. Коломійця, «На першій гулі» С. Васильченка, «Доки сонце зійде – роса очі виїсть» (уривок) М.Л. Кропивницького, «Морока» О. Олеса, «Республіка на колесах» І. Микитенка, «Дванадцять ніч» (уривок) В. Шекспіра та інших.

Таким чином, студентський театральний колектив є важливою складовою виховної роботи вищих педагогічних навчальних закладів. Його діяльність залежить від соціокультурних умов ВНЗ, міста, які визначають репертуар, художнє рішення й орієнтири роботи з учасниками і глядачами студентського театру. Робота студентського театру спрямована, з одного боку, на розвиток творчих здібностей його учасників, а з іншого – на формування високого інтелектуально-естетичного рівня глядацької аудиторії. Випускники педагогічного ВНЗ, які пройшли «школу» студентського театру, швидше адаптуються до реальних умов педагогічного процесу, демонструють високий рівень виконання професійних обов'язків.

У наступних публікаціях ми плануємо розглянути можливості застосування здобутків діячів українського театру (М.П. Старицького, І.К. Карпенка-Карого, Л.С. Курбаса) у процесі формування педагогічного артистизму майбутніх вчителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Будянський Д.В. Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя: Навчально-методичний посібник для викладачів, студентів педагогічних навчальних закладів та вчителів шкіл. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2005. – 164 с.
2. Вилар Жан. О театральной традиции. – М.: Изд. ин. лит., 1956. – 155 с.
3. Гоголь Н.В. Выбранные места из переписки с друзьями. – М.: Сов. Россия, 1990. – 432 с.
4. Дмитриевский В.Н. Театр уж полон... Зритель и сцена глазами социолога и театрального критика. – Л.: Искусство, 1982. – 191 с.

цьому колективу перший успіх та звання “народного”. Кілька разів театр ставав лауреатом міжнародних конкурсів та фестивалів.

Таблиця 1

Схема постановочної роботи студентського театру

1.	Вибір п'єси або літературного твору, який відповідає актуальним проблемам сьогодення і завданням навчально-виховного процесу у ВНЗ
2.	Читання п'єси – перше знайомство з твором, історією його написання, епохою, яка у ньому відображена, біографією автора. Проведення бесід, обговорень, демонстрація відео матеріалів, використання елементів "занурення" в атмосферу певного стилю, жанру, епохи
3.	Розподіл ролей та функцій щодо художнього й музичного оформлення вистави
4.	Робота над п'єсою за столом: - визначення теми, ідеї (надзавдання), наскрізної дії; - пошук логіки поведінки персонажів, образного малюнку ролі; - читання п'єси за ролями
5.	Репетиції вистави: а) вибудовування мізансцен, робота у вигорodkaх; б) індивідуальні репетиції; в) монтажні репетиції; г) чорновий прогін усієї вистави; д) репетиція у костюмах із музичним та світловим оформленням; е) генеральна репетиція
6.	Показ вистави глядачу – художній раді університету, друзям, знайомим, родичам, внесення останніх коректив
7.	Прем'єра вистави
8.	Колективне обговорення, аналіз творчого процесу й результату, визначення перспектив роботи театрального колективу на майбутнє.

Наступний, майже 10-літній період роботи цього творчого об'єднання пройшов під керівництвом випускника педагогічного інституту, в минулому учасника студентського театру, талановитого режисера і актора О.В. Бабурова. За цей час на суд глядача було представлено близько 20 вистав, серед яких: “Лозунгофікація” за творами М. Ердмана, М. Зощенка, “Божевільна комедія” І. Штока, “Божевільний Журден” М. Булгакова, “Ордер на вбивство” Р. Шеклі, “Картина” та “Оркестр” В. Славкіна, “Квартира Колумбіни” Л. Петрушевської, “Бог” В. Алена, “У відкритому морі” С. Мрожека, “Філумена Мартурано” Е. де Філіппо та інші. Ряд постановок було здійснено вперше в Україні. Виступи колективу відбувались на сценах м. Суми, Сумської області, м. Харкова, м. Одеси, м. Санкт-Петербурга.

США їх – 73%, а в Японії – 27%. В рамках ринкових реформ відбувається розмивання межі між державною та приватною формою власності у сфері освіти, оскільки держава на рівних конкурентних засадах фінансує і приватні, і державні заклади, в однаковій мірі контролює якість їх діяльності.

Далі щодо консьюмероцентризму діяльності навчальних закладів. Саме інтересами споживача (консьюмера) керується навчальний заклад. Позитивне в такому підході те, що заклад гнучко враховує попит на освітні послуги, дає можливість кожному студенту навчатися за індивідуальною навчальною програмою та індивідуальними темпами. Негатив вбачається нам у ставленні до студента тільки як до клієнта, гроші якого цікавлять навчальний заклад. Негативом є занепад етичної місії вищої освіти, виродження духу наукового співробітництва, панування утилітарного заробітчанства.

Таким чином, сучасні реформи вищої освіти є складним і суперечливим процесом, в якому бажано не загубити свої національні освітні надбання, у тому числі і в галузі педагогічної освіти. Всі країни, що мають такі надбання, і всі академічні працівники, які є справжніми професіоналами у своїй діяльності, закликають освітніх політиків розважливо ставитися до перспектив переходу до нової моделі вищої освіти. Ніхто від нас не чекає сліпого наслідування чужим взірцям. Ніхто з учасників Болонського процесу так і не робить. Йде пошук творчого поєднання національного і загальноєвропейського. Жодна країна не застрахована від помилок. Вони природно властиві реформаційному процесу, який є шляхом у пошуку оптимальної структури і змісту освіти. Тож треба думати й шукати. Українська система вищої освіти саме в такому стані і знаходиться: у стані активних пошуків і роздумів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Деминг У.Э. Выход из кризиса. – Тверь: «Альба», 1994. – 497 с.
2. Apple M.W. Between Neoliberalism and Neoconservatism: Education and Conservatism in a global context // Globalization and education: Critical perspectives / Ed. by N. Burbules, A. Torres. – New York, NY: Routledge, 2000 (b). – P. 57 – 78.
3. Burbules N., Torres A. Globalization and education: An introduction // Globalization and education: Critical perspectives / Ed. by N. Burbules, A. Torres. – New York, NY: Routledge, 2000. – P.1 – 26.
4. Peters M. Neoliberalism. Encyclopedia of philosophy of education. “ 1999 (URL: <http://www.educacao.pro.br/>).
5. One million Erasmus students. A European success story (http://europa.int/comm/education/archive/million/million_en.html).
6. Riley R.W. The Growing Importance of International Education. – Washington, D.C. – April 19, 2000. – 8 p.

УДК 371.13-057.875

Г.Ю. СорокінаПолтавський військовий
інститут зв'язку

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПРИ ВИВЧЕННІ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Розглянуті методичні аспекти організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх фахівців зв'язку з використанням інформаційних технологій. Представлені структура та склад інформаційно – навчального комплексу, що використовується як засіб формування функціональних компетентностей в процесі вивчення технічних дисциплін.

There were reviewed organization methodic aspects of teaching, educational and training process of further communication specialists with information technology using. There were represented some kind of questions about information-educational complex structure and composition, which is using as functional competency formation mean at the technical subjects studying process.

Вміння самостійно працювати з інформацією та комп'ютерною технікою, знаходити, осмислювати, перетворювати, та синтезувати на базі отриманої інформації нові знання, є найбільш перспективним напрямком розвитку навчального процесу. Доцільність застосування інформаційних технологій в процесі вивчення технічних дисциплін при підготовці фахівців зв'язку не викликає сумнівів. Ефективність такого навчання значно підвищується, якщо його використання буде не епізодичним, а систематичним, протягом вивчення всього курсу.

При опануванні кожної навчальної дисципліни студенти повинні бачити можливість використання різноманітних джерел інформації. Як зазначила Оспенікова Є.В.: "... від уміння користуватися цими джерелами буде радикальним чином залежати подальше освітнє зростання індивіду, становлення його особистості, і як наслідок цього – його професійна кар'єра, його самореалізація у суспільному та особистому житті" [4, 50]. Тому одним із важливих завдань у здійсненні підготовки фахівців до професійної діяльності є формування у них в процесі навчання функціональних компетентностей, які полягають у вмінні оперувати науковими і технічними знаннями, фактичним матеріалом в житті та навчанні, використовувати джерела інформації та інформаційно-комунікаційні технології для власного

знайомиться з особливостями творчої індивідуальності студента, який, в свою чергу, пізнає умови акторської творчості – необхідність постійної роботи над собою, відчуття себе в колективі, творчий взаємозв'язок, взаємовплив людини і колективу. Режисер стимулює творчі пошуки акторів, допомагає знайти трактовку сценічного образу й оволодіти методикою його інтерпретації.

Успішність діяльності театрального колективу залежить від згуртованості, тобто ціннісно-орієнтаційної єдності, у якій відображається ступінь конгруентності думок його членів щодо найбільш значимих об'єктів.

Умови, необхідні для ефективної роботи усіх частин театального організму, К.С. Станіславський називав творчою атмосферою: "Усе це разом створює артистичну бадьорість, готовність до спільних дій. Такий стан сприяє творчості" [6, 241]. У театральному колективі створюються необхідні умови для самоосвіти і самовдосконалення майбутніх учителів. Головним фактором, який впливає на становлення окремої особистості у театральному колективі, є раціонально організована, професійно орієнтована творча діяльність на основі морально-ділових і міжособистісних відносин.

У процесі формування педагогічного артистизму студентів передбачається втілення на сцені уривків із п'єс за програмними творами. В кінці року здійснюється постановка повнометражної вистави за визначеною схемою (табл. 1).

У роботі студентського театального колективу значна увага приділяється формуванню різноманітного за жанрами й стилями репертуару, який відповідає завданням навчального процесу, віковим і творчим можливостям студентів-аматорів, сприяє їх інтелектуальному, духовному, фізичному й професійному розвитку. З метою закріплення здобутих навичок, розширення засобів акторської техніки репертуар студентського театру частково поновлюється з кожним роком. У програму роботи включаються твори більш складні за формою і змістом, емоційно насичені й різнохарактерні.

На базі Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка діють два студентських театри: "На Оболоні" та "Березіль".

Студентський театр "На Оболоні" був заснований на початку 70-х років минулого століття. Перший художній керівник і режисер О.О. Васильєв здійснив ряд постановок ("Как закалялась сталь" М. Островського, "Жизнь человека" Л. Андреева та інші), які принесли

та доцільно обирати тип власної поведінки для вирішення професійних і життєвих завдань.

4. *Постановочний*. Робота над постановкою вистави.

5. *Підсумковий*. Аналіз результатів роботи колективу за визначений період. Діагностика рівня сформованості педагогічного артистизму.

Репетиції доцільно проводити 2 – 3 рази на тиждень.

Орієнтовний план репетиції:

1) підготовка психофізичного апарату (комплекс вправ на релаксацію, зняття психофізичних затисків, автотренінг) – 15 хв.;

2) розминка (ходьба, біг, фізичні вправи, пантоміма) – 25 хв.;

3) тренінги за системою К.С. Станіславського на розвиток уваги, уваги, мовного апарату, пластики, навичок саморегуляції тощо – 45 хв.;

4) робота над постановкою вистави чи сценічної мініатюри – 1,2 год.;

5) підбиття підсумків, аналіз проведеної роботи, релаксація – 15 хв.

За період занять у театральному колективі студенти ознайомлюються з багатьма видами (театр ляльок, театр пантоміми, театр естрадних мініатюр, музичний, драматичний театр) та жанрами (комедія, трагедія, детектив, оперета, мюзикл) театрального мистецтва; пробують свої творчі сили у різноманітних театральних спеціальностях: драматург, режисер, актор, художник, костюмер, бутафор тощо.

Оскільки театральне й педагогічне мистецтво є бінарним процесом творчої взаємодії, тобто обов'язково передбачає взаємну творчість актора – глядача, педагога – студента, то успішність функціонування студентського театрального колективу детермінована запитами, очікуваннями, смаками та підготовленістю глядачів. Театрознавець та соціолог В.Н. Дмитрієвський з цього приводу зазначає: “Зрозуміти глядача – це означає зрозуміти шлях наступних театральних пошуків” [4, 151]. З іншого боку, естетичний рівень глядацької аудиторії залежить від якості вистав театру. Г.А. Товстоногов стверджував: “... масове мистецтво нашої епохи – кіно, радіо, зажерливе телебачення – не тільки відбирають щоденно наш головний інструмент – актора, але й повертають у наш старий і милий моєму серцю театральний зал нового глядача, з іншим психофізичним апаратом, з іншим внутрішнім почуттям театральної правди” [8, 8].

Керівництво студентським театром, як правило, здійснює педагог або професійний актор-режисер, тому важливе значення мають якості його особистості, рівень загальної ерудиції, естетичні й етичні позиції, особливості характеру, організаторські й акторські здібності. Режисер

розвитку, оволодіння способами пізнавальної діяльності, які в подальшому можна застосовувати в умовах безперервної самоосвіти.

Інформаційні технології розглядають як систематизуючу, зв'язуючу, практичну складову навчального процесу в освітньому закладі (С.В. Нарушкевич, І.А. Мілотіна, С.В. Дрожина, В.І. Струнін, І.А. Носков, С.Л. Тімкін). Формуванню компетенцій у галузі використання інформаційних технологій в науковій діяльності та освітній практиці приділяють увагу О.Г. Смолянінова, Е.В. Достовалова, А.М. Дахін, В.В. Краєвський, А.В. Хуторський. Вміння використовувати інформаційні технології стає невід'ємною частиною будь-якої діяльності: створення і використання електронних бібліотек, навчальних і прикладних програм, документів, курсових та дипломних проектів студентами, дозволяє систематизувати навчальний процес, організувати творчу, дослідницьку роботу тих, хто навчається. Звичайно, існує ряд проблем, серед яких: відсутність чітко відпрацьованих методик та досвіду використання інформаційно-комп'ютерних технологій у повсякденній практиці, недостатнє технічне оснащення, інформаційне перевантаження студентів тощо. Н.Ю. Соколова, А.В. Горячов, В.Р. Мітін, К.В. Якушина, М.К. Курманов та інші вивчають тенденції методичного вдосконалення використання комп'ютерних засобів навчального призначення.

Метою даної статті є розгляд основних методичних аспектів використання інформаційних технологій під час вивчення технічних дисциплін та формування функціональних компетентностей в процесі професійної підготовки фахівців зв'язку.

Організація навчання з позиції відтворення теоретичних знань, що містяться в навчальній літературі, є на сьогоднішній день домінуючою у практиці ВНЗ та часто орієнтується на методики, що зводять підготовку фахівця до запам'ятовування фактів, які складають зміст дисципліни. Однак, важливим стає не тільки дати знання, скільки сформувати значущі для молоді компетенції, що необхідні для адаптації у новому інформаційному суспільстві, професійній діяльності, яка вимагає інтеграції знань, об'єднанні їх у конкретній роботі як результуючого продукту освіти. Змінюється і методологія діяльності сучасного викладання – навчити студента вчитися працювати з інформацією [3]. Саме на це повинна бути спрямована організація практичного навчання. Одним із засобів розв'язання зазначеного завдання є використання інформаційно-навчальних комплексів (ІНК).

Розглянемо ІНК, створений для дисциплін “Метрологія, стандартизація, сертифікація та акредитація” та “Вимірювання в техніці зв'язку”, під яким розуміємо структуру програмних засобів навчального

призначення, що пропонуються студентам під час освоєння навчального матеріалу з дисципліни і дозволяють здійснювати викладачеві цілісну технологію навчання. Розробка технології навчання включає аналіз змісту навчання, визначення пріоритетних цілей, конкретизацію технології, встановлення зворотних зв'язків та діагностику результатів [5, 99]. Отже, одним з головних етапів, що визначає якість навчального курсу з методичної точки зору, є вирішення проблеми відбору змісту навчання. В процесі створення комплексу ми здійснювали аналіз та відбір матеріалу з врахуванням відповідного напрямку підготовки студентів і до виконання ними їх функціональних обов'язків, а також структурування за навчальними модулями або компонентами.

До компонентів теоретичного спрямування у комплексі відносимо блок лекційного матеріалу з дисциплін, мета якого формування орієнтаційної основи для засвоєння студентами навчального матеріалу, в якому подаються систематизовані основи наукових знань, концентрується увага на більш складних і важливих питаннях. Наявність питань для самоконтролю активізує пізнавальну діяльність студентів, а для полегшення самостійної роботи наведений список рекомендованої літератури, блок історичної довідки, розроблений словник термінів та понять до всього курсу. Довідниковий блок є спеціально розробленою програмою (рис. 1), яка дає можливість швидко знаходити необхідний термін за першою літерою або опрацювати весь перелік понять.

Курс	Терміни та поняття	Визначення
Артисти	Акція	Коротке театральне дійство (випадкове) - імпровізований диалог, що має певну цільовість, проходить за певними правилами, організований, має певну тему, часовий простір, місце проведення, естетичні вимоги, конструкцію дійсності.
Словник	Акція	Коротке театральне дійство (випадкове) - імпровізований диалог, що має певну цільовість, проходить за певними правилами, організований, має певну тему, часовий простір, місце проведення, естетичні вимоги, конструкцію дійсності.
Земля	Акція	Коротке театральне дійство (випадкове) - імпровізований диалог, що має певну цільовість, проходить за певними правилами, організований, має певну тему, часовий простір, місце проведення, естетичні вимоги, конструкцію дійсності.
Школа	Акція	Коротке театральне дійство (випадкове) - імпровізований диалог, що має певну цільовість, проходить за певними правилами, організований, має певну тему, часовий простір, місце проведення, естетичні вимоги, конструкцію дійсності.
Лабораторія	Акція	Коротке театральне дійство (випадкове) - імпровізований диалог, що має певну цільовість, проходить за певними правилами, організований, має певну тему, часовий простір, місце проведення, естетичні вимоги, конструкцію дійсності.
Нормативи	Акція	Коротке театральне дійство (випадкове) - імпровізований диалог, що має певну цільовість, проходить за певними правилами, організований, має певну тему, часовий простір, місце проведення, естетичні вимоги, конструкцію дійсності.
Фізика	Акція	Коротке театральне дійство (випадкове) - імпровізований диалог, що має певну цільовість, проходить за певними правилами, організований, має певну тему, часовий простір, місце проведення, естетичні вимоги, конструкцію дійсності.
Історична	Акція	Коротке театральне дійство (випадкове) - імпровізований диалог, що має певну цільовість, проходить за певними правилами, організований, має певну тему, часовий простір, місце проведення, естетичні вимоги, конструкцію дійсності.
Фізика	Акція	Коротке театральне дійство (випадкове) - імпровізований диалог, що має певну цільовість, проходить за певними правилами, організований, має певну тему, часовий простір, місце проведення, естетичні вимоги, конструкцію дійсності.

Рис. 1. Фрагмент реалізації структури комплексу: словник

складової педагогічної майстерності, шляхом залучення студентів до безпосередньої участі у театральній справі.

Основні завдання студентського театру:

1) вивчення елементів системи К.С. Станіславського, М.О. Чехова, Л.С. Курбаса як теоретичної і методичної основи формування артистизму;

2) реалізація взаємозв'язку навчально-виховного з позанавчальним процесом (спецсемінари, науково-практичні конференції; постановка спектаклів до ювілейних дат, підготовка університетських заходів: "День студента", "День випускника", "День факультету", "Міс університету", "Містер університету", КВК, календарні свята тощо);

3) формування естетичної свідомості майбутніх учителів;

4) вплив на становлення світогляду майбутнього вчителя, пізнання себе й свого місця у світі (Ж. Вілар стверджував: "Мистецтво театру – плід любові людини до пізнання, любові спокійної або пристрасної, в залежності від індивідуума" [2, 115]).

Робота театрального колективу базується на головних засадах системи виховання актора К.С. Станіславського (вчення про "надзавдання", метод фізичних дій тощо). Регулярні заняття за системою покращують пластику тіла, роблять привабливими жест та міміку аматорів, дикцію, розвивають уяву, спостережливість, асоціативну пам'ять, діапазон, гнучкість і силу голосу (виразність мови), укріплюють нижньореберне дихання, формують правильну позицію звукоутворення. Усі ці елементи складають основу педагогічного артистизму.

Етапи роботи студентського театрального колективу:

1. *Організаційний*. Формування колективу студентського театру:

1) щорічний конкурс "Алло, ми шукаємо таланти" для поновлення колективу;

2) створення студентських драматичних колективів на факультетах;

3) відбір кращих виконавців до студентського театру.

2. *Інформаційно-теоретичний*. Ознайомлення учасників театрального колективу з метою, завданнями й перспективами роботи; цикл лекцій з історії українського і світового театру, основні засади підготовки актора за системами К.С. Станіславського, М.П. Чехова, Л.С. Курбаса та ін.

3. *Формуючий*. Практична робота над розвитком артистичних здібностей: виконання творчо-розвивальних завдань, вправ й етюдів; оволодіння навичками саморегуляції; розвиток уваги, уяви, вербальних й невербальних засобів комунікації; оволодіння вміннями за зовнішніми ознаками визначати психічний стан іншої людини (перцепція й емпатія)

Метою цієї статті є обґрунтування доцільності роботи студентського театру на базі вищого педагогічного закладу з метою формування педагогічного артистизму майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу. Театр як жанр мистецтва виник більше ніж 2 тис. років тому зі стародавніх грецьких свят на честь Діоніса-Вакха – бога виноробства, веселощів та розваг.

Театралізовані ігри використовувались:

- у період первіснообщинного ладу як метод передачі знань;
- в епоху Відродження як метод вивчення мистецької спадщини

Античності;

- у Києво-Могилянській академії як засіб вдосконалення християнських чеснот;

- у Шляхетному корпусі як засіб вивчення іноземних мов.

Арістофан стверджував, що людина любить театр за правдиве слово та добру пораду. “Кафедрою добра” називав цей вид творчої діяльності М.В. Гоголь [3].

На наш погляд, подібна “кафедра” повинна існувати у кожному вищому педагогічному навчальному закладі, оскільки в театральному мистецтві напрацьовано значний арсенал засобів вдосконалення творчих здібностей майбутнього вчителя, зокрема педагогічного артистизму. За нашим визначенням, *педагогічний артистизм* – це комплекс професійно значущих, взаємопов’язаних та взаємообумовлених якостей особистості вчителя, який забезпечує досконале володіння педагогічною технікою та навичками перевтілення, виразної, естетично-привабливої передачі навчального матеріалу з метою максимального вияву індивідуального потенціалу вчителя [1].

Корифеї українського театру відзначали освітню функцію театрального мистецтва. М.П. Старицький називав театр “просвітницьким світочем сцени” [7, 357]. І.К. Карпенко-Карий, відзначаючи роль мистецтва у процесі формування гармонійно розвинутої особистості, у листі до свого сина Н.І. Тобілевича зазначав: “... спів, музика і всяке іскуство взагалі поменшують у чоловіка однобокість, яка складається від спеціальності. Спеціальність потрібна, але чоловік повинен розвертати всі багатства своєї природи, і тоді він робиться і розумнішим, і приємнішим, і кориснішим членом великої чоловічої громади. Треба, крім науки, посвячувати свої досуги на знайомство з літературою всіх напрямків, іскуством чоловічої душі, все, що існує на світі, не повинно бути чужим” [5, 237]. На наш погляд, ці думки актуальні для сучасного педагога.

Метою роботи театрального колективу при вищому педагогічному навчальному закладі є вдосконалення педагогічного артистизму, як

Таблиці, схеми, блок-схеми, винесені окремим блоком, є графічним відображенням структури об’єкту чи процесу, що підлягають дослідженню, і дозволяють забезпечити наочність, акцентуючи увагу на головних аспектах теми, що вивчається. Нормативна база – блок, що відображає сучасний стан законодавчої та нормативної бази з питань метрології, стандартизації, сертифікації, акредитації та управління якістю, постійне оновлення якої відбувається на основі передових наукових досліджень, проведених останнім часом науково-дослідними установами в даній галузі.

Бібліотека має три складові: література, що є додатковим матеріалом до лекції у вигляді електронних посібників, фрагментів наукових статей, інформаційних повідомлень і дає можливість варіативності для різних напрямків підготовки; світовий досвід та огляд сучасних вимірювальних приладів.

Не менш важливими компонентами є блоки практичного спрямування, серед яких система лабораторного практикуму (рис. 2), реалізована у вигляді віртуальних робіт з методичними рекомендаціями та формами для звітності; комп’ютерні тренажери з алгоритмом спеціально підібраних задач, добірка контрольних завдань до кожного розділу, спрямованих на розвиток інтелекту, прискорення накопичення досвіду.

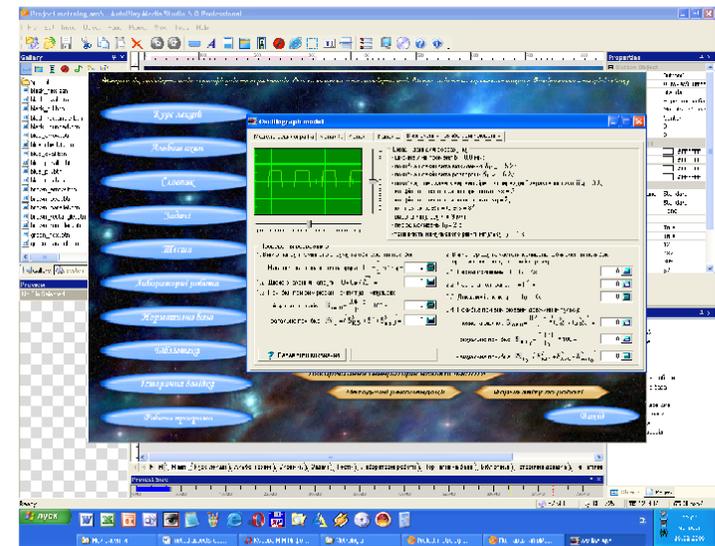


Рис. 2. Фрагмент реалізації розрахункового завдання до лабораторної роботи

Інформаційно-навчальний комплекс дозволяє значно підвищити рівень успішності студентів з дисциплін за рахунок індивідуалізації процесу контролю знань. Зворотний зв'язок між викладачем та студентами встановлюється завдяки контролю і дозволяє оцінити динаміку засвоєння навчального матеріалу та на основі аналізу результатів вносити відповідні корективи в організацію навчального процесу [2]. Використання тестів проводиться фронтально та індивідуально, забезпечуючи високу швидкість встановлення рівня підготовленості студентів як в комплексі, так і за компонентами.

Користуючись розробленою програмою, визначаємо стратегію навчання з використанням складових інформаційно-навчального комплексу. Наша технологія будувалася на основі розподілу навчального матеріалу на блоки, змістовні моменти, а потім здійснюємо комбінування, комплексування та співорганізацію модулів за допомогою блоку робочої програми, визначаючи послідовність використання теоретичних і практичних компонентів.

У ході проведеного дослідження виявлено, що перші сеанси роботи з інформаційно-навчальними програмами є для більшості студентів достатньо складними. Тому особливу роль відіграють методичні прийоми та позиція викладача в організації діяльності всіх етапів навчання таких, як постановка проблеми, формування мотивів діяльності та розвитку пізнавальних інтересів, творчого мислення, введення студентів в інтерактивне середовище. Викладач повинен регулювати процес опанування курсу, співвідносити його використання з психологічними особливостями сприймання інформації студентами та санітарно-гігієнічними нормами щодо часу, який проводиться за комп'ютером. На перших заняттях виникає необхідність: ретельно простежити, що повинно буди викладене словами, на яких етапах викладачеві треба провести демонстрацію, що запропонувати на самостійне засвоєння. З ростом активності студентів при подальшому користуванні програмою ситуація стабілізується, виробляються вміння працювати з даним джерелом інформації, регулюється увага, час обробки питань, число механічних помилок. Але не слід перевантажувати студентів роботою з комп'ютерною технікою, бо достатньо важливим є комунікативне спілкування, розвиток усного мовлення, грамотного викладення власної думки, роботи на техніці. Крім того, практика засвідчує, що рівень володіння комп'ютерним інструментарієм серед тих, хто навчається, відрізняється на кілька порядків. Тому особистісний підхід, покрокове вирішення навчальних задач, допомога кожному

IV. ОПТИМІЗАЦІЯ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

УДК 808.55:371.134

Д.В. Будянський
Сумський державний
педагогічний університет

СТУДЕНТСЬКИЙ ТЕАТР ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО АРТИСТИЗМУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розглядається проблема доцільності роботи студентського театру на базі вищого педагогічного навчального закладу з метою формування педагогічного артистизму майбутніх учителів. Представлені історичні аспекти, умови, етапи організації аматорського театрального колективу на прикладі студентських театрів СумДПУ ім. А.С. Макаренка "На Оболоні" та "Березил".

In the article the problem of expedience of work of student theater on the base of higher pedagogical educational establishment with the purpose of forming of pedagogical artistry of future teachers is examined. Historical aspects, terms, stages of organization of amateur theatrical collective on the example of theaters of students of Sumy state pedagogical university named after A.S. Makarenko "Na Oboloni" and "Berezil" are presented.

Сьогодні, коли традиційний досвід взаємодії ВНЗ і закладів культури втрачений, виникає необхідність трансформації культурно-естетичних цінностей у процес професійної педагогічної освіти. Формування педагогічного артистизму майбутнього вчителя здійснюється у процесі взаємодії освіти й театру (професійного та самодіяльного). Це пов'язано з "архітектонікою" театрального мистецтва, в якому напрацьовані методи артистичного вдосконалення особистості.

Обґрунтування необхідності роботи студентського театру на базі педагогічного ВНЗ із метою формування педагогічного артистизму майбутніх учителів окреслює *проблему статті*.

У попередніх статтях розглядалися такі засоби формування педагогічного артистизму як елементи системи К.С. Станіславського, драмогерменевтика, драматизація.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1995.
2. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. – 2-е изд. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с.
3. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
4. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
6. Програми середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів, спеціалізованих шкіл, ліцеїв, гімназій. Біологія / Колектив авторів-укладачів. – К., 1995. – 308 с.
7. Чайченко Н.Н. Формирование у школьников теоретических знаний основам химии: Дисс... д-ра пед. наук. – К., 1998.
8. Шевченко А.С. Конкретне і теоретичне в навчальному змісті біології / Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – Вип.40. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2005. – С. 201 – 213.
9. Шевченко А.С. Наше бачення змісту і структури курсу біології, 7 клас // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 5. – С. 48 – 51.

розробити персональний план засвоєння навчальної інформації суттєво підвищить ефективність роботи.

З метою здійснення компетентнісного підходу в освітній практиці, формування ключових компетенцій доцільне введення в навчальний процес проектної діяльності [1]. Тема проекту повинна містити дослідницький елемент, відрізнятися від подібних існуючих продуктів принципово новим підходом і бути пов'язаною з застосуванням комп'ютерної техніки. Коли в проекті бере участь група студентів, це дозволяє уникнути перевантаження і накопичити досвід для виконання курсових та дипломних проектів. Мультимедійні проекти виникають на перетині мінімум двох дисциплін (наприклад, метрологія та ІКТ), але реально стосуються значно більш широкого спектру дисциплін. Дійсно, метрологія та стандартизація, вимірювання в техніці зв'язку мають не лише різнобічні та глибокі зв'язки між собою, але й з багатьма іншими дисциплінами, як фізика, математика, теорія ймовірності, схемотехніка, теорія електричних кіл, технічне забезпечення зв'язку та ін. Використання цих міжпредметних зв'язків є достатньо важливим у підвищенні практичної та науково-теоретичної підготовки для фахівців в галузі зв'язку, суттєвою особливістю яких є оволодіння узагальнюючим характером пізнавальної діяльності. Узагальненість дає можливість використовувати свої здобутки як у навчальній діяльності, так і в науковому, суспільному житті студентів, закладає фундамент для комплексного бачення, способу вирішення складних проблем реальної дійсності, що є одним з важливих принципів технологічного підходу до навчання. Дане положення безперечно, але в реальному викладанні враховується недостатньо, що пояснюється багатьма факторами, серед яких недостатня кількість аудиторних годин, що відводяться на курс, недоліки планування навчального процесу тощо. Одним із шляхів реальної реалізації міжпредметних зв'язків у викладанні курсів метрології та стандартизації є розгляд багатогалузевих наукових понять з урахуванням, що вони є ширшими за предмет вивчення конкретної науки. При розробці курсу, координуючи вивчення навчального матеріалу з іншими дисциплінами, необхідно фіксувати міжпредметні зв'язки різного типу за відношенням до цілей курсу.

Таким чином, навчальний процес з використанням інформаційно-навчального комплексу характеризується гнучким поєднанням пізнавальної діяльності студентів з різними джерелами інформації, навчальним матеріалом, що розроблений спеціально для даного курсу, та систематичною, оперативною взаємодією з викладачем, групою роботою над відповідним модулем програми та можливістю вибору

індивідуальної траєкторії опрацювання матеріалу. Подальша розробка та використання електронних засобів навчання сприяє підвищенню ефективності запровадження інформаційних технологій у навчальний процес і дозволяє не лише в експериментальному порядку провести апробування елементів формування функціональних компетентностей, а й оновити систему освіти, перевести її на якісно новий рівень. Створення інформаційного освітнього середовища є нагальним завданням, розв'язання якого визначить успіх запровадження інформаційних технологій в освіту на всіх її рівнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Мильникова Г.П. Опыт создания информационной среды // Вопросы Интернет образования. – 2006. – № 32. (<http://vio.fio.ru>).
2. Нарушкевич С.В. Оценочный инструментарий в современных технологиях образования // Волгоград: Вестник ВФ МУПК. – 2003. – № 5. (<http://www.jurgorod.ru>).
3. Навков И.А. Проблема формирования информационной образовательной среды // Вопросы Интернет образования – 2006. – № 32 // <http://vio.fio.ru>
4. Сопеникова Е.В. Моделирование учебного процесса по физике в средней общеобразовательной школе. – Ч. 2. Система методов обучения. – Пермь, 2001. – 198 с.
5. Самук Н. О содержании курса "Технологии обучения естествознанию" // Высшее образование в России. – 1997. – № 2. – С. 97–100.

УДК 37.036:7 (4) + 37.036:7 (438)

Ярослав Хачіньскі

Поморська педагогічна академія
в Слупську (Польща)

ЕСТЕТИЧНЕ ВИХОВАННЯ В КОНТЕКСТІ ОСНОВНИХ ПОЛОЖЕНЬ ІНТЕРКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано деякі положення теорії естетичного виховання; висвітлено концептуальні питання поліестетичної та інтеркультурної освіти в Німеччині; обґрунтовано наукові засади інтеркультурної естетичної едукції, у т. ч. концепції переживання та розуміння творів мистецтва.

Some principles of the Polish theory of aesthetic education are analyzed in the article; conceptual issues of poly-aesthetic and intercultural education in Germany are touched upon; scientific basis of intercultural aesthetic education, including the conceptions of feeling and understanding works of art, is substantiated.

Формуючий експеримент охоплював учнів 10-х класів 6-ти шкіл м. Суми і за їх кількістю дорівнював у середньому 579.

Навчання було організовано за експериментальним змістом, а вчителі біології користувалися методичним пакетом, який містив тексти навчального змісту, методичні розробки окремих тем, поурочні методичні розробки, тематичні 4-х рівневі контрольні роботи. У таблиці 2 представлені зведені результати формуючого експерименту за весь навчальний рік (у чисельнику результати за перше півріччя; у знаменнику – за друге).

Таблиця 2

Результати порівневих контрольних робіт формуючого експерименту (підсумкова)

Рівні засв.	Школи						M	m	S _x
	№2	№7	№10	№12	№17	№29			
1-й	100	97,3	99	98,4	98,4	100	98,6	0,312	1,01
	97,9	99,1	98,9	100	97,6	96,8			
2-й	57,3	69,6	65,6	74,2	63,4	83,5	61,4	2,8	9,7
	51,6	64,5	54,3	61,5	53,2	50,5			
3-й	45,8	45,5	44,1	51,6	48	47,3	38,8	2,9	10,0
	28,4	29,1	30,4	44,6	24,2	26,9			
4-й	8,33	9,82	7,53	9,68	8,13	7,69	10,2	0,74	2,6
	12,6	9,09	12,0	13,8	10,5	15,1			

Одержані результати свідчать про достатню ефективність запропонованої методики навчання і дозволяють зробити такі висновки:

- структурування навчального змісту повинно базуватися на теоретичних узагальненнях біології, які є системоутворюючими;
- логіка змістовних побудов повинна бути діалектичною, а формальна логіка виступати як інструментарій при оперуванні емпіричними поняттями на етапі сходження до конкретного;
- формування інтелектуальних умінь продуктивної діяльності найефективніше протікає через систему завдань пошукового характеру;
- засвоєння теоретичних узагальнень на рівні вмінь майже третиною учнів експериментальних класів засвідчує певну перспективність розробленої методики;
- педагогічні підходи, що викладені в даній роботі, потребують подальшого вдосконалення з метою створення загальної методики навчання біології модернізованого типу, орієнтованої на особистість учня, максимальний розвиток його розумових здібностей, і тим самим, через формування інтелектуальних умінь науково-теоретичного мислення досягти основної мети середньої освіти – всебічного розвитку особистості школяра, його потенційних можливостей.

поурочних методичних розробок, текстів контрольних робіт [8, 9]. Таким чином, учителі експериментальних класів мали повний пакет методичного забезпечення навчального процесу. У контрольних класах навчання проводилося за звичайною схемою з використанням діючого підручника та наявних методичних розробок, у тому числі і самих учителів.

Контрольні роботи були складені, виходячи з теорії про діяльність (А.Н. Леонтьєв) [1]. Нами було визначено 4 рівні сформованої навчальної діяльності. Перші два рівні відповідали репродуктивному характерові, а 3 та 4 – продуктивному. Нас цікавило, яка кількість учнів контрольних та експериментальних класів буде здатна виконати завдання продуктивного характеру. Для визначення оцінних критеріїв необхідно було кількісні показники співставити з якісними характеристиками знань та вмінь. Виходячи з аналізу сучасної дидактики та методик окремих навчальних предметів, можна виділити такі якості знань: повнота, глибина, міцність, систематичність, системність, оперативність, гнучкість, конкретність, узагальненість, розгорнутість, згорнутість, усвідомленість.

Констатуючий експеримент охоплював 317 учнів 10-х класів чотирьох середніх шкіл м. Суми і проводився протягом навчального року. У ході експерименту пропонувалися дві порівневі контрольні роботи, які охоплювали всі навчальні теми першого та другого півріччя. Одержані результати, які подані в таблиці 1, свідчать про досить рівномірний та закономірний розподіл оцінок, коли більшість учнів знаходилися на репродуктивному рівні сформованої діяльності. Загалом можна констатувати, що старшокласники досить успішно справляються з навчальним змістом на репродуктивному рівні (приблизно 74,4%) і лише приблизно 14% були здатні перейти на продуктивний рівень навчальної діяльності.

Таблиця 1

Результати порівневих контрольних робіт констатуючого експерименту (у %)

Рівні засвоєння	III коли				M	m	S _x
	№ 7	№ 12	№ 17	№ 29			
1-й	97,8	94,3	98,8	96,8	92,613	2,562	7,246
	92,1	75,9	91,5	93,7			
2-й	51,7	45,3	51,5	52,1	56,138	2,910	8,231
	70,8	53,7	59,8	64,2			
3-й	10,1	11,1	12,2	14,9	12,838	0,691	1,955
	11,2	15,1	13,4	14,7			
4-й	2,3	0,0	1,2	2,1	1,913	0,335	0,949
	2,25	1,85	2,44	3,16			

(M – середня арифметична; m – середня помилка середнього арифметичного; S_x – середньоквадратичне відхилення)

Проблема інтеркультурної едукації¹ стає сьогодні однією з основних на теренах Західної Європи у зв'язку з глобалізацією, інтернаціоналізацією освіти та впливом емігрантів з колишніх домініонів. Полілог різних культур у сфері естетичного виховання школярів та молоді визначається як необхідна складова єдиного освітнього простору країн Євросоюзу. Віднедавна ця проблематика почала дискутуватись у польській педагогічній науці. У сфері музично-педагогічної освіти в Польщі питання інтеркультурної едукації активно підіймаються на міжнародних конференціях в Слупську (2003 та 2005 рр.), у спільних дослідницьких проектах з німецькими науковцями.

Очікування, що мети інтеркультурної едукації можна досягнути в деяких площинах естетичного виховання, часто звучать у колі спеціалістів, які займаються цим своєрідним пограниччям наук, проте, й до сьогодні не створено відповідної теорії. Проблема систематизації теорії та практики *інтеркультурної естетичної едукації* полягає в тому, що репрезентанти багатьох художніх галузей, які приходять до естетичного виховання різними шляхами, користуються специфічною термінологією, а свої наукові пошуки обмежують конкретним видом мистецтва, яким займаються. Численні наукові праці з цієї тематики рідко є когерентними (узгодженими); їм бракує взаємозв'язку між ідеями та змістом. І більше того, оскільки естетичне виховання вже обґрунтовано своєю педагогічною теорією й едукативною практикою, то у зв'язках цієї субдисципліни з положеннями інтеркультурної едукації більшість дослідників не виходить за межі специфіки обраного ними виду мистецтва. Тільки окремі автори наукових розвідок бачать тематику ширше, в перспективі інтегрованого естетичного виховання [1, 12]. Тому **метою** нашої публікації стало обґрунтування наукових засад інтеркультурної естетичної едукації як нової освітньої галузі.

Ідеї естетичного виховання та інтеркультурної едукації є часто близькими і мають спільне поле інтересів. Естетична едукація входить до складу сучасного гуманістичного дискурсу про людину, людські взаємини, діалог етнічних груп і народів й охоплює мистецтво, що інтерпретує світ, витвори культури, а також внутрішній світ людини, який висвітлюється в перетвореній формі у художніх творах [20, 811]. Натомість інтеркультурна едукація прагне до «пізнання і розуміння себе, власної культури, свого коріння, приватної батьківщини (індивід з локально-родинним культурним

¹ Термін «едукація» використовується не тільки в Польщі, але й на Західній Україні і охоплює широке семантичне поле – від «навчання» і «виховання» до «освіти» у процесуальному розумінні.

стрижнем, почуттям цінності і гідності в стані зрозуміти інших людей, зрозуміти складність явищ (...), переборення тенденції замикання у сфері власних цінностей, власного культурного кола на користь відкриття і розуміння інших, шанування відмінностей і трактування їх як чинника розвитку» [12, 48]. Врешті-решт для інтеркультурної едукативної «прищеплення поваги і спрямованості на пізнання Іншого, формування вразливості й уміння співпрацювати, пересторога перед спрощеним і деформованим образом Іншого» [12, 48].

У деяких концепціях естетичного виховання можна знайти певні ідеї, які через їх відкриті й багатоаспектну спрямованість можуть стати джерелом пізнання художньої діяльності в контексті інтеркультурності. Такі переваги можна приписати теорії та практиці поліестетичного виховання², деякі аспекти якого експонують важливі поля діяльності і для інтеркультурної едукативної. Коментуючи цю галузь, Крістоф Кітль стверджує, що поліестетичне виховання відкривається на інтеркультурну едукативну через реалізовані в ньому процеси чуттєвого дослідження феноменів інших культур й епох. Мова йде також про те, щоб феномени (твори мистецтва), які сучасному споживачу видаються віддаленими в часі і просторі, бо належать екзотичним або давнім культурам, привести в розмаїтих актах освіти до ситуації «тут і зараз». Таке мистецтво не слід відправляти в музейні запасники, найімовірніше, належить його «аналізувати, реконструювати, формувати відносно сьогодення» [7, 204 – 206].

У цьому сенсі соціально-комунікативні достоїнства поліестетичного виховання полягають в інтерпретації його як процесу, що завжди реалізується в певній спільноті з опорою на діяльність у групі, в якій окремі її члени бажають комунікувати, причому не тільки в групі, а і поза нею. Через розвиток своїх можливостей перцепції (від гр. *aisthesis*), яка є ключовим поняттям цього процесу, вихованець звертається до «інших», людей, вихованих в іншій естетичній культурі. Розширення потенціалу власного *aisthesis*, креація його на інші, незнані до того суб'єктом феномени чи явища, з якими він зустрічається у своєму середовищі або поза власним культурним колом, є одним з важливих завдань такого виховання [7, 206].

Центральне місце у цьому процесі посідає стимуляція активності чуттєвих вражень, пов'язаних з адекватною перцепцією, та їх перенесення до емоційних, уявленнєвих та інтелектуальних процесів. У зв'язку з цим актом перцепції мистецьких творів слід приділити особливу увагу. Формулюючи мету і завдання естетичної едукативної

² Автором цієї концепції вважають Вольфганга Рошера.

відповідних інтелектуальних умінь аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, емпіричного узагальнення. У цьому випадку отримати позитивний результат об'єктивно неможливо, оскільки формальна логіка не є інструментом формування теоретичних узагальнень.

Під час розробки експериментальної методики навчання біології в 10-му класі середньої школи необхідно було визначити коло теоретичних узагальнень, потім віднайти вихідні абстракції, від яких можливим буде сходження до конкретного згідно з діалектичною логікою засвоєння понять такого ступеня узагальнення. Нарешті, визначити технологічні умови формування таких узагальнень безпосередньо в навчальному процесі. Аналіз літературних джерел дозволив визначити поняття «метаболізм» як системоутворюючу основу розвитку біохімічних, цитологічних, анатомічних, фізіологічних понять у процесі вивчення біології. Вибір цього поняття як основи побудови теоретичної системи знань визначається тим, що воно є найбільш істотною ознакою живих систем, актуалізує не тільки предмет і завдання біологічної науки, але є першоосновою прояву й інших основних властивостей живих організмів.

Таким чином, визначаючи «метаболізм» як основу вихідного фізіологічного поняття, ми відзначаємо його складові, а саме: живлення, транспорт, дихання, виділення, регуляцію. Але для побудови цілісної вихідної навчальної моделі необхідно ще додати такі центральні поняття, як розмноження, ріст та розвиток, які складають окремий розділ біології – біологію розвитку. Для завершення структурування вихідної змістовної абстракції, що базується на понятті про метаболізм, необхідно ввести поняття про опорно-рухові структури живих систем, оскільки останні перебувають під дією земного тяжіння. Теоретичними узагальненнями біології виступають також еволюційні, екологічні, цитогенетичні.

Експериментальна робота складалася із двох блоків: констатуючого та формуючого експериментів. Констатуючий експеримент повинен був виявити основні труднощі і недоліки в засвоєнні основних теоретичних узагальнень біології, а саме: поняття про хімічний склад живого, його структурованість та основні метаболічні процеси. Одержані результати дозволяли визначити кінцевий варіант структурування навчального змісту, виділити основні системоутворюючі теоретичні поняття біології, вибудувати змістовні узагальнення згідно з діалектичною логікою руху понять.

Відповідно до навчального змісту, для вчителів біології було розроблено методичний пакет, який складався зі змістовної частини,

особистості (Н.О. Менчинська, О.В. Скрипченко). Тому проблема формування інтелектуальних умінь останнім часом набула особливої актуальності. У нашому випадку ми визначаємо загальну мету навчання як максимально можливий розвиток особистості, її розумових та практичних здібностей. Відповідно до цього повинен формуватись й навчальний зміст, який би потенційно забезпечував такий розвиток. Тому будь-який навчальний предмет включає не лише зміст, а в першу чергу цільові установки, сам навчальний зміст, методи та форми реалізації цього змісту [3].

Змістовні конструкції навчального предмета «Біологія» характеризуються наявністю знань двох ступенів узагальнення – емпіричного та теоретичного. Емпіричне та теоретичне розрізняються за гносеологічною направленістю, характером та типом знання, що отримується, методами та формами пізнання, пізнавальними функціями, співвідношенням чуттєвого та раціонального.

Прагнення до теоретичних узагальнень властиве будь-якій природничий науці. Зрозуміло, що таке узагальнення дозволяє не тільки класифікувати набуті знання, але й використовувати їх для пояснення явищ, процесів, фактів. Будь-яка наукова теорія групує, систематизує та структурує велику кількість емпірики. У цьому випадку досить засвоїти теоретичне узагальнення, щоб мати можливість розібратися в різноманітті конкретного, яке може бути зовсім невідоме дослідникові, а в нашому випадку – учневі. Теоретичні положення певної галузі знань дозволяють не лише констатувати закономірність, але й спрогнозувати майбутні зміни в стабільній чи варіативній ситуації. Побудова теоретичної моделі означає перехід від емпіричної стадії науки до теоретичної. Ця теоретична модель відіграє роль певної системи координат щодо розгортання всієї різноманітності знання, задає єдність цього різноманіття [2; 4; 5; 6].

Емпіричне та теоретичне є взаємопов'язаними, рівнозначними компонентами пізнання оточуючої дійсності. У той же час для методики навчання має важливе значення співвідношення емпіричного та теоретичного як двох послідовних рівнів. Щодо процесу навчання, це питання набуває вагомого значення, а саме – яким чином структурувати навчальний зміст, чи із застосуванням формальної, чи діалектичної логіки, чи тієї та іншої в сукупності, але з визначеною підрядністю? Аналіз літератури з філософії дидактики та методики біології однозначно засвідчив, що це є найсуттєвішим у визначенні стратегії навчання. Якщо переважатиме формальна логіка в процесі засвоєння, то розумова діяльність учнів буде мати переважно репродуктивний характер із формуванням

інтеркультурному контексті, належить прагнути до того, «аби наново усвідомити забуту і занедбану динаміку *aisthesis*, а також аби звернути увагу на активність власної перцепції. Теорія естетичного виховання робить натиск на активно-творчому аспекті перцепції» [6, 68 – 69].

Така інтерпретація місця і значення перцепції у пізнанні мистецтва призводить до того, що ми опиняємось перед певними проблемами. К. Кітль запитує: «Чи цей вихідний потенціал самої перцепції (*aisthesis*) є достатньою підставою, аби бути готовим до відповідного засвоєння та естетичного переживання чужого художнього феномену, вільного від сталих, часто убогих і однобічних навичок, характерних для замкнення у своїй власній культурі?» [6, 71]. Теоретики *поліестетичного виховання* віддавна звертають увагу на той факт, що наша європейсько-американська перцепція «чинить нас ігнораторами в зіткненні з духовним багатством багатьох позаєвропейських культур» [9, 37].

Отже, як нам вийти з такої негативної ситуації? Відповіддю можуть стати розвідки музичних психологів, які зазначають, що для сприйняття чужої для нашого культурного кола музики, наприклад музики позаєвропейської, належить стати втаємниченим у неї через «багаторічний тренінг відповідних слухових реакцій» [9, 71; 2, 58]. Цей тренінг може постачати спеціально сконструйована естетична едукація та її практичні форми, в даному випадку – слухання музики.

Вольфганг Рошер бачить цю проблему як необхідність розширення наших перцептивних можливостей через спостереження не тільки самого об'єкту естетичних інтересів, але й середовища, в якому цей об'єкт знаходиться. Врешті-решт гарантією ефективною діяльності нашого *aisthesis* може стати процес перцепції, збагачений адекватними емоціями, які дозволять вчуватись у людський, гуманістичний, але й узагальнений, художній вимір об'єкта, що походить з чужої, не знаної нами культури. У численних практичних розв'язаннях ідеї поліестетичного виховання власне елемент емоційного «вникання» в об'єкт спостереження відіграє значну, якщо не вирішальну роль [14, 13]. В.М. Стрех у власній концепції інсценізації тематики єврейської культури і холокосту створює ситуацію, в якій учасники грають ролі, натхненні своєю емпатією – співчуттям злиденному Жиду, змушеному гендлювати, – без якої створена постать не досягнула б драматизму [16].

Гунтер Кляйнен зауважує, що «подібність та відмінність викликають різноманітні реакції. Проте нема доказів того, що експериментування з чужорідним автоматично приводить до його відкидання. Чуже може також захочувати і пробуджувати цікавість» [8, 157].

Науковий аналіз дозволяє нам вирізнити три важливі елементи поліестетичного виховання, які свідчать про успішність вступної фази контакту з чужим феноменом мистецтва, а саме:

- динамічний процес розвитку перцепції, яка сама в собі містить значний потенціал готовності або здатності до засвоєння різнорідних естетичних предметів, творів мистецтва;
- спонтанна реакція суб'єкта на чужий, невідомий йому до цієї пори твір мистецтва з незнайомого культурного кола, та вирішальна емоція щодо його схвалення (відкидання);
- свідомий освітній процес, який має на меті створення у споживача (вихованця) відносно стійкої позиції, що відзначається попереднім схваленням чужих феноменів.

Реакцію суб'єкта на чужі феномени в мистецтві можна пояснити як з позицій психології, так й естетики. На вступному етапі реципієнт не може реально оцінити художні твори, бо, на думку Стефанії Лобачевської та Марії Пшиходзінської, для позитивної оцінки потрібні також і стильові знання. Тому перша реакція на художній твір, виражена в термінах «прекрасний, ладний, хвилюючий», ще не є оцінкою його естетичних якостей, а, найімовірніше, свідчить про появу позитивного емоційно-психічного стану [11; 13, 104]. У цьому зв'язку дуже важливо, аби при першому контакті з чужорідними творами мистецтва не виникало їх відторгнення, бо це почуття може бути перенесено на всю етнічну групу, народ, середовище, з якого походить мистецький зразок. Учитель естетики повинен розуміти свою відповідальність за формування позитивної позиції щодо чужорідного мистецтва. Цього можна досягнути через умілий добір художніх творів та піклування про їх «удоступнення» [18, 21]. У цьому процесі відповідальним завданням буде також редукція набутого раніше упередження щодо цих феноменів мистецтва і заміна його позицією відкритості і зацікавлення. Такі завдання є істотними як з позицій естетичної освіти, так й інтеркультурної освіти.

Згода прийняти твір мистецтва іншої культури є вихідним пунктом для його подальшого пізнання. У цьому процесі мова йде однаково широко як про переживання твору, так і його розуміння [3, 120].

Наукове обґрунтування проблеми нашого дослідження слід також шукати в теорії естетичного переживання, докладно описаній у відповідній польській літературі. Необхідно вказати на такі основні моменти:

– Естетичне переживання «становить основу виховного процесу» [19, 150–151]. Без окреслення специфіки, інтенсивності і спрямованості

Як уже відзначалося, навчальні програми, які в наш час пропонуються для середньої школи, за змістом значно відстають від сучасної біології. Одним з основних недоліків є невідповідність ступеня узагальнення біологічних знань у середній та старшій ланці середньої школи. Лінійні курси біології рослин та тварин переобтяжені конкретними знаннями – безліччю деталей зовнішньої та внутрішньої будови організмів, переліком таксонів із «сухим» академічним викладом їх характеристик тощо. Біологія людини має дивний конгломерат застарілих уявлень та сучасних поглядів про фізіологію систем органів із відносно невдалою віковою адаптацією термінологічного апарату. У курсі загальної біології відбувається повне переключення навчального змісту на теоретичну біологію з відповідним надскладним науковим змістом. Фактично сучасний навчальний зміст біології пропонує в середній ланці вивчати переважно конкретне, а в старшій – теоретичне. Якщо брати до уваги, що конкретне й теоретичне потребують принципово різної логіки та різних інтелектуальних умінь для їх засвоєння, стає зрозумілим необхідність чіткого диференціювання навчального змісту за ступенем узагальнення та відповідних розумових операцій.

Із дидактичної точки зору методика навчання конкретному та теоретичному принципово різна, тому суттєвим недоліком стає невідповідність методичних підходів у цих двох випадках. Нарешті, навчальний зміст не можна розглядати окремо від загального контексту будь-якої технології навчання – цілі, зміст, методи та форми навчання повинні бути єдиним цілим. Так, цілі та зміст визначають своєрідну стратегію, а методи та форми – тактику навчання. Тому, як будуть визначені цілі, так і визначатиметься навчальний зміст, який, у свою чергу, обумовлюватиме можливість використання певних методів та форм.

У державній національній програмі «Освіта. Україна XXI століття» інтелектуальний розвиток особистості визначено як один із пріоритетних напрямків реформування освіти. Головна мета програми – «визначення стратегії розвитку освіти в Україні..., створення життєздатної системи безперервного навчання та виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації».

Інтелектуальний розвиток передбачає засвоєння не тільки певної кількості знань, але й відповідних умінь. Причому другий показник із більшою мірою надійності характеризує розумовий розвиток

методом генетики є гібридологічний. Спірною є й послідовність розкриття таких понять, як вид, популяція, мітоз, мейоз тощо.

Ще одне утруднення, яке виникає в процесі засвоєння теоретичних узагальнень у старшій школі, стосується логіки цього процесу. Усі попередні лінійні курси біології вивчалися з перевагою конкретних знань, що потребують застосування формально-логічних інтелектуальних умінь, тобто розумових операцій аналізу й синтезу, порівняння, класифікації, емпіричного узагальнення. Навпаки – поняття теоретичної біології з високим ступенем узагальнення вимагають застосування діалектичної логіки засвоєння, тобто розумових операцій продуктивної діяльності. Звичайно, учні, які озброєні інтелектуальними вміннями лише репродуктивної діяльності, не готові до засвоєння теоретичних узагальнень.

Таким чином, було виявлено:

1) протиріччя між складністю понятійного апарату самої науки й спробами його спрощення при дидактичній та методичній адаптації до рівня середньої школи. Вирішенням цього питання може стати експериментальна перевірка різних за складністю варіантів навчального змісту безпосередньо в процесі реального навчання. Структура навчального змісту теоретичної біології в середній школі не зовсім відповідає сучасному стану науки, не відображає глибини та ступеня її теоретичних узагальнень.

2) певна невідповідність спостерігається й у науковій термінології, що пропонується учням для засвоєння; виникає необхідність дидактичної та методичної обробки змісту відповідно до вікових особливостей учнів, їхніх потенційних інтелектуальних можливостей, приведення логіки засвоєння теоретичного до відповідного співвідношення емпіричного та діалектичного;

3) навчальний зміст теоретичної біології не можна розглядати ізольовано, а в єдності з усіма попередніми курсами, які готують учнів до засвоєння системоутворюючих понять у старших класах; з'являється можливість на основі наукового та методичного обґрунтування системоутворюючих понять теоретичної біології поєднати окремі навчальні курси біології в єдине ціле, визначивши загальну стратегію навчання.

Вищезазначене дозволило сформулювати мету дослідження: методично обґрунтувати й експериментально перевірити альтернативний варіант навчального змісту предмета «Біологія» в старшій школі (10 клас).

естетичного переживання вихованця немає сенсу проводити подальші дослідження, наприклад, щодо результативності естетичного виховання взагалі.

– У розпочатій нами дискусії про взаємовідношення естетичного виховання та інтеркультурної едукації на перший план повинно бути висунуте питання щодо характеристики естетичного переживання в конфронтації з «чужим» феноменом мистецтва.

– З точки зору основних едукативних положень істотним видається початок дискусій про доцільність – одночасно можливість впливу на процес естетичного переживання «чужого» мистецтва вихованцем, модифікація його перебігу.

– Належить здійснити спробу дослідити індивідуальні відмінності естетичного переживання, залежно від культурного, етнічного, національного оточення вихованця.

Із численних дефініцій естетичного переживання приймаємо формулювання Ірени Войнар, яка визначає його як «нав'язування людиною внутрішнього контакту з даним естетичним явищем, контакту, що одночасно інтенсифікує дії емоцій, уяви та інтелекту» [19, 151].

Видатний польський філософ Роман Інгарден обрав за вихідний пункт своєї концепції естетичного переживання «вступну емоцію», викликану зіткненням із твором мистецтва. Наведемо також коментар Ірени Войнар: «відчуття швидкоплинної приємності [...] переходить у таку фазу переживання, в якій переважає наочне схоплення (перцепція) тієї самої якості, яка викликала емоції» [5, 127 – 128; 19, 161]. Потім настає фаза конституювання (офіційне оформлення) естетичного предмета, «якісний зміст» якого «є багатшим від того, що нав'язує нам сам твір» [19, 161]. У наступній фазі відбувається заспокоєння напруження, пов'язаного з динамізмом створення естетичних якостей, а також процес контемпляції (споглядання) сприйнятого твору.

Оскільки із зазначених цитат стає зрозуміло, що Р. Інгарден скеровує свої дослідження на емоційно-споглядальну функцію мистецтва, належить доповнити його погляди точкою зору Ганса-Георга Гадамера, який пов'язує цей процес із зусиллями реципієнта, спрямованими на розуміння творів мистецтва³.

³Див. роботи: J. Biaikowski. Filozofia sztuki Hansa-Georga Gadamera a estetyka Romana Ingardena // EIDOS, Szczecin, 2004. – Nr. specj.; H.-G. Gadamer. Aktualność i piękno. Sztuka jako gra, symbol i świat. – Warszawa, 1991.

За З. Ліссою саме «розуміння» є одним з найважливіших і специфічних процесів у взаємозв'язках людини з музичним мистецтвом. На думку цього видатного польського музикознавця, яку вона виклала в одній зі своїх основних праць «Нові нариси з музичної естетики», «говорячи про розуміння музичного твору, маємо на думці інтелектуальні дії дещо відмінні, ніж у галузі мовних явищ або інших сигналів позамовної чи позамузичної природи. Слухання музики побуджує в більшій мірі до її переживання, ніж до її пізнавального схоплення» [10, 43]. Зофія Лісса зазначає, що у контактах з музикою принципово важливо розуміти *значення*, які комунікує твір і які реципієнт повинен відповідно відгадувати. Поглядам прибічників «чистої форми», які саме в ній вбачають естетичний сенс твору, авторка протиставляє постулат про те, що мистецтво, в т.ч. і музика, виражає більше, ніж її «субстанція, матерія». Художня творчість, переконує З. Лісса, продукує сутнісні комунікати, своєрідний сенс яких слухач повинен розпізнати і привласнити. Саме цей момент свідчить про істоту такого розуміння. Музика, подібно до інших видів мистецтва або взагалі людських витворів, завжди семантична, в ній людина виражає себе в контексті певних звичаїв, обрядів, моди, інших витворів культури [10, 45].

Висловлювання З. Лісси з питань музичної естетики і розуміння музики є співзвучними сучасним напрямкам досліджень у сфері інтеркультурної освіти. Бо у зв'язку з цим проголошується думка щодо музичної освіти, яка повинна здолати так звану «безкультурну» тенденцію, яка бере до розгляду лише самі музичні твори, відриваючи їх від середовища, в якому ці феномени виникають і функціонують. Неможливо ефективно вирішувати питання щодо цілей музичної (естетичної) інтеркультурної освіти, не вписуючи її у культурологічний контекст.

Конфронтація поглядів щодо естетичного переживання і розуміння мистецтва з питанням засвоєння «чужого» породжує наукову проблему, яка надихає на вивчення маловідомої царини. Різний характер сприймання й оцінювання музичного твору залежно від культурного походження відзначила Зофія Лісса, коментуючи проблему так: «В основі аксіологічних оцінок лежать територіальні критерії (...). Мова йде не стільки про те, що музика в даному середовищі більше подобається, скільки про те, що подобається по-іншому, набуваючи в очах споживача виразного національного характеру – польського, французького чи російського – власне в результаті нагромаджених у їх уяві певних

певне відставання змісту середньої освіти від рівня сучасної науки. Одночасно природничі науки, особливо сучасна біологія, перебувають на якісно новому етапі глибоких теоретичних узагальнень. Будь-яка наука вступає в стадію зрілості з того моменту, коли складається визначена, теоретично виражена *система* уявлень про досліджуваний об'єкт, на рівні принципів, законів пропонується пояснення явищ, а не тільки їх опис. Правильне розуміння й використання наукових принципів, категорій та понять – одна з головних передумов створення в підростаючого покоління цілісного уявлення про навколишній світ, що є одним із головних завдань середньої школи.

Побудова цілісних систем ґрунтується на принципі системності як основи системного підходу під час вивчення біологічних процесів, явищ і предметів.

Проблема формування цілісності знань, ступінь їх узагальнення, розвиток понять, ієрархія понятійного апарату, системність знань, логіка формування змістовного узагальнення тощо досліджувалась багатьма дидактами та методистами (В.В. Давидов, Н.М. Верзілін, С.У. Гончаренко, І.Д. Зверев, Л.Я. Зоріна, В.Р. Ілчко, Г.С. Калінова, Б.Д. Комісаров, В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, П.Г. Москалеко, А.М. Мягкова, М.М. Скаткін, А.Г. Хрипкова, Н.Н. Чайченко та ін.).

Аналіз діючої програми з біології середньої школи, підручників та методичних посібників засвідчив, що, на жаль, навчальний зміст не відображає основних тенденцій розвитку біології як науки, а є відтворенням емпіричного етапу її становлення. Навчальні програми переобтяжені конкретними знаннями, які не відповідають принципу системності. Яскравим прикладом такого положення є навчальний предмет «Біологія». Лінійні навчальні курси «Рослини», «Царство тварини», «Біологія людини» є типовим прикладом великої кількості конкретних знань, які не упорядковані в будь-яку систему теоретичних узагальнень. Курс «Загальної біології», що завершує програму та за змістом номінально відповідає теоретичній біології, включає надскладний навчальний матеріал з основ цитології, біохімії, генетики, біології розвитку, теорії еволюції та екології. Тому однією з проблем є оптимізація структурування навчального матеріалу з теоретичної біології. Існуючий варіант такої структури має, на наш погляд, певні недоліки. У діючій програмі з біології, наприклад, матричний синтез білка розглядається без засвоєння поняття про ген, а поняття про безстатеве та статеве розмноження розглядаються після вивчення теми «Спадковість і мінливість організмів», де основним

5. Хохліна О.П. Мета освіти в контексті теорії формування загальних та спеціальних здібностей // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 3 – 4.
6. Чашечникова О.С. Диференційоване навчання: робота у неспеціалізованих класах // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – № 4. – С. 105 – 111.
7. Чашечникова О.С. До проблеми розвитку творчих здібностей // Дидактика математики. – Вип. 17.– Донецьк: ТЕАН, 2002. – С. 3 – 4.
8. Чашечникова О.С. Нестандартний урок як засіб розвитку здібностей учнів // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – № 1. – С. 92 – 93.
9. Чашечникова О.С. Підвищення ефективності навчання математики в класах нематематичного профілю // Наукові записки Вінницького пед. ун-та ім. М. Коцюбинського. – Вип. 11. – 2004. – С. 187 – 190.
10. Чашечникова О.С. Проблема якісної математичної підготовки старшокласників в умовах профільної диференціації навчання // Педагогічні науки. – Суми: СумДПУ, 2003. – С. 320 – 327.
11. Чашечникова О.С. Розвиток творчого мислення учнів у процесі розв'язування нестандартних завдань з математики // Вісник Черкаського університету. Серія "Педагогічні науки". – Вип. 70. – Черкаси, 2005. – С. 170 – 178.
12. Шунда Н.М. Застосування похідної до розв'язування задач. – К.: Техніка, 1999.

УДК 371.214.46: 573.2

А.С. Шевченко
Сумський державний
педагогічний університет

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО СТРУКТУРУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ЗМІСТУ В КУРСІ БІОЛОГІЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ІІІ СТУПЕНЯ

Розглядаються питання наближення навчального змісту з біології в середній школі до сучасної біології як науки. Приділяється увага методичним аспектам організації процесу навчання – ступеню узагальнення понять та логіці їх засвоєння. Пропонується в якості системоутворюючих понять використання теоретичних узагальнень біології. Наводяться результати експериментальної роботи в школах м. Суми з використанням розробленої методики навчання біології в 10-х класах.

The questions of putting of biological educational content to the contemporary condition of biology as a science into effect are under consideration in the secondary schools. The attention is paid to the methodical aspects of organization of educational process – the degree of concepts' generalization and logic of their mastering. There is an utilization of theoretical generalization of biology as systemforming concepts. The results of experimental work with the utilization of devised methods of biology are given in the tenth classes in Sumy schools.

Проблема навчального змісту предметів природничого циклу в середній школі завжди була й залишається актуальною. Швидкий розвиток відповідних галузей знань із фізики, хімії та біології зумовлює

уявленневих стереотипів і певного ранжування цих стереотипів у їх музичній свідомості» [10, 143].

Крістоф Кітль, аналізуючи значення позаєвропейської музики в загальній естетичній едудкації, зазначає, що перцепція міцно вкорінена у відповідних звучаннях і формально-тональних структурах і тому стає безпорадною при зіткненні, наприклад, з індіанськими співами або індонезійською музикою у виконанні оркестру Гамелан. Естетичне переживання, базуючись на власній європеїзованій перцепції, стає досить проблематичним, коли звукові явища пробираються до слухача від цього віддаленого від нашого культурного кола мистецтва без відповідної підготовки і є для нього незрозумілими, а часом просто нестерпними [6].

Негативна реакція на мистецтво іншого культурного кола, коли суб'єкт не може досягнути усього його естетичного виміру, коли воно не досягає свідомості в якості художнього явища, є в певному сенсі справедливою. Саме такою є перша реакція людини на всі чужорідні витвори, феномени і процеси в культурі. Цю закономірність пояснює А.Шерлаг, указуючи на те, що «завдяки запуску (...) механізмів ідентифікації з традиціями власної групи, людина може імітувати позицію, погляди, оцінки і навіть множити стереотипи і тавра (стигми)», які через систему усталених цінностей «співтворюють етос цієї групи» [17, 148]. Хоча автор додає: «... якщо у даній культурі підпали об'єктивізації цінності, які сприяють існуванню відмінності, тоді особи/група, здійснюючи автоідентифікацію, приписують значення саме цим цінностям» [17, 149].

Гунтер Кляйнен, відомий німецький музикознавець і психолог, доводить, що естетичне споживання музики, асоціації, які отримує слухач, є залежними від місця, в якому він виріс, а отже, підлягає процесу окультурення. Проводячи порівняльні експериментальні дослідження щодо слухання вибраних музичних творів серед студентів у Німеччині та Китаї, науковець зазначив, що одна й та ж музика по-різному впливає на слухача залежно від того, в якому культурному середовищі, з опорою на який соціальний, історичний та едудкаційний досвід він виховується. Так, під час слухання фортепіанного концерту «Жовта ріка» за кантатою Хіан Хінг-хайя, в якій оспівується китайсько-японська війна, у німецьких студентів виникало тільки обмежене коло емоційних або музично-фахових асоціацій, як наприклад, «музика та щаслива і повна вражень» або «справність і досконалість виконання». Реакція китайських студентів була типовою для громадянина, тісно пов'язаного з історичною

традицією свого народу. Емоційність споживання музики принципово відрізнялась від європейської перцепції та розуміння. Наведемо висловлювання одного з китайських слухачів: «Тисячі людей з різних регіонів країни воювали на фронті з японськими агресорами. Мудрістю та розсудливістю вони перемогли ворога». «У творі вихваляється героїчний дух китайських синів і дочок, оскільки вони оборонили Жовту ріку» [8, 161 – 162].

Наведені наукові підходи, як і спроби їх емпіричного підтвердження, дають можливість сформулювати тезу про географічну і культурну розбіжність процесів естетичного переживання і розуміння мистецтва. Ця неоднаковість залежить від багатьох чинників – функцій мистецтва у даному суспільстві, процесів окультурення чи рівня естетичної освіти, властивої для даного народу чи етнічної групи. Проте не можна виключати положення про універсальність мистецтва в деяких його аспектах. До них відносять символічні виміри художніх феноменів, їх невербальний переказ, а також субстанціональну, матеріальну подібність. Процес розрізнення й уніфікації феноменів мистецтва, а також реляція «людина – мистецтво» стають одними з найістотніших дослідницьких проблем часів глобалізації, в яких подають свій голос як регіональна свідомість, так і свідомість наднаціональна.

Сучасна людина в конфронтації з мистецтвом чужого культурного кола стоїть перед певним вибором. Можна відкинути це мистецтво поза власну свідомість, визнати, що такий досвід не потрібен, оскільки «рідні» художні феномени, які були пізнані до цього часу, які ти можеш пережити та зрозуміти, повністю задовольняють твої естетичні потреби. Проте іншим вибором людини може стати спроба перейти межу своєї попередньої перцепції і рівня розуміння мистецтва, зануритись в художню чужинність, яка, на думку науковців, «може стати надихаючим досвідом, процесом відкриття себе на інше, нове, експедицією до *terra incognita*, в сфері незнані. Поширюючи межі досвіду естетичного переживання, такий вибір змушує до знищення перцепційних стереотипів» [15, 65].

ЛІТЕРАТУРА

1. Buhle R.C. Generelle Aspekte einer Interkulturellen Dsthetischen Erziehung. Aufgaben und Konzepte de Erziehung in einer multikulturellen Gesellschaft. // *Mglichkeiten der Interkulturellen Dsthetischen Erziehung in Theorie und Praxis.* – Frankfurt/M., 1993. – S. 12 – 28.
2. Brandl Rudolf, Rusing Helmut. *Musikkulturen im Vergleich // Musikpsychologie. Ein Handbuch.* – Reinbek: Rowohlt, 1993. – S. 57 – 74.

Один із прикладів використання комп'ютерних програм на уроках математики – використання пакету GRAN1 при побудові дотичної до графіка функції. Зручний інтерфейс цієї програми дозволяє учням самим будувати дотичні до графіків довільних функцій, попередньо задаючи рівняння функції, а потім обирати відповідні опції і точки, в яких потрібно побудувати дотичну. Програма автоматично будує спочатку графік функції (одним кольором), а потім дотичні до графіка функції в різних точках (іншим кольором). Таким чином, учень може виконувати “дослідження” та здійснювати самоконтроль. За допомогою програми можна не тільки будувати дотичні до графіка функції, але й знаходити найбільше і найменше значення функції, отримувати графічну ілюстрацію ознак монотонності функції. Використання GRAN1 на уроках з теми “Похідна”, у процесі проведення консультацій сприяє унаочненню навчання, вихованню “почуття деякої самостійності”, розвитку творчої самостійності старшокласників.

Навчання математики сприяє розвитку алгоритмічного, логічного й абстрактного мислення, просторової уяви, конструктивних здібностей (тобто тих компонентів, без розвитку яких неможливо уявити творчу особистість), незалежно від обраного ними профілю навчання. Сформовані у процесі навчання математики риси творчої особистості є необхідними людині для освоєння нових галузей знань, полегшення адаптації до економічних та соціальних змін у суспільстві. Ці якості однаково потрібні як учням з математичною спрямованістю інтересів, так і тим, кого більше цікавлять дисципліни гуманітарного циклу. Засобами шкільної математики вони формуються на основі чіткого засвоєння математичних понять, прийомів математичних доведень, навичок встановлення логічних зв'язків.

Подальшого дослідження потребує створення навчальних посібників, що відповідають специфіці навчання математики учнів класів гуманітарного профілю, використання яких дозволяло б не знижувати ролі математики як навчального предмета у розвитку творчої особистості цих учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головань М.С. Розвиток пізнавальної активності учнів в процесі навчання алгебри і початків аналізу на основі НІТ: Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 1997. – 24 с.
2. Жалдак М.І., Грохольська А.В., Жильцов О.Б. Математика (алгебра і початки аналізу) з комп'ютерною підтримкою. – К.: МАУП, 2003. – 304 с.
3. Слєпкань З.І. Психолого-педагогічні та методичні основи розвиваючого навчання математики. – Тернопіль: Підручник і посібник, 2004. – 240 с.
4. Тарасенкова Н.А. Використання знаково-символічних засобів у навчанні математиці. – Черкаси: Відлуння, 2002. – 400 с.

Вказівка. Задачу можна розв'язати різними способами: позначивши кут САВ як β або позначивши відрізки АМ, ДВ через x і y .

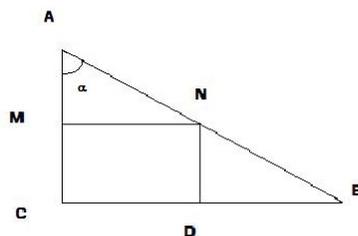


Рис. 3

Важливою є оперативність виявлення рівня знань та вмінь учнів, рівня розвитку в них творчого мислення. З урахуванням специфіки роботи в класах гуманітарного профілю вважаємо корисним застосовувати математичні диктанти майже на кожному уроці після введення нового матеріалу для підвищення оперативності зворотного зв'язку; включати задачі з прикладною спрямованістю у тексти самостійних та контрольних робіт; пропонувати учням довгострокові творчі домашні завдання, які виконуються протягом вивчення.

Математичний диктант складається з двох частин: теоретичної і практичної. Практична частина має тестовий характер: до кожного завдання підбрано варіанти відповідей з урахуванням помилок, що можуть бути допущені в процесі міркувань.

Виконання довгострокових домашніх завдань надає можливість учням класів нематематичного профілю працювати на більш високому рівні складності порівняно з відповідними вимогами програми. Це відбувається за рахунок надання їм більшої кількості часу на самостійну роботу, врахування індивідуального темпу виконання завдань.

На сьогоднішній день поширеним джерелом здобуття інформації є використання нових інформаційних технологій. Навчання школярів у комп'ютерному середовищі – не тільки процес отримання, інтеріоризації нової інформації, засвоєння сучасних способів навчальної діяльності. Учні, які навчаються в комп'ютерному середовищі, краще структурують інформацію, можуть оперувати з більш крупними інформаційними блоками; у них розвивається зорова пам'ять й образне мислення. Школярі засвоюють новий спосіб отримання інформації, який суттєво відрізняється від традиційних. Це створює деякий “елемент новизни”, який викликає в них зацікавленість.

3. Gadamer H.G. Rozum, siowo, dzieje: szkice wybrane / ed. K. Michalski. – Warszawa, 1979. – 283 s.
4. Gadamer H.G. Aktualność piękna. Sztuka jako gra, symbol i świat. – Warszawa, 1993. – 92 s.
5. Ingarden R. Studia z estetyki. – Tom I. – Warszawa, 1957. – 439 s.
6. Khittl Ch. Edukacja estetyczna i międzykulturowa pedagogika muzyczna: dyskurs // Muzyka i pedagogika muzyczna pomiędzy kulturami. Okcydent i orient. – Siupsk, 2004. – S. 67 – 93.
7. Khittl Ch. Polyästhetische Erziehung / Integrative Musikpädagogik. S. Helms, R. Schneider, R. Weber. Lexikon der Musikpädagogik. – Kassel, 2005. – S. 204 – 206.
8. Kleinen Günter. Tożsamość i różnica w międzykulturowych eksperymentach w zakresie siuchania muzyki // Muzyka pomiędzy kulturami. Okcydent i Orient / Pod red. Jarosiawa Chacickiego. – Siupsk, 2005. – S. 157 – 171.
9. Krakauer P. M. Das dialogische Prinzip als Chance einer interkulturellen Integration. Zur ‚polyaisthesis‘ in der Erziehung // Möglichkeiten der Interkulturellen Dsthetischen Erziehung in Theorie und Praxis. – Frankfurt/M, 1993. – S. 29 – 46.
10. Lissa Z. Nowe szkice z estetyki muzycznej. – Warszawa, 1975. – 169 s.
11. Jobaczewska S. O wartości i wartościowaniu dzieła muzycznego // Kwartalnik Muzyczny, 1948. – nr 25.
12. Nikitorowicz J. Kreowanie tożsamości dziecka: Wyzwania edukacji międzykulturowej. – Gdansk, 2005. – 248 s.
13. Przychodziska M. Wychowanie muzyczne – idee, trendy, kierunki rozwoju. – Warszawa: WsiP, 1989. – 199 s.
14. W. Roscher, Polyaisthesis – Polyästhetik – Polyästhetische Erziehung // Polyaisthesis, Roc. 1. – 1986. – Zesz.1. – S. 13.
15. Smolecska-Zieliecka B. Miejsce sztuki w edukacji szkolnej a współczesność // Nowe trendy w edukacji muzycznej / Pod red. A. Białkowskiego. – Lublin, 2005. – S. 53 – 67.
16. Stroh W.M. Holocaust Pädagogik, Interkulturelle Musikerziehung, Klesmemusik. – Oldenburg, 2005. – 48 s.
17. Szerląg A. Fenomenologia obcego i jego reperkusje dla edukacji międzykulturowej // Wielokulturowość-międzykulturowość, obszarami edukacyjnych odniesień / Pod red. A. Szerląg. – Kraków, 2005. – S. 141 – 170.
18. Szuman S.O sztyce i wychowaniu estetycznym. – W-wa, 1969. – 572 s.
19. Woinar I. Teoria wychowania estetycznego: zagry problematyki. – Warszawa: Państw. Wydaw. Naukowe, 1980. – 297 s.
20. Wojnar I. Sztuka i wychowanie // Encyklopedia pedagogiczna / Pod red. W. Pomykała. – Warszawa, 1997. – S. 804 – 811.

II. ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ, ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.014.3(73)“19”

М.А. Бойченко
Сумський державний
педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ США В КОНТЕКСТІ ПОЛІТИЧНИХ ЗМІН ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті розглядаються особливості взаємозв'язку політичних, соціально-економічних змін та реформаційних перетворень у сфері середньої освіти США у другій половині ХХ століття.

The article reveals the peculiarities of interdependence of political, socio-economic changes and reforms in the sphere of secondary education in the USA in the second half of the XX century.

Реформаційні процеси, що відбуваються в Україні на сучасному етапі, зумовлені її становленням як держави на засадах демократії та ринкової економіки. Однією з найголовніших передумов розвитку держави виступає освіта, тому пріоритетним напрямом державної політики виступає модернізація системи освіти України в умовах глобального освітнього простору. Щоб виробити найбільш ефективну стратегію реформування системи освіти, яка має поєднувати позитивний національний досвід та враховувати глобальні тенденції, слід звернутися до реформаційного досвіду зарубіжжя.

Значний інтерес для вітчизняних та російських вчених становить система освіти США як країни, що є однією з провідних глобалізуючих сил сучасності. Тенденції розвитку американської школи розглядалися в роботах Р.А. Беланової, Б.Л. Вульфсона, О.Н. Джуринаського, В.М. Жуковського, Н. Заїченко, М.Ю. Красовицького, О.І. Литвинова, О.І. Локшиної, З.О. Малькової, Н.В. Пацевко, А.А. Сбруєвої, М.О. Шутової та інших науковців.

Увага дослідників була сконцентрована на різних аспектах розвитку освіти, однак дослідження системних реформ середньої освіти в

Завдання № 2. Швидкість x течії води в каналі глибиною 1,10 м на різних глибинах виражається наближено формулою:

$v = -62,5h^2 + 50h + 40$, $0 \leq h \leq 1,10$, де h – глибина шару води в метрах, v – швидкість течії у м/хв. На якій глибині швидкість течії буде найбільшою?

З теми “Дотична до графіка функції” доцільно запропонувати завдання, що розвивають уяву, математичну інтуїцію.

Завдання № 3. В яких точках графіка функції дотична до нього (рис. 2): а) є горизонтальною; б) утворює з віссю абсцис гострий кут; в) утворює з віссю абсцис тупий кут?

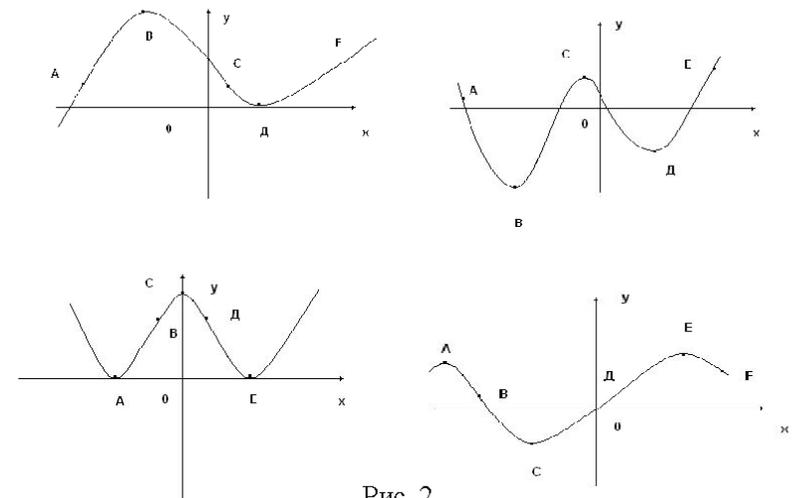


Рис. 2

Досить цікавим для учнів гуманітарного профілю, як засвідчив проведений експеримент (НВК № 17, ЗОШ № 6 м. Суми), є задача, розв'язування яких залежить від деяких нюансів (наприклад, від того, що саме позначати за невідоме); потребують розгляду різноманітних способів розв'язування (з подальшим обґрунтованим вибором найбільш раціонального або естетичного, що спирається на прагнення учнів-гуманітаріїв до міркувань, до висловлення власної думки). Виконання таких задач потребує творчого підходу, розвиває оригінальне мислення, відповідає специфічним рисам учнів-гуманітаріїв.

Завдання № 4. Знайти найменшу площу прямокутного трикутника з основою a й висотою b так, що катети трикутника й основа та висота прямокутника лежать відповідно на одних і тих самих прямих (рис. 3).

Наведемо приклади завдань з теми “Проміжки зростання (спадання) функції. Екстремум функції”, які можна запропонувати учням для розвитку творчого і критичного мислення, здатності трансформувати інформацію, ефективно працювати з різними формами її репрезентації.

Завдання № 1. Подано графік функції $y = f(x)$. Які з тверджень є правильними?

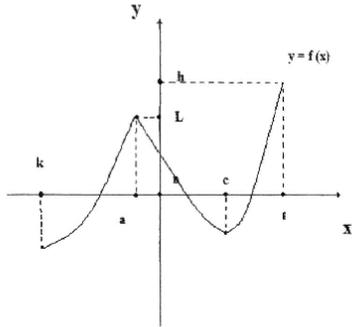


Рис. 1а

- | | |
|------------------------------------------|-------------------------------------------|
| 1) a, c – критичні точки; | 1) b, m – критичні точки; |
| 2) a, c – точки екстремуму; | 2) b, m – точки екстремуму; |
| 3) на $(k; t)f(x)$ – диференційована; | 3) k – точка мінімуму; |
| 4) $[a; c]$ – проміжок спадання функції; | 4) $[b; m]$ – проміжок зростання функції; |
| 5) L – точка максимуму | 5) $(a, p)f(x)$ – диференційована |
| макс $f(x) = n$? | |
| 6) $[k; t]$ | 6) $x_{\min} = b$ |
| 7) $\min f(x) = n$? | |
| $[a; p]$ | |

а) 2,3,4,6; б) 1,2,4,6; а) 3,4,5,6,7; б) 1,2,4,6,7;

в) 2,3,4,5,6,7; г) 1,2,3,4,5,6; в) 3,4,5,6; г) 1,2,3,4,5,6,7.

Розвивається здатність перекладати інформацію з “мови графіків”, сприймати деякі поняття на інтуїтивному рівні.

Як уже зазначалося, одним із критеріїв вибору завдань для учнів класів гуманітарного профілю є практичне і прикладне значення задачі, яке “легко побачити”. Цікавими в цьому плані є текстові задачі на знаходження найбільшого і найменшого значення функції.

контексті політичних перетворень суспільства зроблено не було. Отже, метою даної статті є виявлення особливостей взаємозв’язку політичних циклів та циклів освітніх реформ у США у другій половині ХХ століття. Досягнення мети передбачає виконання таких завдань:

- дати визначення поняття „політичні цикли” та розкрити їх сутність;
- проаналізувати взаємозв’язок політичних, соціально-економічних та освітніх змін;
- подати характеристику основних етапів реформування системи середньої освіти з урахуванням проаналізованих чинників.

В сучасних дослідженнях існує значна кількість підходів до класифікації та періодизації освітніх реформ. Найбільш доцільним в контексті даного дослідження вважаємо аналіз освітніх реформ, що здійснюється шляхом розподілення їх на певні цикли, які знаходяться у безпосередній залежності від політичних циклів. Політичний цикл має кілька значень. У вузькому значенні – це період перебування на посаді адміністративної особи, яка характеризується певними реформаційними проектами, в тому числі у галузі освіти. У широкому – це періоди, які охоплюють час перебування при владі певної політичної партії, а у глобальному – період панування певної ідеології.

Вплив політичних циклів на економічну та соціальну сфери життя суспільства став предметом досліджень таких науковців, як А. Алезіна (A. Alesina), М.А. Александр (M. Alexander), Р. Валканов, (R. Valkanov), Т. Гьортцел (T. Goertzell), Д. Кохен (G. Cohen), Н. Рубіні (N. Roubini), П. Санта-Клара (P. Santa-Clara), Х. Сімсек (H. Simsek), Ж. Хекельман (J. Heckelman) та ін.

Вперше циклічний підхід до вивчення феномену американської політики запропонував американський історик А. Шлезінгер (A. Schlesinger), який стверджував, що „дух часу” (zeitgeist) коливається між „ліберальною” та „консервативною” ерами [4, 1]. Хоча формально дослідник і не запропонував моделі визначення циклу, стверджував, що динаміка політичного процесу визначає розподіл часу на певні відрізки.

У глобальному вимірі великої популярності серед дослідників набуває розподіл часу за циклами Кондратієва (Konratieff/Kondratiev cycles) [4; 7]. Спочатку цикли Кондратієва визначалися як „закон руху” у ринковому способі виробництва. З часу встановлення індустріального капіталізму в кінці ХVІІІ століття капіталізм проходив через довгі хвилеподібні часові відрізки, які мали спади та підйоми. Кожний завершений цикл тривав 50 – 60 років. Таким чином, дослідники

виділяють чотири завершених періоди циклів Кондратієва: 1789 – 1849, 1849 – 1894, 1894 – 1945, 1945 – 1995. П'ятий, сучасний, період, що почався у 1995 р. повинен закінчитися відповідно у 2045/50 рр. Х. Сімсек вважає, що періоди широкомасштабних освітніх реформ у розвинених західних країнах співпадали з нижньою точкою хвилі кожного циклу. Інакше кажучи, широкомасштабні освітні реформи, що знаменувались новою освітньою філософією, педагогічними принципами, інноваціями в управлінні тощо співпадали з періодами значних економічних, соціальних та політичних змін, спричинених кризами капіталізму приблизно кожні 50 років за останні двісті років західного капіталізму [7, 1].

Виходячи з того, що метою нашого дослідження є вивчення освітніх реформ другої половини ХХ століття в США, перевіримо гіпотезу Х. Сімсека щодо досліджуваної країни. Розглянемо четвертий цикл Кондратієва, який припадає на 1945 – 1995 рр. Даний період триває 50 років, і, якщо розділити весь цикл на певні стадії (підйом, верхня точка хвилі, середина хвилі, спад, нижня точка хвилі, підйом), то середина хвилі співпадає з 1970 р., а нижня його точка – 1983 р., який дійсно позначив початок циклу широкомасштабних освітніх реформ у США. Ми схематично зобразили цикли Кондратієва та на прикладі четвертого циклу показали залежність освітніх реформ від зазначених циклів (схема 1).

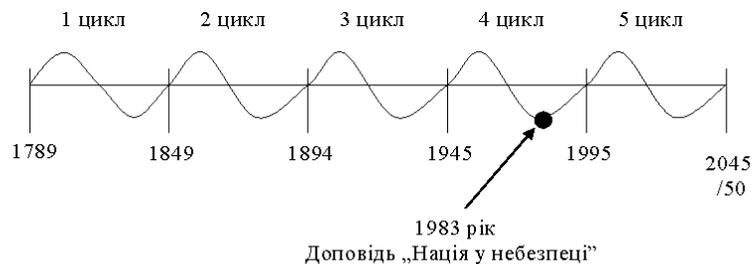


Схема 1. Цикли Кондратієва

Щоб краще зрозуміти залежність циклів освітніх реформ від політичних циклів, проаналізуємо, що відбувалося у другій половині ХХ століття. Протягом більш ніж 30 років після Другої світової війни освітня політика більшості розвинених англосовітських країн, в тому числі і США, зазнала істотних перетворень. Це було зумовлено, насамперед, значним збільшенням народжуваності, так званим „бебі бумом“. Відповідним кроком уряду стало збільшення освітніх інвестицій, в

Враховання психолого-педагогічних особливостей учнів-гуманітаріїв є важливою умовою підвищення ефективності навчання математики.

Спрямованість на формування і розвиток в учня-гуманітарія зацікавленості до вивчення математики може відбуватися на початку уроку через пропонування епіграфу до нього, в якому, як правило, закладається основна ідея. Учням, таким чином, надається можливість заздалегідь усвідомити основні ідеї уроку, що сприяє позитивному впливу на формування мотиву інтересу, допомагає зосередитись на головному, відбувається використання прагнення таких учнів до роботи з літературними джерелами.

Відзначимо доцільність подання історичних довідок у процесі введення нових понять. Причому доповіді щодо біографій видатних математиків учні спроможні підготувати цілком самостійно (і це відповідає їхнім уподобанням), а історичний огляд розвитку поняття подає вчитель у процесі введення нового матеріалу. Зазначимо, що на більш високому рівні творчої самостійності старшокласники можуть розглядати розв'язування задач, які ми назвемо “задачами з історичним минулим”. Такими будемо вважати також і ті задачі, різні методи виконання яких “виникали” відповідно до етапів розвитку математики як науки. Це підвищує зацікавленість учнів-гуманітаріїв до вивчення математики, сприяє підготовці до подальшого сприйняття матеріалу, дає змогу без надлишкової напруги підтримувати увагу в ході уроку. Ознайомлення з такими задачами спонукає учнів до більш активної роботи, їх виконання сприяє підвищенню рівня знань і вмінь, розвитку глибини мислення школярів.

Експеримент підтвердив доцільність таких вимог до підбору завдань з математики для роботи в класах гуманітарного профілю: 1) спрямованість на розвиток інтересу і зацікавленість учнів до навчання математики; 2) доступність для учнів-гуманітаріїв, тобто відповідність системі знань та вмінь, передбачених відповідною програмою; 3) урахування рівнів розвитку математичних здібностей, творчого мислення учнів; 4) яскрава та природна (а не надумана) ілюстрація практичної значущості матеріалу, що вивчається.

Проведені нами зрізи знань на початку та наприкінці вивчення теми „Похідна та її застосування“, анкетування, бесіди з учнями підтвердили ефективність використання вищезазначених шляхів. Нами враховувались як рівень навченості, так і міцність та глибина знань учнів з теми, використання ними нешаблонних підходів під час розв'язування завдань у подальшому.

обговорювати те чи інше питання, висловлювати власні думки, власний погляд. Математика як наука і як навчальний предмет, навпаки, потребує чіткості, лаконічності, точності висловлювань, високого рівня абстрактності, використання символічної та графічної форм перекодування інформації. Тому перед учителем математики, який працює в класах гуманітарного профілю, стоїть завдання враховувати і використовувати специфічні особливості учнів-гуманітаріїв, рівень їх навченості, рівні розвитку їх математичних здібностей, творчого мислення; зацікавлювати їх предметом; пропонувати навчальний матеріал з математики таким чином, щоб надавати можливість учням легше сприймати, розуміти, усвідомлювати та запам'ятовувати його.

Зупинимось на ряді особливостей, що відрізняють учнів класів гуманітарного профілю від учнів, які навчаються в класах з поглибленим вивченням математики. Пропонуємо таблицю (табл. 1) як узагальнення психолого-педагогічних досліджень і результатів проведеного нами констатуючого експерименту в школі.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика учнів, що навчаються у класах гуманітарного та математичного профілю

Учні-гуманітарії	Учні, які навчаються в класах математичного профілю
1. Домінує наочно-образне мислення. Не звикли оперувати абстрактними поняттями	1. Домінує абстрактно-логічне мислення
2. Міркування досить переобтяжене неважливими деталями	2. Міркування є лаконічним, чітким
3. Краще сприймають матеріал, який поданий в описовій формі словесно, гірше – графічне подання інформації, використання символів	3. Добре сприймають матеріал в символічній формі. Графічне зображення – необхідна умова розв'язування багатьох завдань
4. Запам'ятовування відбувається як відкарбовування поданого матеріалу, а не на логічній основі	4. Запам'ятовування відбувається частіше на логічній основі
5. Часто схильні сприймати не основну ідею й узагальнений висновок, а другорядний матеріал з великою кількістю не досить важливих деталей	5. Уміють виділяти головну ідею, робити узагальнені висновки
6. Найбільший інтерес викликають питання з історії математики, прикладні аспекти використання математики, цікавий матеріал	6. Надають перевагу розв'язуванню нестандартних завдань, завдань на дослідження
7. Увага на уроці математики нестійка і розпорошена	7. Увага є стійкою
8. У процесі навчання математики віддають перевагу колективним формам організації самостійної роботи	8. Віддають перевагу індивідуальним формам роботи
9. Більш розвинена фантазія, прояв емоцій більш яскравий	9. Більше розвинута просторова уява

результаті чого було збудовано багато нових шкіл та покращено умови навчання. Але не тільки демографічний чинник породжував освітні зміни. Значний інтерес до освіти з боку політиків був викликаний так званим „спутниковим синдромом”, тобто реакцією на запуск першого радянського штучного супутника у 1957 р. Це привело до переосмислення ролі освіти в країні і, як наслідок, прийняття у 1958 р. „Акту освіти в інтересах національної оборони” (National Defence Education Act – NDEA), який передбачав розробку нових навчальних програм з базових дисциплін, удосконалення методики їх викладання та активізацію науково-дослідної роботи [3, 69].

Крім того, згідно з теорією людського капіталу, розвиток освіти розглядався як визначальний фактор економічного росту, але разом з тим освіта повинна була стати головним засобом розв'язання соціальних проблем, насамперед, зменшення рівня злочинності та дискримінації, запобігання шкідливим звичкам тощо [6, 7 – 8].

Політика цього періоду спиралася на принцип вільного доступу до середньої та вищої освіти все зростаючого населення, надання більш якісної освіти тим групам населення, які були позбавлені цього історично на основі законів про громадянські права, розробки та запровадження спеціальних програм та різноманітних заходів щодо надання підтримки населенню з низькими доходами в реалізації широкого доступу до освіти, одночасно приділялася увага покращанню якості освіти, яка надавалася в бідних спільнотах, що складають малозабезпечені сім'ї [1, 134].

У 1965 р. вийшов новий освітній закон – „Акт про початкову та середню освіту” (Elementary and Secondary Education Act – ESEA), який був частиною політики „Нового курсу”, названий „Ерою боротьби з бідністю” президента Л. Джонсона. Перший розділ цього освітнього закону „Титул перший” (Title I) стосувався навчання знедолених дітей; згідно з ним надавалися додаткові кошти школам, в яких навчалися переважно діти з бідних сімей.

Незаперечним фактором розвитку освіти також був ріст економіки. Звичайно, покращання економічного стану країни викликало оптимізм, тому не дивно, що значна частина населення мала зацікавленість у розширенні державного освітнього сектору та покращанні якості освіти. Таким чином, протягом 1950 – 1970 рр. кількісні перетворення системи освіти набули значного масштабу. Беручи до уваги цикли Кондратієва (див. схему 1), ми бачимо, що зазначений період знаходиться у верхній частині „хвилі” (циклу).

Проте перші підсумки освітніх реформ 1950 – 1970 рр. не принесли задоволення. Невідповідно високий рівень очікувань спричинив не менш

високий рівень розчарувань, особливо коли став очевидним той факт, що зростання кількості шкіл та збільшення витрат на освіту не зменшують рівень бідності, злочинності та безробіття. Навпаки, рівень злочинності та безробіття навіть зростає.

Після 1970 р., згідно з теорією циклічності, спостерігався економічний спад (чергова криза капіталізму [7]), що характеризувався періодами підвищення інфляції та зростання дефіциту бюджету. В цей період витрати на освіту значно зменшились, а розширення освітнього сектору втратило актуальність.

Економічні кризові явища викликали політичні зміни в суспільстві. Вони проявилися у зміні політичної ідеології та розквіті консервативних політичних ідей. Зростаючі сумніви щодо ефективності освітніх реформ разом з неспроможністю їх фінансування потребували змін в освітній політиці. Пріоритетним напрямом політики консерваторів стало зменшення витрат на державний сектор та зменшення податків. У 1980 рр. не тільки у США, а також у Канаді та Великій Британії спостерігався триумф консервативних урядів. Разом з тим закінчився тривалий період, що характеризувався наданням широкого доступу до освіти всіх верств населення, який забезпечувався розвитком економіки і вірою в можливість освіти розв'язати нагальні соціальні та економічні проблеми. Новий уряд намагався розробити нову освітню політику, що потребувала б менших витрат та була більш ефективною.

Політичні та соціальні умови, що існували в країні, привели до перегляду та зміни цілей, поставлених перед школою. З початку 1980 рр. метою освіти стало покращення її якості та підвищення конкурентоспроможності американського працюючого населення на світовому ринку. Саме в цей період виникла зовсім нова за своєю сутністю система освіти, і саме до цього періоду відноситься скорочення до 1/16 бюджетних витрат на утримання навчальних закладів [1, 136].

У 1981 р. Секретар Департаменту освіти Т. Белл очолив Національну комісію з питань якості освіти, створену з метою перевірки якості американського шкільництва. Результатом 18-ти місячної роботи комісії стала доповідь „Нація у небезпеці” (Nation at Risk), опублікована у 1983 р. Зважаючи на те, що доповідь звернена до усієї нації (повна назва доповіді – „Нація у небезпеці: Нагальна необхідність освітньої реформи: Доповідь Нації та Секретаря Департаменту освіти США. Відкритий лист до американського народу”), їй властивий певний пафос висловлювань, проте загальна ідея знайшла відгук як у публіки, так і у представників влади.

підвищує рівень розвитку інтелектуальних (у тому числі математичних) та творчих здібностей учнів-гуманитаріїв.

Дуже часто характерною ознакою творчої особистості вважають наявність у неї творчих здібностей, спроможність мислити творчо. Творчі здібності розглядають як синтез властивостей особистості та рис характеру, які характеризують ступінь їх відповідності вимогам певного виду навчально-пізнавальної діяльності (на творчому рівні), обумовлюють її результативність. *Творчим мисленням* будемо називати перш за все вищу форму самостійного мислення людини в процесі розв'язування нетрадиційних завдань, нетрадиційного розв'язування традиційних завдань; створення в процесі мислення нових засобів, методів та прийомів, систему яких можна використовувати у подальшому (і не тільки конкретним суб'єктом) для виконання широкого кола завдань.

На нашу думку, творче мислення може характеризуватися різним ступенем та різними аспектами продуктивності (з точки зору створення нового продукту або раціоналізації самого процесу розв'язування творчого завдання (проблеми)). Зазначимо, що творче мислення може бути як дивергентним, коли на основі вихідних даних генерується багато ідей, так і таким, коли виникає одна, але достатньо оригінальна і перспективна ідея.

Компоненти здібностей формуються на базі індивідуальних особливостей психічних процесів, включають емоційно-вольові аспекти, мають особистісне забарвлення. Загальні здібності мають деяку спільну основу, важливу для розвитку і прояву кожної з них, визначають рівень і своєрідність будь-якої розумової діяльності. Оперативне виявлення здібностей передбачає наявність відповідного середовища та доцільно організованого навчання. Інакше інтелектуальні та творчі можливості людини можуть не проявитися повністю або проявитися пізно.

Творче мислення сприяє розв'язанню творчих завдань, свідоме відпрацювання окремих типів і прийомів розумової діяльності сприяє підвищенню продуктивності цього процесу. Творчими завданнями вважаємо завдання з нестандартними формулюваннями умови і (або) вимоги, що передбачають використання нешаблонних підходів, кілька шляхів розв'язування [11].

Безумовно, виконання творчих завдань під час навчання математики ґрунтується на якісній системі знань і вмінь з предмета, вимагає наявності певного рівня розвитку математичних здібностей. Не можна вважати, що всі учні, які навчаються в класах гуманітарного профілю, обов'язково мають низький рівень розвитку математичних здібностей. Звичайно, таких учнів перш за все цікавлять предмети гуманітарного циклу, вивчення яких надає можливість активно

політичній і соціальній сферах. Саме вони, працюючи творчо, стають тією рушійною силою, що робить можливим прогрес суспільства. Актуальною проблемою освіти на всіх щабелях є підготовка високоосвічених фахівців, підвищення інтелектуального потенціалу нації, тому питання розвитку творчої особистості у процесі навчання набуває особливого значення.

Навчання математики відіграє особливу роль у розвитку мислення, формуванні творчих здібностей учнів, є потужним засобом розвитку якостей творчої особистості, які необхідні для будь-якої людини (оперативність, глибина та оригінальність мислення; логічне та абстрактне мислення, просторова уява, інтуїція тощо). Розвиваючий потенціал цього навчального предмета повинен бути використаний у процесі роботи з учнями класів усіх профілів, у тому числі – гуманітарного.

Шляхи формування та розвитку прийомів розумової діяльності, пізнавальної активності та самостійності учнів у процесі навчання математики досліджувалися у роботах М.С. Голованя, Т.В. Гришиної, С.І. Іванової, В.Н. Осинської, Н.А. Тарасенкової та ін. [1; 4].

Результати констатуючого експерименту дають підстави стверджувати: існує протиріччя між необхідністю спрямовувати навчання математики у класах гуманітарного профілю на розвиток творчого мислення учнів та реальним станом проблеми у сучасній школі, коли відведених на навчання математики програмою годин у цих класах не вистачає навіть на формування достатньо якісної системи знань та вмій з математики.

Мета статті – продемонструвати шляхи підвищення ефективності розвитку творчої особистості учнів класів гуманітарного профілю засобами математики в умовах реального навчання (на прикладі вивчення теми „Похідна та її застосування”).

Зазначимо, що вивчення теми „Похідна та її застосування” у шкільному курсі математики має важливе теоретичне та прикладне значення, надає значні можливості для розвитку пізнавальних інтересів, інтелектуальних та творчих здібностей, творчого мислення старшокласників, незважаючи на специфіку обраної ними майбутньої професії. Важливим є те, що приклади застосування похідної в різноманітних галузях [12] є яскравими та переконливими з точки зору мотивації вивчення теми учнями класів усіх профілів. По-друге, історичний шлях розвитку поняття “похідна” практично співпадає з логікою подання нового матеріалу. По-третє, відповідні завдання потребують нестандартного творчого підходу до їх розв’язування, що

У доповіді зазначалося, що нації загрожує небезпека втратити своє місце на міжнародних ринках через наявність „рішучих, добре освічених та високо вмотивованих конкурентів” [5, 3], коли предметом конкуренції виступають не тільки і не стільки продукція промисловості, а ідеї лабораторій.

Також наводяться й індикатори небезпеки, насамперед, результати міжнародних тестувань з математичних і природничих дисциплін, які вказують на дуже низький рівень досягнень в порівнянні з іншими розвиненими країнами та зниження успішності учнів США в порівнянні з минулим десятиріччям.

Проаналізувавши стан американської освіти та визначивши проблеми, розв’язання яких допоможе досягти високої якості освіти, Комісія розробила рекомендації щодо здійснення циклу освітніх реформ, спрямованих на подолання кризових явищ в освіті та у післямові досить емоційно закликала всіх небайдужих до майбутнього американської нації не залишатися осторонь.

Таким чином, відправною точкою нового циклу освітніх реформ (спрямованих на покращання якості освіти) можна вважати 1983 р. – рік опублікування доповіді „Нація у небезпеці”, що збігається з твердженням Х. Сімсека про зв’язок циклів освітніх реформ з циклами Кондратієва [7].

Проте розгляд наступних доповідей свідчить про недостатню швидкість впровадження нової освітньої політики. Висока якість освіти залишалася гучним гаслом. У 1990 р. Секретар Департаменту освіти США Л. Кавазос проголосив, що „майже десятирічні зусилля щодо здійснення освітньої реформи фактично не привели до покращання навичок письма та читання американських школярів” [8, 400]. Покращання навичок спостерігалось тільки в афроамериканців, з огляду на їх досить низький початковий рівень знань.

Протягом двох останніх десятиліть ХХ сторіччя освітні політики намагалися досягти високої якості освіти для всіх шляхом таких заходів:

- підвищення ролі федерального уряду в освіті – запровадження освітніх стандартів (створення національного курікулуму (National Curriculum), введення системи національного тестування тощо), тобто перехід від цілком децентралізованої освітньої моделі до певної централізації освітніх повноважень;

- запровадження автономного шкільного менеджменту (school-based management – SBM), що передбачав деволуцію певного кола владних повноважень на шкільний рівень в таких аспектах: фінансовому, стратегічному, організаційному, кадровому тощо;

• зміни умов діяльності вчителя та реформування професійно-освітньої сфери.

На сьогодні не існує єдиної думки щодо результатів освітніх реформ у США. Одні джерела вказують на недостатній час, необхідний для їх об'єктивної оцінки, інші – на потребу кардинальної зміни реформаційного курсу. Проте цілком зрозуміло, що американська система освіти знаходиться у стані пошуку оптимальних шляхів реалізації освітніх реформ.

Проведений аналіз освітніх реформ засвідчив їх взаємозв'язок з політичними циклами в суспільстві. Курс освітніх реформ другої половини XX століття змінювався згідно з економічними, соціальними та політичними змінами в суспільстві; послідовність цих змін співпадає з циклами Кондратієва, які спочатку застосовувалися дослідниками для характеристики економічних явищ, а згодом, і навіть в більшій мірі, стали означати циклічні зміни політичних течій та ідеологій.

Подальше дослідження може бути спрямоване на вивчення особливостей функціонування різних рівнів освітньої системи з оглядом на взаємозв'язок з політичними циклами.

ЛІТЕРАТУРА

1. Орфилд Г. Политика и справедливость: процесс реформирования образования в США в 60 – 90-е годы // Перспективы. – 2000. – Т. XXX. – № 4. – С. 133 – 152.
2. Сбруева А.А. „Нація у небезпеці”: двадцять років американської освітньої реформи // Педагогічні науки. – Сум ДПУ, 2003. – С. 68 – 77.
3. Сбруева А. Становлення національної освітньої політики США: перша хвиля освітніх ініціатив федерального уряду (40 – 60-ті рр. XX ст.) // Рідна школа. – 2004. – № 2. – С. 69 – 72.
4. Alexander M.A. American political cycles. – SaveHaven, November 29, 2004. – 8 p.
5. A Nation at Risk: The imperative for educational reform: A Report to the Nation and the Secretary of Education. U.S. National Commission for Excellence in Education. – Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983. – 65 p.
6. Levin B. Reforming education: From origins to outcomes. – London: Routledge Falmer, 2001. – 224 p.
7. Simsek H. Kondratieff Cycles and Long Waves of Educational Reform: Educational Policy and Practice from 1789 to 2045. – Ankara, Turkey, 2000. – 27 p.
8. Tozer S., Violas P., Senese G. School and society: Educational practice as social expression. – The McGraw – Hill Companies, Inc., 1993. – 434 p.

не пов'язана з живим звучанням і виконанням музики, осмисленням певних музичних вражень, хоча школярі досить активно працюють: визначають лад, тональність, розмір мелодії, сольфеджують тощо. Такий урок також не можна назвати вдалим.

Відповідність уроку всім означеним критеріям оцінки його якості та ефективності свідчить про високу педагогічну майстерність майбутнього вчителя, його здатність успішно вирішувати музично-освітні й виховні завдання [7; 5; 1, 70 – 71].

ЛІТЕРАТУРА

1. Баландина Е.Ю. Новые рекомендации к содержанию урока музыки // Музыка в школе. – 2001. – № 5. – С. 70 – 71.
2. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – № 7. – С. 26.
3. Масол Л.М., Очаковська Ю.О., Беземчук Л.В., Назимова Т.О. Вивчення музики в 1– 4 класах: Навч.-метод. пос. для вчителів. – Харків: Скорпіон, 2003. – С. 60, 144.
4. Музыка. Програми та поурочні методичні розробки для 1 – 2 класів загальноосвітніх шкіл. – Тернопіль: Навчальна книга “Богдан”, 2001. – 56 с.
5. Печерська Е.П. Уроки музики в початкових класах: Навч. пос. – К.: Либідь, 2001. – 272 с.
6. Старобинский С.Л. Урок музыки – урок искусства // Музыка в школе. – 2003. – № 2. – С. 18 – 27.

УДК 371.214.46+37.032

О.С. Чашечникова,
О.В. Карлаш
Сумський державний
педагогічний університет

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ КЛАСІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ

У статті розглядаються шляхи підвищення ефективності розвитку творчої особистості учнів класів гуманітарного профілю засобами математики як навчального предмета.

The article is about raising opportunity the effective development of creative persons in classes of humanities profile of mathematic means.

Сучасне суспільство потребує висококваліфікованих спеціалістів у всіх галузях, здатних оперативно реагувати на зміни в економічній,

імпровізувати, створення творчого настрою в учнів; збій у настрої, нездатність вивести своє самопочуття на творчий рівень, швидке “сповзання” на звичайний, нетворчий рівень).

8. Адекватність змісту уроку, форм, методів роботи навчально-виховним цілям.

9. Уміння вчителя протягом усього уроку цілеспрямовано вивчати учнів, знаходити оптимальний стиль спілкування (діалогічний, особистісно зорієнтований, дружній, авторитарний, ліберальний, діловий).

10. Ефективність спілкування для вирішення навчально-виховних завдань (уміння організувати взаємодію під час розв’язання конкретних навчальних завдань, уміння ставити навідні питання, мобілізувати дітей на пошук різних рішень, заохочення пошукової діяльності учнів, подолання боязні помилок, бачення реальних проблем, здатність оперативно виявити проблему й “загасити” виникаючі конфлікти або невміння оперативно виявити проблему, нездатність підкорити спілкування вирішенню важливого педагогічного завдання, уникнути конфлікту).

11. Використання міжпредметних зв’язків під час уроку.

12. Підбір, творче використання дидактичного матеріалу до уроку.

13. Ефективне застосування спеціальних знань, умінь, навичок на уроці (музично-теоретичних, вокально-хорових, диригентських, виконавських, методичних тощо), а також психолого-педагогічних, загальнонаукових – професійно-педагогічного творчого потенціалу вчителя.

14. Розвиток пізнавального інтересу школярів до музичного мистецтва, творчих (у т.ч. музично-творчих) здібностей й умінь, позитивної мотивації індивідуальної діяльності й спілкування під час уроку.

15. Здійснення індивідуального підходу поруч із колективним характером музично-творчої діяльності учнів на уроці.

16. Атмосфера творчості на уроці.

17. Перевага окремих етапів уроку музики залежно від його змісту.

18. Різноманітність способів педагогічного спілкування вчителя і учнів на уроці (мова – яскрава, образна, стилістично доцільна, емоційно насичена, естетично досконала або ж нейтральна, маловиразна, з орфоепічними та естетичними недоліками; міміка й пантоміміка – виразна, пластична, педагогічно доцільна, стримана, нейтральна, скута, невиразна, манерна, пов’язана з різними образно-асоціативними уявленнями, внутрішніми переживаннями, які виникають у процесі хорового співу, сприйняття та слухання музики, розмірковувань про неї).

Урок, на якому учні перебувають лише в ролі слухачів або пасивних виконавців, а основна роль належить вчителю, не можна назвати ефективним. Іноді практиканти так будують роботу на уроці музики, що вона

УДК 43-3

Г.Г. Костенко

Сумський державний
педагогічний університет

ДОСВІД РЕФОРМ ШКОЛИ В США НА ДОПОМОГУ УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТИ

У поданій статті обґрунтовується актуальність реформування української системи освіти, зокрема школи як її основного інституту в контексті прагнення України до євроінтеграції. Робиться спроба аналізу освітніх реформ у США, досвід яких може бути корисним для України.

In this article the actuality of reformation of Ukrainian educational system, and of school as its main institute in particular, is substantiating, which is combined with Ukraine's aspiration for integration to Europe. The attempt of analysis of USA educational reforms is making, which may be useful for Ukraine.

Протягом кількох останніх років в Україні великої актуальності набула думка про потребу освітньої реформи. До обговорення цього питання поступово долучаються громадські лідери, урядовці, законодавці, батьки. Але найбільше воно хвилює, звичайно, тих, хто працюють в цій системі, – педагогів. Соціальні та політичні зміни в країні, постійний розвиток інформаційних технологій, поява нових технічних можливостей, перетворення інформації на стратегічно важливий об’єкт – це далеко не всі причини, через які необхідність реформування системи освіти в Україні є очевидною. Не останню роль відіграє й сьогоденне прагнення України до євроінтеграції. Воно вимагає від українських політиків державного контролю над освітніми реформами. Це повинно ґрунтуватися на чіткому усвідомленні того, що джерело появи висококваліфікованих фахівців у сільському господарстві, економіці, фінансовій системі та інших галузях – якісна освіта. А тому проблема її реформування повинна бути винесена на широке обговорення, і кожен зможе поділитися досвідом або внести пропозиції.

Корисною в цьому плані може бути й міжнародна співпраця, зокрема співпраця з тими країнами, де процеси реформ в освіті набули державної підтримки. Досвід таких країн потрібно ретельно вивчати й аналізувати. Це допоможе запозичити корисні досягнення й уникнути негативних явищ. Прикладом такої країни можуть бути Сполучені Штати Америки. Загальний огляд основних тенденцій реструктуризації школи США подаємо у своїй статті.

«На виховання дитини витрачаються сили цілого села», – йдеться в одному з африканських прислів'їв [5, 1]. Ф.М. Ньюман, автор статті «Школа як професійна громада» («School-wide Professional Community»), перефразовуючи це прислів'я, стверджує: дитину не може виховати одна особа чи навіть кілька вчителів, якщо вони працюють незалежно один від одного. Цей процес, на думку Ф.М. Ньюмана, вимагає спільної роботи багатьох дорослих людей, які, виконуючи різні ролі в соціумі й стосовно дитини, допомагають одне одному й взаємодіють між собою заради спільної мети.

Щоб побудувати професійну з цієї точки зору громаду, американські вчені-педагоги пропонують, перш за все, почати реформу системи освіти, зокрема школи як її основного інституту. Серед багатьох інших педагоги виділяють три основні причини, через які необхідна реформація школи:

1. Якщо в учителів, які працюють в одній школі з одними й тими ж дітьми, різні цілі, то прагнення учнів навчатися буде менш продуктивним, ніж могло б бути. Причина – недостатня координованість в роботі різних учителів.

2. Учителі не повинні обмежуватись лише навчальним процесом, а брати до уваги й позакласне життя учнів. У багатьох випадках це допоможе краще зрозуміти їх поведінку, мотивацію тих чи інших вчинків тощо.

3. Навчати – дуже складне завдання. Процес навчання дуже часто потребує залучення інформації, яка виходить за рамки класу. Тому вчитель, який активно співпрацює з колегами, володітиме більш об'ємною інформацією, а тому матиме більший успіх в учнів. Його робота буде ефективнішою, бо вплив на учнів буде здійснюватись одразу з кількох сторін [2, 1].

Аналіз зазначених причин доводить цінність чіткої спільної мети, колективної відповідальності й співпраці між школами.

З метою контролю над реформою школи як інституту освіти, а також координування співробітництва між школами в Сполучених Штатах Америки було створено Центр організації і реструктуризації шкіл (The Center on Organization and Restructuring of Schools). Основний напрямок діяльності цієї установи полягає у вивченні організаційних рис шкіл з метою їх подальшої зміни, що допоможе збільшити інтелектуальну й соціальну компетентність учнів та випускників шкіл. Для цього Центром була розроблена програма, розрахована на п'ять років, яка базується на реформах у чотирьох аспектах:

- досвід учнів у школі;
- професійне життя вчителів;

зацікавити музикою. Уроки музики повинні бути наповнені радістю невеличких відкриттів та здобутків школярів. Отже, необхідною умовою занять музикою є створення атмосфери творчості при особистісному спілкуванні вчителя і учнів.

Нарешті, наш студент-практикант провів урок музики... Для учнів це був один із багатьох уроків, але особливим він був тому, що вів його не вчитель музики, а студент – майбутній учитель. Чи кожному практиканту цікаво, який же слід залишив оцей проведений ним урок у думках і почуттях дітей? Чим саме збагатив їх увлечення про дивовижний світ музики? Як вплинув на їх морально-духовний розвиток, які струни душі кожного школяра зачепив?

Таким чином, ефективність уроку музики як уроку поліфонії мистецтв полягає в тому, що:

- урок музики повинен емоційно впливати на учнів, організувати їхню художньо-пізнавальну діяльність, спонукати до активної і плідної музичної творчості;
- урок музики повинен наблизити учнів до пізнання особливостей музичного мистецтва, його наукових основ.

Отже, виділимо основні критерії оцінки уроку музики:

1. Вигляд учителя при вході в клас (бадьорий, впевнений, привітний, енергійний, в'ялий, невпевнений, похмурий тощо).
2. Визначення мети уроку, розкриття теми, доступне для учнів даного віку.
3. Загальне самопочуття вчителя на початку спілкування (бадьоре, продуктивне, нейтральне, скуте, невпевнене).
4. Організація учнів до роботи, прояв комунікативної спрямованості педагога (готовність до спілкування, діалогу, емоційна настроєність на діяльність, уміння передати свій настрій класу, енергійний прояв комунікативної ініціативи; відсутність комунікативного настрою, емоційно-нейтральний початок уроку, в'ялість в організації спілкування).
5. Зв'язок даного уроку з попередніми та наступними.
6. Уміння створити на уроці необхідну атмосферу діловитості, доброзичливості, особистісно орієнтований клімат стосунків (загальний, на весь урок, етапний, ситуативний), зосередженість уваги на конкретному, цікава, нетрадиційна подача музично-дидактичного матеріалу (технічні, інтелектуально-емоційні, творчі уміння вчителя).

7. Керівництво творчою діяльністю учнів, контакт із класом, управління особистим самопочуттям під час уроку і спілкування з дітьми (збереження емоційної стійкості в різних ситуаціях, здатність до наснаги, захопленості, замилювання успіхом, відкриття школяра, вміння

Більш складним, спрямованим на якісний розвиток музичного мислення школярів, є аналіз тих музичних творів, які не мають програмних назв (наприклад, вступ до фіналу Четвертої симфонії П.І. Чайковського; II частина, фінал «Української симфонії» М. Калачевського тощо) [3, 144].

Отже, до завдань творчого характеру на уроках музики відносимо:

- аналіз музичних творів із програмною назвою;
- аналіз музичних творів, які не мають програмних назв;
- створення учнями малюнків під враженням прослуханої музики або розученої пісні;
- складання ритмічних імпровізацій на дитячих ударних інструментах;
- створення мелодичної імпровізації на заданий або власний текст;
- поєднання колективних та індивідуальних форм роботи: гра на дитячих музичних інструментах, коли учні самостійно визначають акценти, сильні долі; визначення виконавського плану пісні, яка розучується, і виконання її індивідуально, малими вокально-хоровими формами (соло, дует, тріо, ансамбль), усім класом.

Оскільки урок музики – урок мистецтва, або точніше поліфонії мистецтв, то однією із його сторін є здійснення міжпредметних зв'язків у викладанні. Так, виховний ефект слухання і виконання музичних творів буде сильнішим, якщо вчитель зачитає учням відповідні уривки з літературних творів, історичних матеріалів. Усе це значно збагачує уявлення школярів щодо місця музичного мистецтва в житті суспільства [6, 18 – 27].

Невід'ємною якістю сучасного уроку музики є його емоційна забарвленість, яка проявляється у творчому, активному ставленні школярів і вчителя музики до будь-якого завдання. Учитель повинен переконати учнів у тому, що не існує нецікавих вправ для розспівування, а існує творче тренування голосу, щоб він звучав природно і чисто, а не форсовано і фальшиво. Цим поступово педагог-музикант виховуватиме в учнів потяг до правильного і красивого співу.

Урок музики – це предмет (єдиний з усіх шкільних предметів), де значна частина уроку проходить у колективній діяльності: колективний спів, колективне музикування і слухання музики. Якщо оцінка за колективну діяльність однакова для всіх школярів, то індивідуальна вносить певні корективи і впливає на підсумкову оцінку. Треба при цьому враховувати унікальність кожної дитини. Слід уникати негативних оцінок, бо саме вони можуть викликати негативне ставлення до предмета. Низьку оцінку можна ставити лише в тому випадку, якщо учень відверто не бажає працювати, розвивати свої музичні здібності, але бажано і таких учнів

- управління й керівництво школою;
- координація дій усіх членів громади у роботі з «проблемними» учнями [2, 5].

Шляхом синтезу попередніх досягнень, аналізу існуючих даних і нових емпіричних досліджень Центр планує зосередити свою увагу на шести основних питаннях, які є важливими як для початкової, так і для середньої й вищої школи:

1. Як школа може створити умови для автентичних форм студентських (учнівських) досягнень.
2. Яким чином школа може уможливити рівність усіх в освіті.
3. Як конструктивно розвинути процеси децентралізації й місцевого управління школою.
4. Чи можна перебудувати школи на так звані «навчальні громади» і яким чином.
5. Як краще запровадити зміни в школі шляхом поміркованого діалогу, або шляхом однобічного регулювання чи «вказівок згори».
6. Яким чином організувати спостереження за учнями, не заперечивши п'ять вищезазначених питань [4, 2].

Крім цього, Центр організації й реструктуризації шкіл щороку восени й навесні публікує результати своїх досліджень та спостережень. Таким чином, кожен може ознайомитися з поглибленим аналізом критичних видань, що стосуються реформи школи. Мета цих публікацій – допомогти запровадженню результатів централізованих досліджень на місцевих рівнях.

Отже, реформування школи – це тема, що гаряче обговорюється в освітніх колах США протягом 90 рр. Основна проблема формулюється так: як здійснити реформу системи освіти, щоб школа змогла виховувати громадян, здатних гідно долати проблеми ХХІ століття.

Отже, реформування школи відбувається на кількох рівнях: розробляються національні й регіональні проекти, державні програми, на рівні штатів (Іллінойс, Флорида, Кентуккі, Арканзас, Каліфорнія та ін.), проекти для конкретних шкіл тощо. На різних рівнях реструктуризації школи основна увага зосереджена на різних аспектах. Так, на рівні шкіл пріоритетними вважають такі аспекти:

- 1) досягнення й подолання реформування (поглиблене вивчення предметів, інструкції щодо проведення уроків, здійснення перевірки знань учнів, зацікавленість учнів у навчанні тощо);
- 2) рівність і справедливість (відповідність рівня складності завдань обсягу знань учнів);
- 3) координування роботи школи (частка участі вчителів, учнів та їх батьків у житті школи).

На рівні штату, наприклад, основна увага приділяється визначенню цілей реформування школи, шляхів їх досягнення, бюджету запланованих змін, підвищення рівня кваліфікації персоналу школи тощо.

Таким чином, потреба фундаментальної перебудови американської системи освіти не лише обговорюється вже багато років – у цьому напрямку робляться конкретні кроки. З'ясувалося, що на сьогодні багато шкіл Сполучених Штатів Америки вже беруть участь у процесах реформування. Найбільші з них уже розпочали обговорення й аналіз здійснених змін та обмін корисним досвідом.

На даному етапі вчених-педагогів зацікавило питання: як далеко зайшли зміни й наскільки вони розповсюджені. Донедавна цей процес не мав системності, тобто був хаотичним. Однак, Центр організації й реструктуризації школи розпочав збирання й обробку даних про кількісні та якісні зміни в системі освіти, щоб “пролити світло” на процес її реформування, взяти його під певний контроль. Ця інформація необхідна також для політиків, які повинні мати уявлення про масштаб реформ у школі США, щоб здійснювати державний контроль над процесами в системі освіти.

Згідно з даними Центру, під час реструктуризації школи, в основному, працюють над змінами в чотирьох аспектах: досвід учнів, професійне життя вчителів, управління школою та співіснування школи й суспільства. Проаналізувавши дані з різних джерел, співробітники Центру зробили висновок про те, що більшість шкіл працюють над першими двома аспектами, хоча деякі запроваджують також й елементи змін в управлінні школою.

За поданими заявками Центром було протестовано 268 навчальних закладів. Оцінювання відбувалось за 38 критеріями, з яких 24 стосувались лише досвіду учнів та професійного життя вчителів, тобто перших двох аспектів, над якими працюють «реструктуровані» школи. За даними тестування, з 38 критеріїв у більшості шкіл були взагалі наявні лише половина з них.

У 1992 р. дослідник Марк Берендс зробив доповідь на основі власних даних; в якій повідомив про стан речей в управлінні школою й співіснуванні школи й суспільства, тобто двох останніх аспектів реформування шкіл. Отже, за даними Марка Берендса, тільки один критерій із семи запропонованих був наявний у більшості тестованих шкіл. Таким чином, керівництво шкіл, в основному, під «реструктуризацією» розуміють зміни в досвіді й знаннях учнів та професійному житті вчителів. М. Берендс висуває власну версію, яка пояснює такий стан реформ в освіті: зміни в цих двох аспектах відбуваються простіше й швидше, тоді як реформуванню управління

учитель сам пояснює зміст нових понять і фактів, майже завжди дає готові висновки, які стимулюють підвищення у школярів інтересу до матеріалу, який вони вивчають.

Добре поєднуються репродуктивні і частково пошукові методи під час діалогічного спілкування, яке набуває форми евристичної бесіди в ході уроку. Як же це відбувається? Студент-практикант створює певну проблемну ситуацію на уроці, сам ставить проблему і сам її розв'язує, але за допомогою діалогу залучає до цього процесу учнів класу. Наприклад, учні слухають твір Е. Гріга «Ранок». Учитель-практикант пропонує школярам установити, як змінюється виконавський план твору; назвати музичні інструменти, які звучали, пояснити, чому саме ті чи інші музичні інструменти використав композитор; дослідити, як змінюється характер мелодії. Діалогічний стиль спілкування дає можливість школярам під час уроку запитати вчителя і про те, що не зовсім зрозуміле для них. Саме тому бажано в процесі уроку музики базувати спілкування між учителем і учнями на діалозі.

Сучасна дидактика, зокрема музична, великого значення надає створенню оптимальних педагогічних умов для інтенсивного розвитку творчої активності особистості вчителя і школярів (творчої мотивації, комплексу творчих здібностей і умінь). А залежить це від любові до дітей, до своєї вчительської професії, від майстерного володіння майбутнім учителем технологічним інструментарієм під час підготовки і проведення уроку музики (фрагмента):

- створення атмосфери творчості на уроці;
- стимулювання прояву у школярів ініціативи і самостійності, розвитку їх спостережливості, пам'яті та творчої уяви.

Досягається це за допомогою організаційно-стимулюючого інструментарію. Перед слуханням музичного твору вчитель-практикант пропонує учням уважно прослухати музику і спробувати визначити, про що вона розповідає, які думки, почуття, емоційний стан героїв передає, які композитор використовує засоби музичної виразності (темп, ритм, мелодія, гармонія, динаміка, лад тощо). Спочатку студент-практикант пропонує дітям проаналізувати музичні твори з програмними назвами. Наприклад, прешокласникам пропонується визначити, які виражальні музичні засоби створюють характер пісень-загадок В. Подвали «Білка», «Дятел», «Їжачок»? Звичайно, що ці характеристики будуть різними: легка білочка, дятел-трудолюб, лікар дерев, який цілий день вистукує своїм дзьобиком по дереву, та важенький їжачок-лісовичок, отже, і засоби музичної виразності будуть відповідно різні.

- конкретні навчальні завдання спрямовані на оволодіння школярами певними практичними вміннями, навичками (наприклад, співацькими, ритмічною або вокальною імпровізацією тощо);

- самостійно опрацьовується новий музично-теоретичний матеріал, а в учнів ще немає необхідних для самостійного творчого розв'язання проблемних ситуацій опорних знань (оволодіння методом ладової сольмізації; визначення стильових особливостей творчості композитора тощо);

- навчальний матеріал, який пропонується учням для вивчення, дуже складний за змістом.

В яких же випадках практиканти можуть застосовувати пошукові методи навчання? Пошукові методи стимулюють самостійність, активність учнів, а діяльність їх набуває творчої забарвленості. Пошукові методи ефективні тоді, коли:

- зміст навчального матеріалу дещо відомий учням і їм треба в цьому матеріалі визначити причинно-наслідкові зв'язки (наприклад, які інструменти обрав композитор М. Сільванський для зображення музичних персонажів у творі «Пташка і кицька», які при цьому засоби музичної виразності він використовує тощо);

- подальше вивчення питання потребує від школярів самостійного пошуку нових знань. Наприклад, прослухавши «Марш Тореадора» з опери «Кармен» Ж. Бізе та «Марш» із балету «Лускунчик» П. Чайковського [3, 60 – 61].

- учні з'ясовують, що перший має пісенний характер, отже, відноситься до опери, а другий марш – танцювальний за характером, стосується балету.

Положення про те, що творча діяльність завжди предметна і базується на певному змісті обґрунтовано дидактикою. Таким змістом у навчанні музиці є знання і вміння. У процесі творчої діяльності знання і вміння виступають у двох якостях – як засіб і як продукт [2, 26]. Отже, майбутній вчитель, обираючи певний метод, повинен чітко усвідомлювати, для досягнення якої конкретної мети він служить і як сприятиме вирішенню навчально-виховних завдань на уроці музики. Урок музики – це цілісний музичний процес, тому студент-практикант повинен забезпечити єдність цього процесу, зберігаючи логіку кожного з розділів уроку (хоровий спів, вивчення основ музичної грамоти, гра на музичних інструментах, сольфеджування – сольмізація, слухання музики тощо).

Однак у процесі вивчення музики в 1 – 4-х класах не може бути використана вся сукупність пошукових методів та їх варіантів. Це пов'язано з тим, що під час викладення навчального матеріалу майбутній

школою й співробітництву школи й суспільства заважають різноманітні соціальні й політичні перешкоди, які позначаються на роботі школи і якими школа керувати не може.

Більш глибоке дослідження було здійснене Дугом Арчболдом з Делаварського університету та Джо-Анною Дешон з Початкової школи Вест Парку (Пенсільванія). Дві третіх усіх опитаних ними вважають, що основна проблема школи – в учнях. Серед названих проблем є такі, як низька мотивація навчання, недостатні фонові (базові) знання, низький рівень самооцінки, замкнутість дітей. До того ж, навчальні плани й шкільний розклад недостатньо індивідуалізовані. Другою найактуальнішою проблемою, яка перешкоджає реформуванню школи, є брак часу на реформи. Натомість опитувані пропонують безліч варіантів дій, метою яких є вплив на так звані «ризикові» категорії учнів: робота керівників груп за індивідуальними планами, збільшення навчального дня й року, збільшення частки наукової діяльності учнів та діяльності, спрямованої на розв'язання різноманітних проблем тощо. Цікаво, що висловлювання респондентів містили багато негативних моментів щодо бюрократизму в школі.

Ще одне дослідження проводили Валері Лі та Джулія Сміт з Мічиганського університету. Його метою було вивчення впливу реформ у школі на успіхи учнів. Дослідження проводилось на базі католицьких, незалежних і громадських шкіл. В. Лі та Дж. Сміт зазначили, що важко було взагалі знайти школи, де б реформування відбувалось різнобічно.

Отже, дані різних незалежних досліджень, інформація Центру організації та реструктуризації школи свідчать, що, незважаючи на широке обговорення необхідності реформування американської системи освіти, елементи реструктуризації запроваджуються недостатньо широко. Проте вже є певні результати і напрацювання, які, звичайно, з урахуванням національних особливостей кожної з країн могли б допомогти українським ученим-педагогам та політикам у роботі над реформуванням вітчизняної системи освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Andrew J. Rotherham, Putting Vouchers in perspective (Thinking About School Choice after Zelman v. Simmons-Harris) // Policy Brief. – 2002. – July. – P. 1 – 10.
2. Estimating the Extent of School Restructuring // Brief to policymakers. The Center on Organization and Restructuring of Schools. – 1992. – № 4. – P. 1 – 5.
3. Implementing Education Reform: Strategies Used by States, Districts, and Schools. Office of Educational Research and Improvement. – 2000. – November. – P. 1 – 20.
4. Introduction to School Restructuring Issues // Brief to policymakers. The Center on Organization and Restructuring of Schools. – 1991. – № 1. – P. 1 – 2.
5. Newmann F.M. School-wide Professional Community // Issue Report. – 1994. – № 6. – P. 1 – 16.

УДК 378.1

Ж.Ю. ЛістароваСумський державний
педагогічний університет

ГЛОБАЛІЗАЦІЯ ТА ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЯК ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Стаття присвячена аналізу провідних тенденцій розвитку вищої освіти на сучасному етапі: глобалізації та інтернаціоналізації освіти. Розглядаються фактори, що впливають на розвиток процесів глобалізації та інтернаціоналізації. Визначаються специфічні особливості глобалізаційних та інтернаціоналізаційних процесів та їх пріоритетні завдання; подається характеристика головних стратегій інтернаціоналізації вищої освіти.

Analysis of the main tendencies in the development of higher education in modern conditions is presented in the article. They are the process of globalization and internationalization. The article touches upon the factors which influence the development of these two processes. Besides attention is given to the peculiarities of these processes and their main tasks; the leading strategies of internationalization of higher education are characterized as well.

Сьогодні відбуваються кардинальні зміни в суспільному житті кожної країни. Це зумовлює необхідність перегляду характеру функціонування соціальних інститутів і структур в освітній галузі. Унаслідок демократичних перетворень чітко простежуються дві домінуючі тенденції розвитку освіти – глобалізації та інтернаціоналізації освіти, що набувають особливого поширення на сучасному етапі.

Процес глобалізації та його вплив на освіту є предметом дослідження багатьох як зарубіжних, так й українських науковців: В. Андрущенко, С. Болл, Н. Вурбуліс, А. Грін, Ж. Делор, М. Еппл, М. Карной, Д. Келлнер, В. Кремень, Б. Лінгард, Р. Морроу, П. Моргимор, М. Петерс, Ф. Різві, А. Сбруева, С. Тейлор, А. Торрес, Ж. Халлак, Д. Хілл, І. Черг та ін.

Останнім часом спостерігається посилення уваги дослідників до вивчення сутності глобалізаційних та інтернаціоналізаційних процесів, але додаткового вивчення потребують питання взаємообумовленості і взаємовпливу цих двох процесів та аналіз їх можливих результатів. Отже, актуальність та недостатній рівень її наукової розробки зумовили вибір теми дослідження.

Метою даної статті є аналіз сучасних глобалізаційних та інтернаціоналізаційних процесів в освітній сфері та визначення їх наслідків. Відповідно до мети ми поставили такі завдання:

мистецтво виховання, музика, література, живопис, скульптура, танець, гармонія природи тощо). Досить часто ми зустрічаємося з інтегрованими уроками: музика і література, музика й образотворче мистецтво і т.д. На нашу думку, на уроці музики художньою домінантою повинна виступати сама музика, а педагогічна доцільність інших видів мистецтва буде полягати у найбільш повному розкритті внутрішніх зв'язків між творами, виявленні їх образної суті і своєрідності. Така інтеграція, взаємозв'язок видів мистецтва на уроці музики сприяє розвитку емоційної сфери школярів, пробуджує в них потяг до асоціацій між просторовими, часовими та словесними видами мистецтва, створює сприятливі умови для формування в учнів музичної культури як важливої і невід'ємної частини духовної культури.

Підготовка і проведення уроку музики потребує від студента-практиканта оволодіння технологічним інструментарієм – закономірностями навчання предмету «Музика» і розвитку особистості школяра методами педагогічного пошуку.

Принципове значення у навчанні музиці має співвідношення та варіювання як репродуктивних (усвідомлене заучування учнями музичної теорії і відтворення її положень у практичній музично-естетичній діяльності), так і пошукових (завдання дослідницького характеру, творчі завдання різної спрямованості тощо) методів організації і проведення творчої навчально-пізнавальної роботи з учнями.

Співвідношення між репродуктивними і пошуковими методами навчання залежить від:

- 1) змісту програмного навчального матеріалу;
- 2) вікових психофізіологічних особливостей учнів даного класу;
- 3) рівня підготовки школярів даного класу;
- 4) наявності у школярів попереднього досвіду щодо розв'язання завдань творчого характеру (творчої мотивації діяльності, комплексу творчих здібностей і умінь).

Таким чином, студент-практикант повинен чітко усвідомити, коли доцільно використовувати під час підготовки і проведення уроку музики репродуктивні методи, коли творчі або варіювати їх.

Так, репродуктивні методи на уроці музики краще, на наш погляд, застосовувати, коли:

- зміст навчального матеріалу має інформативний характер (розповідь про композитора або про історію створення певного музичного твору);

Бесіду про музику вчитель буде у формі діалогу, адже йому необхідно вислухати всіх учнів, які мають велике бажання розповісти про свою улюблену музику, музичні казки, танці, пісні.

Розучуванням поспівки «У школу» розпочинається наступний етап уроку музики – вокально-хорове і музично-ритмічне виховання школярів. Вчитель звертає увагу на вироблення навичок протяжного співу на заданому звукові та утримання його висоти і ритмічної пульсації протягом усієї вправи (відстукування ритму).

Для перепочинку – фізкультхвилинка (виконання ритмічних рухів).

Наступним етапом уроку буде запропонована учням уявна музична прогулянка до лісу. Вчитель використовує ігрову ситуацію, щоб підвести дітей до визначення персонажів пісень-загадок В. Подвали «Білка», «Дятел», «Їжачок». Діти слухають, а потім визначають, до якого музичного персонажу відноситься та чи інша пісенька, як музика характеризує ці персонажі [4].

Потім вчитель підбиває підсумок уроку, задає домашнє завдання і прощається з учнями до наступного уроку.

Як бачимо, домінуючим на даному уроці музики було слухання музики, але тематична лінія допомогла забезпечити взаємозв'язок слухання музики, співу, виконання ритмічних рухів.

Під час побудови уроку музики вчитель повинен звертати увагу і на емоційний зміст музичних творів для слухання і виконання. Бажано, щоб вони були різнохарактерні за змістом.

Структура уроку музики базується також і на тих елементах, які властиві уроку як інтегрованому педагогічному утворенню:

- організаційний елемент уроку;
- мотивація навчальної діяльності;
- перевірка домашнього завдання;
- стимулювання навчальної діяльності;
- вивчення нового матеріалу;
- діагностика правильності засвоєння учнями знань;
- закріплення нового матеріалу;
- підбиття підсумків уроку;
- повідомлення домашнього завдання.

Реалізація кожного із зазначених елементів на уроці музики забезпечується за допомогою певної послідовності і чергування видів музично-естетичної діяльності (які залежать від теми, мети і завдань даного уроку). Базуючись на загальнопедагогічних дидактичних принципах, урок музики спирається і на принципи педагогіки мистецтва, оскільки є уроком поліфонії мистецтв (педагогіка як

1. Визначити специфічні особливості глобалізаційних та інтернаціоналізаційних процесів та окреслити їх пріоритетні завдання.

2. Проаналізувати головні стратегії інтернаціоналізації вищої освіти.

У науково-педагогічній літературі існує кілька підходів до визначення поняття «глобалізація». Дослідники Дж. Найт і Х. де Віт зазначають, що «глобалізація є перенесенням технологій, економічних стосунків, знань, людей, цінностей, ідей через кордони» [4, 14].

Дж. Модельські розглядає глобалізацію як процес, що розвивається у чотирьох вимірах: економічна глобалізація, формування світової громадської думки, демократизація та політична глобалізація [1]. Дослідник М. Елброу наголошує, що глобалізація означає всі ті процеси, шляхом яких народи світу об'єднуються в єдине світове суспільство [2].

Порівняння визначень даного поняття дає можливість зазначити, що сьогодні глобалізація розуміється як процес, що має загальносвітовий розвиток і є однією з головних сил, що впливає на формування політики конкретних держав у різних сферах. Вплив глобалізації на освітні системи є прямим (наприклад, зростання фінансування освіти та науки: виникає необхідність у США в додаткових інвестиціях у ці сфери в країнах Європи) та непрямим (необхідність відповідності знань та навичок, що отримують студенти, потребам мінливого ринку праці з урахуванням технічної та економічної точки зору) [3].

На думку А.А. Сбруєвої, існують такі фактори, що впливають на сучасний процес глобалізації освіти:

- розвиток НТП та інформаційних технологій, що сприяють розвитку інтеграційних процесів в освітніх системах;
- перенесення на освітню сферу неоліберальної ідеології, ринкових відносин та цінностей, що характеризують глобальну економіку;
- «вестернізація духовних цінностей», тобто визнається домінуюча позиція західної цивілізації в економічному, науково-технічному та політичному житті суспільства;
- зусилля інституцій щодо перетворення освіти на пріоритетну сферу життя людства, формування нових глобальних цінностей, тобто цінностей загальнолюдської культури [1].

Зазначимо, що управління процесом глобалізації опікуються міжнародні інститути та організації: ООН, ЮНЕСКО, ОЕСР, Всесвітній банк, «Велика Вісімка».

Іншим процесом, що впливає на освітню сферу, є інтернаціоналізація освіти. Даний феномен є предметом наукового вивчення зарубіжних дослідників: Б. Дж. Еллінгбо, С. Клесєка, Р. Лемберта, Дж. Местенхаузєра,

Дж. Найта, Д. Торсбі, М. Херері. В Україні зазначену проблему досліджують провідні компаративісти: І. Богданова, М. Бурін, А. Василюк, В. Громовий, Н. Дідусь, З. Курлянд, О. Локшина, О. Матвієнко. Ю. Мілов, Р. Пахоцінський, Л. Пуховська, А. Сбруєва, О. Сухомлинська.

Інтернаціоналізацію освіти слід розуміти як сукупність різноманітних заходів, спрямованих на надання освіти міжнародного характеру. У процесі інтернаціоналізації відбувається формування нового міжнародного освітнього середовища, в якому можуть реалізовуватися національні інтереси кожної країни і здійснюватися спільний пошук розв'язання загальнолюдських проблем.

Інтернаціоналізація освіти – це об'єктивний процес стійкої взаємодії і взаємовпливу національних систем вищої освіти, який відбувається на основі загальних цілей і принципів, що відповідають потребам світового співтовариства і відображають прогресивні тенденції його розвитку. Процес інтернаціоналізації вищої освіти заснований на універсальному характері знань, мобілізації колективних зусиль міжнародного наукового співтовариства. Так, з одного боку, він впливає на зростання ролі міжнародного співробітництва в діяльності національних освітніх закладів й організацій, а з іншого – стимулює появу наднаціональних організацій, програм і фондів.

Інтернаціоналізацію вищої освіти на національному та інституціональному рівнях Дж. Найт розуміє як процес, в якому цілі, функції та організація, що надає освітні послуги, набувають міжнародного виміру [4].

Пріоритетними завданнями процесу інтернаціоналізації вищої освіти є: розвиток міжнародних науково-дослідницьких проектів, розвиток міжнародних обмінів студентами та професорсько-викладацьким складом, відповідність міжнародним освітнім стандартам, запровадження міжнародного компонента у навчальні плани і програми, підготовка студентів до мінливих умов міжнародного ринку, залучення кращих викладачів і наукових співробітників, міжнародне визнання університету, залучення кращих абітурієнтів.

У міжнародній практиці інтернаціоналізація вищої освіти розглядається у двох аспектах: «внутрішня» інтернаціоналізація (internationalization at home) і «зовнішня» інтернаціоналізація або освіта за кордоном, міждержавна освіта, транскордонна освіта (education abroad, across borders, cross-border education) [6].

Інтернаціоналізація освіти включає такі форми міжнародного співробітництва:

діяльності «працюють» на уроці музики на розкриття загальної теми уроку (кожна за допомогою свого специфічного засобу). Адже запропоновану для розучування пісню учні спочатку сприймають у виконанні вчителя музики. Потім ведуть з учителем бесіду-діалог про цю пісню, визначають її зміст, історію створення, характер тощо. Потім розспівуються, сольфеджують по нотах цю пісню з тактуванням; співають її всі колективно і визначають її виконавський план. Можна запропонувати зіграти її на елементарних музичних інструментах, які є в школі, виконати музично-ритмічні рухи. Але це буде вже здійснюватись на інших уроках. Ми бачимо цілий спектр видів діяльності учнів і вчителя на уроці музики.

Отже, урок музики – це синтез усіх видів музичної діяльності: хорового співу, вивчення основ музичної грамоти, гри на музичних інструментах, сольфеджування (сольмізації), сприймання музики (яке властиве всім видам музичної діяльності, адже ми спочатку сприймаємо музику). Залежно від завдань та цілей уроку, один вид музичної діяльності може домінувати (усі види на уроці запроваджуються), але не бути ізольованим від інших. Таким чином, структура уроку буде різноманітною, а значить, комплексною.

Аналізуючи уроки музики, дійшли висновку, що кожний вид діяльності можна розглядати по-різному. Тобто кожний вид музично-естетичної діяльності може бути самостійним компонентом уроку музики або допоміжним методом. Наприклад, сприйняття музики – це головний компонент кожного уроку, а слухання музики може бути лише відносно окремою складовою уроку. Хоровий спів може бути домінуючим компонентом при розспівуванні, розучуванні пісні, співі мелодії твору, який призначений для слухання. В той же час як допоміжний метод використовують саме хоровий спів при: засвоєнні основ музичної грамоти; сольфеджуванні теми твору для слухання тощо.

Найчастіше як допоміжний метод, а не компонент використовують на уроках музики гру на дитячих музичних інструментах: при співі, слуханні музики. Домінуючі види музично-естетичної діяльності вчитель музики визначає на основі конкретних навчально-виховних завдань, коли готується до уроку. Забезпечити логічний зв'язок різних видів музичної діяльності допоможе тема уроку. Наприклад, перший урок у 1 класі (I семестр) за темою: «Які почуття передає, про що розповідає музика» можна спланувати так.

Під звучання «Пісні про вчительку» П. Майбороди першокласники заходять до класу. Потім вчитель розповідає учням про зміст цієї пісні, про те, що вона звучатиме на першому уроці музики щороку, а в старших класах буде вивчатися і виконуватися школярами.

в ході неперервної педагогічної практики, упроваджувати інноваційні технології розвиваючого навчання на уроках музики зокрема.

В попередніх роботах ми вже висвітлювали специфічні особливості уроку музики як уроку поліфонії мистецтв та творчості. Не існує в педагогічній науці однозначної точки зору щодо структури цього уроку. Одні вважають, що даний урок має бути одноплановим (слухання музики або хоровий спів, сольфеджування або вивчення нотної грамоти тощо). Другі вважають, що урок музики повинен бути різноплановим, комбінованим, тобто включати всі види творчої музично-естетичної діяльності школярів (спів, слухання музики, сприймання музики, вивчення нотної грамоти, музично-ритмічні рухи, гру на дитячих музичних інструментах, творчу діяльність тощо). Треті – надають перевагу інтегрованим урокам музики.

Отже, йдеться про структуру уроку музики, інакше кажучи, про співвідношення його складових компонентів. Виникає питання: у чому ж полягає сутність уроку музики, його зміст, який вибудовує певну структуру?

Сутність уроку музики, як й іншого уроку, полягає в організації навчально-пізнавальної діяльності школярів. На уроках музики така діяльність завжди емоційно забарвлена, тому що в основі її лежить сприйняття. Весь урок, починаючи з того моменту, коли учні заходять у клас, і закінчуючи їх виходом із класу, пройнятий музикою. А основними дійовими особами уроку музики є: музика, вчитель і учні, змістом – безпосереднє, живе спілкування школярів з мистецтвом, кращими його зразками. Компасом у проведенні уроку музики є для педагога-музиканта програма, яка:

- допомагає учням глибоко, емоційно поринути в музичний твір: вивчати особливості цього мистецтва;
- спонукає учнів до засвоєння знань про музику;
- стимулює формування навичок виразного виконання музики;
- націлює школярів на розвиток творчих здібностей, виховання художніх смаків та потреби у спілкуванні з музикою.

Отже, програма предмета «Музика» свідчить про те, що урок музики не може бути одноманітно побудованим, тобто розрахованим на якийсь один вид музичної діяльності: слухання музики, хоровий спів, гру на музичних інструментах, вивчення основ музичної грамоти, сольфеджування (сольмізація). Концепція Д.Б. Кабалевського, на якій побудовані сучасні програми з викладання предмета «Музика», орієнтує вчителя музики на побудову такого уроку, в якому б органічно поєднувались усі види музично-естетичної діяльності учнів. Усі види

- індивідуальна мобільність: мобільність студентів або професорсько-викладацького складу в освітніх цілях;
- мобільність освітніх програм та інституціональна мобільність;
- формування нових міжнародних стандартів освітніх програм;
- інституціональне партнерство: створення стратегічних освітніх альянсів.

Необхідно зазначити, що інтернаціоналізація освіти стає однією з важливих складових освітньої політики країн ОЕСР. До числа безсумнівних переваг інтернаціоналізації освіти можна віднести: збільшення доступності вищої освіти, універсалізацію знань, появу міжнародних стандартів якості та інноваційних технологій, розширення та зміцнення міжнародного співробітництва, активізацію академічної і студентської мобільності.

Поширенню процесу інтернаціоналізації освіти сприяли різноманітні програми ЄС (наприклад, ERASMUS, SOCRATES, TEMPUS), а також проекти, що були ініційовані національними організаціями країн-членів ОЕСР (наприклад, USAID, IREX, British Council, DAAD, EduFrance). Вони були спрямовані не тільки на розвиток мобільності студентів, але й розвиток процесу інтернаціоналізації освіти в цілому [6].

Вважаємо, що на сучасному етапі процес інтернаціоналізації освіти має керований характер, що пояснюється об'єктивно існуючими глобалізаційними процесами в освітній галузі.

Необхідно зазначити, що глобалізація по-різному впливає на освітні процеси в країнах і не завжди трансформується в інтернаціоналізацію, тобто активне й ефективне співробітництво між державами з метою взаємозбагачення та обміну досвідом в освітній сфері. Це пов'язано з різними можливостями країн реагувати на глобалізаційні процеси; низьким або перехідним етапом їхнього економічного розвитку; відсутністю політичної стабільності; інформаційною ізоляцією. Тому, як правило, глобалізаційні процеси в них є повільними, але, з іншого боку, існують країни з високим рівнем глобалізаційного і технологічного розвитку, що призводить до виникнення так званої «нової освітньої нерівності». Остання ґрунтується на зростаючому розриві між освітнім рівнем населення і темпами росту освітніх послуг.

Сьогодні інтернаціоналізація освіти розглядається як головна тенденція розвитку тому, що кожна країна повинна посісти своє місце у світовому освітньому просторі в умовах глобалізації. На шляху інтернаціоналізації освіти виникають також труднощі в адаптації або розробці власних стратегій щодо її інтернаціоналізації. Перерахуємо головні: наявність культурних бар'єрів; відсутність чіткої законодавчої

бази щодо надання транскордонної освіти та оцінки її якості; відсутність критеріїв щодо порівняння систем та програм вищої освіти.

Незважаючи на це, у більшості країн світу інтернаціоналізація освіти стає об'єктом та предметом цілеспрямованої політики держав, які орієнтовані на вирішення політичних, соціальних та фінансових проблем.

На сучасному етапі виділяють чотири головних стратегії інтернаціоналізації вищої освіти, які характеризують політику країн ОЕСР в освітній сфері:

1. Узгоджений підхід до інтернаціоналізації освіти (Mutual understanding approach).
2. Стратегія залучення кваліфікованої робочої сили (Skilled migration approach).
3. Стратегія отримання прибутку (Revenue-generating approach).
4. Стратегія розширення можливостей (Capacity building approach) [6].

Цілком зрозуміло, що зазначені стратегії інтернаціоналізації вищої освіти реалізуються в комбінованому вигляді у політиці тієї чи іншої країни, але кожна країна дотримується однієї головної стратегії. Наприклад, головними стратегіями для Великобританії та США є стратегія залучення кваліфікованої робочої сили і стратегія отримання прибутку; для Австралії, Канади, Франції, Ірландії, Німеччини – стратегія залучення кваліфікованої робочої сили; для Польщі, Словачки та Чехії – стратегія розширення можливостей; для Іспанії, Кореї, Мексики – узгоджений підхід до інтернаціоналізації освіти.

Пропонуємо стислою характеристикою вищезазначених стратегій інтернаціоналізації освіти. Так, узгоджений підхід до інтернаціоналізації освіти ґрунтується на довгострокових політичних, культурних, академічних цілях розвитку країни. Реалізація даної стратегії відбувається через підтримку студентської та академічної мобільності, шляхом надання стипендій і реалізації програм академічних обмінів, а також програм, спрямованих на створення інституціональних партнерств у сфері вищої освіти. Домінуючим принципом даного підходу є міжнародне співробітництво. До цих країн відносяться Японія, Мексика, Корея та Іспанія.

Стратегія залучення кваліфікованої робочої сили спрямована на відбір іноземних спеціалістів і талановитих студентів до роботи в країні. Вони виступають засобом забезпечення економічного розвитку та підвищення конкурентоспроможності країни у сфері економічних знань. Система академічних стипендій є головним фактором даного підходу. З одного боку, вона доповнюється програмою просування системи вищої освіти за кордон,

ЛІТЕРАТУРА

1. Гальперин П.Я. Поэтапное формирование как метод психологических исследований // Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. – М., 1987.
2. Ермолаев О.Ю., Марютина Т.М., Мешкова Т.А. Внимание школьника. – М., 1987.
3. Линдер И. Их преподают в школе // Спутник: Дайджест советской прессы. – 1990. – № 6. – С. 164 – 166.
4. Соловьева Т.А. Теоретические основы интеллектуально-развивающего образовательного процесса в начальной школе: Дис... д-ра пед. наук. – М., 2003. – 420 с.
5. Тальзина Н., Яковлев Ю. Особенности формирования шахматных умений при разных типах ориентировочной деятельности // Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности. – М.: МГУ, 1968. – С. 81 – 123.
6. Шахматы – школе / Сост. Б.С. Гершунский, А.Н. Костьев / Под ред. Б.С. Гершунского, Н.В. Крогиуса, В.С. Хелемендика. – М.: Педагогика, 1991. – 336 с.
7. Donna Nurse. Chess and Math Add Up // Teach. – 1995. – May/June. – P. 15.
8. Harriet Geitmann. Strobeck, Home of Chess // The National Geographic Magazine. – 1931. – May. – P. 637 – 652.
9. <http://www.chess-math.org/>

УДК 37.036

Н.В. Стефіна

Сумський державний
педагогічний університет

СТРУКТУРА УРОКУ МУЗИКИ І ЙОГО ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ

У статті розкрито сутність, структуру, технологічний інструментарій уроку музики, які обумовлені його специфічними особливостями як уроку поліфонії мистецтва і творчості.

Essence, structure, technological tool of lesson of music, is exposed in the article, which are conditioned its specific to the feature as lesson of polyphony of arts and creation.

Метою даної роботи є узагальнення творчого педагогічного досвіду видатних психологів, педагогів, педагогів-музикантів: О. Апраксіної, Б. Асаф'єва, Н. Ветлугіної, Л. Віготського, Н. Волкової, З. Кодая, Д. Кабалевського, М. Лазарева, В. Лозової, Е. Печерської, О. Ростовського, В. Сухомлинського, В. Теплова, М. Фіцули та ін.

Вивчення й запровадження в навчально-виховний процес школи і факультету мистецтв передових методів навчання дозволяє нам систематизувати власний багаторічний досвід роботи з учнями, студентами

У шаховій грі природним чином здійснюється перехід від дій з предметами, шаховими фігурами, їх пересувань до дій з уявленнями про ці предмети, тобто у внутрішній план. У процесі освоєння шахової гри дитина починає подумки будувати конструкції нападу на ворожі фігури, матові конструкції, розраховувати пересування своїх і ворожих фігур на кілька ходів уперед.

Важливе значення під час вивчення шахового матеріалу в авторській методиці надається спеціально організованій ігровій діяльності, використанню прийому обігравання навчальних завдань. При цьому основний натиск робиться на позитивні інтелектуальні емоції. Необхідно уникати частих поразок, які породжують негативні емоції і, як наслідок, втрату інтересу дитини до гри.

У процесі навчання шаховій грі широко використовуються різноманітні комп'ютерні програми, розроблені з урахуванням вікових особливостей молодших школярів: «Шахи в казках», «Шахова школа для початківців», «Тактика для початківців», «Велика шахова подорож». Комп'ютер у даному навчальному процесі виступає як засіб навчання. Так, програма «Шахова школа для початківців» використовується для перевірки знання повного курсу шахових правил: описи особливостей малюнка шахівниці, ходів фігур, перетворень пішака, деталей правил рокировки і узяття на проході й т.п. «Велика шахова подорож» – програма з дослідницьким змістом, оскільки під час роботи на комп'ютері дитина проявляє ініціативу і намагається вирішити проблему самостійно, уважно спостерігає й аналізує поточну ситуацію, робить висновки із спостережень, діє відповідно до одержаних висновків, якщо помиляється, то коректує свої дії і намагається розв'язати проблему іншим шляхом. Програма «Велика шахова подорож», крім навчання основам шахової гри у веселій казковій формі, надає можливість дитині позмагатися в шаховій грі з комп'ютером, при цьому навіть початківець може обіграти початкові рівні даної програми. Окрім цікавого дизайну шахівниці, програма озвучує переміщення шахових фігур і дає поради, що викликає масу позитивних емоцій у дітей.

Позитивні інтелектуальні емоції разом з інтелектуальною діяльністю під час вивчення шахової гри створюють сприятливі умови для розвитку особистості молодшого школяра.

Таким чином, уведення до шкільної програми шахових уроків позитивно впливає на інтелектуальний розвиток особистості молодшого школяра, особливо таких його елементів, як аналітико-синтетичне сприйняття, творча уява, логічна пам'ять, логічне і творче мислення, що забезпечує розуміння навчального матеріалу.

а з іншого – прийняттям відповідного візового та імміграційного законодавства. Отже, реалізація таких програм здійснюється спеціальними агентствами або мережами агентств організацій. Найбільш послідовно реалізують цю стратегію такі країни, як Австрія, Фінляндія, Франція, Угорщина, Німеччина, Великобританія, Ірландія (для студентів із країн ЄС); Канада, США (для студентів, які отримують післядипломну освіту).

Стратегія отримання прибутку базується на двох вищезазначених, але в її рамках освітні послуги пропонуються тільки на платній основі. Іноземні студенти надають додатковий прибуток освітнім закладам, тим самим сприяють розвитку підприємницької стратегії на міжнародному освітньому ринку. Держава дає вищим навчальним закладам значну автономію, а також великий ступінь захисту іноземним студентам. До числа таких країн відносяться: Австралія, Великобританія, Нова Зеландія та США. Зазначимо, що стратегія інтернаціоналізації вищої освіти в Австралії та Новій Зеландії спрямована на експортне просування освіти [6].

Стратегія розширення можливостей стимулює отримання вищої освіти за кордоном або у вищих навчальних закладах, що є постачальниками освітніх послуг. Важливими інструментами цього підходу є:

- 1) програма підтримки закордонної мобільності державних службовців, професорсько-викладацького складу, науковців і студентів;
- 2) забезпечення іноземним вищим навчальним закладам сприятливих умов для комерційної освітньої діяльності в країні.

З метою передачі знань між закордонними та місцевими освітніми інститутами створюються партнерства з місцевими постачальниками освітніх послуг. Дана стратегія є домінуючою в країнах Південно-Східної та Центральної Азії, Мексики. Країни Південно-Східної та Центральної Азії прагнуть розширити системи вищої освіти і, таким чином, підтримують навчання своїх студентів за кордоном та відкривають представництва закордонних освітніх програм у своїх країнах. Значна увага приділяється розвитку спільних освітніх програм з метою створення відповідного законодавства щодо постачальників освітніх послуг, а також оцінки якості запропонованих програм.

Таким чином, розглянуті стратегії інтернаціоналізації вищої освіти сприяють розвитку освітніх послуг, міжнародних освітніх програм та об'єднанню зусиль різних країн щодо співробітництва в освітній сфері.

Наше дослідження дозволяє зробити такі висновки:

1. Провідними тенденціями розвитку вищої освіти є процеси глобалізації та інтернаціоналізації, що є частиною цілеспрямованої політики держав, орієнтованих на вирішення політичних, соціальних та фінансових проблем.

2. Аналіз зазначених стратегій інтернаціоналізації вищої освіти доводить, що їх вибір зумовлений не тільки геополітичними факторами, але передусім національним соціально-економічним та історичним контекстом, можливостями та ресурсами кожної країни.

Вважаємо, що подальшого дослідження потребують проблеми впливу процесів глобалізації та інтернаціоналізації на розвиток освіти, а також більш детального вивчення форм та засобів інтернаціоналізації вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сбруева А.А. Освіта в умовах глобалізації // Шлях освіти. – 2001. – С. 22 – 25.
2. Сбруева А.А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. – 2-ге вид. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.
3. Communication from the Commission. Investing efficiently in Education and Training: an imperative for Europe. Commission of the European Communities. – Brussels, 2003. – P. 34 – 38.
4. Knight J. Internationalization of Higher Education. In Quality and Internationalization in Higher Education. – OECD, Paris, 1999. – P. 13 – 28.
5. Knight J. Updating the Definition of Internationalization // International Higher Education. The Boston College Center for International Higher Education. – 2003. – № 3. – P. 14.
6. OECD. Internationalization and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges. – 2004. – P. 67 – 73.

УДК 37.011+378:78] (438)

Г.Ю. Ніколаї

Сумський державний
педагогічний університет

ФУНКЦІОНУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ЕМІЛЯ ЖАКА-ДАЛЬКРОЗА В ПОЛЬСЬКІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

У статті презентуються концептуальні положення системи ритмічного виховання видатного швейцарського музиканта, композитора і громадського діяча Е. Жака-Далькроза, висвітлюється перебіг її адаптації на польському ґрунті та особливості застосування на різних щаблях шкільництва і в корекційній педагогіці.

The article is devoted to the system of rhythmical training by the outstanding Swiss musician, composer and public figure E. Jaques-Dalcroze. The conceptual principles of the system are presented; the process of its adaptation in Poland and peculiarities of its use at the different stages of school education and correctional pedagogy is described.

Гуманізація освіти як провідне гасло її розвитку у XXI столітті передбачає гармонізацію світогляду та світовідчуття особистості

необхідно було весь час зберігати в пам'яті останнє місцеположення фігур. Наприклад, у грі «Напад – захист» у відповідь на задане напарником переміщення шахової фігури учень повинен назвати ту фігуру і її місцеположення, яка взаємодіє з останньою (нападає на неї або захищає). На більш складному рівні напарник повідомляє, куди слід у думках переміщати названі фігури, а учень визначає їх взаємодії. Також складність вправ визначається кількістю задіяних у них фігур.

У молодшому шкільному віці відбувається перехід від наочно-дієвої форми мислення до вербально-логічної. Шахи – це ідеальна модель для формування вміння розумової діяльності. Для дитини, що прийшла до школи, провідною ще залишається ігрова діяльність. Саме в ній формуються довірливі форми поведінки, відбувається розвиток вищих психічних функцій: уваги, сприйняття, пам'яті, мислення. А шахи – це, в першу чергу, гра. При наочно-дієвій формі мислення існує тісний, нерозривний зв'язок розумових процесів з практичними діями, які перетворюють предмет, що пізнається, принципова неможливість розв'язання поставлених завдань без практичних дій. Для дорослої людини здатність до розумової діяльності – представляти деяку відсутню ситуацію, перетворювати її, порівнювати два різні її стани та інше – діє автоматично, у більшості випадків не вимагаючи особливих зусиль. Інакше цей процес відбувається з дитиною. Для неї саме вироблення подібної здатності складає стрижень, суть процесу розумового розвитку, що формується у віці приблизно від семи до десяти-дванадцяти років. У психології цей процес одержав назву процесу формування внутрішнього плану дій.

Кожна психічна дія проходить у своєму розвитку ряд етапів. Формування внутрішнього плану дій починається із зовнішньої, практичної дії з матеріальними предметами, потім реальний предмет замінюється його зображенням, схемою, після цього настає етап виконання первинної дії в плані «зовнішньої мови», потім стає достатнім промовляння цієї дії «про себе», і, нарешті, на завершальному етапі дія повністю інтеріорізується і, перетворюючись якісно, стає розумовою дією, тобто дією «в думці» [1]. Таку послідовність у своєму розвитку проходять усі розумові дії (лічба, читання, виконання арифметичних операцій тощо). Розвиток внутрішнього плану дій забезпечує здатність орієнтуватися в умовах завдання, виділяти серед них найбільш істотні, планувати хід рішення, передбачати і оцінювати можливі варіанти і тощо. Чим більше «кроків» своїх дій може передбачити дитина і чим ретельніше вона може зіставити їх різні варіанти, тим більш успішно вона контролюватиме фактичне розв'язання завдання.

і виконувати довільно задану програму дій. Добре розвинені властивості уваги і його організованість є чинниками, що безпосередньо визначають успішність навчання в молодшому шкільному віці. Різні властивості уваги піддаються розвитку в неоднаковому ступені. Найменше схильний до впливу обсяг уваги, оскільки він індивідуальний, у той же час властивості розподілу і стійкості можна і потрібно тренувати, щоб запобігти їх стихійному розвитку [2].

Тому в авторській методиці широко використовуються два види завдань. Перші – вправи на стійкість уваги: «Лабіринт», «Пастка», «Забиралки», «Шлях до перемоги» та інші, успішність розв'язання яких визначається здатністю дитини підтримувати високий рівень концентрації уваги протягом усього процесу їх виконання. Зокрема, у грі «Забиралки» дітям пропонується розв'язати завдання, в якому одній з фігур білих необхідно забрати всі фігури чорних, при цьому вона не має права займати ті поля, де її можуть забрати чорні фігури. Виконуючи це завдання, дитина повинна запам'ятовувати, які фігури вона вже збила, які ще потрібно забрати, й вирішувати, як до них наблизитися, щоб не забрав супротивник. А в грі «Пастка» пропонується у визначеній ситуації виставити на дошку певну фігуру таким чином, щоб єдиній фігурі супротивника не залишити жодного ходу. Для вирішення цього завдання потрібно спочатку знайти всі поля на дошці, куди може піти фігура супротивника, а потім знайти таке поле для своєї фігури, звідки б вона могла контролювати ці поля. Як свідчить досвід, спочатку навіть у учнів з високим рівнем підготовки під час вирішення цих вправ виникали ускладнення, але згодом більшість дітей продуктивно їх розв'язувала.

Другі – вправи на розподіл уваги: «Хто перший?», «Залишитися в живих» та ін. У цих завданнях необхідно виконувати дві основні дії: одну фігуру переміщати по одному маршруту, а іншу – по-іншому. Так, у грі «Залишитися в живих» ходять тільки одна фігура білих і одна фігура чорних. Кожним своїм ходом вони обов'язково б'ють фігуру суперника. Виграє той, чия фігура залишається «в живих».

Складність кожного завдання визначається тією кількістю ходів (уявних переміщень), яку необхідно зробити для його виконання. Таким чином, шляхом зміни кількості ходів у вправі можна варіювати його складність з урахуванням індивідуальних особливостей уваги учнів.

Під час проведення шахових уроків використовуються розвиваючі вправи на тренування оперативної пам'яті. Під оперативною пам'яттю слід розуміти здатність дитини зберігати поточну інформацію для виконання конкретних дій [6]. Дані види вправ виконуються в парах. Вправи складаються так, щоб для їх успішного виконання дитині

засобами мистецтва. Популярність художньо-педагогічної концепції Еміля Жака-Далькроза в Польщі пояснюється тим, що вона залишається одним з найбільш оригінальних підходів до музично-естетичної едукативної¹ на всіх ступенях освіти. Марія Пшиходзінська називає методу Далькроза напрямом музичного виховання, головна засада якого полягає у використанні музики як засобу всебічного розвитку дитини – фізично-рухового, інтелектуального, емоційного, і, нарешті, музичного [6, 120]. Анна Щепанська вивчає питання запровадження ритміки в інтегроване раннешкільне навчання [7]. Ельжбета Кіліньська-Евертовська досліджує ефективність ритмічних вправ у реабілітації дітей з порушеннями мовлення [3].

Концепція Далькроза є також невід'ємною складовою професійної музичної і музично-педагогічної освіти в Польщі і вивчається такими дослідниками, як М. Бжозовська-Кучкевіч, А. Білінська, А. Пастернак, Г. Шендзельож, Ф. Щепановська. Про життєздатність системи музичного виховання видатного швейцарця, яка вже ціле століття надихає найкращих педагогів-музикантів у різних куточках нашої планети, свідчать, наприклад, пропозиції щодо її активного використання в такій новітній сфері польської освіти, як інтегроване навчання в початковій школі.

Проблема використання ідей ритміки Жака-Далькроза в українському освітньому просторі може бути вирішена з урахуванням польського досвіду адаптації цієї системи музично-естетичного виховання та професійної підготовки фахівців. Тому метою нашої статті є висвітлення особливостей динамічного розвитку художньо-педагогічної концепції швейцарського музиканта, композитора і громадського діяча на польському ґрунті, її застосування на різних щаблях шкільництва.

Ритміка як метод музичного навчання і виховання функціонує в польській едукативній системі приблизно сто років. Зазвичай відлік ведуть із 1912 р., коли перші польські педагоги-музиканти отримали дипломи Школи музики і ритму в Гелерау, заснованої Далькрозом поблизу Дрездена.

Одну з найважливіших позитивних якостей системи Жака-Далькроза становить її здатність стимулювати процес самопізнання особистості, розвиток її творчого потенціалу як бази для комунікації та експресивного самовираження. Людина пізнає музику через співвіднесення її з власною

¹ Термін «едукативна» використовується не тільки в Польщі, але й на Західній Україні і охоплює широке семантичне поле – від «навчання» і «виховання» до «освіти» у процесуальному розумінні.

істотою, але рівно пізнає себе в співвіднесенні з музикою, верифікуючи свої думки й емоції. Креативна особистість не обмежується тільки повтором сталих взірців, але, маючи свідомість своїх звичок, емоцій та поставлених цілей, прагне до перетворення існуючої реальності. З одного боку, надмірна технізація життя перешкоджає розвитку творчої позиції особистості, а з іншого – отримання інформації з оточуючого світу вимагає від неї невпинної перевірки значущого змісту в процесі творчого відбору. Концепція Далькроза повністю враховує необхідність формуючого впливу освіти на особистість таким чином, аби через мислення і творчу діяльність вона могла забезпечити собі гідне існування і право на самореалізацію [5, 119].

Ритміка як полісенсорний метод є досконалим видом тренінгу чуттєвої сфери особистості, а також сприяє її інтелектуальному і духовному розвитку. Як музично-рухова дисципліна ритміка використовує музику як чинник, що стимулює і “оцілює” (інтегрує в єдине ціле) всі сфери екзистенції людини. Механізм гармонізації тілесних, психічних і духовних функцій міститься у впливі методи Е. Жака-Далькроза на почуття порядку та внутрішньої рівноваги, без яких креативний розвиток особисті втрачає сенс.

Вихідним пунктом для креативності в ритміці стає творчий розум, якому підпорядковується тіло і вразлива душа. Власне в цьому і полягає сутність глибоко гуманістичного послання творця ритміки Еміля Жака-Далькроза. Ритміка, базуючись на рухах, що випливають з музики, активно використовує різноманітні чуттєві органи, послуговуючись мовою звуків, форми і кольору [1, 32 – 33]. Всеохоплюючим і різноманітним є і вплив на уяву особистості, яка активно розвивається у взаємодії музичної, рухової і пластичної сфер. На думку Е. Жака-Далькроза ця метода не тільки виконує виховну роль, але перед усім спроможна підготувати дитину до активності в рамках інших художніх дисциплін [2, 9 – 10].

Незмірно істотне значення щодо формування соціальних відносин у ритміці виконує груповий характер занять. Робота в групі формує вміння проводити діалог, даючи особливий шанс тим особам, які мають проблеми з невербальною комунікацією.

Найнеобхіднішим фактором у стимуляції розвитку креативних позицій особистості є імпровізація, що становить базу для всіх видів діяльності в рамках методи Далькроза і виступає чинником, який впливає на розвиток фантазії та творчої уяви. Вміння художньо висловлюватися дозволяє інтегрувати мистецтво з життям і тоді креативний діалог з оточуючим середовищем стає необхідним способом функціонування.

молодшого шкільного віку і включає педагогічні прийоми, які сприяють інтелектуальному розвитку учнів.

У дослідженні Б. Гершунського [6] доведено, що програми навчання дітей шахам повинні містити спеціальні методи, які допомагають безпосередньо вирішувати завдання розвитку учнів. Для реалізації таких методів повинні використовуватися вправи вибіркового характеру (або так звані вибіркові вправи). Важливою особливістю таких вправ є те, що вони можуть впливати на визначені інтелектуальні функції учнів, що забезпечується шляхом складання завдань таким чином, щоб ця функція була максимально «навантажена». Спираючись на ці положення, під час запровадження авторського курсу використовуються різні типи вправ, спрямовані на тренування таких інтелектуальних функцій, як увага, оперативна пам'ять, увага, внутрішній план дій, комбінагорне, логічне й творче мислення. Крім того, такі вправи вибіркового характеру не висувають будь-яких особливих вимог до рівня шахових знань (за винятком найелементарніших – правил переміщення фігур).

Так, у процесі навчання широко використовується методика шахового лото, яка дозволяє індивідуалізувати шахові заняття. За допомогою цієї методики можна розвивати зорову, моторну пам'ять, увагу. Завдання у формі шахового лото складаються з різної кількості фігур, що дозволяє варіювати ступінь складності, залежно від рівня підготовки дитини. Під час розв'язання завдань у формі шахового лото використовуються два рівні.

Перший рівень (на прикладі мату в один хід): на картці розташовується 6 діаграм, в яких необхідно поставити мат в один хід. До кожної великої картки додається 6 маленьких із тими ж позиціями. Необхідно правильно і швидко розташувати маленькі картки на великій.

Другий рівень: на картці розташовується 6 діаграм, в яких необхідно поставити мат в один хід. До неї додається 6 маленьких карток з правильним рішенням. Необхідно швидко і правильно розподілити картки.

Дана методика в курсі початкового навчання шаховій грі використовується також і під час роботи з шахівницею. Наприклад, при розстановці позиції на дошці від учня вимагається запам'ятати завдання, потім вибрати його з набору маленьких карток або розставити позицію, яку він запам'ятав на дошці, а потім перевірити її на картці.

Упродовж молодшого шкільного віку в розвитку уваги відбуваються істотні зміни, йде інтенсивний розвиток усіх його властивостей: особливо різко (у 2 рази) збільшується обсяг уваги, підвищується його стійкість, розвиваються навички перемикання і розподілу. До 9 – 10 років діти стають здатними достатньо довго зберігати

здійснювати внутрішній план дій та рефлексивний аналіз (В. Купрашвілі), формує креативність мислення (Р. Фергусон), пізнавальну активність (В. Князева, С. Васюкова, В. Захаров), виховує посидючість, наполегливість і волю (Н. Крогіус), розвиває дрібну моторику дітей з наслідками церебрального паралічу (В. Пануш) та ін.

Мета статті: схарактеризувати методику навчання молодших школярів шаховій грі та визначити її вплив на інтелектуальний розвиток учнів.

В Україні також проводяться експериментальні дослідження шахів як педагогічного явища. Так, у Харківському університетському ліцеї Харківської обласної ради проводиться апробація курсу «Шахи». Авторська програма шахових занять розроблена для учнів 2 – 5 класів, побудована із врахуванням дидактичних принципів навчання і має загальний обсяг 32 години на рік. Програма охоплює два семестри із розрахунку одна година на тиждень.

Експериментальний навчальний предмет «Шахи» має такі завдання: ознайомлення з елементарною шаховою грою, історією її виникнення; формування любові й інтересу до шахів і навчання в цілому; розвиток пізнавальної активності, самостійності суджень, логічного, абстрактного і конкретного мислення; забезпечення креативної функції занять, творчого розвитку особистості; забезпечення взаємозв'язку шахів із читанням, мовою, математикою й іншими предметами; виховання пам'яті, уваги, посидючості та інших позитивних якостей особистості.

Оскільки шахи – це гра, то організаційні форми проведення шахових занять відрізняються від традиційної обстановки шкільного уроку. Крім традиційних відносин «учитель – учень», «учитель – учні», виникає інша взаємодія «учень – учень». Тому велике навантаження відводиться на групові форми роботи. Групова діяльність від початку й до кінця побудована на сумісних діях і спілкуванні учнів. Відмінною рисою групової діяльності від фронтальної та індивідуальної є можливість одержувати наукову інформацію, формувати практичні уміння завдяки активним пізнавальним діям однокласників.

В авторській методиці використовуються такі види навчальної роботи: розв'язання розвиваючих вправ, завдань і комбінацій, розігрування навчальних позицій, гра «наосліп». Також важливе місце відводиться безпосередньо практичній грі, яка здійснюється в тренувальних, турнірних, консультаційних партіях, сеансах одночасної гри, бліцпартіях, шведських шахах, шахах Фішера.

Технологія початкового навчання шаховій грі побудована з урахуванням провідних способів переробки інформації дітьми

Система музичного виховання Еміля Жака-Далькроза містить у своїй структурі три взаємопов'язані базові компоненти – *ритміку, сольфеджіо, імпровізацію*. Ритміка виконує основоположну роль, відтворюючи музичний розвиток за допомогою рухів тіла. Саме тому методу Далькроза часто-густо в цілому називають ритмікою. Сольфеджіо формує слух, на базі якого удосконалюється вокальна і рухова діяльність учнів. Імпровізація не тільки активізує музиканта під час співу і руху, але й виступає основною формою оволодіння музичними інструментами. Розглянемо ці компоненти детальніше [4, 313 – 314].

Оскільки сприйняттю музичних творів пересічним слухачем заважає їх абстрактна часова природа, *ритміка* виступає у ролі тлумача, перекладаючи звуковий ряд на мову жестів. Серед усіх елементів музичної мови ритміка вибирає ритм як елемент однаково властивий і музиці, і рухам тіла. Проте метою ритміки є не тільки і не стільки опанування ритму, а «охоплення» музики як цілісного явища.

Найвідоміший в Польщі та країнах Європи спеціаліст з ритміки Анета Пастернак наводить такий перелік класичних далькрозовських ритмічних вправ: рухова реалізація окремих ритмічних зрізків; рухова реалізація ритмічних ланцюгів; рухова реалізація ритмічних зрізків з подвійною швидкістю або у два рази повільніше; ритмічне доповнення; метричне перевтілення; поліметрія і поліритмія; ритмічні канони [5, 120]. Всі ці вправи мають на меті формування і відточування почуття ритму, яке робить слух вразливим на ритмічні особливості музики.

Крім метроритмічного тренінгу в чистому вигляді існує більш комплексний вид вправ, які спрямовані на розвиток *музичної експресії руху*. Значимо, що ритміка формує специфічний тип рухів, які повністю підпорядковані музиці, а їх експресія спрямована на передачу всіх нюансів музичного розвитку. Саме в цьому полягає різниця між рухами в ритміці та танцювальними рухами. Хореограф трактує музику як тло танцювального дійства, а далькрозовець розглядає музичний твір як сценарій всієї рухової діяльності, мета якої – інтерпретація змісту, форми, відтворення стилізованих особливостей конкретної музики.

Розвиток музичної експресії руху здійснюється за допомогою таких вправ: віддзеркалення у рухах музичного розвитку щодо динаміки, агогіки, артикуляції, тембрів; віддзеркалення у рухах форми мелодичної лінії, музичних фраз; рухові імпровізації.

Всі ці вправи розвивають надзвичайну координацію рухів, а також вміння миттєво гамувати і розпочинати заново рухову діяльність. Вони формують незмірно істотне відчуття свого тіла в часі і просторі, роблять його вразливим щодо всіх взаємозв'язків між ними. Найскладніші вправи

пов'язані з передачею рухами не тільки ритмічного малюнку, але й метричних долей різної ваги.

Метою всіх зазначених вправ стає опанування *пластики руху*. Вправи реалізуються на основі імпровізації, яка становить базу креативності в ритміці, а також, за образним висловом Леона Шилера, «дозволяють музиці досягнути свою шляхетну міць» завдяки перетворенню на «форму в просторі» [5, 121].

Другим компонентом системи музичного виховання Емілія Жака-Далькроза стало *сольфеджіо*, оскільки без досконалого музичного слуху неможливо досягнути інтеграції пластики руху з музикою. Спосіб формування такого слуху у методі Далькроза базується на моторній активності, поєднанні співу і руху і використовує всі принципи і досвід, здобуті на заняттях з ритміки. Як і остання, сольфеджіо базується на імпровізації [4, 316].

Особлива методика навчання сольфеджіо є результатом пошуків Далькрозом ефективних шляхів формування внутрішнього музичного слуху, а також розвитку звукової та музичної уяви через вправи, що формують абсолютну, релятивну та функціональну (ладово-гармонічну) свідомість звуку. Активне формування слуху відбувається не тільки у процесі читання нот голосом (традиційна методика), але й тісно пов'язано з розвитком емоційної вразливості, пам'яті, музичної уяви. Варто відзначити слово «активне», тобто таке, що вимагає постійної уваги, швидкої реакції, чинної участі особистості всією своєю істотою (тілом та думками) у вправах. Йдеться про використання на заняттях із сольфеджіо всіх можливих реакцій людини на музику, а особливо на метроритм: ходіння, плескання, стукання, тупотіння, мовлення, співання тощо. І все це з метою збагатити уяву особистості і сформувати відповідні психомоторні реакції.

Останнім елементом системи музичного виховання Емілія Жака-Далькроза стала *імпровізація*, яка не тільки служить базою для рухової і вокальної активності музиканта в рамках вже розглянутих компонентів, але й є методом опанування мистецтва гри на фортепіано.

Еволюція систем художнього виховання ХХ століття, включаючи музичне, а також розвиток форм руху, сучасного танцю, різноманітність композиторських технік, які часто видаються взаємовиключними, використання еволюції метроритмічного чинника тощо, обумовила не тільки необхідність виділення в структурі ритміки більшої кількості елементів, але й потребу запровадити у процес вивчення методи Далькроза більшу кількість спеціальних предметів, спрямованих на одну конкретну проблему. Прикладом може бути авторська програма

У Венесуелі в кінці 70-х років провели експеримент «Навчання думати». Для нього вибрали дві школи. В одній з них увели викладання шахів, а в іншій – все залишили, як і раніше. Коли через рік перевірили і порівняли рівень знань, загальної культури і дисципліни в цих навчальних закладах, то дійшли висновку, що в першій із них він істотно вище. Після цього експерименту викладання шахів увели вже у ряді шкіл Каракаса. Одночасно за спеціальною програмою готувалися кадри шахових педагогів. А з 1988/89 навчального року шахові уроки стали проводитися у всіх школах країни [3].

У 1974 – 1976 рр. у м. Гент (Бельгія) Йохан Хрїстьян на базі п'ятих класів (середній вік – 10,6 років) муніципальної школи провів експериментальне дослідження впливу шахів на активізацію пізнавальної діяльності. В експериментальному класі проводилися 42 уроки шахів щорічно. До кінця шостого класу рівень пізнавальної діяльності дітей, які вивчали шахову гру, в п'ять разів перевищував рівень пізнавальної діяльності учнів із контрольної групи. Пізніше у 1982 – 1992 рр. у м. Ангрен (Ташкентська область) В. Князева також експериментально вивчала можливості шахів як засобу підвищення пізнавальної активності школярів. Виявлено кореляційний зв'язок між шахами і пізнавальною активністю.

Більше 20 років у школах провінції Квебек (Канада) використовується затверджена Міністерством освіти програма «Розвиваючи математику». Мета програми – використовуючи шахи, навчити дитину пояснювати хід розв'язання задачі. Навчання за цією програмою проводиться з 2-го (7 років) по 6-й (11 років) класи. Показники рівня знань учнів, які використовують шахи під час вивчення математики, на міжнародних екзаменах з математики вище, ніж у США та інших провінціях Канади [9].

У 1977 – 1979 рр. у Китайському університеті Гонконгу під керівництвом доктора Є. Ван Фунга проведено дослідження, яке засвідчило, що студенти, які вивчали шахи, показали 15% поліпшення з математичних тестів [7].

Упродовж 1987 – 1988 рр. у Пенсільванії (США) у шостих класах проводилося дослідження впливу шахів на розвиток пам'яті. Учні відвідували шахові уроки і грали у шахи. Тестування наприкінці навчання засвідчило значне поліпшення логічної пам'яті.

На сьогодні експериментально підтверджено питання про позитивний вплив шахів у шкільному освітньому процесі на становлення послідовного мислення, формування логічних прийомів розумової діяльності (В. Захаров, Н. Талізїна, Ю. Яковлев, Т. Петросян, Я. Рохлін), уяви й оперативної пам'яті (О. Барташников); гра у шахи розвиває довільність уваги, здатність

Останнім часом у зв'язку з посиленою увагою до проблеми інтелектуального розвитку школярів у всьому світі погляди педагогів спрямовані на пошук нових технологій навчання, пов'язаних з переглядом основних компонентів шкільної освіти: її призначення, змісту, критеріїв ефективності форм і методів навчання, ролі шкільного підручника, функції вчителя. Серед перспективних технологій запровадження інноваційної освіти в молодшій школі можна відзначити використання навчальних можливостей шахової гри. У зв'язку з цим, спостерігається збільшений інтерес до питання впливу шахової гри на розвиток інтелектуального потенціалу дитини.

На сьогодні існують різні тлумачення поняття «інтелектуальний розвиток молодшого школяра». Аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури засвідчує, що наукова проблема процесу інтелектуального розвитку в молодшому шкільному віці досліджувалася у працях Л. Венгера, В. Давидова, О. Дусавицького, Д. Ельконіна, О. Запорожець, С. Максименко, Л. Обухової, В. Репкіна та інших. У даній статті, спираючись на дослідження Т. Солов'ювої [4], під інтелектуальним розвитком молодшого школяра розуміємо процес формування динамічної системи, елементами якої є аналітико-синтетичне сприйняття, творча уява, логічна пам'ять, логічне і творче мислення, що забезпечує розуміння навчального матеріалу.

Ідея використання шахової гри в процесі навчання і виховання має стародавнє коріння. Так, за дослідженнями Гарріет Гайсманн уже у 1011 р. у невеликому селі Штробек (Німеччина) шахам навчали у школі [8]. З XIII століття шахи входили до числа семи «рицарських чеснот». А з середини XIX сторіччя навчальний предмет шахи був відомий у Польщі, Англії та інших країнах Європи.

У наші дні викладання шахів ведеться майже у тридцяти країнах світу. Більш того, є вже країни (Росія, Венесуела, Ісландія, Болгарія, Туреччина), де шахи як навчальний предмет входять до програми державних шкіл.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що наукове вивчення можливостей впливу шахової гри на психічний та інтелектуальний розвиток дитини починається в кінці 60 – на початку 70-х років XX сторіччя. Так, у дослідженнях Н. Талізної та Ю. Яковлева (Москва, 1968 р.), що спрямовані на вивчення формування логічних прийомів мислення у школярів, було виявлено більш широке перенесення розумових дій, сформованих на шаховому матеріалі: узагальнені інтелектуальні уміння, засвоєні учнями, дозволяють їм вирішувати не тільки шахові, але й інші навчальні завдання [5].

фортепіанної імпровізації Олександри Білінської з Музичної академії ім. Кароля Шимановського (м. Катовиці), в рамках якої студенти вчать імітувати кожний музичний стиль і композиторську техніку і яку О. Білінська блискучо презентувала на Міжнародній науковій конференції «Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти в контексті європейської інтеграції» (м. Суми, 2004 р.).

Один з прикладів, які навела Олександра Білінська, засвідчив, що перед виконавцем сучасної музики стоїть проблема відповідальності за інтерпретацію алеаторних творів. Від нього залежить час тривання, форма і навіть окремі звукові особливості презентації цих опусів. В музиці такого гатунку виконавець стає рівноправним партнером композитора, що вимагає від першого спеціальних здібностей. Досвід, здобутий під час вивчення алеаторних опусів, дозволяє більш свідомо працювати над традиційно записаними творами, їх формою, фразуванням, а також розвиває у студентів уяву і дає їм відчуття сценічної свободи. Змінність, неоднозначність, випадковість є результатом способу запису алеаторики. Вона стає методом запровадження в музику довільності, свободи виконавського вибору. Вихідними пунктами розвитку композиції є відкрита форма, графічні записи, мовні тексти, інструментальний театр і “хепенінг”.

Під час опрацювання зі студентами алеаторної музики в класі Габрієли Шендзельож використовується такий звуковий матеріал: 12-ти ступенева напівтонова фортепіанна шкала, тупання, рипіння дверей, скрип вікна, пересування предметів тощо. Такі заняття можна проводити в груповій формі, що дає можливість відбирати найкращі пропозиції. Під час виконання на естраді студенти відчувають, що можуть панувати над матеріалом, а також використати свої акторські здібності [8, 189].

Головною засадою концепції Еміля Жака-Далькроза стає нерозривний зв'язок теорії та практики, мисленнєвої і чуттєвої сфер особистості. На думку Е. Жака-Далькроза, вчитель повинен працювати так, аби кожен учень міг сказати «не тільки знаю, але й відчуваю» [2, 113]. Автор системи ритмічного виховання зазначає, що формування психофізичної вразливості особистості є основою досягнення гармонії між тілесною, інтелектуальною і духовною сферами.

У зв'язку з цим особливої уваги заслуговує той факт, що через ритмічні вправи відбувається не тільки тренінг опорно-рухового апарату, але й удосконалюється функціонування всієї нервової системи. На думку Е. Жака-Далькроза, саме музика з її специфічною ритмічною організацією є найефективнішим інструментом удосконалення людини,

оскільки «музика є значною психічною силою», яка «через свою здатність збуджування і упорядкування спроможна врегулювати діяльність всіх ... життєвих функцій» [2, 40].

Відзначимо, що система музичного виховання Еміля Жака-Далькроза відрізняється цілісністю, інтегративністю впливів будь-якого свого елемента. Практична реалізація кожного з них вимагає від учасників одночасної мобілізації слухової, рухово-просторової, емоціональної, інтелектуальної сфер. Завдяки ритміці ефективно розвивається музичний слух, пам'ять, відчуття ритму й метру, часу й простору, незалежність і синхронність рухів, швидкість реакції, рухово-просторова уява, аналітико-синтетична вправність, вміння концентрувати увагу та її розподіляти, а також емоційна вразливість.

Важливою засадою концепції Далькроза стала її орієнтація на різні види мистецтва. Її автор вважав, що ритміка з її інтегральним впливом на розвиток особистості є не тільки формою музичного виховання, але може використовуватись в інших видах мистецтва, оскільки ефективно формує слухову, зорову, тактильно-м'язову координацію, тобто розвиває полісенсорні якості, необхідні для діяльності в сфері мистецтва взагалі [1, 9 – 12].

Ефективність використання ритміки в сфері інтегрованого навчання обумовлюється збігом концептуальних положень про випередження теорії практикою у заняттях з дітьми. На ритміці учні здобувають знання та досвід у процесі індивідуальної творчої експресії. Метода Далькроза ідеально відповідає потребам молодших школярів, для яких рух, спонтанність, активне самовираження є натуральною формою передачі емоцій. Згідно з психофізіологічними особливостями розвитку, багаторазові повтори далькрозовських вправ формують свідомість ритму і свідомість тіла, а також інтелект дитини, гармонізують діяльність нервових центрів. За Далькрозом саме ритм упорядковує всі дії індивіда і є нерозривно пов'язаним із рухом, який «лежить в основі всіх мистецтв, (...) а жодну методу художньої освіти не можна застосувати, якщо перед тим не засвоєні відповідні форми руху та не розвинуті тактильно-рухові здібності» [2, 65].

Використання ритміки в інтегрованому навчанні полегшує учням не тільки розуміння музичного мистецтва, але й здобуття знань і вмінь в інших сферах початкової освіти в Польщі, а саме: мовній, екологічній, суспільній, математичній, образотворчій та фізичного розвитку. Спільним елементом музичної та мовної освіти стає ритм – музичний, мовний, а врешті-решт ритм тілесний. Ритм властивий усім діям людини, в тому числі й мовленню, і є збудником, на який дитина реагує найраніше

Отже, вузликівська гімнастика може успішно використовуватися й при організації екологічного виховання дошкільників і дітей молодшого шкільного віку.

Матеріал статті розкриває досвід творчої роботи автора у польових умовах, показує, як на базі звичайних завдань можна створювати ситуації успіху, викликати позитивні емоції, зміцнювати впевненість у своїх силах.

Дуже цінним є й те, що особливості вузликівської гімнастики забезпечують баланс правої і лівої півкуль головного мозку, що сприяє психотерапевтичному впливу на дітей з нестійкою психікою.

Безперечно, вузликівська гімнастика, так і вплив її на творчий розвиток особистості ще потребує додаткового вивчення, вдосконалення, збагачення й осмислення. Але вже сьогодні її доцільно використовувати викладачами з предметів педагогічної творчості та туризму й краєзнавства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лазарев М.О. Основи педагогічної творчості: Навчальний посібник для пед. ін-тів. – Суми: ВВП "Мрія", 1995. – 212 с.
2. Никитин Б.П. Ступеньки творчості, или Развивающие игры. – 3-е изд., доп. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
3. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М. Прохоров; редкол.: А.А. Гусев и др. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1987. – 1600 с.

УДК 373.3

І.А. Романова

Харківський національний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ШАХІВ

У статті досліджено можливості впливу шахової гри на інтелектуальний розвиток особистості молодшого школяра. Проаналізовано і систематизовано досвід попередніх експериментальних досліджень із даного питання. Описано авторську методику інтелектуального розвитку молодших школярів на уроках із вивчення шахової гри.

In the article it is explored the possibilities of influencing of chess game on intellectual development of junior schoolchild's personality. It is analyzed and systematized the experience of previous experimental researches on this question. The author's method of intellectual development of junior schoolchildren on chess lessons is described.

попрацювати. Головне не підглядати, як це роблять більш кмітливі діти, не просити допомоги, а подолати свій внутрішній опір, зробити те, що здається неможливим. Воля – це, насамперед, терпіння та здатність ретельно перебирати багато варіантів початків і способів продовження в'язання певного вузла. Вона виявляється у здатності спокійно підтримувати в собі відчуття того, що пошуки ніколи не завершуються нічим, що вони з часом обов'язково приведуть до правильного виконання евристичного завдання. Воля виробляє, формує, навіть, відточує особистісну культуру молодшої людини, її поведінку, терпіння, стриманість.

Завдяки наполегливості та волі учнівська та студентська молодь поліпшує свої інтелектуальні якості, а саме: гнучкість мислення й оригінальність.

Творчість викладача, вчителя полягає насамперед у тому, що вони здатні викликати в молоді потребу вчитися, робити певну справу, самовдосконалюватись. Не випадково на перших заняттях демонструється тільки один спосіб в'язання кожного вузла. Лише після того, як молоді люди самостійно дійдуть висновку, що необхідно знати якомога більше способів в'язання, пропонується давати творчі завдання, тим самим розвивається евристичне мислення.

Таким чином, реалізація на практиці ідеї провідної операційно-технічної діяльності молодших школярів набуває нової якості. Під час вирішення завдань з аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення різних способів в'язання конкретного вузла розвивається логічне мислення.

Вузликівна гімнастика сприяє розвитку таких показників уваги, як концентрація, переключення, стійкість, диференційоване сприйняття. Не менш важливим для нас є й те, що вправи на виконання різних винахідливих сплетінь мотузки, які приводять до того ж вузла, не порушуючи його принцип, розвивають рухову пам'ять, що є обов'язковою умовою становлення будь-якої творчої практичної діяльності особистості в майбутньому.

Вправи з в'язання туристських вузлів різними способами допомагають виробляти в туристів навички об'ємного сприймання предметів. А вміння знаходити відмінності між різними (на перший погляд дуже схожими або, здавалось би, однаковими) способами в'язання вузлів закріплює, вдосконалює вміння та навички спостерігати і порівнювати предмети – найважливіші якості дослідника. Крім розвитку зазначених цінних якостей, вузликівна гімнастика виховує терпіння і наполегливість, без яких досліджувати природу неможливо.

та найінтенсивніше. Переживання музики у тілесній пластиці, формування рухової вразливості на ритмічність музичних фраз і мотивів гармонізує вербальні висловлювання. І навпаки, відчуття поетичного ритму необхідне під час вивчення пісень. Удосконаленню навичок письма допомагає відтворення в руках під музику відповідних ліній та форм, завдяки чому розвиваються моторні та мануальні диспозиції учнів, які відповідають за вільне та правильне написання літер.

Ритміка тісно пов'язана і з екологічною освітою, з освоєнням соціально-природничого середовища. З одного боку, на заняттях з ритміки часто використовуються такі природні матеріали, як листя, каштани, шишки тощо, а з іншого – приділяється увага звукам оточуючого середовища – природного (шепіт листя, спів струмка, цвірінкання птахів) та цивілізаційного (скрип гальм авто, пожежна сирена, шум наговпу). Тим самим формування дбайливого ставлення до природи та чутливого слуху сприяє формуванню гармонійної, культурної особистості, а не споживача цивілізаційних благ та індивіда з одностороннім, переважно зоровим сприйманням світу. Одночасно завдяки груповій взаємодії на ритмічних заняттях відбувається соціалізація молодших школярів.

Зв'язок далькрозівської методи з *математикою* виявляється перш за все в опануванні арифметичних операцій, засвоєнні тривалості долей, метроритмічних співвідношень через моторику (до речі, метр у Далькроза відтворюється за допомогою рук, а ритмічний малюнок – ніг). Через рух без помітних зусиль засвоюється складний для розуміння дитини поділ цілого на різномірні частини, починаючи з тривалості нот і закінчуючи порівнянням довжини музичних фраз, періодів або навіть частин музичної форми.

Зв'язок між ритмікою та *образотворчим мистецтвом* виявляється у можливості взаємного перекладення зорових і слухових відчуттів – «бачення звуків» та «слухання барв». Через пластику рухів опановується простір. Вираження музичного змісту й емоційних станів через естетику руху вчить молодших школярів перекладати почуття в зримі, пластичні образи.

Формування справності тіла стає загальним завданням як для фізичної культури, так і для ритміки. Рух, підпорядкований музиці, ефективно впливає на психомоторику, розвиває координацію і пластику тіла. Ритміка виконує корекційну функцію стосовно дітей із запізненим розвитком, іншими психофізичними вадами.

Особливої уваги заслуговують дослідження Ельжбети Кіліньської-Евертовської щодо використання ритмічних вправ у

реабілітації дітей з мовленнєвими порушеннями. Науковець стверджує, що «несформованість мовлення може бути результатом запізнілого розвитку рухової справності мовленнєвого артикуляційного апарату, порушення кінестетичного відчуття, дихально-фонаційно-артикуляційної системи» [3, 6]. Ця дисфункція може також виникнути в результаті порушення слухової перцепції, що обумовлює труднощі здійснення синтезу й аналізу звукових структур мови, а головне – її розуміння та вимову.

У своїй роботі «Дослідження застосування музично-рухових вправ у реабілітації дітей з порушеннями мовлення» Е. Кілінська-Евертовська, базуючись на методі Далькроза, пропонує кілька типів музично-ритмічних вправ:

- *вправи на розвиток відчуття темпу музики* допомагають ліквідувати психомоторні порушення завдяки тренінгу точності відтворення в русі сталого або змінного музичного темпу, в результаті чого регулюється й мовленнєва функція;

- *вправи на розвиток відчуття звукової динаміки й тембру* формують вміння реагувати рухами на виразові можливості музики, її темброві й динамічні особливості залежно від фразування, тематичної образності, тобто розвивають експресію тілесної пластики, що, у свою чергу, впливає на мовленнєву експресію;

- *вправи на розвиток відчуття акценту в музиці і мовленні* пов'язані з формуванням відчуття метричного акценту, навичок слухового аналізу й контролю своїх висловлювань;

- *вправи на розвиток відчуття музичного ритму*, спрямовані на тілесно-пластичне відтворення різноманітних ритмічних фігур і музично-часових структур, збільшують мобільність і рухливість м'язового апарату усього тіла, в тому числі й мовно-артикуляційного [3, 98 – 103].

Очевидно, що художньо-педагогічна концепція Емілія Жака-Далькроза використовується в Польщі в найрізноманітніших сферах, починаючи з професійної підготовки музикантів і вчителів і закінчуючи аматорським рухом й арт-терапією. Зважаючи на складність і багатогранність, професійна підготовка спеціалістів з ритміки в цій країні є довготривалим процесом і охоплює три ступеня освіти.

Перший етап – державні музичні школи I ступеню, де предмет «Формування слуху і ритміки» є обов'язковим для учнів 1 – 3-х класів. Використання в цей період інердисциплінарного впливу ритміки дозволяє різнобічно стимулювати розвиток почуттєвої сфери і становить досконалий шлях розуміння музичних проблем. Сольфеджіо у поєднанні з ритмічними вправами стають основою діагностики індивідуальних

педагогу непомітно, але досить потужно впливати на виховання і розвиток природних задатків дитини, перетворювати їх у реальні здібності.

Як тільки учень бере до рук мотузку, він одразу ж починає розмірковувати над послідовністю зав'язування певного вузла. З початком просторово-образного маніпулювання активізується права (субдомінантна) півкуля головного мозку, яка сприяє розвитку творчих здібностей, підключенню прихованих резервів психіки для розв'язання творчих завдань.

У процесі оволодіння практичними вміннями та навичками в'язання вузла розвивається наочно-діяльне мислення. Під час такого навчання дитина отримує стійкі та незабутні позитивні емоції, розвиває почуття власної гідності і поступово зацікавлюється творчими видами діяльності. Задоволення отримуємо і ми, вихователі та викладачі, адже на наших очах відбувається творче зростання і потужний розвиток особистості, її творчої активності.

Творча активність – це дієвий стан почуттів, розуму і волі, спрямований на виконання особисто поставленої мети. Активність проявляється у здатності діяти у відповідних (навіть неочікуваних і важких) умовах. «Активність залежить від рівня розвитку особистості і водночас є незамінною умовою самого розвитку особистості» [1, 14].

Чому на перше місце ми поставили почуття?

Насамперед тому, що почуття є базою, підвалиною будь-якої діяльності школярів і студентів.

Які почуття можуть охарактеризувати творчу діяльність учнів або студентів у процесі в'язання вузлів, засвоєння азів вузликової гімнастики? Перш за все, це почуття впевненості у своїх знаннях. Впевненості в тому, що завдяки цим знанням і відповідним вмінням в'язати вузли вони обов'язково упораються з поставленими завданнями. Це почуття того, що кожен з них може так само вправно володіти мотузкою, як і їхній наставник, а, можливо, і краще за нього, що з часом і вони будуть полонити увагу глядачів такими винятковими здібностями, викликати захоплення.

А далі йде діяльний стан розуму, який задовольняє молодь. Наприклад, вони розуміють, що добре сприйняли і засвоїли всі показані вузли, але відчують, як постійно наштотують на якусь перепону, що заважає їм виконати завдання. Це примушує їх творчо мислити. Вони порівнюють неправильно зав'язані вузли з тим, який необхідно зав'язати, знаходять помилки, аналізують їх і знову продовжують пошук нових прийомів і способів в'язання.

І нарешті, – стан волі. Втомився, дуже втомився. Запаморочилася голова, хочеться все облишити, але необхідно заспокоїтись, ще трішки

Як правило, дорослі, під час виконання таких творчих завдань увесь час намагаються постійно підтримувати внутрішню потребу учня й студента “докопатися” до істини самотужки, зрозуміти сутність простого провідника; непомітно та неспішно підвести виконавця до аналізу виконання завдання (тобто необхідності в’язання простого провідника одним кінцем мотузки, а не двома, як їх навчали); і, нарешті, до отримання справжнього задоволення: виконання, здавалось би, “найпростішого” завдання. Але найпростішим воно буде лише за умови попереднього аналізу поставленого завдання, коли виконавець сам зрозуміє, що потрібно розпочинати цю роботу з розв’язування провідника одним кінцем, а не двома чи петлею, як це роблять наші вихованці (бо ж від них ми вимагаємо по суті зав’язати на спинці стільця простий провідник саме одним кінцем мотузки). Отже, розв’язавши провідник одним кінцем, вихованці бачать те, що спонукає їх до розуміння і сутності, і етапів в’язання простого провідника.

– Що ж вони можуть побачити, розв’язуючи цей провідник одним кінцем?

– Простий вузол! – вигукне дитина.

– Так, простий вузол. Вузол, який був базою всіх попередньо показаних і зав’язаних вузлів.

Тільки тепер (усвідомивши, що для вирішення будь-якого проблемного завдання необхідно робити відповідний та обов’язковий попередній аналіз) учні чи студенти починають бачити й етапи його в’язання:

- 1 – в’язання простого вузла;
- 2 – обнесення поперечки (спинки стільця) ходовим кінцем мотузки;
- 3 – в’язання зустрічного вузла.

Таким чином, заняття вузликовою гімнастикою сприяють розвитку у дітей творчості та водночас підкреслюють значущість туристсько-краєзнавчої діяльності для розвитку молоді. Завдяки подібним творчим знахідкам ми не тільки покращуємо імідж нашої роботи з дітьми, а й змінюємо погляди тих педагогів, які вважають туристсько-екологічну роботу другорядною, розважальною. Насичена подібними прикладними творчими знахідками, така діяльність дітей і дорослих збільшує число своїх прихильників.

Як засвідчує тривала та успішна практика із формування творчої особистості дитини на базі екоцентру “Мурашка” і багатьох шкіл Сумської області, за допомогою таких засобів, як вузликова гімнастика можна успішно розвивати численні здібності учнівської молоді. Ця гімнастика має значні як досліджені, так і нерозкриті можливості, які дозволяють

здібностей і преференцій учнів, що робить можливим безпомилковий вибір напряму їх подальшої музичної освіти. Другим етапом освіти за системою Е. Жака-Далькроза є державні музичні школи II ступеня, де існує відділ ритміки, навчання на якому триває 4 – 6 років.

Третій етап – це навчання протягом 5 років на відділі ритміки в музичних академіях, де готують висококваліфікованих спеціалістів – магістрів, які отримують кваліфікацію як артистів, так і педагогів, а також арт-терапевтів. Багатоплановість професійних завдань, які постають перед випускниками відділів ритміки, обумовлює перелік предметів цього напряму, до якого, крім сольфеджіо, ритміки та фортепіанної імпровізації, входять:

- різноманітні методики, які готують до праці на різних освітніх рівнях;

- рухова композиція музичних творів, в рамках якої студенти набувають компетенції щодо специфіки компоновання руху у різних стилях і музичних формах;

- техніка руху, в межах якої студенти набувають артистичних компетенцій, необхідних для сценічних виступів.

Конкретизуючи наведений перелік на прикладі навчального плану МА ім. Кароля Шимановського, зазначимо, що серед дисциплін, обов’язкових для засвоєння методи Далькроза, крім ритміки, сольфеджіо та фортепіанної імпровізації, є *техніка та композиція руху, аналіз музичного твору* з урахуванням можливості його рухової презентації, *сучасні композиторські техніки, народний та історичний танок*. Крім цього, до навчального плану включено доволіні факультативи – *національний танок, сучасні танцювальні техніки, техніка класичного танцю, дефектологія з елементами музикотерапії*.

Такий широкий обсяг компетенцій дозволяє випускникам відділу ритміки музичних академій працювати на ниві як загальноосвітнього, так і музичного шкільництва, а також корекційної педагогіки. Відзначимо, що заняття ритмікою в Польщі на аматорському рівні відбуваються в дитячих садках, музичних гуртках та студіях, а також в приватних навчальних закладах. Метода Далькроза використовується і в професійній підготовці танцюристів, акторів та співаків.

Різнорідність сфер використання ритміки зумовлює різні форми підвищення кваліфікації спеціалістів та обміну досвідом у вигляді семінарів, майстер-класів і тренінгів, причому деякі з них вже стали традиційними. Особливою популярністю користуються «Загальнопольська сесія тренінгу *Музика і рух в терапевтичній*

практиці», яку систематично організовує Музична академія в Катовицях, «Тренінг хореографії музики» при Музичній академії в Познані, «Міжнародні майстер-класи з ритміки» при Музичній академії в Лодзі.

Таким чином, сьогодні ритміка в Польщі ефективно використовується в багатьох видах навчання і виховання, охоплюючи як професійну мистецьку підготовку, так і загальну освіту, а також аматорський рух і сферу арт-терапії. Підготовка фахівця з ритміки розроблена більше, ніж в будь якій іншій країні. Вона розпочинається з багаторічного навчання на спеціальному відділі в музичній школі й закінчується отриманням титулу магістра мистецтва в музичній академії. Проте ритміка вважається чи не найдорожчою спеціальністю в Польщі і проблеми фінансування підготовки фахівців у ВНЗ обумовлюють значне обмеження кількості студентів. Тому ідею підготовки спеціалістів-ритміків в Україні слід вважати на сьогодні утопією, а використання концепція Е. Жака-Далькроза у музично-педагогічній підготовці можна здійснювати лише на рівні ознайомлення з її теоретичними положеннями. Тільки активне включення українських навчальних закладів у Болонський процес, інтенсивний міжнародний обмін студентами і викладачами може сприяти запровадженню методи Е. Жака-Далькроза в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Brzozowska-Kuczkiewicz M. Emil Jaqueb-Dalkroz i jego Rytmika. – Warszawa: WsiP, 1991. – 116 s.
2. Jaques-Dalcroze Emil: Pisma wybrane. – Warszawa: WsiP, 1992. – 152 s.
3. Kılıcska-Ewertowska Elżbieta. Badania nad zastosowaniem ćwiczeń muzyczno-ruchowych w rehabilitacji dzieci z zaburzeniami mowy. – Gdansk, 1981. – 124 s.
4. Maciejczyk Aleksandra. Zastosowanie wybranych ćwiczeń metody Emila Jaquez-Dalcroze'a w pracy nad głosem dziecka// Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność / Pod red. L. Markiewicza. – Katowice, 2005. – S. 313 – 322.
5. Pasternak Anetta. Pedagogiczno-artystyczna koncepcja metody Dalcroze'a a jej zastosowanie w polskim szkolnictwie// Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: 36. наук. праць. – Суми: СумДПУ, 2005. – С. 118 – 127.
6. Przychodzicka Maria. Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju. – Warszawa: WsiP, 1989. – 200 s.
7. Szczepańska Anna. Metoda rytmiki Emila Jaquez-Dalcroze'a w kształceniu zintegrowanym// Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność/Pod red. L. Markiewicza. – Katowice, 2005. – S. 323 – 336.
8. Szendzielorz Gabriela. Pedagogiczne walory utworów aletorycznych// Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Теоретичні та методичні засади розвитку / Тези міжнародної наук. конференції (30 червня – 2 липня). – Київ – Суми: СумДПУ, 2004. – С. 188 – 190.

застосовувати проблемної діяльності, то такі заняття значно звужуватимуть її потенційні можливості.

Щоб підсилити значущість вузликів гімнастики у повсякденному житті людини і в похідних умовах, ми вже на перших заняттях залуцаємо молодь до виконання проблемних завдань. Так, наприклад, на заняттях з вузликів гімнастики ми спочатку займаємось репродуктивною діяльністю. Тобто розучуємо способи в'язання вузлів так, як покаже вчитель. Звісно, що починаємо з в'язання простого вузла (того, який ми завжди зав'язуємо на кінці нитки перед тим, як шити). Далі показуємо кілька вузлів (серед них обов'язковими є зустрічний і провідник), які в'язуться на базі простого вузла. Після того, як учні засвоїли в'язання показаних вузлів, ускладнюємо завдання: пропонуємо учням або студентам прикріпити до спинки стільця обидва кінці мотузки за допомогою простого провідника (дубової петлі). Проблема виконання даного завдання полягає в тому, що до цього часу учні (студенти) кріпили до якогось предмета мотузку, зав'язуючи простий вузол на відкритій петлі, яка охоплювала поперечку. Для цього необхідно було мати вільним другий кінець мотузки.

Отже, кожен учень, студент, дорослий легко і вправно прив'яже таким вузлом один кінець мотузки, а далі, як засвідчує практика проведення таких занять, виникають значні труднощі. Навіть, здається неможливим виконання поставленого завдання. Лише один із 30 – 100 учнів або студентів здатний (за умов попередньої підготовки) швидко прикріпити до будь-чого два кінці мотузки дубовою петлею. В інших учнів виконання цього завдання забирає багато часу.

Але, як свідчить досвід, навіть учні початкових класів із неабияким задоволенням і наполегливістю виконують подібні завдання. Це стосується і студентів вищих навчальних закладів Сумщини, де ми проводили експерименти.

Отже, ніколи не можна поспішати, підказувати і вимагати від усіх учнів швидкого виконання творчих завдань. Швидкість і рівень опанування техніки в'язання вузла залежить насамперед від психічного стану дитини. При внутрішній тривожності і невпевненості швидкість виконання уповільнюється, значно нижчим буде і рівень засвоєння. Під час роботи з учнями, які мають високий рівень тривожності, потрібно бути обережним і дуже толерантним, не підвищувати голос, заспокоювати їх, приділяти більше уваги.

Багаторічний досвід свідчить, що переважна більшість учнів третіх класів здатна понад 10 хвилин (а більшість студентів – 20 хвилин) активно шукати нові способи зав'язування такого вузла, далі ця активність може знижуватися.

Для організаторів і педагогів він має набагато складніший, інтелектуальний зміст.

Що таке інтелект у нашому розумінні?

Це, насамперед, рухові знання, які сприяють формуванню нових знань, умінь і навичок.

Ми намагаємось навчити дітей і в'язати вузли різноманітними способами, і розуміти їх функції: потовщення, подовження, скорочення мотузки, посилення її міцності, запобігання її швидкому псуванню тощо.

Виходячи з вищезазначеного, ми можемо дійти певного висновку і визначити поняття «вузликова гімнастика».

Вузликова гімнастика – це система винахідливих рухових операцій з мотузкою, спрямованих на знаходження дітьми різноманітних способів в'язання відповідних вузлів і, таким чином, розвиток їхнього евристичного мислення та практично-творчих умінь. Ця гімнастика сприяє психофізичному розвитку дитини, тому що формує глибоку розумову зосередженість на предметі дій, урівноваженість, фізичну витривалість, вправність рухів, досконалість дрібних м'язів рук тощо.

Метою статті є розкриття інноваційного досвіду, який може успішно використовуватися викладачами з туризму у вищих навчальних закладах України, вчителями загальноосвітніх шкіл, керівниками гуртків, вихователями, організаторами туристсько-екологічної діяльності школярів.

Звісно, що всім людям, які займаються вивченням і дослідженням природи і ходять у походи, мимоволі доводиться зав'язувати багато різноманітних вузлів. Більшість із них зав'язують такі вузли, як правило, лише одним способом – тим, якому колись навчилися. На жаль, навчання у загальноосвітніх школах і викладання у вищих навчальних закладах спирається на життя дитини, де відповідних проблем (у тому числі й необхідності знати різні способи в'язання вузлів) не існує. Організація нами проблемної туристсько-екологічної діяльності – це запорука проблемного навчання. Навчаючи вузликовій гімнастиці, керівник повинен готувати і відповідне поле діяльності, де подібні знання і вміння можна використати: облаштування наметового містечка, подолання перешкод, транспортування спорядження під час мандрівок, творчі дії в екстремальних умовах (змодельованих наставником) тощо.

Якщо дитина, учень або студент не займаються такими проблемними видами діяльності, вузликова гімнастика зводиться у кращому випадку до психотерапії (заспокоювання, змістовне проведення вільного часу, розвага). Тобто якщо до вузликової гімнастики не

УДК 37.013.42

А.О. Полянничко
Сумський державний
педагогічний університет

ГЕНЕЗА СИРІТСТВА В УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ ТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

У статті здійснено багатоаспектний аналіз проблеми сирітства, що дозволило визначити етапи його дослідження як соціально-педагогічного явища; з'ясувати змістовне наповнення поняття „сирітства” у кожному з періодів; дослідити джерела підтримки та пріоритети у життєвому влаштуванні осиротілих дітей.

In this article realized multi aspects analysis of the problem of orphan which allowed to determine stages of it's research as social-pedagogical phenomenon; to find out content of term „orphan” in each of periods; to research sources of support and priority in the life arrangement of orphans.

Історичний аналіз проблеми сирітства у нашій роботі обумовлений необхідністю його дослідження як соціально-педагогічного явища, що має принципово важливе значення для з'ясування сутності сирітства та визначення ефективних шляхів подолання і профілактики зазначеного негативного явища в сучасній Україні.

Аналіз наукових праць засвідчив, що проблема сирітства ніколи не залишалась поза увагою науковців. Дослідженню благодійності як початкового етапу піклування про осиротілих дітей присвятили свої наукові доробки Л.В. Бадя, А.А. Гусейнов, Є.С. Нікітін, Г.Г. Сілласте. Зокрема аналіз церковно-приходської системи опіки сирітства знайшов своє відображення у фундаментальних працях В. Бензіна, А. Папкова, С. Рункевича, С. Юшкова; у роботах відомих істориків (Є. Максимов, А. Стог, Г. Дембо, В. Гарданов, А. Селіванов) визначено різні аспекти сирітства в контексті становлення державної благодійності на Русі.

Огляд розвитку опіки над дітьми в Україні здійснено в монографічних працях українських науковців під керівництвом В.П. Андрущенко, Б.М. Ступарика.

Дослідження Ю.В. Василькової та Т.А. Василькової висвітлюють державну політику захисту дитинства в Росії з давніх часів і до сьогодення.

Функціонуванню різних виховних закладів для осиротілих дітей у Росії присвячено праці О.А. Горшкова, М.В. Яблокова, Ф.С. Озерської, В.В. Белякова.

Особливості влаштування дітей-сиріт та здійснення їх правового захисту на різних історичних етапах розвитку України висвітлює у своїй роботі В. Євко.

Зазначені наукові праці мають велике значення у вивченні явища сирітства. Однак їх аналіз свідчить про аспектуальний характер, що не дозволяє з'ясувати цілісної картини сирітства як соціально-педагогічного явища. І це закономірно, оскільки дослідження сирітства як у колишньому СРСР, так і на пострадянському просторі супроводжувалося труднощами, обумовленими політичними амбіціями країни-лідера, і як наслідок – закритість теми протягом тривалого часу; фрагментарність статистичних даних щодо цієї категорії дітей і молоді тощо.

З огляду на зазначене, *метою* даної статті є аналіз явища сирітства в контексті становлення вітчизняного досвіду соціально-педагогічної діяльності, який знаходиться в тісному взаємозв'язку з розвитком філософії допомоги на Русі, а саме: із розвитком благодійності та опікування як культурно-історичних витоків соціально-педагогічної діяльності.

У процесі дослідження ми намагались розв'язати такі *завдання*:

1) визначити етапи дослідження сирітства як соціально-педагогічної проблеми; 2) з'ясувати змістовне наповнення поняття „сирітства” у кожному з досліджуваних періодів; 3) дослідити джерела підтримки та пріоритети у життєвому влаштуванні осиротілих дітей.

Відповідно до етапів розвитку процесу допомоги та взаємодопомоги на Русі, запропонованих М.В. Фірсовим [5, 10], нами було визначено такі періоди дослідження явища сирітства: 1. Архаїчний період. Родоплемінні та общинні форми допомоги осиротілим дітям у слов'ян (до X ст.). 2. Період князівської та церковно-монастирської підтримки дітей-сиріт (X – XIII ст.). 3. Період державно-церковної допомоги (XIV – друга половина XVII ст.). 4. Період державної опіки (друга половина XVII – перша половина XIX ст.). 5. Період суспільного і приватного піклування про дітей-сиріт (кінець XIX – початок XX ст.). 6. Період державної системи забезпечення осиротілих дітей (1917 – 1991 рр.). 7. Період соціальної роботи і професійної соціально-педагогічної діяльності (початок 90-х років і до сьогодення).

Архаїчна парадигма допомоги відповідає раннім періодам слов'янської історії. Як відомо, докласове суспільство сирітства не знало: дитина вважалась сином або дочкою усього народу.

У VI – VIII столітті відбувається перехід до малої родини і тепер турбується про дітей не община, а родина. Проблема сирітства з'являється лише із смертю батьків дитини. Обов'язки щодо підтримки осиротілої дитини на Русі у IX – XIII ст. частково покладались на іншу сім'ю. Це було обумовлено характерною особливістю родини цього

базується на принципі зав'язування певного вузла різноманітними способами. Так, наприклад, комплекс в'язання простого вузла складається з восьми способів, а прямого вузла – із двадцяти п'яти способів початку, кожен з яких змінює весь наступний порядок в'язання простого чи прямого вузла. Обов'язковим атрибутом такої гімнастики є мотузка, за допомогою якої учні виконують вправи з отримання простих і досить складних сплетінь. Вузликів гімнастика спрямована насамперед на розвиток дрібних м'язів пальців рук, розумових і логічних здібностей дитини, лікування неврозів тощо.

Для дітей, учнів, студентів та пересічних людей характер досить складних дій з мотузкою визначається як хитромудрий. На думку багатьох наших колег, вузликів гімнастика – це система витончених хитромудрих маніпуляцій мотузкою, спрямованих на отримання відповідного вузла, відновлення та зміцнення здоров'я, розвиток дрібних м'язів рук і творчих умінь людини.

Учителі-практики намагаються пояснити, чому замість спеціально підібраних вправ вони вживають термін “хитромудрі маніпуляції”, адже виконання спеціально підібраних вправ у традиційному навчанні належить до репродуктивного виду діяльності, який характеризується лише виконавською активністю: копіюванням, заучуванням тощо. Така діяльність теж потрібна. Але ж ми маємо на меті розвиток творчих здібностей та умінь учнів.

У першому випадку педагог намагається навчати певному і непорушному порядку в'язання вузла (виконання вправ з мотузкою), у другому – вчитель пропонує змінений початок, а учень самотужки знаходить новий, оптимальний порядок дій. Далі й сам учень починає шукати нові й оригінальні способи отримання того чи іншого вузла.

Мудрість у такому випадку виявляється у тонкості, гнучкості, досвідченості та прогнозованості результатів дій.

Маніпуляції – це поєднання простих дії руками під час виконання складних завдань. Спробуйте самі винайти хоча б один новий для себе спосіб в'язання знайомого вузла, і ви одразу переконаєтесь у складності й цікавості такої роботи.

А як же бути з хитрістю?

Хитрість – це дії, спрямовані на уникнення перешкод або труднощів. Такі дії можуть дати позитивний результат, адже випадковості, у вузликів гімнастиці неприпустимі (бо вузол міцно пов'язує життя та діяльність мандрівника-дослідника).

Отже, кожен вузол має в'язатись з належним знанням справи.

УДК 371.018.7:796.5] (07)

В.В. ЛяхСумський державний
педагогічний університет

ВУЗЛИКОВА ГІМНАСТИКА: ПОНЯТТЯ, СУТНІСТЬ, ЗНАЧЕННЯ

Автор уперше розкриває поняття та сутність вузликової гімнастики, мета якої – психофізичний та евристичний розвиток учнів. Висвітлюються механізми ручного і розумового мистецтва, завдяки яким звичайні уроки з туризму перетворюються на справжню дитячу творчість.

An author first exposes and concept and essence of knot gymnastics purpose of which physical and heuristic development of students. Such mechanisms of hand and intellectual art, due to which the ordinary lessons of tourism grow into the real child's creation, are lighted.

Удосконалення навчально-виховного процесу в дошкільних, позашкільних закладах і загальноосвітніх школах вимагає підвищення якості підготовки вчителя й студентів педагогічних вищих навчальних закладів на творчих засадах.

Невипадково ми хочемо розглянути питання поліпшення якості занять із розучування способів в'язання туристських вузлів чи із, так званої вузликової гімнастики.

Відомий своїми творчими знахідками, Б. Нікітін відзначає, що, окрім прямої практичної користі, в'язання вузлів є своєрідною “гімнастикою для розуму”, яку цінувала і використовувала у своїй школі Марія Монтессорі при роботі з розумово відсталими дітьми [2, 156].

Заняття вузликовою гімнастикою, як правило, полонять увагу учнів і студентів, викликають у них нестримну потребу займатися нею і на сьогодні є важливим засобом розвитку в молоді комплексу розумових і творчих здібностей.

Що ж таке вузликова гімнастика?

У сучасній літературі ми не знайдемо її визначення.

Гімнастика ж у перекладі з грецької мови означає „заняття вправами”, „тренування”. Це – система спеціально підібраних фізичних вправ і методичних прийомів, які застосовуються для зміцнення здоров'я, гармонійного фізичного розвитку. Розрізняють основну гімнастику (яка включає гігієнічну й атлетичну), прикладні види гімнастики (в тому числі виробничу), спортивну, художню гімнастику, спортивну акробатику [3, 308].

Отже, безперечно, що вузликову гімнастику можна віднести до прикладних видів гімнастики. Вона має кілька комплексів, кожен з яких

періоду – її багатодітністю, що виступало гарантом її економічної і господарської стабільності [1].

Слід зазначити, що в цей історичний період поняття „сирітство” не ідентифікували лише з інститутом дитинства. М.В. Фірсов з'ясував, що воно мало й певні антропоморфні трактування і поширювалось на деякі інші проблеми (старість, господарство, діяльність, соціальне становище тощо) [5].

Прийняття християнства, заснування церков стали могутнім чинником розвитку традицій милосердя і добродійності на Русі. Християнська доктрина допомоги ґрунтується на філософії діяльній любові до ближнього. При цьому милосердя, через яку утверджувалась любов до Бога, повинно було проявлятися не тільки в моральній спрямованості на ближнього, а й у реальній допомозі.

Так, у літературних пам'ятках давньої Русі („Житіє Феодосія Печерського”, „Домострой”, „Повість про Горе-Злощастя”, „Определеніі опікунам дітей” князя Костянтина Всеволодовича та ін.) подаються зразки праведного життя; заклик до милосердя, добросердя. У кожній із літературних пам'яток проходить лейтмотивом допомога знедоленим і хворим, турбота про вдів та дітей-сиріт.

Сиротами в цей період вважали дітей, які залишились без батьків унаслідок їх смерті, та дітей, народжених поза шлюбом. Для їх влаштування створювались богадільні при церквах, сторожки, скудельниці, які розташовувались переважно на цвинтарі біля трупарень й утримувалися за рахунок пожертвувань жителів навколишніх сіл. Щодо дітей, які стали сиротами через смерть батьків, то турботу про малолітніх сиріт за рекомендацією церкви бере не лише община, а й родина.

Характеризуючи зміни, які відбулися у системі допомоги дітям-сиротам, слід звернутися до нормативно-правових документів періоду Київської Русі. У «Руській Правді» вперше з'явилося поняття “опіка”. У документі розглядаються конкретні умови встановлення опіки над осиротілою дитиною, успадкування майна, що залишається дітям після смерті їх батьків тощо [2].

З літописних матеріалів відомо, що система соціальної опіки була головною прерогативою *київських князів*. Прикладом такого людинолюбства була діяльність Св. Володимира (978 – 1015), Ярослава Мудрого (1019 – 1054), Володимира Мономаха (1113 – 1125), Мстислава Володимировича (1125-1132), Андрія Боголюбського (1157 – 1174) та ін. [3].

Щодо змістовного наповнення поняття „сирітство”, характерного для цього історичного періоду, то воно було неоднорідним. Ним

охоплювались: діти-сироти, батьки яких померли; незаконнонароджені діти; діти з вадами у розвитку; княжі діти, які через історичні традиції були вилучені з сім'ї й передані на виховання в інші родини, що й обумовлювало штучне сирітство.

Парадигма підтримки сиріт у *період державно-церковної допомоги* суттєво змінюється. Для XIV – першої половини XVII ст. характерні три форми підтримки зазначеної категорії дітей: монастирська система допомоги; державна система захисту, витоки якої спостерігаємо із традицій князівської „любові до вбогих”; перші світські вияви благодійності. Як зазначає І.І. Мигович, доктрина допомоги у цей період „ґрунтувалась на ідеї корисності людини для держави, державної необхідності” [4].

За Івана Грозного допомога сиротам надавалась адміністративними закладами – приказами. Стоглавим собором (1551 р.) було вирішено, що при кожній церкві слід відкривати училище “для настановлення дітей грамоті, а для вбогих і немічних – богадільні” [1].

У Російській державі, до якої в середині XVII ст. була приєднана більша частина України, ідея розгортання державної системи громадської опіки почала реалізовуватись за царя Федора Олексійовича. У 1682 р. за наказом царя споруджуються шпитали (богадільні) для жебраків, немічних та убогих. З убогих були виокремлені безрідні діти.

Слід зазначити, що підхід до сиріт як до безрідних дітей (таких, які не мають живих батьків) був характерний саме для цих історичних етапів. Пізніше, коли відбувається тенденція до збільшення покинутих дітей, поняття „сирота” набуває більш широкого значення.

Аналізуючи систему державної допомоги і підтримки осиротілих дітей у XIV – першій половині XVII ст., ми маємо можливість спостерігати, як поповнюється категорія дітей, яких відносять до сиріт. Це – діти, які залишились без батьків унаслідок їх смерті; діти, народжені поза шлюбом (незаконнонароджені); діти з вадами у розвитку; діти, від яких відмовились батьки; діти-підкидьки.

Інтенсивний розвиток *державного тіклування (друга половина XVII – перша половина XIX ст.)* про дітей-сиріт шляхом створення спеціальних закладів відбувся за часів Петра I. У листопаді 1715 р. указом царя Петра I у Москві та інших містах були засновані шпитали для позашлюбних дітей, практикувався й “таємний принос немовлят, щоб обличчя приносимих не було видно” [1].

Справу, розпочату Петром I, було продовжено Катериною II. Саме за ініціативи Катерини II було організовано „Приказ громадської опіки”, який реалізовував соціальну політику держави, включаючи проблеми

формулювати питання (34%); аргументувати свою позицію (22%); приймати чужу думку (14%).

Вивчення ефективності навчально-виховної діяльності у ліцеї було проведено також за технологією, предметом аналізу якої є певні стійкі психологічні характеристики особистості учасників освітнього процесу, які визначають їх інтелектуальний розвиток і мотивацію навчальної діяльності та які є, на нашу думку, базовими для формування компетентностей, що характеризують рівень навченості й освіченості.

За даними досліджень, у 2003 р. виконали соціально-психологічний норматив навченості 96% учнів 10-х класів нашого ліцею, у 11-х класах цей показник становив 99% (середній показник у ліцейних класах м. Харкова – 62%). Очевидна також позитивна динаміка розвитку їх навчальних компетентностей.

Отже, ефективність організації освітньої діяльності в ліцеї на основі технології особистісно орієнтовного навчання підтверджується. За результатами досліджень можна стверджувати, що освітня діяльність нашого ліцею, яка реалізує особистісно орієнтовну технологію навчання, сприяє підвищенню якості знань ліцеїстів, що, у свою чергу, свідчить про ефективність управління якістю освіти в ліцеї.

ЛІТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Педагогические основы педагогики сотрудничества: Книга для учителя. – К., 1991.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. – М., 1979. – Т. 1.
3. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. – М., 1979. – Т. 2.
4. Боришевський М.Й. Психологічні засади гуманізації виховного процесу у педагогічній системі В.О. Сухомлинського / В.О. Сухомлинський і сучасність. – К., 1994. – Вип. 1.
5. Журавовский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. – М., 1963.
6. Личностный подход в воспитании старшеклассников: Методические рекомендации по воспитательной работе с учащимися 9 – 11 классов. – М., 1993.
7. Маралова Е.А. Иницирующая роль образовательной среды в системе отношений «личность – профессия – культура» // Материалы науч.-практ. конф. «Образование в жизни взрослого человека» 4.1. – СПб., 1997.
8. Осадчий І.Г. Соціалізація особистості // Світло. – 1996. – № 1.
9. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М., 1979.
10. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 1.

- запровадження в освітній процес особистісно орієнтованої технології навчання і виховання;
- забезпечення емоційної комфортності і соціальної захищеності суб'єктів освіти;
- забезпечення моніторингу розвитку всіх об'єктів освіти, тобто регулярна й оперативна діагностика, що входить до системи зворотного зв'язку в процесі розвитку особистості;
- проектування і розвиток особистісно орієнтованого змісту освіти, спрямованого на саморозвиток особистості учня і розширення можливостей професійного самовизначення;
- організація особистісно орієнтованого навчально-просторового середовища;
- корекція соціального і професійного становлення особистості.

Однією з вимог до загальнокультурної підготовки випускника ліцею є його вміння володіти сучасними уявленнями про соціальні явища і процеси, проблеми суспільства й особистості. З метою реалізації цих завдань у 1998 р. у ліцеї було створено ліцейське самоврядування, а у 2000 р. – «Декларацію прав і обов'язків учнів університетського ліцею». Декларація створена за ініціативи учнів за участю випускників ліцею, студентів університету, до якої включено сім розділів, які відображають усі сторони життя ліцейців. «**Abeunt studia in mores**» («*Зробимо навчання потребою душі*») – девіз ліцею. Про права та обов'язки ліцейців у Декларації відзначено так, що кожен ліцейціст має право на здобуття освіти, свободу думки, свободу слова, вільне відображення своїх поглядів і переконань, використання набутих знань на благо Вітчизни та ін. Одним із пунктів є такий, як зберігати вірність своєму ліцею, університету, Батьківщині. Багато уваги приділяється положенню про Парламент ліцею, Раду старійшин ліцею, де зазначено, що Рада старійшин є хоронителем ліцейських традицій. Мабуть, і про таке теж мріяв В.О. Сухомлинський, коли писав доклад для захисту докторської дисертації «Проблеми виховання всесторонне розвитої личности». Сьогодні, коли в Україні відбувається налагодження демократичних засад, дуже важливим є й те, що випускник ліцею має уявлення про політичні відносини і процеси, розуміє роль і значення політичних систем у житті суспільства, вміє аналізувати політичну ситуацію.

Оцінювання вчителями і викладачами ВНЗ рівня готовності учнів ліцею до подальшого навчання засвідчило, що у старших школярів, в основному, сформований інструментарій. Проблеми, які існують, пов'язані з невмінням слухати (25,5%); брати участь у дискусії (31%);

осиротілих дітей. Завдяки функціонуванню зазначеного відомства, допомога дітям надавалась через притулки, сирітські будинки, народні школи. За правління Катерини II також створюються спеціалізовані установи для виховання і навчання дітей – Виховні будинки у Москві, Петербурзі, Новгороді, Воронежі, Оренбурзі для дітей-підкидьків, позашлюбних дітей та дітей, яких батьки покинули через злидні та бідність. Катерина II мала на меті створити новий тип „освічених людей, які здатні служити вітчизні і володіти різними ремеслами” [2, 107].

Аналізуючи систему громадського піклування про дітей-сиріт у цей період, В. Євко визначає такі її особливості: 1) становий характер піклування; 2) притулки, виховні будинки та інші подібні заклади існували за рахунок змішаного фінансування; 3) більшість закладів була розрахована на утримання дітей з середніх верств населення або дітей, які не мали власного майна; 4) більшість закладів була розрахована на невелику кількість дітей; 5) як самі заклади, так і їх вихованці мали певні пільги [2, 108].

Поряд із функціонуванням державних закладів для осиротілих дітей у цей період мали місце такі форми сімейного влаштування дітей-сиріт – це усиновлення, опіка та піклування. Форми громадського та сімейного влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, розвивалися паралельно і не конкурували між собою.

Соціальна допомога у період суспільного і приватного піклування про дітей-сиріт (кінець XIX – початок XX ст.) оформлюється як система і стає частиною соціальної політики й самостійним інститутом соціалізації, виховання і реабілітації індивіда. Доктрина допомоги будується не лише на ідеї державної доцільності, але й на ідеї необхідності допомоги людині в здійсненні її життєвого сценарію, особливо в пандемічних умовах [4].

З 1864 р. державне піклування про дітей-сиріт здійснювалось у двох напрямках: Відомства імператриці Марії, які здійснювали керівництво над столичними та губерньськими виховними будинками, а також Земства на місцях.

Система функціонування столичних виховних закладів обмежувалась лише необхідністю нагодувати та влаштувати осиротілу дитину. У цей період відбулися такі зміни у діяльності зазначених закладів: приймалися діти-підкидьки віком до одного року; дитину приймали на тимчасове влаштування та підтримку, а потім направляли на виховання у сільську родину.

У період розвитку земського самоврядування в губерніях збільшується кількість сирітських й виховних будинків, завданнями яких

було: розширення мережі закладів для дітей, народжених поза шлюбом; контроль за станом здоров'я дітей у закладах; посилення уваги суспільства до проблеми сирітства.

У кінці XIX – на початку XX ст. широкого поширення набуває благодійна діяльність.

Наприкінці XIX століття в Росії почали відкриватися так звані сільські колонії, села-притулки, сільськогосподарські сирітські заклади; ремісничі притулки; функціонували притулки і для дітей, які порушили закон.

Дослідження історичних матеріалів свідчать, що наприкінці XIX – початку XX ст. за державні кошти утримувалося 14 тисяч дітей-сиріт. На особливу увагу заслуговує контингент дітей, які там перебували, – це сироти і напівсироти (79%), інші діти (21%) – безпритульні діти, які були вихідцями з родин, що не мали можливості виховувати власну дитину. Така ж кількість виховувалась і в притулках благодійних товариств [2].

Цей період можна вважати першою „хвилею” соціального сирітства.

Головними причинами зростаючої кількості дітей-сиріт (як повних, так і соціальних) у цей період виступали: 1) смерть батьків; 2) нестабільна соціальна ситуація; 3) зростання промисловості у містах, що зумовило значний вплив робочої сили з сільської місцевості; 4) ескалація військової загрози; 5) погіршення матеріальних умов життя у родинах, що призводило до появи безпритульних дітей; 6) погіршення умов життя дітей у приватних ремісничих майстернях, де вони працювали.

Аналізуючи період *державної системи забезпечення (1917–1991 рр.)*, можна стверджувати, що відповідно до нової ідеології процес допомоги людям як культурно-історичне явище не виокремлюється, а розвивається в певних галузях: педагогіці, дефектології, соціальному забезпеченні.

У перші пореволюційні роки в Україні склалася система опікування дітьми-сиротами, яка передбачала, з одного боку, влаштування їх до сімей – усиновлення, прийомцтво, а з іншого – поширювалася розгалужена мережа державних закладів, які були покликані надавати притулок бездоглядним та безпритульним дітям. Перевага надавалася влаштуванню дітей до державних закладів, які вважались „маяком, котрий світить провідною зіркою для всієї пролетарської виховної системи” [2].

У цей період створювалися і дитячі трудові колонії закритого типу для неповнолітніх правопорушників. Одним з організаторів таких колоній був відомий педагог А.С. Макаренко, який у 1920 р. організував у с. Ковалівці, поблизу Полтави, трудову колонію.

Доля дітей, батьки яких були репресовані, – це особлива і малодосліджена сторінка нашої історії. Трагедія цих дітей полягала в тому, що вони раптово залишалися без батьків. У свідочстві про народження

бажання стати кращим не для показу та похвали, а через внутрішню потребу відчувати повагу оточуючих, не загубити в їх очах своєї гідності. Виховна мета ліцею в тому, щоб підтримувати, поглиблювати бажання дітей бути дослідниками, реалізуючи та розкриваючи це природне начало за допомогою спеціальних методів та прийомів. Спрямованість особистості дитини, її прагнень залежить значною мірою від оточуючої дійсності, духовності суспільства, характеру, ціль і засобів виховання та освіти. Тому важливим стає втілення основних ідей діяльності В.О. Сухомлинського та його послідовників у сучасній педагогіці.

Відкриття шкіл для обдарованої молоді, в яких реалізується технологія особистісно орієнтованої освіти, що забезпечує розвиток, насамперед, тих якостей особистості, які допомагають учню стати господарем своєї життєдіяльності, зайняти в ній активну, відповідальну, «авторську» позицію, сприяє розвитку особистості вже з раннього віку.

Створений на базі одного з найстаріших ВНЗ м. Харкова, Національного університету ім. В.Н. Каразіна, університетський ліцей, на наш погляд, повною мірою сприяє розвитку особистості. Навчальний процес здійснюється за участю провідних вчених кількох ВНЗ міста. У ліцеї працює 74 викладачі, з них: 2 доктори наук, професора, 17 кандидатів наук, доцентів.

Головна мета освіти в ліцеї – всебічний розвиток особистості учня, здатного до самоорганізації, самоствердження, самоактуалізації, самореалізації, професійного самовизначення.

Зміст головної освітньої мети ліцею представлений у моделі його випускника. Ця модель поєднує щонайменше три взаємозалежних варіанти моделі: зовнішній діяльнісний (модель комплексу освоєних результативних дій), внутрішній виконавський (модель внутрішніх виконавських механізмів діяльності), ціннісний (модель внутрішніх побудників діяльності). У центрі моделі – особистість учня ліцею як частини замкнутої системи «ліцей – університет». Серед методів і прийомів навчання для формування потенціалу особистості використовуються такі: створення проблемних ситуацій, спонукання до пошуку альтернативних рішень, виконання творчих завдань, створення ситуацій успіху.

Реалізація цієї мети забезпечується за рахунок вирішення таких завдань:

- створення умов для розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу;
- створення дійсних стимулів для розвитку суб'єктів освітнього процесу;

виховати людину у всіх відношеннях, то вона повинна спочатку пізнати її у всіх відношеннях. У роботах В.Г. Белінського, Н.Г. Чернишевського, Л.М. Толстого, Н.А. Добролюбова, наприклад, розглядаються проблемні питання про розвиток індивідуальності людини, її задатків, про виховання певних якостей особистості.

Досить переконливо про це писав Л.М. Толстой, який став одним із перших теоретиків школи вільного виховання, вказуючи на важливі принципи розгляду властивостей людської індивідуальності та вважаючи одним із найзвичайніших і найрозповсюдженіших марновіств те, що кожна людина має свої певні властивості: людина добра, зла, розумна, дурна, апатична, енергійна тощо. Але людина частіше буває доброю, ніж злою, розумною, ніж дурною, енергійною, ніж апатичною, і навпаки; але буде неправдою те, якщо ми скажемо про одну людину, що вона добра або розумна, а про іншу, що вона зла або дурна. А ми завжди так поділяємо людей та, мабуть, й учнів. І це неправильно. Учні як річки: вода у всіх однакова, але кожна ріка буває то вузька, то швидка, то широка, то тиха, то чиста, то холодна, то мутна, то тепла. Кожен учень має зачатки усіх людських властивостей, іноді виявляє одні, іноді – інші, і буває часто зовсім несхожим на інших, залишаючись самим собою.

З початку ХХ століття у Росії почалася дослідницька робота серед вчених, у центрі уваги яких знаходилося фізичне і психічне здоров'я дитини. На думку вчених, не дитина повинна була пристосовуватися до системи виховання, а програми і методики навчання пристосовуватися до дитини, де індивідуальність дитини, особливості її характеру і поведінки визначають вибір засобів впливу. Вони стверджували, що немає «середньої дитини», підвищені і знижені здібності вимагають уважного ставлення. Інтерес дитини до яких-небудь явищ – ключ до її виховання. Ніяка школа не дає всіх знань, головне завдання школи – навчити дитину самостійно мислити, створити середовище для задоволення її допитливості, реалізації творчої самостійності. Особлива увага приділялася взаєминам між вчителями й учнями на основі взаємоповаги.

Але без вивчення рідної української спадщини неможливо розглядати будь-яку проблему. На думку В.О. Сухомлинського, гідним спадкоємцем гуманістичної традиції українських педагогів колектив може стати виховним середовищем тільки у тому випадку, коли він створюється у спільній творчій діяльності, у праці, що приносить кожному радість, збагачує духовно та індивідуально, розвиває інтереси і здібності. В атмосфері людяності, доброзичливості у дітей зростає

такої дитини графа “мати” й “батько” була пуста, дітей цього контингенту схилили до відмови від засуджених батьків. Їх не дозволяли віддавати під опіку родичам, єдиний шлях – дитячий будинок.

Нові соціальні проблеми, зумовлені Великою Вітчизняною війною (1941 – 1945 рр.) знову загострили становище дітей – їх вважають жертвами війни. Держава намагається вирішити їх проблеми шляхом створення дитячих будинків, шкіл-інтернатів для евакуйованих дітей, освітньо-виховних закладів інтернатного типу при колгоспах, промислових підприємствах, суворівських та ремісничих училищах.

Осиротілих дітей направляють і на виховання в родини. Саме в повоєнні роки патронат став найбільш поширеним, бо держава за допомогою лише дитячих закладів не змогла б подолати явище безпритульності та сирітства. У 1941 – 1944 рр. під опіку потрапили 217 тисяч дітей-сиріт [2].

Широкого розповсюдження набуло й усиновлення осиротілих дітей. Так, наприклад, найбільше визнання одержала Олександра Аврамівна Деревська (м. Ромни Сумської обл.), яка всиновила 48 дітей.

Головними причинами другої „хвилі” безпритульності та соціального сирітства у цей період виступали: 1) смерть біологічних батьків; 2) загибель батьків під час військових дій; 3) збільшення кількості безпритульних дітей через економічну розруху, голод, евакуацію, а також через зайнятість жінок у виробництві та сільському господарстві; 4) позбавлення батьківських прав через неприйняття політики радянської влади; 5) обов'язкове (примусове) державне виховання дітей; 6) репресії; 7) асоціальний спосіб життя батьків, що призводило до ухиляння їх від виховання власних дітей.

15 вересня 1956 р. рішенням Уряду почали створюватися школи-інтернати, але вже у 70 – 80 рр. суттєво змінюється орієнтація шкіл-інтернатів у порівнянні з 50-ми роками: від „взірцевих виховних закладів для різнобічної освіти учнів” до освітніх шкіл-інтернатів загального типу для дітей, які не мають умов для виховання у сім'ї.

Збільшення в країні кількості соціальних сиріт спонукало уряд СРСР на черговий крок у бік поліпшення умов виховання та навчання дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків шляхом передачі їх на виховання до сімей. У зв'язку з цим у 1988 р. з'явилася нова форма влаштування зазначеної категорії дітей – дитячі будинки сімейного типу.

Наприкінці 80 – поч. 90-х рр. в Україні почали створюватися спеціальні школи-інтернати для розумово відсталих дітей-сиріт і дітей, позбавлених

батьківського піклування. Спочатку таких навчально-виховних закладів було відкрито лише 8 із загальною кількістю приблизно 0,9 тис. дітей [3].

На сучасному етапі соціальне сирітство як суспільне, педагогічне та аномальне явище вперше було визначено Президентом Радянського дитячого фонду А. Ліхановим (1987 р.). Він зазначив, що „майже 95% вихованців інтернатів – це сироти за живих батьків” [2]. Хоча вже на той період кількість дітей-соціальних сиріт складала більше 400 тис. осіб.

Сьогодні Україна переживає третю „хвилю” соціального сирітства.

Соціально-економічні та політичні реформи, що супроводжують трансформаційний період розбудови незалежної України, зумовили загострення протиріч між життєвими настановами поколінь, різними прошарками суспільства; різке зниження рівня життя більшості населення; бездуховність, прогресуюче послаблення етичних мотивацій у суспільстві; бездоглядність, дефіцит уваги з боку держави і суспільства до проблем сім'ї та дитинства. І як наслідок – поширення явища соціального сирітства.

За даними Державного комітету статистики України, загальна кількість дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, в Україні становить 100678 осіб. Кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які виховуються й навчаються у школах-інтернатах для дітей-сиріт, збільшилася в 1,4 рази. Безпритульних дітей налічується понад 8,2 тис. осіб [1].

Подібне становище актуалізувало необхідність переосмислення державою підходів до вирішення проблем захисту дитинства, визначення пріоритету *доктрини комплексної допомоги на професійному рівні* [4], запровадження якої ми пов'язуємо із становленням корпусу спеціалістів, професійно орієнтованих на здійснення соціально-педагогічної місії – інституту соціальних педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей. – М.: Издательский центр „Академия”, 1999. – 440 с.
2. Євко В. Охорона дітей, позбавлених батьківського піклування: історичний аспект // Право України. – 2001. – № 8. – С. 107 – 110.
3. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою: Монографія / Заг. редакція Б.М. Ступарика. – Івано-Франківськ – Ужгород: «Мистецька лінія», 2002. – 152 с.
4. Соціальна робота: Навчальний посібник // Соціальна робота: Книга II. – К.: ДЦССМ, 2002. – 440 с.
5. Фирсов М.В. История социальной работы в России: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 256 с.

7. Сердюк А.М., Полька Н.С., Єременко Г.М. та ін. Гігієнічні проблеми збереження здоров'я дітей в сучасних умовах реформування освіти в Україні // Гігієна населених місць. – 2004. – Вип. 43. – С. 402 – 406.
8. Стасюк Л.А. Психологічні засади організації навчально-виховного процесу у початкових класах при ліцеї // Довкілля та здоров'я. – 2002. – № 2. – С. 31 – 34.
9. Шереметьєва Э.М., Сетко Н.П. Физиолого-гигиенические аспекты адаптации первоклассников к школе // Гигиена и санитария. – 1999. – № 4. – С. 27 – 29.
10. Янко Н.В. Адаптація організму учнів молодшого шкільного віку до режиму і умов навчання в гімназії // Гігієна населених місць. – 2004. – Вип. 43. – С. 452 – 455.

УДК 37.032

О.Ю. Іванова

Харківський
університетський ліцей
Харківської обласної ради

СУЧАСНЕ СУСПІЛЬСТВО ТА УМОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ЛІЦЕЙСТА

У цій статті висвітлені питання, що стосуються нових освітніх технологій, що використовуються в таких освітніх закладах як ліцеї. Інтенсифікація освіти, яка базується на нових інформаційних технологіях, стає необхідною в сучасному суспільстві.

This article is dedicated to some new educational technologies, which are used in such educational institutions as High school Lyceums. Intensification of education, which is based on new informational technologies, becomes necessary in modern society.

Перехід на нову парадигму освіти в Україні зміщує акцент з аналізу якості сформованості знань, умінь, навичок учнів на процес формування особистості учнів, її розвиток і здатність до саморозвитку. Поняття особистісно орієнтоване навчання, що ввійшло в 90-ті роки до педагогічного арсеналу без своєї чіткої дефініції, на нашу думку, може бути визначене під час розгляду таких педагогіко-психологічних категорій, як: індивід – індивідуальність, індивідуальний підхід та особистість і особистісно орієнтована освіта. У зв'язку з тим, що навчання є сутнісно людським видом діяльності і практика завжди багатша за теорію, поняття індивідуальний підхід увійшло в педагогіку значно раніше сутнісного трактування понять «індивідуальність» й «особистість». З історичної точки зору розвиток даної педагогічної проблематики можна розглядати вже з часів діяльності класика російської педагогіки К.Д. Ушинського, який розробив велику методику педагогічних прийомів індивідуального підходу до дітей. У своїй праці «Людина як предмет виховання» він зазначав: якщо педагогіка хоче

порівнянні з учнями традиційної школи, що забезпечує високий рівень їх розумової працездатності відповідно до вимог даних закладів. Менш сприятливою виявилась динаміка психофізіологічних показників першокласників 6-річного віку на етапі формування адаптаційних механізмів, однак вирішальним моментом у прогнозуванні ефективності пристосувальних реакцій дітей до нового виду діяльності залишається рівень їх біологічної і функціональної готовності до навчання, що, безумовно, пов'язано з віком.

Отже, за сукупністю одержаних даних можна дійти висновку про необхідність подальшого пошуку ефективних засобів оптимізації організаційної структури навчального процесу у початковій школі з метою її удосконалення, особливо в освітніх закладах нового типу. Для попередження проявів дезадаптації школярів на початковому етапі навчання важливо мати достатні відомості про функціональні можливості дітей під час вступу їх до школи. Поряд з обов'язковою оцінкою рівня "шкільної зрілості" вважається доцільним залучення додаткових критеріїв психофункціональної готовності дітей до систематичного навчання, одним з яких може бути рівень їх розумової працездатності в умовах психофізіологічного тестування, найбільш наближених до реальної навчальної діяльності. Така інформація надасть можливість правильного формування класних колективів у закладах різного типу з урахуванням індивідуальних особливостей темпу та якості розумової роботи учнів і реалізації в повній мірі диференційованого підходу до кожної дитини в процесі навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антропова М.В., Бородкина Г.В., Кузнецова Л.М. и др. Умственная работоспособность и состояние здоровья младших школьников, обучающихся по различным педагогическим системам // Физиология человека. – 1998. – Т. 24. – № 5. – С. 80 – 84.
2. Кириасюк Е.В., Лапина Н.А. Уровень биологической зрелости и особенности развития психофизиологических функций детей перед поступлением в школу // Гигиена и санитария. – 2003. – № 4. – С. 43 – 45.
3. Кучма В.Р. Физиолого-гигиеническое обеспечение модернизации структуры и содержания общего образования в России // Гигиена населенных мест. – 2004. – Вып. 43. – С. 406 – 412.
4. Методические рекомендации по физиолого-гигиеническому изучению учебной нагрузки / Под ред. М.В. Антроповой, В.И. Козлова. – М., 1984. – 67 с.
5. Пляскина И.В. Здоровье детей, обучающихся в школах нового вида // Гигиена и санитария. – 2000. – № 1. – С. 62 – 65.
6. Савченко О.Я. Реформування шкільної освіти і реалізація оздоровчої функції // Журнал АМН України. – 2001. – № 3. – С. 416 – 425.

УДК 37.044.5(100)

М.Ю. Рясина
Сумський державний
педагогічний університет

ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ МЕРЕЖІ США: ЗМІСТОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ

Стаття присвячена розвитку інноваційних освітніх мереж у США. Аналізуються змістові характеристики освітніх мереж.

This article is devoted to the development of Networks of innovation. The characteristics of networks of innovation content are analyzed.

У світлі завдань входження України до Європейського та світового співтовариства актуальним є вивчення інноваційних процесів, що відбуваються в освітній сфері англomовних країн, та питань підготовки учителя до інноваційних процесів.

Інноваційні пошуки стають масовими, чільне місце серед яких посідають інноваційні освітні мережі.

Проблеми створення та розвитку інноваційних мереж є предметом активного вивчення теоретиків освіти, висвітлені в роботах багатьох дослідників: П. Вольстеттер, К. Меллоу та Д. Чо, Б. Левін, Ф. Ньюменна та К. Сконцера, Д. Хопкінса, Д. Джексона; вітчизняної дослідниці А. Сбруєвої.

Метою даної статті є аналіз особливостей змісту діяльності інноваційних освітніх мереж у США, їх змістових характеристик.

Історія виникнення інноваційних освітніх мереж є досить давньою: ще на початку ХХ століття в Європі та США виникли інноваційні навчальні заклади, що дістали назву «нові школи», діяльність яких координувало «міжнародне об'єднання нових шкіл». До розряду інноваційних мереж пізніше були віднесені трудові школи, школи О. Декролі, М. Монтессорі, П. Петерсона, К. Прагт, Вальдорфські школи тощо.

Відмінність сучасних інноваційних мереж від попереднього покоління, на нашу думку, зумовлена перш за все рядом контекстуальних новоутворень, що викликали їх до життя, а саме: глобалізацією, розвитком економіки знань, перетворенням змін на перманентну ознаку життя соціуму взагалі та кожної людини зокрема, розвитком інформаційно-комунікативних технологій, інтернаціоналізацією культурного життя людства.

Мережі стали важливою ознакою всіх сфер життя – виробничої, бізнесової, соціальної, навіть сучасне суспільство дістало назву «мережового» («networked») суспільства.

Існує кілька визначень поняття освітніх мереж. Наведемо одне з них: «Мережі являють собою суспільні об'єднання, провідними характеристиками яких є прагнення до якості, відданість справі та зосередження на результатах. Вони є ефективними засобами підтримки інновації в часи змін. В освіті мережі сприяють поширенню інноваційного досвіду, створенню додаткових можливостей професійного розвитку вчителів, розвитку спроможності шкіл до змін. Вони стають проміжною ланкою між централізованими і децентралізованими структурами, допомагають в процесі реструктуризації та рекультурації освітніх організацій та систем» [1, 154].

Інноваційні освітні мережі можуть бути місцевими, регіональними, національними та міжнародними (за географічною ознакою).

За своєю структурою освітні мережі можуть об'єднувати осіб (учителів, директорів шкіл, освітніх теоретиків та експериментаторів) або організації (школи), що є однорідними за своїми функціями, або об'єднувати функціонально різні особи та організації (університети, школи, місцеві освітні адміністрації, міністерства та департаменти освіти тощо).

Схарактеризуємо деякі інноваційні проекти США. Вони є загальношкільними програмами реформ, тобто передбачають здійснення впливу на основні аспекти діяльності школи, від яких залежить досягнення якісного навчального матеріалу.

Засновником проекту Вибір Америки (America's Choice) (1989 р.) є Національний центр освіти та економіки (NCEE). Він охоплює більше 600 шкіл. Метою даного проекту є надання можливості всім учням досягти освітніх результатів міжнародного рівня якості.

Характерним для даного проекту є: запровадження стандартів змісту освіти та оцінки знань; планування розвитку школи на основі актуальних навчальних результатів учнів; фокусування уваги на розвитку грамотності учнів на ранніх етапах навчання.

До особливостей навчального процесу можна віднести викладання, що спрямоване на досягнення всіма учнями високих стандартів якості; систематичне оцінювання результатів діяльності учнів відповідно до запроваджених стандартів; систематичне консультування відстаючих учнів; створення міждисциплінарних команд учителів тощо.

Характерним для даного проекту є значно більш активна, ніж у звичайних школах, система професійного розвитку вчителів. Мережа перетворилась у «мозковий центр»: сама розробляє технології більш

адаптаційні можливості першокласників 7-річного віку, що узгоджується також і з висновками інших авторів [2; 3; 7].

Враховуючи, що інтенсивна розумова діяльність супроводжується певним функціональним напруженням різних фізіологічних систем організму і, в першу чергу, центральної нервової системи, було доцільно визначити показники адаптивності першокласників на початковому етапі їх навчання з метою оцінки їх адаптаційного потенціалу і виявлення контингенту осіб з ознаками стомлення, який вважається групою „адаптаційного ризику”. Характерно, що у всіх спеціальних закладах було достовірно більше дітей з високими показниками адаптивності у порівнянні із ЗОСШ і навпаки – менше з низькими. Серед учнів із низьким рівнем адаптивності (за величиною ПАд) виділена група дітей з ознаками стомлення різного ступеня, чисельність якої складає 18,0% від загального числа обстежених. Найбільше таких дітей було серед ліцеїстів – 22,7%, з яких 18,2% осіб мали ознаки II фази стомлення. У ЗОСШ виявлено 10,2% дітей з такими ознаками стомлення, в гімназії і спеціалізованій школі – 8,3% і 7,7% відповідно. Однак, беручи до уваги, що учні спеціальних закладів мали значно вищі показники розумової працездатності у порівнянні з традиційною школою, тобто працювали в більш інтенсивному режимі, не виключається ймовірність виникнення у них функціонального перенапруження.

Аналіз цих характеристик у першокласників різного віку засвідчив, що кількість дітей з високими показниками адаптивності в обох експериментальних групах була майже однаковою: 77,9% дітей 6-річного віку і 74,1% – 7-річного віку; проте, в старшій віковій групі виявлено вдвічі менше осіб з дуже низьким рівнем адаптивності, ніж серед шестирічок (3,7% і 7% відповідно). Крім того, із 19 учнів з ознаками II фази стомлення 12 учнів – це діти 6-річного віку, серед яких п'ятеро навчаються в ліцеї. До речі, менш виражене стомлення у школярів спеціалізованої школи можна пояснити тим, що серед першокласників цього навчального закладу переважну кількість склали діти 7-річного віку (84,6%). Одержані дані дозволяють висловити припущення про більшу функціональну вразливість дітей 6-річного віку до впливу внутрішньошкільних факторів, пов'язаних із навчанням.

Таким чином, результати проведеного дослідження свідчать про задовільний характер перебігу адаптації першокласників до навчальних навантажень на початковому етапі їх навчання в освітніх закладах різного типу. Проте, пристосування до систематичної навчальної діяльності дітей, які навчаються в інноваційних закладах, супроводжується у них більшим функціональним напруженням у

ліцеїстів – 31,8%; проте, в цій експериментальній групі 38,6% дітей не здатні були утримувати початковий рівень розумової працездатності. В гімназії і ЗОСШ найбільш чисельними були групи дітей із стабільним рівнем розумової працездатності, що складало 45,8% і 46,9% відповідно, і тільки чверть учнів мала достатні резерви для підвищення ефективності розумової діяльності. У спеціалізованій школі таких дітей було 23,1%, а учнів із низькими функціональними показниками – у 1,7 разів більше (38,5%). Якщо врахувати, що позитивним фактом вважається не тільки підвищення рівня розумової працездатності у процесі навчання, а й здатність зберігати високий початковий рівень продуктивності розумової роботи, кількість учнів із сприятливою динамікою розумової працездатності значно зростає: у ЗОСШ і ліцеї – до 59,0% і 56,8%, а в гімназії і спеціалізованій школі – до 50,0% і 46,0% відповідно. Крім того, найбільше дітей з високим початковим рівнем розумової працездатності, які утримували її на такому ж рівні до середини навчального року, виявлено в ЗОСШ – 63,0%; в ліцеї і гімназії таких дітей було 52,0%, а в спеціалізованій школі – 43,0%, що свідчить про більше функціональне напруження механізмів пристосувальної діяльності у першокласників інноваційних освітніх закладів.

Суттєвих вікових відмінностей у розподілі учнів 6- і 7-річного віку за рівнем їх розумової працездатності не виявлено, схожими також були і зміни цих показників у динаміці навчального процесу у першокласників обох вікових груп. Так, від початку до середини навчального року достовірно зменшилась кількість учнів з високим рівнем розумової працездатності (з 54,7% до 41,9% у 6-річних дітей і з 53,1% до 45,7% – у 7-річних) і збільшилось число осіб із низькими показниками розумової працездатності (з 18,6% до 25,6% і з 21% до 27,2% відповідно), однак більш виражені ці зміни у першокласників, молодших за віком. Слід звернути увагу й на те, що в старшій віковій групі 60,5% учнів з високим початковим рівнем розумової працездатності підтримували його до середини навчального року, в групі 6-річних першокласників таких дітей було 42,5%. Отже, загальна кількість учнів із сприятливою динамікою розумової працездатності становила 66,7% і 75,3% в групах 6- і 7-річних дітей відповідно. З іншого боку, чисельність дітей, які мали нижчі, ніж середньогрупові, показники загальної продуктивності розумової роботи на початку року в різних вікових групах була майже однаковою – 51,2% і 53,1% у 6- і 7-річних першокласників відповідно; проте, до середини навчального року в старшій віковій групі кількість таких осіб зменшилась до 37,0%, а серед шестирічок їх було 45,3%. Це може свідчити про більші

ефективної підготовки фахівців із мовної та математичної грамотності, організації партнерства школи з місцевою громадою та батьками учнів.

Ще однією поширеною у США освітньою мережею є Проект розвитку дитини (Child Development Project), який заснований Центром досліджень психології розвитку дитини в університеті Окленд (Каліфорнія) у 1981 р. Він охоплює 165 шкіл. Метою цього проекту є – допомагати школам перетворитися на «турботливі навчальні громади», що сприяють інтелектуальному соціальному та моральному розвитку учнів.

Проект розвитку дитини запроваджує навчальну програму, що передбачає широке вивчення літературних творів; коопероване навчання; розвиток навчальної дисципліни; залучення батьків до роботи в школі; сприяння розвитку взаємодії вчителів, спільне планування навчального процесу та аналіз результатів діяльності; формування загальношкільної громади через організацію різноманітних форм позанавчальної діяльності.

Вплив на навчальний процес у школі здійснюється через певні зміни в організації навчального процесу, шкільному менеджменті та методах навчання.

Одним із найпотужніших проектів у США є школи прискореного навчання (Accelerated Schools), що спрямований на створення навчальних закладів, в яких кожна дитина має можливість досягти успіху як творчий, необхідний і продуктивний член суспільства. Проект шкіл прискореного навчання був розроблений та випробуваний в Стенфордському університеті у 1986 р. його автором доктором Генрі Левінім. Метою діяльності шкіл прискореного навчання є формування єдиного, спільного для всієї шкільної громади бачення перспектив удосконалення навчального процесу та підвищення якості викладання для всіх учнів.

Школи прискореного навчання намагаються залучати до навчання всіх дітей, виходячи з їхніх природних сил, незалежно від расового і соціоекономічного походження.

Сформулюємо основні принципи діяльності шкіл прискореного навчання: єдність цілей; характер прийняття рішень і розподіл відповідальності; опора на власні сили; справедливість; участь; спілкування та співробітництво; обмірковування; довіра.

Програмою даних шкіл передбачено інтеграцію навчального плану, навчальної й організаційної діяльності. Прискорена програма концентрує також увагу на розвитку аналітичних умінь учнів, навичок їх активного навчання через індивідуальну роботу учнів і роботу інструкторів.

Методика активного навчання дає учням можливість ставити і вирішувати навчальні проблеми та експериментувати. Самі учні

виступають в ролі вчителів і помічників для своїх товаришів по навчанню через тьюторство і коопероване навчання. Школи, діяльність яких аналізується, ставляться до учнів не як до об'єкта навчання, а як до суб'єктів їх власного навчання.

Метою проекту Центру ефективних шкіл (університет штату Мічиган, 1986 р.), що заснований Б. Банкрот, Л. Лезотт та Б. Тейлор, є підвищення навчальних результатів усіх школярів.

Модель Ефективних шкіл ґрунтується на переконанні, що всі діти, незалежно від раси, соціоекономічного статусу, статі, зможуть і будуть навчатися за обов'язковим навчальним планом. У рамках цієї моделі відбувається шкільна реформа, в основу якої покладені критерії, за якими здійснюється ідентифікація, категоризація школи, та проблеми, що існують в діяльності шкіл та шкільних округів, а також допомога в їх розв'язанні.

Розглянемо ці критерії більш детально.

- Чітко сформульована мета навчити всіх.

Ефективна школа має чітко сформульовану мету. Штат учителів залучається до вирішення проблем, що стосуються удосконалення навчального процесу.

- Лідер навчального процесу (Instructional Leadership).

У практиці ефективної школи керівник школи є «лідером лідерів», а не «лідер послідовників». Він розуміє та спрямовує увагу на характерні риси ефективного навчання. Керівник школи та увесь штат беруть активну участь у керівництві навчальним процесом.

- Високі очікування щодо результатів навчальної діяльності всіх учнів.

Ефективна школа очікує, що всі студенти можуть оволодіти навчальною шкільною програмою. Для досягнення цього відбувається реструктуризація: перетворення школи із школи, «що навчає», в «школу, що навчається». Учителі та студенти повинні мати доступ до «професійних знарядь праці» та час, щоб допомогти кожному учню в досягненні навчальних успіхів.

- Безпечне та сприятливе середовище для навчання.

Ефективна школа має позитивне, цілеспрямоване, ділове навчальне середовище, яке звільнено від загрози фізичного насильства. Очікувана студентська поведінка чітко сформульована. Студенти допомагають один одному. Таке середовище передбачає взаємодію студентів та вчителів, яка є співробітницькою і студентоцентрованою.

- Систематичний моніторинг успішності студентів.

Ефективна школа систематично вимірює студентські досягнення в навчанні через різноманітні процедури оцінювання. Результати

й учнів гімназії близько 80%; у спеціалізованій школі продуктивність розумової роботи першокласників зросла у 2,5 рази, а в ЗОСШ – на 45,4%. Такі відмінності, можливо, пояснюються більш високими вимогами до учнів в освітніх закладах нового типу, що передбачає обробку більшого обсягу інформації в інтенсивному режимі навчальної діяльності; крім того, вважається, що навчання саме в таких умовах сприяє розвитку психофізіологічних функцій у дітей [10]. Аналогічною була і загальна динаміка показників розумової працездатності учнів різних вікових груп, проте, коефіцієнт продуктивності розумової роботи у 6-річних першокласників до середини навчального року збільшився на 76,4%, а у 7-річних – на 86,1% (табл. 1). Отже, здобуті дані (за середньогруповими показниками) відображують позитивну динаміку психофункціональних характеристик першокласників усіх експериментальних груп, що дозволяє зробити припущення про сприятливий характер перебігу адаптації дітей до інформаційних навантажень на початковому етапі їх навчання.

З метою з'ясування індивідуальних особливостей реагування учнів на навчальні навантаження в умовах різної організації навчального процесу проведений аналіз показників розумової діяльності кожного із обстежених і визначені рівні їх розумової працездатності відповідно до середньогрупових даних. Так, на початку навчального року розподіл учнів за рівнем розумової працездатності (високий, середній, низький) у ЗОСШ, гімназії і спеціалізованій школі суттєво не відрізнявся: близько 50% склали діти з високим рівнем розумової працездатності і майже порівну – із середнім і низьким; тоді як серед ліцеїстів було більше (у порівнянні з іншими закладами) дітей із середнім рівнем розумової працездатності і найменше – з низькими показниками. В середині навчального року у співвідношенні учнів з різним рівнем розумової працездатності відбулись певні зміни, а саме: зменшилось число першокласників з високими показниками розумової працездатності (у ЗОСШ і спеціалізованій школі достовірно) і водночас збільшилась кількість дітей із середнім рівнем працездатності. Такі зміни характерні для всіх закладів, крім ліцею, де в процесі навчання достовірно зменшилась кількість осіб із середнім рівнем розумової працездатності і в 1,5 рази збільшилось число дітей із низькими показниками розумової роботи.

Аналіз індивідуальної динаміки інтегральних показників розумової діяльності першокласників різних освітніх закладів дозволив виявити деякі особливості реагування дітей на інформаційні навантаження, що може свідчити про їх різні функціональні можливості. Так, найбільше учнів із позитивною динамікою змін цього показника виявлено серед

першокласників спеціальних навчальних закладів були достовірно вищі у порівнянні з традиційною школою.

Таблиця 1

Показники розумової працездатності першокласників у динаміці навчання

Експеримент. група	Кількість обстеж.	Початок навчального року			Середина навчального року		
		N	m\100	Q	N	m\100	Q
ЗОСШ	49	69,8 ± 4,84	8,50 ± 1,42	4,63 ± 0,38	90,3 ± 4,10 *	5,15 ± 0,94 *	6,73 ± 0,37 *
Ліцей	44	86,7 ± 4,03 **	5,61 ± 0,80	6,11 ± 0,35 **	129,7 ± 2,49 * **	2,75 ± 0,61 * **	11,2 ± 0,48 * **
Гімназія	48	89,3 ± 4,83 **	5,85 ± 0,97	6,51 ± 0,44 **	127,5 ± 2,33 * **	1,78 ± 0,62 * **	11,7 ± 0,38 * **
Спеціал. школа	26	74,7 ± 6,49	9,61 ± 1,79	4,53 ± 0,46	121,4 ± 4,68 * **	1,21 ± 0,32 * **	11,3 ± 0,61 * **
Діти 6 років	86	80,2 ± 3,62	7,80 ± 0,81	5,60 ± 0,30	114,8 ± 2,92 *	2,89 ± 0,51 *	9,88 ± 0,37 *
Діти 7 років	81	81,0 ± 3,56	7,62 ± 0,95	5,48 ± 0,30	117,4 ± 3,12 *	2,99 ± 0,58 *	10,2 ± 0,41 *

Примітка: N – кількість проглянутих фігур;
m\100 – кількість помилок на 100 проглянутих фігур;
Q – коефіцієнт продуктивності розумової роботи;

* достовірна різниця у порівнянні з початковим рівнем;

** достовірна різниця у порівнянні із ЗОСШ

Важливим є і той факт, що зміни визначених параметрів розумової працездатності учнів у динаміці їх навчання були більш суттєві у першокласників саме цих закладів: обсяг виконаної роботи під час тестування збільшився у них майже у 1,5 рази, значно зменшилась кількість допущених помилок (особливо у школярів спеціалізованої школи). Такий характер змін швидкості та якості розумової роботи учнів у динаміці навчального процесу обумовив значне підвищення показників загальної продуктивності розумової діяльності, що становило у ліцеїстів

оцінювання застосовуються, щоб підвищити успішність та удосконалити навчальний процес.

- Позитивні відносини між родиною, школою і громадою.

Ефективна школа створює атмосферу довіри і співробітництва між школою, батьками та громадою. Партнерство з батьками та громадою дає можливість усім учням підтримувати місію школи і мати спільні цілі та очікування.

- Максимізація навчальних можливостей.

Ефективна школа виділяє значну кількість навчального часу для набуття певних навичок. Навчання відбувається за інтегрованим, міждисциплінарним навчальним планом.

Розглянемо місію Центру Ефективних шкіл при Інституті Клінічного Навчання і Дослідження (Devereux's Larger Institute of Clinical Training and Research).

Метою даного центру є створення можливості для навчання дітей, в яких є або можуть розвинути емоційні розлади і проблеми з поведінкою. Ця місія доповнюється навчанням, консультаціями, розвитком нової програми моделі школи та прикладними дослідженнями.

Кількість учнів, які мають серйозні емоційні розлади та проблемну поведінку, зростає. Агресивна й антисоціальна поведінка, як і правопорушення та насильство, є частиною негативного прикладу поведінки, що зустрічається серед учнів, починаючи з дитячого садка і закінчуючи вищим навчальним закладом. Хоча невеликий відсоток таких учнів отримує медичну допомогу в спеціальних, заснованих громадою, медичних центрах для дітей з розумовими вадами, але єдиним центром для лікування для багатьох таких дітей є школа.

Оскільки кількість учнів з емоційними розладами і проблемною поведінкою зростає, то, на думку дослідників, школам необхідно:

- зменшувати кількість служб емоційної підтримки, а замість цього озброювати вчителів загальних шкіл превентивними стратегіями;

- розвивати ефективні моделі навчальних програм для учнів, які потребують спеціального освітнього втручання для зняття емоційних розладів та проблем у поведінці.

За матеріалами Міжнародного семінару з питань діяльності інноваційних освітніх мереж (Лісабон, 2000 р.), а також досліджень деяких науковців, можна визначити умови ефективної діяльності інноваційних освітніх мереж:

• Стабільність та послідовність у ціннісних орієнтаціях та цілях діяльності.

· Чітка організаційна структура, в рамках якої розроблені механізми, що сприяють максимізації способів взаємодії в рамках школи та між іншими школами.

· Позитивна підтримка результатів інноваційної діяльності вчителів, участь вчителів у нових формах професійного розвитку, що запроваджується в рамках освітніх мереж.

· Завданнями інноваційних освітніх мереж є утворення та експериментальна перевірка на практиці нового знання.

· Загальний обсяг ресурсів (фінансових, інформаційних, людських, інтелектуальних, часових), здатність до їх доцільного застосування [2].

Отже, основними сферами діяльності освітніх мереж є:

· Професійний розвиток шкільної адміністрації та вчителів-практиків через різні форми очного професійного навчання та обміну інноваційним досвідом (конференції, модульні навчальні курси, літні академії). Пропонуються також різні форми дистанційних консультацій та онлайн-конференцій з колегами та інструкторами.

· Розповсюдження позитивного досвіду інноваційної діяльності учасників мережі серед педагогічної громади та громадськості. Залучення до взаємодії зі школою батьків, місцевої громади, культурно-освітніх організацій, бізнесових структур.

Таким чином, аналізуючи особливості діяльності інноваційних освітніх мереж, можна дійти висновку, що для освітніх мереж характерно:

- зосередження уваги на головних цілях шкільництва;
- розробка ефективних технологій поширення позитивної педагогічної практики;
- готовність учасників мережі до постійного удосконалення;
- формування у вчителів та освітніх адміністраторів різних рівнів навичок та вмінь, необхідних у менеджменті інноваційних процесів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. OECD Networks of innovation: Towards new models of managing schools and systems. – Paris: OECD Publications, 2003. – 182 p.
2. Wohlstetter P., Mallow C. Improving schools through networks: a new approach to urban school reform // Educational Policy. – 2003. – Vol. 7. – № 4. – P. 399 – 430.
3. Hopkins D. Understanding networks of innovation: in policy and practice // Networks of innovation: Towards new models of managing schools and systems. – Paris: OECD Publications, 2003. – P. 153 – 164.

також зниження рівня їх здоров'я [1, 5, 8, 10]. Отже, пріоритетним завданням сучасної школи визнається подальше удосконалення організаційної структури навчання у напрямку мінімізації негативного впливу комплексу внутрішньошкільних факторів, пов'язаних із навчальним процесом. Перш за все, це стосується організації початкового навчання, враховуючи недостатню функціональну зрілість дітей і відсутність у них на цьому етапі готових механізмів пристосування до нової діяльності. У зв'язку з цим дослідження адаптаційних реакцій молодших школярів на навчальні навантаження в умовах сучасних освітніх закладів вважаються дуже важливими для пошуку і розробки оптимальної моделі навчально-виховного процесу у початкових класах освітніх закладів різного типу.

Мета даної роботи – з'ясувати характер і спрямованість пристосувальних реакцій школярів у процесі їх адаптації до систематичної навчальної діяльності в умовах різної організації навчання. Дослідження проводилось на базі перших класів загальноосвітньої середньої школи (ЗОСШ), ліцею, гімназії і спеціалізованої школи художньо-естетичного профілю на початку і в середині навчального року. В експерименті взяли участь 167 першокласників, із них 86 – діти 6-річного віку і 81 – 7-річного віку. Визначались показники розумової працездатності учнів за загальноприйнятою методикою психофізіологічного тестування з використанням фігурних таблиць [4]. За індивідуальними кількісними та якісними параметрами розумової роботи визначались рівні розумової працездатності і розраховувались показники адаптивності – ПАд [4]. Здобуті дані підлягали статистичній обробці.

За середньогруповими даними психофізіологічного тестування, проведеного на початку навчального року, виявлено, що учні ліцейних і гімназійних класів виконували тестові завдання швидше та більш якісно, ніж першокласники традиційної школи, внаслідок чого і показники загальної продуктивності розумової діяльності в цих експериментальних групах були достовірно вищі порівняно із ЗОСШ. Суттєвих відмінностей у показниках розумової працездатності між учнями спеціалізованої школи і ЗОСШ не виявлено. Початкові показники розумової діяльності учнів різних вікових груп (6- і 7-річного віку) були майже однаковими (табл. 1).

Результати повторного тестування, проведеного в середині навчального року (після завершення періоду термінової адаптації дітей до нової діяльності), засвідчили, що учні всіх навчальних закладів, незалежно від їх типу, опрацьовували достовірно більший обсяг зорової інформації і виконували роботу значно якісніше, ніж на початку року. Проте, слід зазначити, що кількісні і якісні показники розумової роботи

7. Гуряева Г.С. Відхилення у статевій поведінці підлітків і їх особливості та причини // Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини. – К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1996. – С. 35 – 51.
8. Добрава В.И. Сексуальное воспитание подростков. – М.: Знание, 1991. – 96 с.
9. Исаев Д.Н., Каган В.Е. Половое воспитание детей. – Л.: Медицина, 1988. – 156 с.
10. Козубовська І. Статеве виховання як засіб профілактики правопорушень серед неповнолітніх // Право України. – 1993. – № 3. – С. 33 – 34.
11. Кравец В.П. Психолого-педагогічні основи підготовки школярів до сімейного життя: Монографія. – Тернопіль: Богдан, 1997. – 178 с.

УДК 612.821

**О.І. Іванова, Л.М. Басанець,
О.В. Гризодуб**
Сумський державний
педагогічний університет

АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ 6 – 7-РІЧНОГО ВІКУ ДО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ РІЗНОГО ТИПУ

У статті представлені результати дослідження розумової працездатності першокласників в динаміці навчального процесу. Виявлені характерні особливості адаптаційних реакцій школярів на навчальні навантаження в різних умовах організації навчання. Адаптація до навчання дітей 7-річного віку проходить більш сприятливо у порівнянні з 6-річними першокласниками.

The article deals with research of mental for work of the 1st form pupils the dynamics of the teaching process. Characteristic features of the ability of schoolchildren to adapt to the learning loads in different situations of the organization of teaching are outlined. The adaptation of children of 7 years of age to the teaching process proceeds much more favourably than that of 6 years old 1st form pupils.

Останнім часом у науковій літературі широко дискутуються питання, пов'язані з проблемою адаптації школярів до навчання в умовах сучасної школи, особливо на початковому етапі їх навчальної діяльності [1, 3, 5 – 10]. Поряд із визнанням позитивної ролі сучасної системи освіти у формуванні особистості, розкритті творчого та інтелектуального потенціалу кожного учня більшість авторів вказує на суттєве збільшення інформаційних навантажень і надмірну інтенсифікацію навчальної діяльності внаслідок запровадження інноваційних педагогічних технологій, що призводить до значного функціонального напруження й ускладнює формування адаптаційних механізмів. Це підтверджується даними про збільшення випадків раннього стомлення і перевтоми школярів у процесі навчання, а

УДК 371 (477) (09)

О.І. Скоробагатська
Сумський державний
педагогічний університет

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА АКСІОЛОГІЧНИХ ПРІОРИТЕТІВ ВИХОВАННЯ ЧЛЕНІВ ПОПІВСЬКОЇ АКАДЕМІЇ

У статті здійснено педагогічний аналіз поглядів членів Попівської академії Ів. Ф. Богдановича, В.Н. Каразіна, Є.І. Станевича, С.М. Глінки, В.В. Капніста на виховні цінності, мету і принципи виховання, а також на шляхи актуалізації пріоритетних векторів ціннісного спрямування виховання.

In this article the educational values of the Popivska Academy members I. Bogdanovich, V. Karathin, E. Stanevich, S. Glinka, V. Kapnist according to author's classification are determined. The aims and the principles of education defined by the Academicians and the ways of their actualization are characterized.

В умовах трансформації аксіосфери сучасного суспільства особливого значення набуває вивчення вітчизняної педагогічної спадщини. Невід'ємною складовою вітчизняної педагогічної думки є творчий спадок учасників Попівської академії – просвітницького гуртка Слобожанської інтелігенції кінця XVIII – початку XIX ст., метою діяльності якого було пропагування прогресивної просвітницької думки, обґрунтування національного компонента в системі виховання, вивчення та популяризація ідей французьких просвітителів, поширення освіти серед народу, розвиток літератури і мистецтв, служіння на користь батьківщині.

Вивченням просвітницької діяльності членів Попівської академії займалися історики Я.Я. Айзеншток, Д.І. Багалій, М.Ф. Сумцов, літературознавці В.Б. Звагельський, П.П. Охріменко, культуролог О.В. Мишанич, дослідники-краєзнавці В.Ю. Голубченко, Г.П. Петров, П.О. Сапухін, Ю.І. Тараненко, В.В. Терлецький, М.П. Тесля, Г.М. Хвостенко, письменники О.П. Столбін, В.П. Скакун та ін. На сучасному етапі різні аспекти діяльності Попівської академії та її ролі у розвитку культури й освіти на Слобожанщині висвітлено у дослідженнях таких вчених, як Л.І. Атлантова, В.С. Горський, Ж.Д. Ільченко, Н.А. Кавалерова, М.В. Кордон, Б.Д. Лановик, В.М. Леонтєва, Б.Н. Мітюков, В.С. Старовоїт, І.З. Цехмістро, В.І. Шанько.

Метою даної статті є здійснення порівняльного аналізу поглядів членів Попівської академії на аксіологічні пріоритети виховання.

У результаті педагогічного аналізу просвітницької спадщини членів Попівської академії встановлено, що в педагогічному світогляді Ів.Ф. Богдановича, В.Н. Каразіна, Є.І. Станевича, С.М. Глінки, В.В. Капніста представлена широка сукупність виховних цінностей.

Дуже близькими, фактично ідентичними у світогляді просвітників є *виховні цінності духовного життя*, які мають статус вищих в аксіологічній ієрархії виховання. Єдність поглядів членів Попівської академії на духовні цінності зумовлена значною мірою належністю до однієї релігійної конфесії – православного християнства. Згідно з думкою просвітників, аксіологічні відносини “людина – істина” повинні будуватися на основі християнського віровчення. Отже, духовне виховання особистості, на думку членів Попівської академії, необхідно спрямовувати на культивування християнської віри, любові до Бога і до ближнього, на виконання християнських заповідей, на розвиток свідомого прагнення до пошуку істини, до збагнення божественного начала, на формування таких душевних якостей людини, як совість, милосердя, співчуття, самопожертвування, любов до правди.

Погляди просвітників на *виховні цінності морального життя*, що втілюються у відносинах “людина – людина”, обумовлені різними і навіть суперечливими векторами аксіологічного спрямування, що є наслідком політичних пріоритетів просвітників. Імперіоцентричному ціннісному вектору, що був у певній мірі притаманний всім учасникам гуртка, відповідають такі виховні цінності, як патріотизм, благочестя, єдність релігійних цінностей, державних законів і правосуддя, ретельність до загального блага. Поєднання теоцентричного та імперіоцентричного векторів визначає такі цінності, як загальнолюдські моральні правила, основою яких є Святе Письмо та громадянська мораль станового суспільства. Етноцентричному вектору відповідають такі виховні цінності, як любов до батьківщини, турбота про її славу, повага до рідної культури, чесна праця. До виховних цінностей антропоцентричного спрямування відносяться кордоцентризм, помірність бажань (Є.І. Станевич, С.М. Глінка), доброта і мудрість, а також культивування пріоритету розуму і волі над емоційним началом, почуття подяки до ближніх (Ів.Ф. Богданович, В.Н. Каразін, В.В. Капніст). Особливої ваги заслуговують у світогляді просвітників виховні цінності загальнолюдського спрямування: любов, терпіння, творіння добра, дружба, справедливість, розсудливість, мудрість, простота, благочестя (Є.І. Станевич), моральна чистота (В.Н. Каразін), добрі справи (І.Ф. Богданович), діяльне добро (С.М. Глінка), справедливість, гуманність, совість, чесність, любов до правди, співчуття (В.В. Капніст).

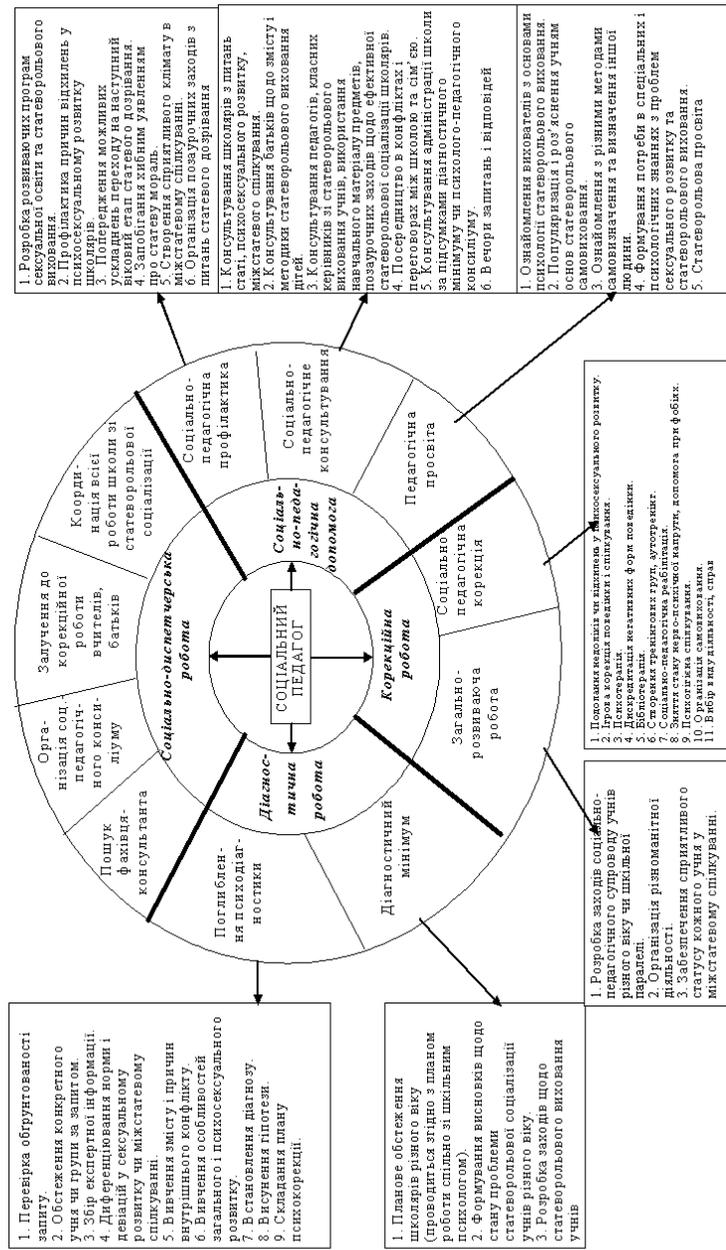
ризиковані вчинки представників чоловічої статі. У педагогічній діяльності делікатність визначається не стільки здатністю вихователя уникнути конфлікту з дитиною, скільки вмінням правильно розв’язати протиріччя, що виникло. Делікатний соціальний педагог – це ввічливий, чуйний, доброзичливий, тонко відчуває настрої й переживання своїх вихованців – хлопчиків і дівчаток, юнаків і дівчат, обережний у словах, справедливий в оцінках педагог, який уміє передбачати заздалегідь, який результат принесуть його зауваження, вимоги, похвала.

Завершують наш перелік комунікабельність і емоційність, які утворюють одну інтегральну якість. Під комунікацією розуміють не стільки обмін інформацією, скільки поведінкову сторону взаємодіючих між собою людей. В основі цієї якості лежать уміння професійного спілкування. Але соціальний педагог повинен не тільки вміти спілкуватися, а й прагнути до спілкування, бути доброзичливим і тактовним. Безперечно, що успіх вихователя залежить і від його комунікативних здібностей. Саме за допомогою спілкування можна багато дізнатися про дитину, її проблеми, можна заспокоїти й дати пораду [1].

Отже, важливим напрямом діяльності соціального педагога є практичне здійснення конкретних педагогічних заходів, що передбачає наявність у нього необхідних професійних знань, умінь та якостей, які слід розглядати як сформовану в педагога здатність до взаємодії з дітьми різної статі й різного віку, яка ґрунтується на актуалізації необхідних знань і навичок та творчого застосування форм і методів роботи зі школярами в аспекті їх статевої соціалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арабов И.К. Нравственная подготовка старшеклассников к семейной жизни: Дис... канд. пед. наук. – М., 1979. – 189 с.
2. Боришевський М.І. Виховання у дітей статевої самосвідомості // Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини. – К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1996. – С. 19 – 27.
3. Бутенко В.Г. Вплив естетичного фактору на формування духовних цінностей особистості // Гуманітарна освіта. – Серія: Психологія і педагогіка. – Вип. 1. – К., 2000. – С. 113 – 124.
4. Васютинский В.О. Хлопці і дівчата: статевої рольове виховання у родині // Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини. – К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1996. – С. 59 – 69.
5. Говорун Т.В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції // Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини. – К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1996. – С. 86 – 105.
6. Голованова Н.Ф. Социализация школьников как явление педагогическое // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 42 – 45.



Виховні цінності культурного життя у творчій спадщині просвітників мають загальнолюдську, етноцентричну та антропоцентричну спрямованість, що обумовлено їх поважним ставленням до різних культурних просторів (загальнолюдського, національного, місцевого), а також вірою в творчу здатність людини до вдосконалення оточуючого світу. Аксиологічним стрижнем відносин “людина – духовна культура”, на думку просвітників, повинна бути національна культура, яка актуалізує такі виховні цінності, як національна освіта і виховання, основами чого виступає вивчення рідної мови, літератури, історії, географії, мистецтв, традицій. Загальнолюдське спрямування виховних цінностей проявляється у пропагуванні освіти європейського типу (Ів.Ф. Богданович, В.Н. Каразін, Є.І. Станевич) та загальнозначущих моральних законів людства (Ів.Ф. Богданович, В.Н. Каразін, Є.І. Станевич, С.М. Глінка, В.В. Капніст). Антропоцентричному вектору відповідають такі виховні цінності, як вміння спостерігати за життям, прагнення людини до пізнання сутності світу і людини, розвиток творчих здібностей, а також, згідно з І.Ф. Богдановичем, Є.І. Станевичем і В.В. Капністом, єдність з природою та гармонія душевного і тілесного життя.

Виховні цінності суспільного життя є результатом соціально-політичних поглядів просвітників (консервативних або прогресивних). Значною мірою вони обумовлені імперіоцентричним спрямуванням світогляду просвітників: повага до монархічної влади та соціальної ієрархії, прагнення служити батьківщині відповідно до станового призначення, жертвність заради загального блага. Однак деякі цінності даної групи, що забезпечує відносини “людина – суспільство”, мають іншу векторну спрямованість. Так, право простого народу на свободу (Є.І. Станевич, В.В. Капніст) уособлює прогресивні вектори: антропоцентричний та народоцентричний. Такі виховні цінності, як національна гордість, утвердження національних цінностей, любов і повага до рідної землі, а також ідея повноцінного розвитку національної української культури (В.В. Капніст) цілком відповідають прогресивному етноцентричному вектору. У свою чергу, народотерпимість, повага до інших культур, толерантне ставлення до інших народів, закони людяності та сімейні цінності безперечно мають загальнолюдську спрямованість.

Домінуючим вектором виховних цінностей приватного життя, що забезпечують відносини “людина – внутрішнє Я”, є антропоцентричний вектор, що обумовлено філософією життя просвітників, відповідно до якої доля людини, її життєвий шлях залежить не тільки від оточуючого соціокультурного поля (особливо при монархічному устрої), а й в значній

мірі від неї самої. Отже, відповідно до нього просвітники визначають такі виховні цінності, як духовне і моральне самовдосконалення, самовиховання, реалізація власного призначення, різнобічний розвиток особистості, що включає розвиток інтелектуального начала, заняття мистецтвами, самоосвіту (В.Н. Каразін, Ів.Ф. Богданович, С.М. Глінка, В.В. Капніст, Є.І. Станевич), внутрішня свобода людини, слідування власній унікальній сутності, самоаналіз, самопізнання (Є.І. Станевич), кордоцентризм (С.М. Глінка, Є.І. Станевич), прагнення до щастя (Ів.Ф. Богданович, Є.І. Станевич, В.В. Капніст), багате духовне, інтелектуальне й емоційне внутрішнє життя (Є.І. Станевич). Однак така виховна цінність, як усвідомлення особливого статусу дворянського стану зумовлює пріоритетне значення саме імперіоцентричної спрямованості виховання.

Виховні цінності біологічного життя, що реалізуються у відносинах “людина – життя”, обумовлені гармонійним поєднанням домінуючих ціннісних векторів (теоцентричним, соціоцентричним та антропоцентричним). Вони представлені такими пріоритетами: здоровий спосіб життя, гармонія з природою, ласкаве поводження з дітьми, участь у різних видах праці, тілесні вправи, ігри і прогулянки, здоров’я, загартованість (Ів.Ф. Богданович, В.Н. Каразін, С.М. Глінка, Є.І. Станевич, В.В. Капніст), а також вміння керувати господарством як головна умова забезпечення біологічного життя (Ів.Ф. Богданович).

Як бачимо, у просвітницькій спадщині учасників Попівської академії поєднувалися різноманітні, а часом навіть протилежні ціннісні пріоритети. Так, консервативні соціоцентричні пріоритети російської монархії, що вимагали виховання поваги до самодержавства та станової ієрархії, контрастували з прогресивними народоцентричними цінностями (ідея права народу і кожної людини на свободу, освіту, щастя) та етноцентричними цінностями, обумовленими прагненням до збереження національної культури (російської або української), боротьбою за неокolonіальний, самостійний і вільний розвиток українського етносу (В.В. Капніст), а також з такими новими ідеями західноєвропейського Просвітництва, як ідея формування нації, національної ідентифікації, ідея перебудови суспільства за допомогою освітніх, соціальних, економічних, політичних реформ. Теоцентризм православної церковної ідеології також переосмислюється вітчизняними просвітниками. Вони починають шукати нові філософські засади життя, які б гармонійно поєднали християнську віру та науковий світогляд. Під впливом гуманістичних ідей Просвітництва все гостріше постає питання свободи людини, визнання її прав. Вітчизняні просвітники частіше замислюються над реалізацією антропоцентричних цінностей: формуванням всебічно розвиненої, ініціативної особистості з

в людині все прекрасне й зробити її ідеальною» [11, 16]. Дійсно, професія педагога вимагає любові до дітей, яка передбачає вміння співробітничати з ними, відчувати при цьому радість від спілкування.

Як професійно важлива якість, здатність любити дітей повинна бути притаманна кожному зацікавленому в позитивних результатах своєї праці соціальному педагогові, тим більше педагогові, який працює в галузі статевої соціалізації, де дуже важливі близькі, довірливі, емоційно теплі стосунки між вихователем і вихованцем. Прояв почуття любові в досліджуваній галузі діяльності має свою специфіку, пов’язану з розумінням цінності хлопчика/дівчинки, юнака/дівчини як особистості. Любити дівчаток і дівчат за їхню жіночу неповторність, за те, що вони майбутні жінки й матері. Пестити й зрощувати в кожній усе те гарне й позитивне, що найбільше цінується в жінках і характеризує їх як прекрасну половину людства. Любити хлопчиків та юнаків, визнавати, поважати в кожному унікальну індивідуальність. Виховувати дійсно сильну статю, мужніх чоловіків, ніжних, відповідальних і турботливих батьків. Саме таку професійну позицію повинен займати соціальний педагог, який формує особистості майбутніх чоловіків і жінок. За допомогою любові можна завоювати будь-яке дитяче серце, навіть найнепокірніше, скоректувати будь-який характер. Прояв почуття лише на словах не справить бажаного ефекту. Результат будь-якої роботи, у тому числі й виховної, передусім залежить від зусиль працівника. Усе свідчить про те, що здатність любити дітей як професійно важлива якість особистості набуває особливої значущості в галузі статевої соціалізації, коли стає стимулом для активних дій педагога, спрямованих на формування характеру дитини, коли виражається в турботі про дітей, створенні сприятливих умов для їх виховання [10].

Другою професійно важливою якістю вважаємо делікатність, яку розглядаємо як дотримання соціальним педагогом почуття міри в спілкуванні з дітьми, обережності при обговоренні з ними гострих питань і хвилюючих тем; уміння відчувати емоційний стан дитини, розуміти й поважати її чоловічу/жіночу індивідуальність, здатність впливати на внутрішній світ хлопчика/дівчинки, сприяти формуванню суспільно цінних рис характеру чоловіка/жінки. Ця якість відображає специфіку виховної роботи соціального педагога в галузі статевої соціалізації, зобов’язаного знайти правильний підхід до дітей різного віку й різної статі: дуже моторних, гоміливих і допитливих молодших школярів; образливих, гарячкуватих і досить часто впертих підлітків; категоричних, вразливих і надмірно самостійних юнаків та дівчат; емоційних, плаксивих, вередливих представників жіночої статі та грубуватих, войовничих, здатних на

2) створювати умови, які спонукають дитину удосконалювати свою чоловічу/жіночу індивідуальність;

3) аналізувати й регулювати власну статеворольову поведінку.

Комунікативна діяльність включає уміння:

1) володіти інструментарієм індивідуальної й групової комунікації;

2) встановлювати контакти з хлопчиками й дівчатками молодшого шкільного, підліткового й старшого шкільного віку, розуміти психологічний стан хлопчика/дівчинки, юнака/дівчини, компетентно розв'язувати педагогічні завдання;

3) емоційно «заражати» учнів, пробуджувати інтерес у процесі спілкування, викликати бажання до спільної діяльності;

4) володіти собою, керувати своїм настроєм.

Аналітично-оцінююча діяльність соціального педагога полягає в аналізі як власних дій, так і дій учнів, виявленні їхніх позитивних сторін і недоліків, порівнянні одержаних результатів із запланованими в аспекті статорольової соціалізації школярів. За допомогою аналітично-оцінюючої діяльності відбувається зворотний зв'язок, тобто своєчасно визначаються конкретні результати виховної роботи педагога і вносяться необхідні корективи.

Наступний напрям діяльності соціального педагога – це практичне здійснення конкретних педагогічних заходів, що передбачає наявність у нього необхідних навичок і вмінь, які слід розглядати як сформовану в педагога здатність до взаємодії з дітьми різної статі й різного віку, що ґрунтується на актуалізації необхідних знань і навичок, і до творчого застосування форм і методів роботи зі школярами [5; 6].

Дослідницько-творчий вид діяльності – здатність творчо підходити до організації статорольового виховання школярів. Він повинен пронизувати всі попередні види діяльності та своєчасно наповнювати їх новим змістом [2].

Під професійно важливими якостями розуміємо такі особистісні якості, які сприяють успішному засвоєнню педагогічної діяльності й позитивно впливають на її результативність.

Говорячи про професійні якості соціального педагога в галузі статорольової соціалізації школярів, слід відзначити, що вони повинні мати особливий специфічний прояв.

Перша професійно важлива якість, на ґрунті якої базуються всі інші, – це здатність любити дітей, любити щиро, ніжно, відповідально. В. Сухомлинський був глибоко переконаний у тому, що „добро, ласка, любов щодо дитини – не абстрактні добро, ласка й любов, а людські, реальні, пройняті вірою в людину, – це могутня сила, здатна утвердити

почуттям власної гідності, високими моральними якостями, вірою в себе, усвідомленою аксіологічною орієнтацією.

Різноманітні ціннісні спрямування поглядів на виховання членів Попівської академії обумовили характер основних педагогічних ідей просвітників: мету і принципи виховання, а також пропозиції щодо розвитку системи освіти.

Аналіз творчої спадщини Ів.Ф. Богдановича, В.Н. Каразіна, Є.І. Станевича, С.М. Глінки і В.В. Капніста доводить, що їх погляди на мету виховання в основному були дуже схожими. Отже, концептуальним ядром виховання, на думку просвітників, є формування національно свідомого громадянина, істинного патріота, який сповідує християнську віру, поважає закони, монархічну владу, прагне до самовідданої служби на користь батьківщини та є освіченим носієм національних та загальнолюдських цінностей. Автори надають також суттєвого значення культивуванню гармонійного розвитку особистості (Є.І. Станевич, Ів.Ф. Богданович, В.Н. Каразін, С.М. Глінка, В.В. Капніст), взаємозв'язку загальнолюдських, національних і особистісних цінностей (Ів.Ф. Богданович, Є.І. Станевич, В.В. Капніст), формуванню таких особистісних рис, як повага до свободи і прав іншої людини та інших народів (В.В. Капніст), а також психологічної здатності людини до мудрого щасливого життя згідно з почуттям міри (Є.І. Станевич).

Просвітники обґрунтували у своїх творах такі *принципи виховання*: 1) національна основа виховання (Ів.Ф. Богданович, В.Н. Каразін, Є.І. Станевич); 2) гуманістичні засади виховання (Ів.Ф. Богданович, Є.І. Станевич, С.М. Глінка); 3) природовідповідність (Ів.Ф. Богданович, В.Н. Каразін, Є.І. Станевич, С.М. Глінка); 4) культуровідповідність (Ів.Ф. Богданович, В.Н. Каразін, Є.І. Станевич, С.М. Глінка); 5) принцип виховуючого навчання (Ів.Ф. Богданович, В.Н. Каразін, Є.І. Станевич); 6) саморозвиток, самовиховання особистості (Ів.Ф. Богданович, Є.І. Станевич); 7) пріоритет суспільного виховання над домашнім (Ів.Ф. Богданович, В.Н. Каразін); 8) утвердження станових виховних цінностей: дворянства (Ів.Ф. Богданович, В.Н. Каразін), купецтва (С.М. Глінка), селянства (В.Н. Каразін, Є.І. Станевич); 9) розвиток активності, практичності, раціональних здібностей особистості (Ів.Ф. Богданович, В.Н. Каразін); 10) психологічні основи виховання (Ів.Ф. Богданович).

Особливими педагогічними здобутками учасників Попівської академії стали: 1) ідея поширення освіти і виховання серед усіх вільних станів (В.Н. Каразін, С.М. Глінка), зокрема серед жінок (Ів.Ф. Богданович, В.Н. Каразін); 2) аналіз факторів формування особистості (Ів.Ф. Богданович,

Є.І. Станевич); 3) розробка вікової періодизації розвитку дитини (Ів.Ф. Богданович); 4) обґрунтування аксіологічних засад і принципів творчої діяльності людини (Є.І. Станевич, В.В. Капніст); 5) визначення зразкових чеснот державної еліти (Є.І. Станевич, В.В. Капніст); 6) пропагування виховної ролі духовного красномовства (В.Н. Каразін, С.М. Глінка); 7) обґрунтування права кожної людини на свободу та щастя (Є.І. Станевич, В.В. Капніст); 8) “розвиток серця” людини, її здатності до серцевого осягнення Істини (Є.І. Станевич, С.М. Глінка, В.В. Капніст); 9) формування активності, практичності, раціональних здібностей особистості (Ів.Ф. Богданович, В.Н. Каразін); 10) формулювання вимог до вихователя (Ів.Ф. Богданович, С.М. Глінка); 11) пропагування продовження освіти та самовиховання протягом усього життя (В.Н. Каразін, Є.І. Станевич, С.М. Глінка); 12) єдність загальнолюдських, релігійних, національних й особистісних цінностей (Є.І. Станевич, В.В. Капніст).

Аналіз творчої спадщини просвітників дозволяє виокремити певні шляхи актуалізації основних векторів ціннісного спрямування виховання (теоцентричного, соціоцентричного та антропоцентричного) згідно з їх педагогічним світоглядом.

Отже, основними шляхами актуалізації теоцентричного вектора, а саме – християнської віри, прагнення людини до виконання християнських заповідей просвітники вважали: вивчення основ християнської релігії, обов’язкові молитви, виховання в дітях побожного ставлення до православного храму, проповіді священнослужителів, сімейне релігійне виховання, формування у свідомості дітей образу милосердного Творця, розвиток здатності бачити божественні прояви у звичайному житті, виховання в людині серцевої готовності до проникнення в Божественну Істину, добрі справи, покаєння, милосердя, співчуття, помірність бажань, творіння добра, самоаналіз.

Щодо актуалізації соціоцентричного вектора, то вона цілком обумовлена специфікою ціннісного спрямування поглядів просвітників. Так, згідно з їх поглядами, імперіоцентричні цінності виховання формуються за допомогою таких шляхів, як виховання поваги до монархічної влади, законів, звичаїв, порядку, власності та становості, готовності до самовідданого служіння батьківщині, а також завдяки державній підтримці чесної служби через відповідні відзнаки. Етноцентричний вектор актуалізується завдяки вивченню національної мови, літератури, історії, формуванню щирої любові до вітчизни, працьовитості, а також у процесі подорожування рідною землею. Народоцентричне спрямування виховання, представлене у творчій спадщині Є.І. Станевича і В.В. Капніста, вимагає культивування права

· використовувати запропоновану класифікацію як основу для нашої структури діяльності.

Соціальний педагог у діяльності з проблем статевої соціалізації учнів повинен володіти професійними вміннями, а саме: гностичними, проєктивними, конструктивними, організаторськими й комунікативними. Діагностична діяльність передбачає здатність:

1) орієнтуватися в соціальній ситуації, що склалась за останні роки, прогнозувати її розвиток, аналізувати й давати педагогічну оцінку процесам і явищам, що відбуваються в галузі статевої соціалізації;

2) визначати індивідуальні жіночі/чоловічі особливості хлопчиків і дівчаток, юнаків і дівчат, їхні інтереси, схильності, рівень сформованості умінь і навичок статевої поведінки, яка відповідає суспільним нормам;

3) діагностувати статево-девіантність дітей;

4) передбачати результати своєї діяльності.

Проєктивна діяльність містить здатність:

1) визначати цілі й завдання статево-виховного виховання школярів різних вікових груп;

2) самостійно проектувати педагогічну діяльність, вибирати педагогічні технології, прийнятні й ефективні в організації статево-виховного виховання дітей;

3) передбачати можливі труднощі статевої соціалізації школярів;

4) передбачати дії дітей у типових і проблемних ситуаціях процесу статевої соціалізації.

Конструктивна діяльність включає здатність:

1) планувати й відповідно будувати свої дії, спрямовані на взаємодію з дітьми різної статі й різного віку;

2) структурувати зміст навчання, відбирати й композиційно будувати навчально-виховний матеріал щодо статево-особливостей учнів;

3) будувати гуманні, довірливі й поважливі стосунки з дітьми;

4) бачити й визнавати в кожній дівчинці, дівчині, у кожному хлопчикові, юнакові індивідуальність, неповторну й самоцінну особистість.

Організаційна діяльність передбачає здатність:

1) виявляти, аналізувати й розв’язувати типові проблеми, які виникають у процесі статевої соціалізації учнів; організувати педагогічні ситуації виховання школярів, які сприяють їх позитивній статево-соціалізації;

- забезпечити засвоєння теоретичних знань на основі урізноманітнення форм та методів роботи;
- розкрити об'єктивну необхідність єдності й узгодженості трьох провідних чинників статевого виховання учнів: школи, сім'ї та громадськості.

Викладання курсу зорієнтоване на досягнення основної мети – якнайефективніше сприяти статево-рольовій соціалізації учнів. Зміст факультативного курсу передбачав вирішення таких завдань:

- морально-психологічна підготовка підростаючого покоління до шлюбу, правильного вибору шлюбного партнера;
- формування моральних рис, необхідних для спільного життя чоловіка і жінки: тактовності, чуйності, поваги, вірності, відданості;
- виховання почуття соціальної відповідальності молодого людини за кожний свій вчинок, правильного розуміння дорослості та її проявів;
- вироблення високоморальних уявлень про дружбу і кохання, про честь і гідність у міжстатевих стосунках;
- вироблення критичного ставлення до неправильних установок щодо іншої статі – негативізму, споживацтва, егоїзму, байдужості тощо;
- опанування необхідними знаннями анатомії і фізіології статевого розвитку; фізіології, психології і гігієни статевого життя, попередження ранніх статевих зв'язків, дошлюбної сексуальної практики; моральних і правових основ статевих взаємин.

Загалом соціальний педагог у роботі з учнями з питань статево-рольової соціалізації водночас із реалізацією інших напрямків своєї діяльності повинен:

- виявляти рівень статево-рольової, сексуальної освіченості учнів, їх готовність до подружнього життя;
- здійснювати діагностично-корекційну роботу з учнями, що мають відхилення у психосексуальному розвитку, міжстатевих стосунках, статево-рольовій поведінці;
- діагностувати емоційно-вольові особливості учнів, що перешкоджають нормальному статево-рольовому розвитку, і здійснювати їх корекцію;
- виявляти й усувати психологічні причини порушень міжстатевих стосунків учнів;
- проводити консультації з питань статі, шлюбу, сім'ї, міжстатевих стосунків;
- консультувати адміністрацію школи, учителів, класних керівників, батьків з соціально-психологічних проблем статево-рольового виховання дітей;

кожного народу на незалежний розвиток і засудження рабства. Спрямування виховання на загальнолюдські цінності потребує формування уявлень про загальнолюдську мораль та прагнення до життя за її законами.

Антропоцентричний вектор виховання, представлений у творах просвітників, також має специфічні ознаки. У розумінні Ів.Ф. Богдановича це, перш за все, віра в унікальне призначення кожної людини, бачення в ній божественного начала. Актуалізувати ці цінності дозволяють, на думку просвітника, класична освіта, самоосвіта, творчий розвиток особистості, сприяння її самореалізації, формування здатності до самоаналізу. У світогляді В.Н. Каразіна антропоцентричний вектор виховання проявляється здебільшого у рамках становості: він пропагує ідеї різнобічного розвитку шляхетної особистості та природженої моральної чистоти селян. Але ж щодо засобів актуалізації, то автор позначає їх лише стосовно до дворянства: освіта, гармонійне духовне, інтелектуальне і фізичне виховання, розвиток талантів особистості, читання книг, творчі вправи. Досить обґрунтованим є антропоцентричний вектор у просвітницькій спадщині Є.І. Станевича. Виокремлюючи такі цінності, як віра у право кожної людини свободу, на щастя, в її здатність до творчості та самовдосконалення, до самостійного ціннісного самовизначення, а також кордоцентризму, просвітник наполягає на таких шляхах їх актуалізації: формування особистої гідності, здібності до щастя, права на власну думку, філософські міркування щодо смислу життя та призначення. С.М. Глінка пропагує такі антропоцентричні цінності, як кордоцентризму, віра в серцеву здатність кожної людини до проникнення в Божественну Істину, в особливість кожної людини, її унікальне власне призначення. Основними шляхами їх формування просвітник вважає ненасильницьке навчання, повагу до кожної особистості, включаючи демократичні верстви населення. В.В. Капніст стверджує, у свою чергу, право кожної людини на свободу, щастя, її здатність до самовдосконалення, що досягається за допомогою виховання і самовиховання у душі гуманізму та загальнолюдської моралі.

Отже, учасники Попівської академії не обмежились лише формулюванням нових аксіологічних засад виховання, вони підкріпили їх певними пропозиціями щодо шляхів їх реалізації. Різноманітність поглядів просвітників на виховання, їх активна співпраця у пошуку шляхів перебудови суспільства за допомогою визначення нових аксіологічних засад освіти і виховання свідчать про наявну полікультурність їхнього світогляду та високу ідеологічну толерантність.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богданович Ів.Ф. О воспитании юношества. – М., 1807. – 228 с.
2. Глинка С.Н. О библейском и духовном красноречии по отношению к общей нравственности и словесности. – М., 1829. – Ч. 2. – 180 с.
3. Капнист В.В. Сочинения. – М.: Гослитиздат, 1959. – 463 с.
4. Каразин В.Н. Речь о истинной и ложной любви к отечеству // Сочинения, письма и бумаги В.Н. Каразина, собранные и редактированные проф. Д.И. Багалеем. – Харьков: Изд. Харьковского ун-та, 1910. – С. 355 – 367.
5. Каразин В.Н. О воспитании женского пола в низших состояниях (1 января 1841 г.) // Сочинения, письма и бумаги В.Н. Каразина, собранные и редактированные проф. Д.И. Багалеем. – Харьков: Изд. Харьковского ун-та, 1910. – С. 596 – 599.
6. Станевич Е.И. Собрание сочинений в стихах и в прозе Евстафия Станевича: Книга первая. – СПб.: Медицинская типография, 1805. – 200 с.

УДК 371.2 + 316.624.3 (73)

А.В. Чернякова
Сумський державний
педагогічний університет

МОДЕЛЬ КОНФЛІКТОГЕННИХ ФАКТОРІВ, ЩО ОБУМОВЛЮЮТЬ НАСИЛЬСТВО В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ США

У статті наводиться модель факторів, що обумовлюють агресивну поведінку, насильство, дисциплінарні проблеми в школах США. На підставі реферативного узагальнення досліджень, які проведені у США, Росії та Україні, виокремлюються групи факторів: соціальна несправедливість в освіті, демографічні характеристики, умови життєдіяльності сім'ї, соціальний статус, стан психічного й фізичного здоров'я, рівень соціальної підтримки, вплив телебачення і мас-медіа, зловживання алкоголем та наркотиками.

In the article considers theoretical concepts and empirical researches of factors of aggressive behavior, violence and discipline problems in U.S. Public Schools. On the basis of abstract generalization of the researches which have been lead to the USA, Russia and Ukraine are allocated group of the factors causing violence: a social injustice of education, demographic characteristics, living conditions, social status, mental and physical health, a level of social support, lacks of the social-psychological communication.

Насильство є не лише суто правовою, а й значною мірою філософською та соціокультурною проблемою [3, 7]. У теоретико-методологічному плані остаточно не розв'язаним **(а)** – **постановка проблеми**) залишається питання феномену детермінант, що обумовлюють насильство, агресивну поведінку учнів у школах. За оцінками вітчизняного соціолога Є. Головахи, сьогодні в Україні спостерігається формування феномену „аморальної більшості”, яка не визнає чесність і порядність нормами соціальної поведінки, відмовляється від принципів загальнолюдської моралі, якщо вони не пов'язуються з особистим

особистості на різних етапах онтогенезу дитини, що, в свою чергу, вимагає ефективної соціально-педагогічної діяльності. Будуючи структуру діяльності соціального педагога, ми спирались на аналіз педагогічного досвіду роботи щодо статевої соціалізації, наукові дослідження з проблеми, що вивчається, враховували особливості взаємодії педагогів з хлопчиками й дівчатками, юнаками й дівчатами. Разом з тим дана діяльність буде ефективно здійснюватись лише в тому випадку, коли спеціаліст знає, враховує і використовує свої знання в безпосередньому спілкуванні з учнями в контексті їх статевої соціалізації [9; 10].

Отже, на основі теоретичного та практичного стану вивчення проблеми ми розробили модель діяльності соціального педагога в аспекті статевої соціалізації учнів (рис. 1), що дозволяє простежити зв'язки її різних компонентів, дає можливість покращити організацію і проведення в школі роботи з даного аспекту. Необхідною умовою функціонування моделі є чітка орієнтація всіх її компонентів на єдину мету, що виступає важливим системоутворюючим чинником і забезпечує організованість, цілісність її функціонування [7; 8].

Одним із кроків, що сприяє такій діяльності, є запровадження факультативного курсу «Основи статевої соціалізації учнів», який відіграє інтегруючу роль у процесі статевої соціалізації учнів [2; 3; 6; 7; 9; 11]. Зміст програми подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Зміст курсу «Основи статевої соціалізації учнів»

№ п/п	Зміст	Кількість годин	
		лекції	практ.
1	Статева соціалізація особистості як актуальна проблема	2	2
2	Історія розвитку ідеї статевого виховання особистості	2	2
3	Сутність і зміст виховання школярів у процесі статевої соціалізації	2	2
4	Вплив сім'ї на статево-соціалізаційну особистості	2	2
5	Моделювання впливу цілісного «образу Я» особистості на процес статевої соціалізації	2	2
Усього		10	10

Під час розробки програми факультативного курсу враховувалися такі завдання:

- сформувані необхідності і творчу активність в учнів у процесі засвоєння знань щодо їх статевої соціалізації;

Problem-solving sexual is considered in socializations of personalities on other age stages. Open the requirements on enterprise of sexual formation in scholastic process in institutions school formation.

Процеси соціалізації сучасних учнів зумовлені впливом найрізноманітніших чинників. Причому вплив цих чинників торкнувся всіх найважливіших напрямків соціалізації: громадянської, трудової, політичної та ін. Серед них і статево-рольова соціалізація школярів, у галузі якої сьогодні виникають найбільші проблеми. З одного боку, суспільство в особі школи, сім'ї, державних органів намагається зробити все можливе, щоб виховати в дітях повагу до протилежної статі, сформувати якості, необхідні в майбутньому сімейному житті, дати необхідні знання, які визначають психосексуальну культуру людини. З іншого боку, практично необмежений доступ дітей до найгірших зразків масової культури, відсутність ефективної законодавчої й нормативної бази впливу на засоби масової інформації й, перш за все, на телебачення, відкритий продаж еротичної, а часом і порнографічної продукції суттєво знижують зусилля суспільства в цьому напрямку. Школа явно не може виконати цю роботу через низку причин: дуже заважає негативна інформація, отримувана дітьми поза школою через засоби масової інформації й у неформальному спілкуванні; особлива делікатність і складність проблеми статево-рольової соціалізації вимагає від соціальних педагогів відповідної виховної діяльності; сучасна сім'я не надає школі необхідної допомоги, хоча саме вона як основний соціальний інститут повинна справляти на дітей вирішальний вплив у їхньому статево-розвитку й вихованні.

Метою статті є обґрунтування змісту діяльності соціального педагога в аспекті статево-рольової соціалізації.

Наукове вивчення цієї проблеми має свою історію й свої напрямки. Особливості статево-рольової соціалізації й психосексуального розвитку дитини досліджено в роботах Г. Васильченко, Т. Говорун, М. Кле, В. Кагана, І. Кона, В. Романової, В. Слєпкової. Підготовку школярів до сімейного життя вивчали І. Арабов, І. Гребенніков, С. Ковальов, І. Мезеря, Н. Новикова, І. Трухін, С. Черєпова. У їхніх працях накопичено певний фонд наукових знань про статево-рольову соціалізацію школярів, але проблем, які вимагають їх наукового розв'язання, набагато більше.

У сучасній педагогіці ці дослідження практично обмежено фундаментальними науковими працями В. Кравця, присвяченими підготовці школярів до сімейного життя.

Статево-рольова соціалізація є цілісним процесом управління анатомо-фізіологічним, соціальним, психологічним становленням

добробуту [5, 3]. Проблема насильства, адикції в дитячому й підлітковому середовищі, особливо така її важка форма, як хімічна (алкоголізація, токсикоманія, наркотизація), перебуває у центрі уваги педагогічних і громадських кіл розвинених країн світу. Актуальною проблемою для сучасного молодіжного середовища є стрімке формування ювенотероризму (підліткового тероризму). Зважаючи на спільність причин, що зумовлюють насильство, зростання агресивної поведінки, особливої уваги потребує вивчення досліджень науковців США для використання їх здобутків у проектах подолання насильства.

У нашому дослідженні **(б) – аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми)** ми спиралися на роботи авторитетних науковців: О. Бовтя, В. Ліпкана, М. Луняка, А. Сбруєвої, О. Сухомлинської, А. Федорова, Г. Шнайдера, D. Cantor, E. Thoman та ін. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9].

Тому завданням нашого дослідження **(в) – формування цілей статті)** є огляд широкого спектру вітчизняних та зарубіжних публікацій щодо проблеми насильства в школах і формування узагальненої (глобальної) моделі конфліктогенних факторів. Така модель може принести користь у подальших наукових проектах, слугувати підґрунтям для розробки політики антинасильства в освіті та сім'ї.

Під факторами або причинами та умовами злочинності насамперед розуміють процеси та явища **(г) – виклад основного матеріалу дослідження)**, які відбуваються на рівні соціальної структури суспільства і впливають на рівень злочинності в країні. Статистика шкільного насильства у США постійно викликає занепокоєння у громадськості, тому пріоритетним завданням освітньої політики є створення безпечного середовища, в якому сформоване позитивне ставлення до навчання.

Згідно з дослідженнями, визначено низку чинників, які сприяють деморалізації дітей і молоді. Представимо їх перелік, що є характерним для США. Віктимологічні опитування, проведені за підтримки Департаменту юстиції США (National Crime Victimization Survey) і Національного Центру шкільної безпеки (National School Safety Center), доводять, що збірна модель основних мікрофакторів злочинності й насильства серед неповнолітніх, яка побудована на основі характеру забезпечення соціальної справедливості в освіті та життєдіяльності сім'ї як малої соціальної групи, враховує умови життя, стилі і методи виховання в родині, специфіку соціальних, психолого-педагогічних та біологічних рис нападника і жертви, а також недоліки комунікації. Проаналізуємо зміст основних мікрофакторів злочинності й насильства неповнолітніх відповідно до зазначеної моделі.

1. *Рівень забезпечення соціальної справедливості в освіті.* Критеріями соціальної справедливості в освіті можуть бути як доступність ресурсів, так і досягнення результатів.

Аргументами, що свідчать про зростання несправедливості у забезпеченні освітніми ресурсами різних соціальних категорій, є такі:

1) сім'ї з високим рівнем прибутків отримують додаткові вигоди в освітньому виборі;

2) програми податкових пільг для сімей, які навчають своїх дітей у приватних школах, також працюють на користь заможних;

3) ваучерні програми є джерелом для приватної освіти (яка доступна небідним прошаркам населення);

4) участь у ваучерних програмах беруть найбільш проінформовані батьки [4, 389].

Таким чином, з огляду на наведені аргументи, більш заможне населення отримує більші вигоди від зазначених програм. Розмежування учнів за соціальними та расовими ознаками – досить суттєвий чинник, що обумовлює насильство і прояви агресивної поведінки серед учнівської молоді в школах США.

2. *Умови життя, соціальний статус жертові і кривдника.* Істотним чинником, який призводить до межі ризику, є малозабезпеченість родини, безробіття батьків, незадовільні житлові умови. Дослідники вважають, що значна концентрація представників бідних сімей в одній школі створює своєрідну атмосферу, яка сприяє появі почуття безнадії серед учнів. Іншим, пов'язаним із родиною, чинником, що сприяє деморалізації, є приналежність до неповної сім'ї з низьким культурним й освітнім рівнем, дезорганізованої сім'ї, в якій наявна тривала відсутність одного з батьків; сім'ї зі стійкими конфліктами і проявами різних форм насильства над усіма членами, схильними до алкоголізації і наркотизації, а також ведення аморального способу життя. Середовище, в якому життя дорослих характеризується значним ступенем дезорганізації, сприяє копіюванню молодими зразків безвідповідальної поведінки.

3. *Стан психологічного та фізичного здоров'я.* Так званий „індивідуально-психологічний підхід” знаходить підтвердження також у новітніх зарубіжних та вітчизняних емпіричних дослідженнях. Німецький кримінолог Шнайдер описує невід'ємні риси неповнолітнього правопорушника, який вдається до насильства: егоїзм, егоцентризм, агресивність, зневага до інтересів і думок інших людей, намагання за будь-яку ціну здійснити власні мрії, наявність внутрішніх конфліктів, які відображаються у стосунках з однолітками, вчителями, батьками [7, 30]. Низький рівень загальної культури, поведінки, що виявляється у лихослів'ї,

відтворює життєві перспективи та надає можливість самовизначитись у професійному світі;

– структура самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів складається з мотиваційного, змістовного та процесуального компонентів, що за своєю сутністю відповідають освітнім потребам даного віку та забезпечують можливості самореалізації та самовизначення школярів.

Перспективним напрямком дослідження вважаємо розгляд питання про педагогічні засоби, що забезпечують активізацію всіх компонентів структури самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Галковская И.В. Самостоятельная познавательная деятельность в системе модульного обучения: Дис... канд. пед. наук: 13.00.09. – СПб., 1996. – 200 с.
2. Заскалета С.Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2000. – 18 с.
3. Ламекіна Г.О. Організація самостійної пізнавальної діяльності учнів 6–8 класів у процесі вивчення фізичної географії: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2004. – С. 104.
4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
5. Фруктова Я.С. Диференціація навчання в профільних класах біологічного спрямування (на матеріалі курсу “Загальна біологія”): Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2003. – С. 65–70.

УДК 378. 044

О.Л. Главацька

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

ЗМІСТ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В АСПЕКТІ СТАТЕВОРОЛЬОВОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ

У статті розглядається проблема діяльності соціального педагога в аспекті статевої соціалізації учнів на різних вікових етапах, розкриваються вимоги до проведення зазначеного виду соціалізації учнів у середніх навчально-освітніх закладах.

реконструкція предметного змісту потребує створення розвиваючого освітнього середовища та підсилення зв'язків “школа – ВНЗ”, “школа – МАН”.

На основі теоретичного та практичного аналізу проблеми виявлено, що розвиток самостійної пізнавальної діяльності учнів як суб'єктів учіння потребує використання таких методів та прийомів викладання, які активізують навчальну, пошукову, творчу діяльність учнів.

Нами визначено провідні принципи активізації самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів:

- принцип проблемності: проблемне викладання матеріалу, реконструкція предметного змісту з метою надання матеріалу проблемного характеру; розвиток умінь бачити та вирішувати проблему; структурування та оновлення навчального матеріалу відповідно до сучасного стану науки;

- принцип педагогічної підтримки: застосування такого прийому, як цінувалися, педагогічне супроводження освітньої діяльності школярів;

- принцип оптимальності: надання учням можливості самостійно приймати рішення щодо ступеня поглиблення матеріалу, форми реалізації пізнавальних інтересів та потреб, можливості працювати на оптимальному рівні складності;

- орієнтації на майбутню професійну діяльність: створення умов для усвідомлення учнями перспектив майбутньої професії та здійснення допрофесійної проби;

- принцип діалогічного спілкування: учитель позбавляється ролі джерела знань та авторитарності, взаємини з учнями будуються на партнерських основах, розв'язання проблем відбувається у ході діалогу;

- принцип особистісного сенсу: надання навчальному матеріалу особистісної значущості;

- принцип ціннісного ставлення до учіння: усвідомлення учнями того, що знання, пізнавальний досвід – це важливі духовні цінності;

- принцип успіху в навчанні: використання спеціальних педагогічних прийомів, що створюють умови для всебічної реалізації здібностей учнів; створення ситуації успіху.

Зазначені принципи детермінують формування і розвиток самостійної пізнавальної діяльності, що відбувається при включенні учнів профільних класів у творчу, дослідницьку, евристичну освітню діяльність.

Отже, проведене дослідження дозволяє зробити такі висновки:

- головною особливістю самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів є прагнення до самостійного освітнього руху, що

цинізмі, брутальності, бажанні виділитися серед інших, спонукає неповнолітніх до хуліганських дій.

4. *Виховання і негативний вплив мас-медіа (телебачення, інформаційно-комп'ютерні системи та ігри).* Надзвичайно потужними засобами впливу на почуття, світосприйняття й поведінку дітей є медіапродукція. Ступінь насильства і брутальності, як і на екранах України, присутні в сюжетах американських фільмів (90%), телесеріалах (72%), дитячих фільмів (66%), відеокліпів (31%), комедійних серіалів (27%). Статистичні дані свідчать, що сучасна американська дитина до 18 років є свідком 40 тисяч вбивств і 200 тисяч насильницьких дій [6, 74]. Більшість дослідників вважають, що телебачення й агресія, здатні виробляти у дітей звичку до жаків і байдужість до страждань інших людей, провокувати власну агресивність (Office of Correctional Education of Department of Education, Американська психологічна асоціація, асоціації батьків та педагогів). Соціологічні опитування населення США протягом останніх 5 років засвідчують: 62% американських батьків вважають, що насиченість медіапродукції жорстокістю впливає на рівень зростання насильства в молодіжному середовищі, а 76 % респондентів вважають її фактором розвитку агресивних особистісних якостей неповнолітніх [6, 77].

Поступово провідне місце серед нерозв'язаних проблем медіаосвіти (напряму сучасної педагогіки, який займається вивченням шляхів нейтралізації впливу „екранного насильства” на дитячу аудиторію) займає інформаційний тероризм, як засіб психологічного впливу на широкий загал аудиторії. Метою теракту є залякування, привертання уваги, провокування певних дій чи бездіяльності.

У дослідженні вітчизняного науковця В. Ліпкана виявлено, що тероризм, як суттєвий фактор соціальної дестабілізації і дезінтеграції, при сучасних масштабах ескалації в світі викликає обґрунтовану стурбованість серед широкого кола вчених і дослідників [2, 77]. Події, які сталися 11 вересня 2001 р. у США, зовсім недавно – в Беслані (Північна Осетія), продемонстрували світу, що тероризм існує реально і жодна країна неспроможна гарантувати абсолютну безпеку власним громадянам. Аналіз посттерористичної ситуації дає можливість говорити про певний стан – терорівіктофобію (тобто патологічний страх стати жертвою). В. Ліпкан докладно описує окремі аспекти ювенотероризму, який динамічно розвивається у США. Як зазначає дослідник, ювенотероризм – терористичні акти, що вчиняються неповнолітніми в школах (слід додати, що і в українських школах простежується певна тенденція до зазначених виявів). Необхідно відзначити, що на сьогодні існують певні прогалини щодо аналізу такої категорії осіб-терористів, як неповнолітні.

У контексті проблем, що розглядаються, глибоку стурбованість викликають непоодинокі факти втягування неповнолітніх до терористичних груп, різних неформальних молодіжних об'єднань.

Американська дослідниця Дж. Кентор (Cantor) у своїх працях виділила багато причин принадливості сцен насильства, терористичних актів, які висвітлюються американськими ЗМІ для дитячої аудиторії:

- ефект „забороненого плода”;
- входження у кримінальний світ через призму скоєних злочинів;
- самоствердження;
- самозаспокоєння (відволікання від власних проблем, фобій);
- гендерна різниця у сприйманні культури насильства (хлопчики ідентифікують себе з типовими агресивними персоналіями, а дівчата з жертвою насильства) [9, 89].

У 2003 р. на саміті Конгресу США з питань захисту здоров'я американські психологи представили проекти нових законів „Захист дітей від збочення і насильства у відеоіграх”, „Захист дітей від сцен насильства і брутальності на телебаченні” [6, 78].

Американський медіапедагог Е. Томан (Thoman) зазначає, що жорстокість та насилля в комп'ютерних іграх реально впливають на розвиток як фізичного, так і психічного здоров'я дітей та підлітків, сприяють становленню агресивної поведінки учнівської молоді у закладах освіти. Отже, медіаосвіта повинна стати компонентом превентивної педагогіки щодо насильства [9, 128].

Американський медіапедагог Е. Томан (Thoman) зазначає, що жорстокість та насилля в комп'ютерних іграх реально впливають на розвиток як фізичного, так і психічного здоров'я дітей та підлітків, сприяють становленню агресивної поведінки учнівської молоді у закладах освіти. Отже, медіаосвіта повинна стати компонентом превентивної педагогіки щодо насильства [9, 128].

Дані Національного центру шкільної статистики США (National Center of Education Statistics) свідчать, що у 2001 р. підлітки 12 – 18 років стали жертвами 2 млн. злочинів (62% з них – крадіжки), 47% американських старшокласників систематично вживають алкоголь (5% – у приміщенні школи), 24% – вживають наркотики (маріхуану). На думку педагогів, батьків та адміністрації школи, найвпливовішими заходами є дисциплінарні покарання у формі відрахування, штрафів і переведення у виправні заклади освіти (Office of Correction Education of the US Department of Education).

За даними Міністерства в справах здоров'я й реабілітації молоді США (Department of Health and Aged Care), зростає рівень суїциду серед молоді 15 – 24 років. Американська енциклопедія „Злочин та справедливість” ще у 1979 р. визначила 4 основні теорії причин самогубства серед підлітків:

- соціальна (зростання особистої свободи та ініціативи);
- психологічна (пояснює самогубство як одну з форм агресії проти себе);
- біохімічна (доводить взаємозв'язок депресивних захворювань з генетичними і біохімічними чинниками);
- теорія оточення (культура соціуму).

1) мотиваційний компонент: містить пізнавальні потреби, інтереси, усвідомлення значущості власної діяльності, прагнення досягти мети;

2) змістовний компонент: встановлення змісту та спрямованості самостійної пізнавальної діяльності відповідно до пізнавальних потреб, інтересів, мети в контексті професійного самовизначення;

3) процесуальний компонент: перебіг та послідовність усіх етапів самостійної пізнавальної діяльності (потреби, інтереси – мотив – мета – пізнавальна активність і пізнавальна самостійність), вибір, визначення, застосування адекватних засобів дій, що приводять до досягнення результату.

Цілеспрямований розвиток компонентів структури самостійної пізнавальної діяльності впливає на її динаміку. Щоб простежити динаміку самостійної пізнавальної діяльності, ми визначили її параметри:

- ускладнення змісту самостійної пізнавальної діяльності;
- ускладнення процесуального компонента діяльності учнів;
- зміна співвідношення між самостійною пізнавальною діяльністю за алгоритмом і самостійною пізнавальною діяльністю на трансформуючому, творчому рівні в бік останнього;

– зміна цілей, завдань, мотивів діяльності учнів, що позначилось на якості самостійної пізнавальної діяльності;

– перебудова мотивації, тобто перехід зовнішньої мотивації у внутрішню;

- самостійна побудова логічних ланцюгів у судженнях;
- самостійні спроби пошуку та вирішення проблем на творчому рівні.

На основі проведеного дослідження з'ясовано, що самостійна пізнавальна діяльність учнів профільних класів набуває ряд особливостей. Збільшення активності і самостійності приводить до зростання рівня самоосвіти, творчості; це зумовило необхідність впровадження самоконтролю та рефлексії навчально-пізнавальної діяльності. Орієнтація навчальних інтересів і потреб учнів на майбутню професію вимагає застосування диференційованого підходу в процесі самостійної пізнавальної діяльності й опори на внутрішню пізнавальну мотивацію. Схильність учнів даного віку до аналізу, порівнянь, узагальнень, систематизації свідчить про зростання ролі теоретичного мислення учнів. У зв'язку з цим необхідно запроваджувати дедуктивний та проблемний методи викладу матеріалу й формування дивергентного мислення. Перевага професійних інтересів потребує надання учням можливості самореалізуватися та самовизначитись через побудову власних освітніх проектів. Розширення контексту предметного змісту за рахунок дослідницької, пошукової діяльності учнів обумовлює можливість більш повно реалізувати пізнавальні інтереси і потреби. Поглиблення та

Соціальне та особистісне самовизначення учнів старших класів передбачає чітку орієнтацію та визначення свого місця в суспільстві, диференціацію розумових здібностей та інтересів, що викликає необхідність створення умов для розвитку інтегрованих механізмів самосвідомості, формування світогляду, що стимулює підсилення мотивації учіння, спілкування та праці [5].

Даний вік характеризується глибиною пізнавальних інтересів, що отримують більш стійкий характер. Також підвищується пізнавальна активність і пізнавальна самостійність, що виявляється в прагненні до самостійного пошуку в ході здобуття знань, опануванні дослідницькими та пошуковими методами. Незважаючи на те, що старшокласники мають стійкі пізнавальні потреби, що проявляються у прагненні до самоосвіти, процес самостійної переробки наукової інформації свідчить про нестачу навичок самоосвіти. Активізація самоосвітньої діяльності сприяє формуванню готовності до різних форм навчання, встановлюється зв'язок між професійними та навчальними інтересами. Якщо у підлітка навчальні інтереси визначають вибір професії, то в старшого школяра навпаки: вибір професії сприяє формуванню пізнавальних інтересів.

Отже, потреба учнів у самовизначенні впливає на пізнавальні інтереси, мотиви, пізнавальну самостійність, пізнавальну активність, що обумовлюють характер самостійної пізнавальної діяльності. Зазначені складові самостійної пізнавальної діяльності стають більш глибокими, набувають спрямованості на оволодіння знаннями для самореалізації у професійному світі.

Розвиток самостійної пізнавальної діяльності залежить від включення учнів профільних класів у конструктивний, творчий процес оволодіння знаннями та формування власного стилю навчальних дій як методу пізнання. Створення необхідних умов для поєднання відтворюючих і творчих пізнавальних дій у процесі самостійної пізнавальної діяльності приведе до поступової, але неухильної зміни потребнісно-мотиваційної сфери учня – від зовнішньої стимуляції з боку вчителя до більш глибокої внутрішньої мотивації, що виявляється в задоволенні учня від самого процесу пізнання, відкриття нового. Знання та пізнавальний досвід набувають дійового характеру, отже, пізнавальна активність та самостійність зростають.

Таким чином, з урахуванням раніше зазначених складових самостійної пізнавальної діяльності (пізнавальні потреби, інтереси, мотиви, пізнавальна активність, пізнавальна самостійність) можемо стверджувати, що структура самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів складається з таких компонентів:

Отже, суспільство повинно контролювати, знижувати рівень смертності внаслідок неприродних причин – через вбивства, нещасні випадки, самогубства.

Дослідження, проведені в рамках ЮНЕСКО, ОЕСР (OECD – Organization for economic cooperation and development) та інших міжнародних аналітичних центрів, доводять, що важливим макрофактором злочинності в школах є зростання дітей в умовах „соціально токсичного середовища”, яке утворюється з таких складових, як ослаблення соціальних контактів в умовах занепаду сусідських громад, швидке зростання кількості неповних сімей, економічна поляризація суспільства, занедбаність дітей в умовах інтенсифікації трудової зайнятості батьків, культ жорстокості та насилля у засобах масової інформації, зростання криміногенності суспільства, поширення ВІЧ/інфекції, занепад традиційних релігійних цінностей тощо [4, 19].

На підставі реферативного узагальнення досліджень **(Д) – висновки з даного дослідження**), які проведені у США, країнах Євросоюзу, Україні та Росії, виокремлюються групи факторів, які обумовлюють дисциплінарні проблеми в освітніх закладах: соціальна несправедливість в освіті, демографічні характеристики, умови життєдіяльності сім'ї, соціальний статус, стан психічного й фізичного здоров'я, рівень соціальної підтримки, вплив телебачення і мас-медіа, зловживання алкоголем та наркотиками. Зазначені фактори набувають в сучасних умовах глобального характеру.

Таким чином, актуальність проблеми пошуку нових емпіричних закономірностей надасть науково обґрунтовані підстави для політики контролю насильства в сучасній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бовть О.Б. Комп'ютерні ігри та дитяча агресивність: випадковий взаємозв'язок чи прикра закономірність? // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1 – 2.
2. Ліпкан В. Окремі аспекти кримінологічної характеристики ювенотероризму // Право України. – 2002. – № 4. – С. 77 – 79.
3. Лушняк М. Насильство як правова та філософська проблема // Право України. – 2002. – № 7. – С. 51 – 59.
4. Сбруєва А.А. Тенденції реформування середньої освіти англословянських країн в контексті глобалізації: Монографія. – Суми: ВАТ „Сумська обласна друкарня”, Видавництво „Козацький вал”, 2004. – 500 с.
5. Сухомлинська О. Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін // Шлях освіти. – 2004. – № 2. – С. 2 – 6.
6. Федоров А.В. Влияние телеэкранного насилия на детскую аудиторию в США // США. Канада. Экономика. Политика. Культура. – 2004. – № 1. – С. 74 – 78.
7. Шнайдер Г.Й. Криминология: Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1994. – С. 30 – 34.
8. Cantor D. Children's Attraction to violent Television programming, 1998. – P. 88 – 115.
9. Thoman E. Media Literacy Education: Can effectively combat media violence, 2000. – P. 128.

III. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

УДК 371.214.19 + 37.047

О.М. Бабенко
Сумський державний
педагогічний університет

МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ КУРСИ ЗА ВИБОРОМ У ПРОФІЛЬНИХ КЛАСАХ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Курси за вибором – це важлива складова варіативного компонента змісту шкільної освіти. Запровадження міждисциплінарного курсу “Біохімія” у профільних класах старшої школи відповідає основним психолого-педагогічним підходам: гуманістичному, віковому, компетентнісному, діяльнісному, особистісно орієнтованому, суб’єкт-суб’єктному.

Rates at a choice is an important part of a variational component of the contents of school education. The introduction of the integrated rate “Biochemistry” in profile classes of the senior school answers the basic psychological-pedagogical approaches: humane, appropriate to age, competent, active, person-focused, subject-subject's relation.

Перехід вітчизняної загальної середньої освіти до 12-річної школи зумовив ряд нових вимог і підходів. У Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) зазначається, що старша школа – це останній етап здобуття повної загальної середньої освіти, на якому завершується формування цілісної картини світу та набуття учнями різних видів компетентностей. У зв’язку з тим, що старший ступінь шкільної освіти передбачає профільність навчання, виникають умови для запровадження диференційованого навчання, врахування індивідуальних особливостей розвитку учнів [1]. Тому зміст освіти у старшій школі повинен охоплювати таку сукупність предметів: базові, профільні та курси за вибором.

Базові загальноосвітні курси – це курси, обов’язкові для вивчення школярами на всіх профілях навчання. Профільні курси забезпечують поглиблене вивчення певних предметів і сприяють підготовці майбутніх випускників школи до свідомого вибору професії та вступу до ВНЗ. Курси за вибором (елективні) задовольняють особисті освітні запити, інтереси та потреби школярів і складають індивідуальну освітню траєкторію учнів.

Г.О. Ламекіна виділяє методологічні компоненти самостійної пізнавальної діяльності: а) мотивація; б) зміст; в) організація навчальних дій; г) диференціація пізнавальної діяльності; д) результативний компонент; е) організація самостійних дій [3]. За Г.О. Ламекіною самостійна пізнавальна діяльність – це ціла педагогічна система набуття знань на основі змісту, операційних дій і одержаних результатів. Дослідниця також розробила критерії ефективності самостійної пізнавальної діяльності учнів: а) активне залучення учнів до різноманітної самостійної роботи (відтворювальна, пошукова і творча); б) системне проведення самостійних робіт; в) прагнення учнів виконувати самостійні роботи для поглиблення знань; г) глибока зацікавленість учнів пропонуваними завданнями, емоційний відгук на їх виконання, інтелектуальна радість при правильному розв’язанні пізнавальних завдань; д) формування умінь використовувати засвоєний теоретичний матеріал у процесі самостійної роботи в практичній діяльності учнів.

С.Г. Заскалета визначає самостійну пізнавальну діяльність як систему спільних дій того, хто навчається, і того, хто навчає, що спрямована на реалізацію пізнавального циклу кожного учня (студента), в процесі якого вони виконують активну детермінуючу роль [2]. У даному визначенні дослідниця намагається поєднати системний підхід щодо організації самостійної пізнавальної діяльності зі специфікою останньої, конкретну мету і завдання, що ставляться перед тим, хто навчається, з їх індивідуальними можливостями.

Отже, результатом наукового пошуку багатьох учених-педагогів і психологів стала розробка дидактичних та психологічних підходів до цілісного уявлення сутності, структури самостійної пізнавальної діяльності та її впливу на розвиток особистості. Проте особливості та структура самостійної пізнавальної діяльності учнів різних вікових категорій потребують подальшого наукового пошуку.

Тому метою нашої статті є з’ясування особливостей та структури самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів. Щодо мети поставлено ряд завдань: виявити особливості самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів у зв’язку з проблемою самовизначення; розглянути структуру самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів.

Слід зазначити, що самостійна пізнавальна діяльність учнів профільних класів має свої відмінності, які пов’язані з віковими особливостями учнів, та набуває характеру самовизначення, що пов’язано з вибором майбутньої професії.

Останнім часом педагогічна наука все більше уваги приділяє питанню організації самостійної пізнавальної діяльності учнів. Серед існуючих методів, форм, прийомів і технологій навчання організація самостійної пізнавальної діяльності учнів посідає одне з цільних місць.

Самостійна пізнавальна діяльність завжди розглядалась науковцями як багатоаспектна категорія. А.В. Брушлинський, А.М. Матюшкін, А.Я. Пономарьов вважають її необхідною умовою продуктивних процесів мислення; І.Я. Лернер, П.І. Підкасистий, М.М. Скаткін – здатністю учнів вирішувати пізнавальні завдання; В.С. Льїн, Г.Д. Кирилова, Т.І. Шамова, Г.І. Щукіна визнають умовою активізації навчально-пізнавальної діяльності та розвитку пізнавального інтересу; А.К. Громцева, О.М. Пехота розуміють як умову зв'язку освіти та самоосвіти; І.Ю. Олександрова, Т.І. Шамова, Г.І. Щукіна як інтегральну якість особистості, що поєднує мотиваційний, змістовно-операційний та вольовий компоненти.

Найбільш продуктивним напрямком досліджень даної проблеми є виділення елементів структури самостійної пізнавальної діяльності. Так, П.І. Підкасистий зазначає, що самостійна пізнавальна діяльність поєднує: формулювання мети (цілепокладання); визначення предмета діяльності; вибір засобів діяльності. Дослідник вважає, що між елементами структури самостійної діяльності існує взаємозв'язок. Відсутність будь-якого елемента свідчить про те, що діяльність уже не має самостійного характеру. Підкреслюючи складність даної категорії, вчений розглядає самостійну пізнавальну діяльність як систему, що включає такі основні компоненти:

а) змістовий компонент (знання, що виражені в поняттях або образах сприйняття та уявлень);

б) оперативний компонент (різноманітні дії, оперування вміннями, прийомами як у зовнішньому, так і у внутрішньому плані дій);

в) результативний компонент (нові знання, способи розв'язання, новий соціальний досвід, ідеї, погляди, здібності, якості особистості) [4].

І.В. Галковська зазначає, що сутність самостійної пізнавальної діяльності визначається тим, що учень вирішує пізнавальне завдання двома шляхами: використовує запропоновану вчителем схему або створює її сам. Таким чином, учень самостійно будує систему засобів дій та реалізує її в теоретичній і практичній діяльності. Дослідниця доходить висновку про те, що на самостійність при реалізації самостійної пізнавальної діяльності впливає засіб дій, а також необхідність включення учнів у процес формування узагальненого знання [1].

За останні роки в роботах українських дослідників з'явилося більш ґрунтовне розуміння структури та сутності самостійної пізнавальної діяльності.

Згідно з законом України “Про загальну середню освіту” [1], базові курси становлять інваріантну складову змісту загальної середньої освіти, що формується на державному рівні та є єдиною для всіх закладів загальної середньої освіти. Варіативна складова формується загальноосвітнім навчальним закладом з урахуванням особливостей регіону, типу закладу, інтересів і запитів учнів. За рахунок цієї складової і повинно здійснюватись профільне навчання, поглиблене вивчення окремих предметів, тому її утворюють профільні курси, курси за вибором, факультативи тощо. Обсяг цих занять загалом у старшій школі повинен становити приблизно 35% годин від гранично допустимого навчального навантаження школярів, із них не менше 15% годин мають бути відведені на курси за вибором.

Залежно від тематики та змістового наповнення, у старшій школі курси за вибором можуть розв'язувати такі завдання:

- доповнення, розширення та поглиблення змісту профільного предмета, у тому числі підвищення рівня вивчення тієї чи іншої дисципліни для найздібніших школярів;

- забезпечення прикладного характеру профільного предмета, формування умінь і способів діяльності для розв'язання практично важливих завдань;

- організація внутрішньо-профільної диференціації, міжпредметних зв'язків і можливості вивчати суміжні навчальні предмети на профільному рівні;

- задоволення пізнавальних інтересів старшокласників, що зазвичай бувають ширшими за типовий обсяг шкільних предметів і стосуються сфер діяльності людини навіть поза межами обраного профілю навчання;

- реалізація індивідуальних профорієнтаційних потреб, допомога у здійсненні професійного вибору, усвідомлення можливостей і способів реалізації обраного життєвого шляху, набуття школярами певних освітніх результатів для успішного просування у майбутній професійній діяльності;

- запобігання дублюванню навчального матеріалу під час вивчення споріднених тем з різних дисциплін однієї галузі, що дозволяє знизити навантаження на школярів.

Особливо актуальними є курси міжпредметного характеру. Останнім часом дедалі більше науковців і вчителів-практиків досліджують це питання. Зокрема є спроби розв'язання таких проблем: визначення мети, завдань і функцій курсів за вибором як важливої складової забезпечення профільності старшого ступеня середньої освіти (А.В. Баранніков, Л.С. Ващенко, А.А. Кузнецов); розробка та запровадження окремих навчальних курсів, що інтегрують природничі дисципліни (О.О. Гуріна, Р.Х. Іштерякова); визначення механізмів

координації наявних міждисциплінарних програм (С.Я. Коган), налагодження співробітництва між учителями різних предметів, що розробляють інтегровані курси (Т.Б. Табарданова).

Метою цієї статті є розгляд сучасних психолого-педагогічних підходів до запровадження на старшому ступені шкільної освіти розробленого нами міждисциплінарного курсу за вибором “Біохімія”, який розрахований на учнів старших класів, що будуть навчатися за біолого-хімічним, медичним і спортивним профілями.

Існує ряд причин, що зумовили необхідність уведення курсу “Біохімія” до варіативної складової навчального плану учнів старшої школи.

Зміст курсу “Біохімія” доповнює та поглиблює навчальний матеріал інших природничих дисциплін. Так, програмами з хімії та біології 12-річної школи передбачено вивчення будови, властивостей та функцій основних органічних сполук, що входять до складу живих організмів (білків, жирів, вуглеводів, нуклеїнових кислот, вітамінів, гормонів). Ознайомлення учнів з основними біологічно активними речовинами у дев'ятому класі логічно готує їх до вивчення молекулярних основ життя в курсі біології в десятому класі. Проте, на нашу думку, недостатня увага приділена питанням біохімічних перетворень цих речовин в організмі. Цю невідповідність компенсує впровадження курсу “Біохімія”. Саме розуміння механізмів метаболічних процесів, що протікають з речовинами, які утворюють живий організм, механізмів їх регулювання й інтеграції дозволяє усвідомити біологічну роль цих речовин, сутність захворювань, що виникають при порушенні обміну речовин і можливість їх попередження.

На нашу думку, запровадження інтегрованого курсу “Біохімія” сприяє формуванню в учнів системи уявлень про ті процеси, які протікають у власному організмі, про цілісність живих систем і принципи їх саморегуляції. У результаті вивчення курсу школярі повинні зрозуміти, що їх власний організм – це єдина система, в якій життєдіяльність однієї частини повністю залежить від нормального функціонування всіх інших частин і налагоджених взаємозв'язків між ними.

І, нарешті, запровадження такого курсу цікаве для школярів. Опитування учнів Сумських шкіл свідчить про їх прагнення до пізнання нового, того, що стосується власного організму, дає відповіді на конкретні питання: як правильно та збалансовано харчуватися, яку дієту обрати, які вітаміни слід приймати при занятті розумовою та фізичною діяльністю, у чому полягає дія різних речовин на організм. Відповіді на ці та інші питання учні одержують на заняттях з біохімії, при читанні науково-популярної літератури, яку пропонує вчитель, виконанні дослідницьких проєктів тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ермаков Д.С. Элективные курсы для профильного обучения // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 36 – 41.
2. Корсакова О.К., Трубочова С.Е. Зміст сучасної шкільної освіти: Дидактичний аспект. – К.: ФАДА, ЛТД, 2003. – 56 с.
3. Кузнецов А.А. Гибрид двух слов // Учительская газета. – 2004. – № 49 – 50. – С. 6 – 7.
4. Новожилова Н., Фирсова М. Курсы по выбору: отбор содержания и технологии проведения // Народное образование. – 2004. – № 2. – С. 120 – 129.
5. Петунин О.В. Элективные курсы. Их место и роль в биологическом образовании // Биология в школе. – 2004. – № 7. – С. 17 – 20.
6. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под. ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика. – 352 с.
7. Яворук О.А. Проблема алгоритмизации построения элективных курсов. Образование, наука и техника: XXI век: Сборник научных статей / Сост. О.А. Яворук. – Ханты-Мансийск: ЮГУ, 2005. – Вып. 3. – С. 32 – 34.

УДК 371.315.6

С.Е. Генкал

Сумський державний
педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ТА СТРУКТУРА САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ

У статті розглядається сучасний погляд педагогічної науки на проблему самостійної пізнавальної діяльності учнів. Значна увага приділяється особливостям, структурі, принципам активізації та забезпеченню динаміки самостійної пізнавальної діяльності учнів профільних класів в освітньому процесі.

The problem of the pupils' self-dependent cognitive activity and modern view of pedagogical science on this problem is described in this article. Much attention is paid to the essence, structure, principles of activization and dynamics of the pupils' self-dependent cognitive activity in the educational process.

Головна мета української системи освіти, як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, – створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатних навчатися впродовж усього життя. Тому одним із найважливіших соціальних завдань сучасної школи є розвиток самостійності та творчої активності школярів.

пізнавальну активність учнів, а також самостійній роботі з різними джерелами навчальної інформації [1, 39]. На думку Д. Єрмакова, при визначенні форм організації навчальних занять необхідно керуватися цілями курсу. Він зазначає, що це можуть бути «варіанти як колективних, так і індивідуально-групових форм» [1, 39].

О. Петунін вважає, що під час проведення занять з елективних курсів у 10 – 11 класах повинні переважати форми організації та види навчальної діяльності у ВНЗ (оглядові й настановчі лекції, семінари, колоквиуми, співбесіди, заліки, лабораторні й лабораторно-практичні заняття) [5, 20].

На думку О. Кузнецова, важливим фактором успішного проведення занять з елективних курсів є такі форми навчання, як навчальні практики, навчальні проекти, дослідницька діяльність разом із розвитком самостійної навчальної діяльності учнів і застосуванням нових методів навчання (дистанційного навчання, навчальних ділових ігор тощо) [3, 7].

Узагальнюючи вищезазначене про методи й форми організації навчальної діяльності для курсів за вибором, можна зробити такі висновки:

- курси за вибором можуть проводитись у таких формах навчального заняття: лекції, семінари, колоквиуми, співбесіди, заліки, лабораторні, лабораторно-практичні заняття, навчальні практики, навчальні проекти, дослідницька діяльність; на основі телекомунікаційних технологій можна виділити такі: телекомунікаційний проект, шкільна науково-практична конференція, віртуальна наукова експедиція й екскурсія, віртуальне знайомство з різними сторонами життєдіяльності суспільства (залежно від профілю навчання) тощо;

- форма навчальної роботи учнів на занятті може бути колективною, груповою, індивідуально-груповою, індивідуальною;

- перевага у виборі методів навчання для курсів за вибором надається методу проектів, ігровим технологіям, проблемно-пошуковому, дослідницькому тощо. Виходячи з того, що курси за вибором найбільшою мірою повинні сприяти реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні, наведений перелік методів слід доповнити методами продуктивного навчання (когнітивні, креативні, організаційно-діяльнісні).

Таким чином, хоча курси за вибором уже стали основою для пошуку важливих узагальнень на теоретичному рівні, проте, аналіз літератури засвідчив недостатню розробленість педагогічних аспектів проблеми.

Розробка і запровадження названого курсу за вибором базується на основних психолого-педагогічних підходах, що визначають сутність й особливості навчання у старшій школі: віковому, гуманістичному, діяльнісному, компетентнісному, особистісно орієнтованому, суб'єкт-суб'єктному.

Віковий підхід. Провідним видом діяльності старшокласників психологи називають навчально-професійну, тому в цьому віці школярі сприймають навчання як необхідну умову майбутнього життя, усвідомлюють важливість вивчення дисциплін, необхідних для оволодіння обраною спеціальністю. Тому учні старших класів, які в майбутньому планують вступати до медичних, спортивних, природничих факультетів вищих навчальних закладів, обирають курс “Біохімія” як важливий і необхідний для подальшої професійної кар’єри. У старшому шкільному віці учні вирізняються умінням самостійно ставити навчальні завдання, висувати гіпотези, планувати способи їх розв’язування та перевірки правильності результатів. Учителю важливо розвинути в учнів уміння самостійно здобувати навчальну інформацію та здійснювати з нею певні логічні операції, сформулювати навчальні дії, необхідні для дослідницького пошуку. Для реалізації цих завдань під час викладання курсу пропонуємо використати метод проектів. Тематика проектів стосується здорового способу життя, раціонального харчування, моделювання біохімічних перетворень, що протікають у власному організмі.

Гуманістичний підхід. Гуманізація освіти передбачає створення змісту, форм і методів навчання й виховання, які забезпечують ефективний розвиток індивідуальності дитини: її пізнавальних процесів, особистісних якостей, таких умов, за яких дитина може та хоче навчатися, особисто зацікавлена в тому, щоб сприймати навчальні й виховні впливи. Гуманістичний підхід конкретизує індивідуальний. Форми, методи, прийоми, темп викладання курсів за вибором, їх зміст повинні бути спрямовані на виявлення та розвиток власних здібностей і нахилів учня, адже навчання (мотивація, сприймання та засвоєння інформації, формування умінь) в силу своєї природи є індивідуальним. Таке пристосування до учня реалізується в різних формах: зовнішня диференціація (полягає у введенні гнучкої, варіативної системи профільних й елективних курсів, з яких кожний школяр зможе побудувати власну освітню траєкторію) та внутрішня диференціація (під час вивчення курсу “Біохімія” вона реалізується при роботі учнів у парах і гомогенних групах, використанні зошитів з друкованою основою, що дають змогу працювати у власному темпі, виконанні домашніх завдань дослідницького характеру).

Діяльнісний підхід. Важливим завданням сучасної школи є розвиток людини. Виходячи з гуманістичного розуміння освіти, що ставить у центр учня, набуття знань, умінь, способів діяльності, – це не мета освіти, а засіб реалізації її основних розвивальних цілей. Індивідуальні здібності учня можуть виявитись і розвинутих лише в діяльності, що відповідає його потребам, нахилам, інтересам. Отже, учень навчиться мислити лише в тому випадку, якщо він навчиться усвідомлено працювати з навчальним матеріалом [4, 193]. Навчальна діяльність, яку організує вчитель під час вивчення інтегративних курсів, повинна бути організована як самостійний пошуковий процес. Система завдань, розроблена нами, створює умови для розвитку справжнього мислення учнів. Це завдання:

- пізнавального характеру (заповніть таблицю даними, вставте пропущені слова у реченні);
- на розуміння (Яке яблуко – нестигле чи стигле – містить більше крохмалю?);
- на практичне застосування (Поясніть, чому концентрація нітратів у рослинах змінюється протягом доби; коли краще збирати врожай – зранку, вдень чи ввечері?);
- аналітичного характеру (Порівняйте будову різних типів нуклеїнових кислот; як, виходячи з будови, пояснити їх біологічні функції);
- синтетичного характеру (Дайте назву малюнку, зробіть відповідні підписи);
- оціночного типу (Оберіть із наведеного переліку тверджень правильне).

Особистісно орієнтований підхід. Це такий підхід до навчання, що передбачає органічне сполучення навчання (нормативно відповідного до діяльності суспільства) та учіння як індивідуально значущої діяльності окремого суб'єкта, в якій реалізується досвід його життєдіяльності [3, 43]. Особистісно орієнтоване навчання повинно забезпечити розвиток та саморозвиток особистості учня, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання і предметної діяльності; освітній процес особистісно орієнтованого навчання надає кожному учню, спираючись на його здібності, нахили, інтереси, ціннісні орієнтації і суб'єктивний досвід, можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності і поведінці; зміст освіти, його засоби й методи добирають й організують так, щоб учень міг виявити вибірковість до навчального предмета, його виду та форми. Уведення елективних курсів на міждисциплінарній основі – це одна з найважливіших умов реалізації зазначених завдань.

Дослідниці для визначення педагогічної доцільності підходу до складання програм цих курсів порівнювали існуючі підходи до складання навчальних програм із курсу «природознавства» у межах різних профілів – гуманітарного, природничо-наукового та ін. Для цього Н. Новожилова і М. Фірсова використали такі підходи, запропоновані А. Пентінім, до створення курсів природознавства: фундаментальний, методологічний, універсальний і прагматичний [4, 124].

Н. Новожилова та М. Фірсова стверджують, що «... до системи допрофільної підготовки доцільно включати курси за вибором, складені за логікою різних підходів і їх комбінацій» [4, 125]. Подане твердження, з огляду на раніше зазначену схожість курсів за вибором у 10 – 11 класах із курсами за вибором у 9 класах, застосуємо й до курсів за вибором у 10 – 11 класах.

Щодо другого аспекту варіативності курсів за вибором, Н. Новожилова й М. Фірсова зазначають, що курси за вибором потребують технологій, які передбачають діяльнісне й разом із тим ціннісне освоєння змісту. Вважають, що використання проблемного способу дозволить найбільш повно розв'язувати завдання допрофільної підготовки, покладені на курси за вибором. Діяльнісно-ціннісне «занурення» учнів у проблеми, які розглядаються на курсах, може бути досягнуто завдяки технології ТОГІС, методу проектів, ігровим технологіям [4, 125]. Технологія ТОГІС – це абревіатура від Технологія Освіти Глобальної Інформаційної Спільки, автором якої є доктор педагогічних наук, професор В. Гузєєв.

«Третій аспект варіативності курсів за вибором – організаційний, – зазначають Н. Новожилова та М. Фірсова, – обумовлений двома першими: змістовим і технологічним» [4, 126]. Вони наголошують, що курси за вибором на основі телекомунікаційних технологій можуть проводитися в різних організаційних формах. Це може бути навчальний телекомунікаційний проект, шкільна науково-практична конференція, віртуальна наукова експедиція й екскурсія, віртуальне знайомство з різними сторонами життєдіяльності суспільства (залежно від профілю навчання) тощо [4, 126].

На нашу думку, аналогічні методи й форми можна застосовувати для проведення курсів за вибором для учнів 10 – 11 класів.

Проблему вибору методів і форм навчання для курсів за вибором, крім Н. Новожилової та М. Фірсової, досліджують такі науковці, як Д. Єрмаков, О. Петунін, О. Кузнецов та ін.

Провідне місце в навчанні Д. Єрмаков відводить методам проблемно-пошукового й дослідницького характеру, які стимулюють

дидактики, тобто з урахуванням характеристик предмета дидактики: єдності змістового й процесуального боку навчання, єдності викладання й навчання, характеристик процесу навчання та функцій: а) змісту курсів за вибором в цілому; б) певного курсу за вибором; в) матеріалу.

Відповідно до тріступеневої структури проєктованого змісту курсів за вибором будемо розрізняти різні рівні дидактичних засад:

- для розробки загальних теоретичних уявлень;
- для розробки змісту певного курсу за вибором;
- для розробки навчального матеріалу.

Далі уточнимо сутність термінів «принципи» та «критерії». Ми погоджуємося з точкою зору В. Цетлін, який за терміном «принцип» закріпив більш загальне нормативне значення, а за терміном «критерій» – більш часткове. Принцип у такому трактуванні вказує на більш загальний напрям діяльності з формування змісту, критерії – регулюють процедуру конструювання, відбір навчального матеріалу, його послідовність [5, 209].

З урахуванням уведених термінів критерії відбору змісту курсів за вибором, запропоновані О. Яворук, відповідають уведеному означенню критерію, тому визначені ним критерії використовуємо для конструювання курсів за вибором у класах фізико-математичного профілю.

Визначенню загальних дидактичних засад для відбору змісту курсів за вибором у педагогічній і методичній літературі увага майже не приділяється. Виділяються або дидактичні засади для відбору змісту навчальних предметів (О. Яворук), або наводяться принципи конструювання курсів за вибором для певного профілю (О. Петунін), або критерії відбору змісту (О. Яворук), проте, робіт навіть такого характеру досить мало, оскільки здебільшого зустрічаються лише розробки програм певних курсів за вибором.

Н. Новожилова і М. Фірсова займаються дослідженням проблеми відбору змісту й технологією проведення курсів за вибором у 9 класі. Основною функцією курсів за вибором у 9 класі, на відміну від курсів за вибором у 10 – 11 класах, є профорієнтаційна. Проте й ті, й інші курси мають ряд спільних особливостей, а саме: варіативність і нестандартність, і відмінності – курси за вибором для 9 класу повинні бути короткотерміновими, курси ж для 10 – 11 класів можуть бути як короткотермінові, так і довготермінові. З огляду на це, положення щодо відбору змісту й технологій проведення курсів за вибором у 9 класі поширюються й на курси за вибором для 10 – 11 класів.

Н. Новожилова і М. Фірсова вказують, що варіативність курсів має кілька аспектів: змістовий, технологічний та організаційний [4, 124].

Су'єкт-суб'єктний підхід. Тісно пов'язаний із зазначеними раніше. За такого підходу учень сприймається як повноправний суб'єкт власної навчальної діяльності. Запровадження системи курсів за вибором дозволяє учню стати повноцінним суб'єктом навчання. Це, в першу чергу, означає, що школярі, спираючись на власні потреби та майбутні професійні нахили, самостійно ставлять мету своєї діяльності, будучи не лише її виконавцями, але й авторами, та відповідають за її результат. Утвердження школярів у ролі суб'єкта навчального процесу робить їх активними, свідомими, небайдужими. Знання не можна передати, їх можна лише набути, тому набуття учнем статусу суб'єкта навчання пов'язують з активною його позицією у процесі засвоєння знань.

Компетентнісний підхід. Компетентнісний підхід – це засіб оновлення змісту вітчизняної освіти. Це положення задекларовано в таких офіційних документах, як Державний стандарт базової і повної середньої освіти, а також Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа). Компетенція одночасно тісно пов'язує мобілізацію знань, умінь і поведінки, яка зумовлена конкретною діяльністю [2, 63 – 64]. Поряд з когнітивним (знання) і операціональним (способи діяльності, готовність до здійснення діяльності) існує не менш важливий аспект компетентності – аксіологічний (наявність певних цінностей, ставлення до своєї діяльності). Запровадження елективних курсів на основі компетентнісного підходу полягає у розвитку комплексу якостей, що забезпечують успішність діяльності в мінливих умовах, соціальну мобільність випускника. Це стає можливим через вироблення й освоєння індивідуального стилю діяльності, сформованого на базі індивідуальних особливостей.

Набуті школярами знання та уміння повинні бути, перш за все, корисними, такими, що можна застосувати у повсякденному житті. Система вправ, завдань, лабораторних і практичних робіт запропонованого нами курсу спрямована на формування готовності учнів використати набуті знання, уміння і способи діяльності у повсякденному житті для розв'язання різноманітних побутових ситуацій і завдань. Наприклад, знаючи величину температурного оптимуму ферментів організму людини, провівши відповідні дослідні роботи, учні усвідомлюють, чому при лихоманці потрібно приймати жарознижуючі ліки при температурі тіла не нижче 38°C.

Дидактичними принципами побудови курсу “Біохімія” є: багатопрофільність; варіативність; диференціація; доступність; орієнтація на подальшу професійну освіту.

Обсяг курсу “Біохімія” – 34 години, з них 2 – уроки узагальнення та систематизації знань, 2 – захист проєктів, 2 – тематична атестація.

Передбачено проведення експериментальних робіт. За бажанням вчителя та залежно від забезпечення школи обладнанням та реактивами, це можуть бути демонстраційні експерименти, лабораторні або практичні роботи.

Вивчення власного організму в ході експериментальних робіт сприятиме кращому розумінню фізіологічних і біохімічних процесів, що протікають в організмі людини, забезпечить формування практичних навичок, необхідних у повсякденному житті.

Зокрема, це такі роботи:

1. “Аналіз змісту етикеток харчових продуктів”. Мета роботи – навчитись аналізувати етикетки, розуміти їх зміст, виявляти недоречності, оцінювати користь продукту.

2. “Визначення білків, жирів, вуглеводів і вітамінів у харчових продуктах”. Мета – навчитись розпізнавати наявність у харчових продуктах поживних речовин у побутових умовах; виявляти сфальсифіковані продукти.

3. “Осадження білків натрій хлоридом”. Мета – усвідомлення того, що будь-яка речовина може бути корисною та отруйною для організму, це залежить лише від дози.

4. “Зворотне та незворотне осадження білків”. Мета – формування в учня усвідомлення важливості вчасної домедичної допомоги, якщо відбулося отруєння солями важких металів, кислотами, лугами, органічними розчинниками тощо.

5. “Дія етанолу на білок”. У ході роботи учні наочно переконуються в руйнівній дії спирту на організм.

Таким чином, наведена коротка характеристика розробленого курсу “Біохімія” свідчить про реалізацію засобами інтегрованих курсів таких важливих навчальних завдань:

- формування в учнів системи поглядів на цілісність оточуючого світу, використовуючи інтегрований навчальний матеріал, засоби і методи двох природничих дисциплін, що сприяє засвоєнню знань в їх єдності та взаємозв’язку;

- застосування відомостей одного навчального предмета для пояснення фактів, явищ і закономірностей, що вивчаються на іншому предметі, що допомагає учням творчо застосовувати набуті знання у нових, нестандартних ситуаціях;

- формування у школярів умінь використовувати набуті знання, уміння і способи діяльності для розв’язання побутових завдань у повсякденному житті.

Подальша робота у цьому напрямку полягає в розкритті основних підходів до набуття учнями компетентностей засобами міждисциплінарних курсів.

У своєму дослідженні будемо користуватися такою термінологією щодо конструювання змісту курсів за вибором: вирізняти дидактичні засади, принципи та критерії. Використання саме такого понятійного апарату пов’язане з усвідомленням багаторівневої структури процесу формування змісту курсів за вибором. Цей висновок було зроблено на основі концепції В. Краєвського щодо формування змісту освіти. Користуючись цією концепцією [5, 45], зміст курсів за вибором у класах фізико-математичного профілю доцільно представити такими рівнями формування:

1. *Рівень загального теоретичного уявлення*. На цьому рівні зміст розглядається з позицій системного підходу: аналізується його склад, структура, визначаються основні компоненти, подається їхня характеристика. Отже, на цьому рівні створюється теоретична концепція змісту курсів за вибором. Саме на цьому рівні визначаються дидактичні основи відбору змісту курсів за вибором в цілому, не поділеного на окремі курси. Зміст освіти на цьому рівні представлений у вигляді уявлення про склад (елементи), структуру (зв’язок між елементами) і функції змісту.

2. *Рівень освітньої галузі й навчального предмета*. Уявлення про те, чого навчати, набуває тут більш конкретного вигляду. Визначаються функції кожної освітньої галузі й навчального предмета, знання, уміння, навички, якими повинні оволодіти учні [2, 39]. Отже, на цьому рівні відбувається конкретизація складу, структури, функцій курсів за вибором з урахуванням навчального профілю та певного курсу за вибором. Результатом роботи на цьому рівні є створення навчальних програм і методик викладання для певних курсів за вибором.

3. *Рівень навчального матеріалу*. На цьому рівні розробляються завдання, вправи, які складають зміст підручників, посібників та інших матеріалів для учнів та вчителів.

Як зазначає В. Краєвський, ці три рівні складають разом зміст загальної середньої освіти, який проектується, ще не є реалізованим у дійсності та існує як задана норма, як те, що треба матеріалізувати в процесі навчання на наступних рівнях [5, 45].

4. *Рівень процесу навчання* або реалізації змісту курсів за вибором безпосередньо в діяльності навчання. На цьому рівні розглядається зміст курсів за вибором, запроваджений у педагогічну практику.

5. *Рівень досвіду особистості учня*. На цьому рівні зміст виступає як кінцевий результат навчання, коли стає надбанням учня [2, 39].

У такому розумінні проблеми формування змісту курсів за вибором поняття «дидактичні засади» вводиться для позначення сукупності норм, що регулюють відбір складу змісту курсів за вибором із точки зору

авторської методики навчання; 8) вивчення результатів навчання, порівняння одержаних результатів із припущеними; 9) формулювання висновку про те, чи досягнуто поставленої мети. При необхідності – корегування змісту, структури навчальної програми, навчально-тематичного планування, методики викладання.

Вважаємо, що перший крок даного алгоритму слід замінити на такий: визначення потреб учнів, які можуть бути задоволені за допомогою курсів за вибором. Пояснити останнє можна тим, що курси за вибором, згідно з означенням, обираються учнями на добровільній основі відповідно до їхніх інтересів, і тому перед конструюванням курсів необхідно визначити саме потреби учнів. Курси за вибором зорієнтовані перш за все на учня.

З урахуванням внесеної поправки алгоритм побудови елективного курсу, запропонований О. Яворуком, будемо використовувати як алгоритм побудови курсу за вибором.

О. Яворук виділяє такі засади для відбору навчального змісту інтегративних елективних курсів:

- інтегративний курс будується на основі відомих у науці типів, форм, способів, рівнів, об'єктів тощо міжнаукової інтеграції;
- інтегративний курс будується на основі відомих у сучасній дидактиці методів й організаційних форм навчання [6, 34].

Як бачимо, дослідник розглядає лише дидактичні засади щодо відбору змісту інтегративних курсів, проте, курси за вибором не обов'язково повинні мати інтегративний характер. Тому засади для відбору навчального змісту курсів за вибором будуть дещо іншими.

Критеріями відбору, на думку О. Яворука, є такі: 1) актуальність для учнів питань, що розглядаються у програмі, їх відповідність рівню навчальної мотивації учнів; 2) відповідність змісту назві курсу; 3) повнота розгляду запропонованих розділів і тем з урахуванням вимог до обсягу загального навантаження учнів; 4) науковість і систематичність навчального матеріалу, які виникають на протигагу численним спробам створити курси з недостатньо продуманою структурою і логікою побудови; логічність викладу; 5) доступність для учнів, врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів [6, 34].

О. Яворук формулює засади й критерії відбору змісту елективних курсів, керуючись пропозицією М. Скаткіна й І. Лернера розрізняти засади для відбору та критерії. Вони стверджують, що засади вказують на галузь пошуку змісту для його відбору, а також загальний орієнтир для цієї цілі. Критерії ж, на їхню думку, є безпосереднім інструментом визначення конкретного наповнення змісту навчального матеріалу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України // www.mon.gov.ua.
2. Практикум по дидактике и методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
3. Сучасні шкільні технології: Ч. I / Упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – 112 с.
4. Шахов В.І. Педагогічні засади профільного навчання // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – № 11. – Вінниця: Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського, 2004. – С. 190 – 194.

УДК 371.214.19:373.50

О.О. Васько

Сумський державний педагогічний університет

КУРСИ ЗА ВИБОРОМ ЯК НОВА ДИДАКТИЧНА ОДИНИЦЯ

Запровадження у старшій школі профільного навчання передбачає широкий спектр роботи дослідницького характеру, одним з аспектів якої є розв'язання проблем дидактики курсів за вибором. У статті висвітлено сучасні погляди щодо проблеми дидактики курсів за вибором, розкрито сутність поняття «курси за вибором».

The inculcation of the profile education to the high school foresees a wide spectrum of the research work, one of the aspects of which is a problem of the didactics of the courses on choice. In the article the modern views of the problem of the didactics of the courses on choice are lighted up, the essence of the notion «courses on choice» is revealed.

Стратегія модернізації старшої школи передбачає профілізацію навчання. Запровадження профільного навчання у старшій школі зумовило ряд проблем, однією з яких є проблема дидактики курсів за вибором.

Аналіз літератури засвідчив, що складність проблеми пояснюється тим, що за умов жодної, крім теперішньої, зі спроб профілізації старшої школи не зустрічається така форма освітньої діяльності, як курси за вибором.

Так, наприклад, у дореволюційних школах профільна диференціація здійснювалася за рахунок створення різних типів навчальних закладів. Кожен тип навчального закладу мав власний навчальний план і свої програми, які відрізнялися одна від одної. У навчальному плані кожного закладу було визначено перелік обов'язкових предметів. Існували й необов'язкові предмети. Наприклад, кожна учениця восьмого додаткового класу гімназії мала право обрати предмет, за яким вона хотіла б здобувати звання домашньої наставниці.

У період із 1917 по 1931 рр. профілізація здійснювалася за рахунок поділу шкільної освіти в старших класах спочатку за напрямками, пізніше за профухилами. До навчальних планів, залежно від профухили (напряму), вносилися зміни до циклу загальноосвітніх предметів, проте, кожен учень певного ухилу (напряму) вивчав обов'язково всі предмети, що були визначені навчальним планом даного ухилу. Тобто учні одного й того самого ухилу вивчали однаковий набір предметів і не мали змоги обирати якісь предмети за власними уподобаннями. Однією з форм позакласної роботи в цей час були гуртки та клубна діяльність.

Нового переосмислення ідея профілізації набула в 50-ті роки. У старших класах загальноосвітніх шкіл запровадили три напрями навчання: фізико-математичний і технічний, біолого-агрономічний, соціально-економічний та гуманітарний.

Кожен учень певного профілю обов'язково повинен був відвідувати заняття, визначені для цього профілю в навчальному плані. Для задоволення інтересів школярів, крім гуртків, з'являється така форма діяльності, як факультативи, які були необов'язковими заняттями.

Нового смислу ідея диференціації навчання набула наприкінці 80 – початку 90-х років. У країні з'явилися нові види загальноосвітніх закладів (ліцей, гімназії), орієнтовані на поглиблене навчання школярів за обраними ними освітніми галузями з метою подальшого навчання у вищих навчальних закладах. Також довгі роки успішно існували й розвивалися спеціалізовані (деякою мірою профільні) художні, спортивні, музичні та інші школи.

Сучасний етап профілізації старшої школи характеризується такими тенденціями. Виділено п'ять напрямів, за якими визначено різноманітні навчальні профілі, кожен з яких визначається як добором предметів, так і їхнім змістом. Профіль навчання охоплює таку сукупність предметів: базові, профільні та курси за вибором. Як бачимо, з'явилась інша градація предметів. Дотепер були обов'язкові і необов'язкові предмети. Зараз обов'язкові предмети поділяються ще на базові, профільні та курси за вибором.

Вищезазначене підтверджує той факт, що, дійсно, термін «курси за вибором» за жодної (крім теперішньої) із спроб профілізації старшої школи не зустрічається.

Метою даної статі є висвітлення основних актуальних щодо дидактики курсів за вибором.

Таким чином, курси за вибором є певним дидактичним новоутворенням, яке потребує перш за все визначення. Здійснивши аналіз літератури в цьому напрямі й узагальнивши зазначені факти, дійшли висновку про те, що курси за вибором, по-перше, є навчальними

предметами, які входять до складу профілю навчання; по-друге, створюються за рахунок варіативного (шкільного та регіонального) компонента змісту освіти; по-третє, обираються учнями відповідно до їх інтересів.

Отже, природа курсів за вибором досить складна – це навчальні предмети, що входять до складу профілю навчання, створюються за рахунок варіативного компонента змісту освіти й обираються учнями відповідно до їхніх інтересів. Це твердження можна вважати означенням курсів за вибором.

З'ясуємо, як у літературі висвітлено проблему дидактики курсів за вибором. Вивчення науково-педагогічної та методичної літератури засвідчило, що курси за вибором уже стали основою для пошуку важливих узагальнень на теоретичному рівні, але не всі з них на сьогодні ще виявлені, а в справедливості багатьох можна сумніватися. Більшість авторів не наводять певних теоретичних і методичних положень щодо конструювання курсів за вибором, а демонструють їх на прикладі створення власного курсу. Останнє свідчить про недостатню розробленість педагогічних аспектів проблеми, не зовсім зрозумілі шляхи її вирішення. Частіше за все курси за вибором і відповідні їм методики створюються різними авторами на різній методологічній, психолого-дидактичній основі, відповідно до профілю навчання та рівня освіти автора і його особистого педагогічного досвіду, що призводить до значних розбіжностей під час конструювання й структурування змісту курсу та методики вивчення.

Певні аспекти дидактики курсів за вибором досліджують Д. Єрмаков, К. Кльонова, О. Кузнецова, Н. Новожилова, В. Орлов, О. Петунін, М. Фірсова, О. Яворук та ін.

Проблемою конструювання змісту курсів за вибором займається О. Яворук. Він пропонує до розв'язання цієї проблеми підходити з позицій алгоритмічного підходу. О. Яворук подає таку модель алгоритму побудови елективного курсу [6, 34]: 1) вивчення потреб системи освіти, які можуть бути задоволені за допомогою елективного курсу; 2) формулювання мети, завдань і функцій курсу, принципів і критеріїв відбору його змісту; 3) відбір змісту відповідно до сформульованих мети й завдань курсу на основі сформульованих принципів і критеріїв; 4) визначення структури курсу, розробка його програми; 5) експертиза (рецензування) програми спеціалістами з точки зору змісту й вимог до процесу навчання; 6) уточнення навчально-тематичного планування і підходів до організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на заняттях елективного курсу; 7) запровадження елективного курсу в навчальний процес, апробація