ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 3 (13), 2011

Суми
СумДПУ ім. А. С. Макаренка
2011

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 371

Засновник, редакція, видавець і виготовлювач
Сумський ДПУ ім. А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка (протокол від 28.03.2011 № 3)

Редакційна колегія:
А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (головний редактор);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, доцент;
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор;
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор;
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, доцент;
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор;
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор;
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор;
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний редактор);
С. П. Зуєв – кандидат мистецтвознавства, доцент;
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, доцент;
Л. В. Корж-Усенко – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. В. Листопад – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. В. Лобова – кандидат педагогічних наук, доцент;
Т. О. Лоза – кандидат педагогічних наук, професор;
О. В. Маруфенко – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент;
Л. Г. Тарапата-Більченко – кандидат філософських наук, доцент;
Т. Б. Тарасова – кандидат психологічних наук, доцент;
О. С. Чашечникова – кандидат педагогічних наук, доцент;
С. М. Садовенко – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук (відповідальний секретар)

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

У журналі відображені результати актуальних досліджень з питань теорії та історії освіти, оптимізації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах, з проблем організації освітнього процесу у вищій школі.

© СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РОЗДІЛ І. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

УДК 37.014.53:316.663:316.342:316.3(477)

О. В. Гончаренко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІОСТАТЕВОЇ СТРАТИФІКАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ТРАДИЦІЙНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ: ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД

У статті проаналізовано особливості соціостатевої стратифікації суспільства, підґрунтям якої і досі є біологічні відмінності між статями; виокремлено деякі аспекти традиційної соціостатевої ідеології, яка виконує роль механізму впливу на навчальний і виховний процес та безпосередньо впливає на характер соціалізації хлопчиків і дівчаток.

***Ключові слова**: соціостатева стратифікація, традиційна система освіти і виховання, статево-рольові стереотипи, соціостатеві ролі.*

Постановка проблеми. Освіта, як один з провідних інститутів соціалізації, формує особистість, відтворює у свідомості людини існуючу в суспільстві ієрархію цінностей, спосіб життя, сприйняття та обробку суспільно важливої інформації, особливості міжстатевих відносин тощо. У зв'язку з цим нас цікавлять суспільні явища, які істотно впливають на соціальний статус жінок і чоловіків у найрізноманітніших сферах життєдіяльності, зокрема в освіті. Варто зазначити, що на освітній процес, практику навчання й виховання підростаючих поколінь (у тому числі і на соціалізацію дітей за ознакою статі) безумовний вплив справляє система міжстатевих відносин.

Соціостатеву структуру суспільства ми розглядаємо як один із проявів соціокультурного розвитку людської спільноти. Саме у сфері відносин між людьми різної статі культура формує систему цінностей, заборон й правил, а також взірців поведінки для чоловіків і жінок, певні моделі статевої рівності або, навпаки, ранжирування людей за статевою ознакою. Як результат, виникає асиметрія соціостатевої структури та ієрархічність відносин між чоловіками і жінками в основних сферах життя людини (родина, виховання дітей, освіта, професійна діяльність, відпочинок тощо).

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукового доробку свідчить про те, що дослідженню стратифікації суспільства за соціально значущим критеріями, у тому числі за ознакою статі, приділяють увагу представники різних суспільствознавчих наук. Так, проблемі визначення місця й ролі

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

чоловіків і жінок у житті суспільства присвячені праці таких класиків політичної й філософської думки, як Платона, Арістотеля, Т. Гоббса, Дж. Локка, Г. Гегеля, К. Маркса, М. Вебера. Цікавими для нас є сучасні дослідження соціостатевої стратифікації, зокрема соціологів Е. Гіденса, Д. Томпсона й Д. Прістлі, антропологів М. Мід, Дж. Хубер, психологів Ш. Берн, Д. Майєрса. Критичний аналіз соціальної нерівності суспільства за ознакою статі як патріархатної системи суспільних відносин використовують у своїх працях вітчизняні спеціалісти у сфері гендерних досліджень О. Вороніна, О. Здравомислова, І. Костикова, Т. Мельник, Н. Лавриненко, С. Оксамитна, Н. Чухим. Проблему впливу соціостатевих стереотипів на процес соціалізації хлопців і дівчат досліджували І. Клецина, В. Кравець, О. Луценко, Л. Штильова, О. Ярська-Смирнова та інші.

Мета статті – з'ясувати сутність явища соціостатевої стратифікації суспільства, яке істотно впливає на соціальний статус жінок / дівчаток і чоловіків / хлопчиків у найрізноманітніших сферах життєдіяльності, зокрема в освіті. Завдання статті: 1) розкрити крізь призму гендерного знання специфіку стратифікації суспільства за ознакою статі; 2) проаналізувати ступінь впливу даного суспільного явища на формування традиційної освітньої системи.

Методологічною основою дослідження став гендерний підхід, за допомогою якого маємо змогу критично проаналізувати соціальну нерівність за ознакою статі як патріархатної системи суспільних відносин (характеризується домінуючою роллю чоловіків у господарстві, суспільстві й родині, пануванням чоловіків як соціальної групи над жінками), що набула форми твердої соціальної системи, наслідки якої особливо чітко простежуються в системі освіти і виховання.

Виклад основного матеріалу. Для опису системи нерівності між людьми науковці застосовують такі поняття, як «стратифікація», «соціальна стратифікація», «соціостатева (гендерна) стратифікація». Зазначені поняття утворюють своєрідний змістовний ланцюг, відображаючи, що, як тільки люди збираються разом для виконання будь-якої діяльності, відбуваються організація і диференціація соціальної групи, у процесі яких спонтанно виникають градації, ієрархії, лідери, суспільні орієнтації. Тобто будь-яка організована соціальна група стратифікується на засадах сталості й організованості. Стратифікація у цьому випадку передбачає, що певні соціальні відмінності між людьми набувають характеру ієрархічного ранжирування [3, 5].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Вивчення наукового доробку дозволило встановити, що на сучасному етапі визначення поняття «соціальна стратифікація» має низку трактувань. Проаналізувавши та узагальнивши їх, під соціальною стратифікацією ми будемо розуміти соціальну структуру суспільства, за якою люди поділяються на групи (страти), що передбачає їх диференціацію і нерівність на основі певних, соціально значущих критеріїв. Як найважливіші критерії соціального розшарування науковці виділяють: позицію у владній структурі та сфері зайнятості, прибуток і власність, престиж, самоідентифікацію, освіту тощо.

Отже, кожне суспільство є стратифікованим і відрізняється одне від одного залежно від типу стратифікації. Відмінності можуть бути всередині кожної спільноти людей. І все ж таки, як зазначають науковці, можна виокремити універсальну модель стратифікації, яка притаманна всім суспільствам. Це – соціостатева стратифікація (розподіл людей за статтю), яку на сучасному етапі вчені розглядають як одну з форм соціальної стратифікації.

Так, І. В. Костикова розглядає соціостатеву стратифікацію суспільства як безперервний процес виникнення страт на основі біологічної статі, який має економічні, соціальні, освітні та інші підвалини [2, 18].

Розглядаючи явище стратифікації суспільства за ознакою статевої належності його членів, О. Балакірєва з колегами ставлять поняття «стать» нарівні з такими важливими соціальними категоріями, як «клан» і «клас». Дослідники стверджують, що стать створює значущі відмінності між людьми, виступаючи нарівні з класовою або клановою ознаками. Незалежно від того, яку систему може використовувати суспільство для розподілу людей на різні страти, стать є істотним елементом таких відмінностей усередині кожної страти [3, 5].

Цього погляду дотримується і Л. В. Штильова, яка зауважує, що подібно до раси, національності і класу стать є важливою категорією, яка значною мірою визначає соціальні можливості кожної людини, оскільки задає форму її участі в житті та економіці суспільства [9, 8].

У словнику гендерних термінів Т. М. Мельник і Л. С. Кобилянської під соціостатевою стратифікацією розуміється поділ суспільства на окремі соціальні групи залежно від їх доступу до економічних та соціальних ресурсів, в основі якого лежить статевий принцип визначення [7, 218].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Н. В. Лавриненко також розглядає поняття «стать» як один із соціально значущих критеріїв основ соціальної стратифікації індивідів у соціальному житті суспільства. У західній соціології, яка зауважує дослідниця, соціостатева стратифікація поряд з расовою чи етнічною належністю є обов'язковим компонентом під час вивчення соціальної нерівності [6, 11–12].

На думку Е. Гіденса, соціостатева нерівність історично закорінена набагато глибше, ніж класова система. Він уважає, що чоловіки стояли вище за жінок навіть у безкласових суспільствах, які жили з полювання та збирання диких плодів. Проте класовий поділ настільки чітко означений у сучасних суспільствах, що немає сумніву: він суттєво «накладається» на соціостатеву нерівність. Дослідник стверджує, що статева приналежність людини є одним із найсуттєвіших прикладів стратифікації, оскільки немає таких суспільств, де б чоловіки в певних аспектах суспільного життя, не були багатші, впливовіші й вищі за своїм статусом, ніж жінки [4, 313].

Подані нами визначення категорії «соціостатева стратифікація» дозволяють нам сформулювати власне розуміння цього поняття в контексті нашого дослідження. Ми будемо виходити з того, що соціостатева стратифікація – це: 1) універсальна модель стратифікації, яка притаманна всім суспільствам незалежно від рівня розвитку і способу життя; 2) підсистема соціальної стратифікації, в яку біологія зробила значний внесок, але яку не можна пояснити, виходячи тільки з біології; 3) безперервний процес соціального ранжирування індивідів і соціальних груп за ознакою статі, в якій категорія статі виступає нарівні з іншими соціально значущими ознаками (вік, національність і раса, професія, економічний рівень, політичний статус, релігія, рівень освіти тощо), що має економічні, соціальні, освітні та інші підвалини.

Спираючись на вищезазначене, необхідно зауважити, що біологічні відмінності між чоловіками й жінками можуть виступати не тільки підґрунтям для поділу суспільства на дві великі соціальні групи (чоловіків і жінок), а й служити, як зазначають сучасні дослідники, універсальними першопричинами статево-диференційованих характеристик поведінки, соціальних ролей і статусу людини в суспільстві [9, 141]. Крім того, вони можуть визначати також і рівень доступу до обмежених ресурсів матеріального і духовного споживання, зокрема до освіти.

Особливо чітко соціостатева стратифікація простежується в таких сферах людської життєдіяльності, як сімейне життя, професійна та

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

економічна сфери, суспільно-політичне життя та система освіти. Що останньої, то з метою спонукання індивідів до дотримання ними прийнятих у спільноті й закріплених культурою конкретних соціостатевих норм і правил, кожне суспільство повинно мати певні інститути соціалізації, серед яких освітня система посідає одне з провідних місць. Саме освіта, яка є одним із провідних факторів та інститутів соціалізації людини, виконує функції трансляції основної суспільної системи цінностей, норм, ролей від одного покоління до іншого, навчання певних знань і вмінь, розвитку здібностей людини, її самореалізації і творчості.

Вивчення наукової літератури з проблематики статі дозволяє нам проаналізувати особливості соціостатевої стратифікації суспільства, підґрунтям яких і досі є біологічні відмінності між статями, і виокремити деякі аспекти традиційної соціостатевої ідеології, яка виконує роль механізму впливу на освітню систему. На наш погляд, це: 1) традиційний розподіл праці за ознакою статі; 2) традиційні соціостатеві ролі чоловіків та жінок, стандартизовані уявлення про їх поведінку, риси характеру тощо (стереотипи); 3) конкретний історичний період і рівень культурного розвитку суспільства; 4) ієрархічність відносин між чоловіками і жінками.

Критерієм розподілу праці за ознакою статі історично виступало і практично дотепер виступає архаїчна підстава – біологічна здатність жінок до дітонародження. І навіть у сучасних суспільствах, в яких уже давно відпала необхідність розподілу праці на основі репродуктивної функції жінок, традиційна соціостатева ідеологія і традиційні соціостатеві ролі зберігаються: від жінок вимагається концентрація на приватній (домашній) сфері, від чоловіків – досягнення успіхів у суспільній сфері.

Соціологи зауважують, що історично від жінок очікують виконання ними таких традиційних соціальних ролей, як матері-виховательки, домогосподарки, доглядальниці, за новітньої доби припустимою стала й робота поза домом, яку бажано поєднувати з внутрішньосімейними ролями. Чоловіки, у свою чергу, повинні виконувати соціальні ролі батька-годувальника, захисника, здобувача засобів до існування, працівника поза домом, лідера й керівника. Навіть певні види хобі та занять у вільний час також набули чіткого соціостатевого забарвлення, як-от, наприклад, мисливство, рибальство, гра в шахи чи доміно – для чоловіків або вишивання, плетіння, квітникарство – для жінок [8, 158].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Підсилюючи цю позицію, педагоги, зокрема В. П. Кравець, зазначають, що саме розподіл праці між чоловіками і жінками історично визначив цілком різні умови їх існування: закріпив за чоловіками право на «зовнішню» діяльність, на засвоєння світу і панування над ним, а отже, на роль суб'єкта історії, а за жінками – право на народження і виховання дітей, на влаштування дому і побуту. В результаті, за такими узагальненими і біологічно зумовленими уявленнями щодо розподілу праці за статевою ознакою, чоловіків прийнято оцінювати за трудовими, професійними успіхами, а жінок – насамперед за наявністю сім'ї та дітей [5, 17].

Культура кожного суспільства містить сукупність ідей, ставлень, норм, моделей поведінки, традицій, які передаються від покоління до покоління, ціннісних уявлень про те, якими повинні бути чоловіки та жінки. Ці уявлення також містять приписи й заборони щодо того, що чоловікам та жінкам належить відчувати, проявляти та робити. Тобто у процесі соціалізації індивідам залежно від статі приписуються певні правила поведінки та установки, які суспільство вважає відповідними їх соціостатевим ролям. Ці узагальнені й усталені уявлення стосовно людей різної статі визначають чоловікам і жінкам різні ролі. Наприклад, історично жінці приписували фемінні якості (слабкість, пасивність, емоційність, ірраціональність), а чоловікові – зовсім інші, маскулінні (силу, активність, раціональність, прагнення до досягнень тощо). Виходячи із зазначених нами психологічних особливостей статей, які, до речі, вважаються полярно протилежними, у суспільній думці сформувалися і відповідні ціннісно-нормативні уявлення про моделі соціостатевих ролей чоловіків і жінок.

Конкретний зміст соціостатевих ролей і статусів чоловіків і жінок у різних суспільствах і на різних історичних етапах розвитку залежить від суспільного ладу, соціально-економічного рівня, особливостей культури, способу життя індивідів тощо. Згідно з Ш. Берн, диференціація норм поведінки чоловіків і жінок має різні форми вираження в різних соціальних та етнокультурних середовищах. Деякі суспільства є більш традиційними і вважають, що чоловіки повинні бути більш значущими, ніж жінки, і тому мають право керувати ними. Інші ж суспільства є більш сучасними й егалітарними і вважають, що чоловіки й жінки мають рівні права, тому чоловіки не повинні панувати над жінками [1, 257].

Під впливом зазначених нами особливостей соціостатевої стратифікації формується певна, так звана традиційна соціостатева

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ідеологія, у результаті якої дітей різної статі соціалізують по-різному, так щоб підготувати їх до виконання різних соціостатевих ролей. З цієї причини в основу традиційної системи виховання, зокрема соціалізації статі дитини, покладений традиційний розподіл праці між чоловіком і жінкою, а також уявлення про те, якими повинні бути чоловіки та жінки. Такий підхід до виховання дітей, який становить традиційну систему поглядів на призначення чоловіка та жінки у суспільстві, прийнято називати *статево-рольовим.* Метою статево-рольової соціалізації дівчаток і хлопчиків у цьому випадку виступає необхідність навчити їх того, що є соціально прийнятим у суспільстві для їх статі, і підготувати їх до дорослого життя.

Деякі сучасні дослідники підкреслюють, що розуміння традиційних моделей соціостатевих ролей зводиться до протиставлення таких справжніх «чоловічих» якостей, як сила, енергійність, розсудливість, мужність тощо, таким жіночим якостям, як слабкість, дисциплінованість, чуттєвість, капризність та ін. Аналіз відповідних рис чоловіків і жінок поширюється з точки зору моделі статевих ролей на економічні, політичні, сексуальні, освітні та інші особливості чоловіків і жінок [2, 16].

Найбільш яскравим та ефективним механізмом формування традиційної соціостатевої поведінки і ролей виступають статево-рольові стереотипи (загальноприйняте консервативне оцінювання норм поведінки, схематизовані, спрощені уявлення про образи чоловіка і жінки, стандартизовані стійкі судження про моделі їх поведінки та якості характеру, які відповідають поняттям «чоловіче» та «жіноче») [9, 216]). Завдяки статево-рольовим стереотипам, які є результатом впливу соціостатевої асиметрії на освітню систему і закріплені традиційною культурою, суспільство спрямовує поведінку дитини до відповідних для її статі занять і схвалює статево-відповідну поведінку (наприклад, у дівчаток частіше схвалюються такі риси, як працелюбність, відповідальність і слухняність, тоді як у хлопчиків підтримується агресивність, бажання покладатися на власні сили, прагнення змагатися і стійкість тощо).

У контексті зазначеної проблеми також слід зауважити, що освітні установи повною мірою відбивають ще й ієрархічність відносин між чоловіками і жінками у всіх сферах соціокультурного життя, демонструючи на своєму прикладі нерівний статус жінок і чоловіків, віддаючи перевагу чоловічому й домінантному і недооцінюючи жіноче й нетипове. Освітні заклади поряд з іншими агентами соціалізації визначають ідентичність

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

дітей, а також можливості їх особистого, громадянського та професійного вибору. Оскільки під час навчання у школах та університетах підростаюче покоління дізнається про те, хто важливий для суспільства, а хто ні, хто вплинув на хід історії, на розвиток науки, літератури й соціальної організації, які можливості і яка відповідальність існує для різних людей (чоловіків і жінок) у суспільстві [10, 97].

Починаючи з дитячого садка і до аспірантури, усі відносини всередині освітніх установ відтворюють закладені в культурі уявлення про жінок як підлеглих, залежних, шанобливих і таких, що не прагнуть до успіху, а про чоловіків як домінуючих, незалежних і таких, що прагнуть до успіху. При цьому, як зауважують дослідники, цей процес не є явною або навмисною метою освіти, і небагато вчителів усвідомлюють те, що відбувається.

Освітні установи надають дуже важливі уроки соціостатевих відносин. Так, наприклад, зазвичай викладачі, секретарі та обслуговуючий персонал – жінки, а директор школи або ректор університету – чоловік. Чим вищий статус освітньої установи (від дитсадка до університету), тим менша кількість жінок у ній працює. Отже, сама організація освіти, як і панівні в ній соціостатеві ролі, диктують учням жіночі й чоловічі статусні позиції, а школи на власному прикладі демонструють моделі соціостатевої поведінки, місце чоловіка й жінки в суспільстві і вчать цього своїх учнів [10, 94].

Отже, є підстави вважати, що на традиційну статево-рольову соціалізацію дівчаток і хлопчиків, в якій бере активну участь школа, значною мірою впливає соціостатева структура суспільства та пануюча соціостатева ідеологія. Вивчення наукового доробку дозволяє нам зробити деякі узагальнення:

1. Традиційна педагогіка базується на явних біологічних відмінностях між хлопчиками й дівчатками, що на практиці обертається універсалізацією і закріпленням соціально сконструйованих відмінностей, серед яких домінує маскулінний стандарт патріархатні культури.

2. Завдяки освітнім установам у свідомості підростаючого покоління відтворюються патріархатні стереотипи взаємодії статей у суспільній і приватній сферах.

3. Статево-рольові стереотипи справляють значний вплив на процес соціалізації дітей і здебільшого визначають її напрям. Саме вони впливають у процесі виховання на те, як повинні поводитися хлопчик і дівчинка, юнак і дівчина, якими особистісними якостями повинні володіти чоловік і жінка.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

4. Соціалізація в умовах соціостатевої стратифікації не дозволяє учням вільно обирати та опановувати бажані ролі і стилі поведінки. Статево-рольові відмінності, що існують у будь-якій традиційній культурі, виступають як норми поведінки для жінок і чоловіків, є моделями для статево-рольової соціалізації дітей. Вони сприймаються й транслюються не просто на рівні стереотипів, але й на рівні культурних нормативів, які вимагають жорсткої відповідності й підкорення їм.

5. Традиційні соціостатеві ролі задаються нормативними уявленнями й відображають певні соціальні очікування конкретного суспільства в певний історичний період. На рівні культури вони існують у контексті певної статевої символіки та стереотипів маскулінності й фемінності. Якщо порівнювати різні культури та статево-рольові стереотипи, які в них існують, то можна знайти багато спільного. Це і розподіл праці за ознакою статі, і низький соціальний статус жінки порівняно з чоловічим.

Висновки. Докладне вивчення сучасних теорій стратифікації суспільства показало, що будь-яка соціальна група, спільнота людей, суспільство тощо є стратифікованими, зокрема і за статевою ознакою. Стать є важливою стратифікаційною категорією, яка значною мірою визначає соціальні можливості кожної людини, оскільки задає форму її участі в основних сферах життєдіяльності, зокрема в освіті.

Освітня сфера, яка сповна відбиває особливості розшарування суспільства за статевою ознакою, з одного боку, забезпечує можливості входження молодих людей в активне соціальне життя, чим сприяє безперервному відтворенню суспільного організму, а саме його базових цінностей, духовних орієнтирів та стратегічних інтересів. З другого боку, визначає розвиток особистості досить жорсткими рамками прийнятих у суспільстві соціостатевих ролей, що істотно обмежує розвиток дівчинки або хлопчика межами традиційних соціостатевих ролей в основних сферах життєдіяльності людини (родині, вихованні дітей, роботі й професії, відпочинку тощо).

ЛІТЕРАТУРА

1. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб., 2002. – 320 с.
2. Введение в гендерные исследования : учеб. пособ. / [под ред. И. В. Костиковой]. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – 224 с.
3. Гендерний паритет в умовах розбудови сучасного українського суспільства / [авт. кол. : Г. Алексєєва, О. Балакірєва, В. Бондаровська, Ю. Галустян, О. Ганюков та ін.]. – К. : Укр. ін-т соціальних досліджень, 2002. – 121 с.
4. Гіденс Е. Соціологія / Е. Гіденс ; пер. з англ. В. Шовкун, А. Олійник ; наук. ред. О. Іваненко. – К. : Основи, 1999.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

5. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.

6. Лавриненко Н. В. Женщина: самореализация в семье и обществе (гендерный аспект) / Н. В. Лавриненко. – К. : ВИПОЛ, 1999.

7. Мельник Т. М. 50/50: Сучасне гендерне мислення : [слов.] / Т. М. Мельник, Л. С. Кобилянська. – К. : К.І.С., 2005. – 280 с.

8. Оксамитна С. М. Гендерні ролі та стереотипи / С. М. Оксамитна // Основи теорії гендеру : навч. посіб. / [відп. ред. М. М. Скорик]. – К. : К.І.С., 2004. – С. 157–181.

9. Штылёва Л. В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л. В. Штылёва. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.

10. Ярская-Смирнова Е. Р. Одежда для Адама и Евы: очерки гендерных исследований / Е. Р. Ярская-Смирнова. – М., 2001. – 254 с.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Гончаренко. Особенности социополовой стратификации общества как фактор формирования традиционной системы образования и воспитания: гендерный подход.

В статье проанализировано особенности социополовой стратификации общества, основой которой до сих пор являются биологические отличия между полами; выделены некоторые аспекты традиционной социополовой идеологии, которая выполняет роль механизма влияния на учебно-воспитательный процесс и непосредственно влияет на характер социализации мальчиков и девочек.

***Ключевые слова**: социополовая стратификация, традиционная система образования и воспитания, поло-ролевые стереотипы, социополовые роли.*

SUMMARY

O. Goncharenko. Features of sexual for socio society stratification as a factor of the traditional system of education and upbringing forming: gender approach.

In the article the peculiarities of the sexual for socio society stratification, based upon the biological differences between the genders, are analyzed, and excreted some aspects of the traditional sexual for socio ideology, which plays role of the mechanism of the influence on the teaching and upbringing process and immediate affects on the character of the boys' and girls' socialization.

Key words: sexual for socio stratification, traditional system of education, sex-role stereotypes, sexual for socio role.

УДК 371.315.6:37.042

М. Г. Гусак
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ТЕОРІЯ МНОЖИННОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ПІДСТАВА ОСОБИСТІСНО ЗОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

У статті розкрито підхід американського психолога Говарда Гарднера до проблеми інтелектуальних здібностей особистості, теорію множинного інтелекту як одну з новаторських теорій пізнання інтелекту. Особлива увага приділена методам розвитку типів інтелекту в межах особистісно зорієнтованого навчання.

***Ключові слова**: інтелектуальні здібності, множинний інтелект, особистість, особистісно зорієнтоване навчання, тип інтелекту, інноваційна технологія, індивідуальне навчання.*

Постановка проблеми. На початку XXI ст. у системі освіти пріоритетним завдання став розвиток особистісних якостей суб'єктів

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

навчального процесу – учнів, студентів, учителів і викладачів вищої школи. Звернення освіти до особистості зумовлено глобальними процесами гуманізації й демократизації соціуму, кризами в економіці, екології, енергетиці, загостренням соціальних і національних конфліктів, соціальними потребами науково-технічного прогресу [3].

Сучасна педагогіка також дедалі більше говорить про особистісну орієнтацію освітнього процесу, його індивідуалізацію, особистісний зміст освіти. Однак у вищих закладах освіти приділяється мало уваги тому, як саме необхідно реалізовувати цей підхід, на якій підставі враховувати особливості інтелекту кожної особистості для оптимізації процесу навчання.

Саме тому проблема індивідуального навчання студентів, що відповідає особливостям кожного, у тому числі виявлення і розвиток їх розумових здібностей, привертає увагу багатьох дослідників в освітніх закладах і наукових установах України вже протягом тривалого часу. Звідси виникає необхідність у пошуку нових підходів до навчання, впровадження інноваційних технологій навчання та методик у навчальний процес.

Аналіз актуальних досліджень. На сьогодні ця проблема широко відображена у працях зарубіжних дослідників, таких, як Говард Гарднер, Томас Армстронг, Брюс Кемпбелл та ін. У дослідженнях, присвячених оптимізації процесу навчання, особлива увага приділяється психологічному аспекту.

Мета статті – проаналізувати теорії множинного інтелекту Говарда Гарднера, вивчити методи розвитку типів інтелекту в межах особистісно зорієнтованого навчання.

Виклад основного матеріалу. Говард Гарднер – американський психолог, автор класичної теорії множинного інтелекту, відповідно до якої людина має не єдиний, так званий «загальний інтелект», а низку здібностей, які утворюють вербальний, логіко-математичний, візуальний, кінестетичний, міжособистісний, внутрішньоособистісний, музичний, натуралістичний та екзистенційний типи інтелекту. Кожен із цих типів інтелекту має свою структуру, функції, мову, а отже, є особливим потенціалом для розвитку [1].

Представлена ще у 80-х роках XX століття, теорія множинного інтелекту надає широкий спектр рекомендацій щодо покращання ефективності навчання, специфіка якого безпосередньо зумовлена певною психічною та інтелектуальною схильністю людини до оволодіння розумовими діями та операціями. Це у свою чергу обумовлено

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

особливостями розвитку лівої й правої півкуль головного мозку й закладено в людині від народження, і, нарешті, визначає домінуючий тип її інтелекту, що може прискорити або уповільнити процес оволодіння предметною діяльністю, процес соціалізації особистості [4].

Г. Гарднер дає визначення інтелекту як здатності до розв'язання проблеми, моделювання і створення продукту, який має культурну цінність [9]. Він наголошує на тому, що психологи і педагоги витратили дуже багато часу, вивчаючи інтелект у кабінетах за допомогою тестів, а їм краще було б звернути увагу на реальний світ, щоб знайти в ньому приклади того, як люди розв'язують проблеми, моделюють і творять вироби, які стають внеском у розвиток культури. Тому набагато цінніше вивчати приклади прояву інтелекту у процесі практичної діяльності людей.

З часу винайдення тестів на визначення IQ педагоги розглядали інтелект як щось таке, з чим людина народжується, що не зазнає значних змін упродовж усього життя. Дослідження Г. Гарднера довели, що існують множинні форми прояву інтелекту, які неможливо оцінити та виміряти за допомогою тестів «IQ».

Так, розробивши теорію множинного інтелекту, Г. Гарднер зазначав, що типи інтелекту співвідносяться між собою та проявляються в одній людині унікально:

- логіко-математичний: означає здатність оперувати цифрами, логічно мислити й розв'язувати проблеми; логіко-математичні здібності включають навички вмілого поводження з числами, бути вправним у логіці та міркуваннях;
- вербальний / лінгвістичний: припускає здатність до словесного вираження подій, почуттів, думок; лінгвістичні здібності передбачають уміння ефективно використовувати слова, правильно говорити, читати, писати;
- візуальний / просторовий: виражається в розвиненій уяві, здатності до візуалізації фактів, подій, картин; здібностях до просторової уяви, образного мислення, пов'язані з картинами та образами; цей тип інтелекту передбачає вміння уявляти візуальні образи або створювати їх у різних формах;
- кінестетичний: проявляється у використанні свого тіла для самовираження; кінестетичні здібності – це рухові здібності як усього тіла в цілому, так і вправність рук; студенти з домінантним кінестетичним типом

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

переробляють знання шляхом тілесних відчуттів, можливості сприйняття руху, розвитку, динаміки об'єктів;

- музичний / ритмічний: виявляється у здатності до самовираження засобами музики; допомагає розслаблятися або, навпаки, стимулює до діяльності; музичні здібності передбачають уміння відтворювати мотив, інтонацію, запам'ятовувати музичні мелодії, мати добре відчуття ритму або просто діставати задоволення від музики;
- натуралістичний: означає здатність милуватися довкіллям, класифікувати, групувати явища навколишнього середовища, здібності відчувати природу, дар розуміння природи, здібність натураліста-природодослідника передбачає вміння розпізнавати закономірності у природі, яка нас оточує;
- екстравертивний: припускає схильність людей до товариськості, суспільної роботи, що є характерним для політиків, суспільних діячів; здібності встановлювати міжособистісні відносини – дар спілкування; ця здібність передбачає вміння розуміти інших людей і працювати з ними;
- інтровертивний: характеризує людей, схильних до самоаналізу, цілеспрямованих у своїх діях, що властиво філософам; здібності до оцінки внутрішньоособистісних можливостей: дар самопізнання.
- екзистенційний інтелект – сукупність задатків, що утворюють світогляд людини та спонукають її до філософського пізнання світу та його влаштування, дослідження глобальних проблем буття, пошук відповідей на загальнолюдські споконвічні питання та розв'язок основних суперечностей добра і зла, життя і смерті [2].

Застосування теорії множинного інтелекту на заняттях ґрунтується на врахуванні різноманіття індивідуальних психологічних відмінностей студентів та створенні відповідних шляхів для їх актуалізації та організації відповідного навчання на їх основі. Беручи за основу той факт, що теорія множинного інтелекту загалом дає точний опис відмінностей у здібностях людей, можна припустити, що деякі студенти можуть легше, ніж інші, навчатися завдяки стимулюванню та підкріпленню домінуючих видів своїх здібностей.

Теорія множинного інтелекту, яка зосереджує увагу на таких важливих моментах, як індивідуальний спосіб здобуттяя знань кожною людиною та особливості її взаємодії зі світом, може бути особливо цінною для викладачів, що працюють зі студентами, які зазнають певних труднощів у навчанні. Томас Армстронг (засновник «Служби творчого навчання Армстронга»

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

(Armstrong Creative Training Services), автор безлічі книг та статей з використання теорії множинного інтелекту) підтверджує цю думку у своїй статті «Вивчення відмінностей – не вивчення недоліків» («Learning Differences is NOT Learning Disabilities»), говорячи про те, що не вірить у відсутність здібностей. Замість того, щоб зосереджуватися на недоліках, на тому, чого студенти не можуть зробити, навчання має бути засноване на тому, як вони це можуть зробити, тобто який спосіб навчання для них найоптимальніший. Насправді все не так. Виникає питання, чому викладачі не цікавляться, чи талановиті їх студенти в музиці, танцях, спорті, комп'ютерному програмуванні або обдаровані іншими неординарними здібностями.

Викладач університету Юти Мері Крістінсон наводить чотири найбільш загальних способи вживання теорії множинного інтелекту в навчальних закладах:

- як засіб, який повинен допомогти студентам краще зрозуміти свої власні сили та можливості;
- як засіб, який повинен викладачам допомогти навчитися краще розуміти здібності, таланти і можливості своїх студентів;
- як стимул до створення різноманітних методів викладання і форм представлення знань студентам;
- як стимул до створення різноманітних способів викладання з метою залучення до навчального процесу всіх типів інтелекту [7].

Описуючи основні чинники, які сприяють упровадженню теорії множинного інтелекту в навчальний процес, Г. Гарднер зазначає, що багатьох викладачів приваблює можливість реалізації таких освітніх цілей:

- установлення індивідуального навчання;
- створення сприятливих умов для набуття багатого досвіду у процесі навчання;
- доказ доцільності включення всіх видів мистецтва у процес навчання;
- використання міждисциплінарних зв'язків у процесі навчання;
- пошук нових способів оцінювання [9].

Маючи необхідні дані про типи інтелекту, необхідно відповідним чином організувати навчальний процес, підібрати оптимальні форми та прийоми роботи, оформити та подати навчальний матеріал.

Викладачеві необхідно насамперед звернути увагу на те, що кожен студент є набагато складнішою і багатограннішою особистістю, ніж може

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

здаватися на перший погляд [4].

Урахування інтелектуальних можливостей особистості студента і є одним з основних принципів організації ефективної, продуктивної і творчої навчальної діяльності студентів у річищі теорії множинного інтелекту.

Як стверджує Г. Гарднер, ступінь прояву й розвитку певного типу інтелекту залежить від життєвого досвіду студента. Чим частіше він використовує певний тип інтелекту, чим більше існує можливостей розвивати його у процесі навчання, тим краще розвивається цей тип інтелекту. Усі дев'ять типів інтелекту можуть бути пов'язані між собою, але будь-який із цих видів студент може розвивати самостійно.

У деяких людей прекрасно розвинені кілька здібностей, інші зазнають труднощів у прояві багатьох з них. Більшість із нас знаходяться десь посередині: є одна або кілька здібностей, які ми демонструємо з легкістю, деякі проявляються при звичайних зусиллях і одна або кілька – лише при великих зусиллях.

Теорія множинного інтелекту Г. Гарднера дає нам можливість поглянути на всеосяжну картину потенційних можливостей студентів для того, щоб віддати належне здібностям, яким переважно не приділяють належної уваги. Сучасний викладач, ураховуючи вимоги індивідуалізації і диференціації навчання, повинен уміти працювати одночасно з різними студентами (з різним рівнем знань, різним складом розуму, різним ставленням до навчання), вибудувавши особливу лінію навчання для конкретного студента з урахуванням особливостей його інтелектуальних здібностей.

Отже, організація навчання шляхом залучення теорії множинного інтелекту вимагає дотримання чітких вимог до викладача, методів, прийомів, форм та засобів навчання.

Таким чином, комплекс використовуваних методів під час навчання в межах теорії множиного інтелекту є надзвичайно різноманітним:

- «керована образність» («guided imagery») – студенту пропонується на словесний стимул підібрати візуальні асоціації та описати їх;
- читання із застосуванням абстрактних символів та формул;
- народний та креативний танок, ритміка;
- метод зворотного зв'язку («giving and receiving feedback») – може бути представлений парною роботою, коли студентам у процесі бесіди чи дискусії необхідно прийти до спільного умовиводу;

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

- мовчазний метод роздуму («silent reflection method») – на поставлену проблему через внутрішні роздуми студентам пропонується знайти рішення;
- метод «активна уява» – студентам необхідно обдумати, придумати якомога більше способів, варіантів, рішень, шляхів розгляду певної проблеми;
- метод складання плану («outlining»);
- рольова гра – за будь-якої форми роботи студенти мають створити конкретний образ, у межах якого вони виконують завдання;
- інтуїтивна здогадка почуттів оточуючих;
- презентації, колективні проекти, індивідуальні проекти, індивідуальне чи колективне вивчення, дослідження певних фактів, систематизація відповідної інформації та презентація основних положень і висновків щодо досліджуваного факту;
- ведення журналів, особистих щоденників;
- креативне письмо;
- метод графічних зображень («graphic organizers») – студентам необхідно певними графічними символами передати зміст, головну ідею змісту почутого, побаченого, згаданого чи відчутого;
- метод фокусування та концентрування («focusing / concentration skills») – шляхом рефлексії студенти дають характеристику певним фактам;
- метод пантоміми («gestures») – вираження певних явищ, об’єктів за допомогою тільки жестів та міміки, без словесного оформлення;
- метод розповіді (на вказану, довільну тематику);
- імпровізована розповідь («impromptu speaking»);
- метод малюнку – студентам пропонується створити власний малюнок та опрацьовувати його шляхом аналізу, обговорення, критики;
- драматизація – наближена до реальності реалізація певних ролей;
- «музична композиція» – наприклад, студенти можуть підібрати уривки музичних та пісенних творів у сукупність, об’єднану на основі певної теми;
- сумісне вивчення («cooperative learning») – колективне опрацювання певного матеріалу;
- спілкування один на один («person-to-person communication») – парна форма роботи, спрямована, наприклад, на пошук розв’язання

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

певної проблеми;

- «стратегії мислення» – застосування різноманітних підходів з метою пошуку найоптимальніших рішень;
- поезія – підбір рим, складання віршованих висловлювань тощо;
- метод самопізнання («know thyself»);
- метод проблемного малюнка («problem-solving drawing») – різновид методу малюнка, має на меті відобразити шляхи розв'язання певної проблеми, її наслідки з подальшим обґрунтуванням та коментуванням;
- складання карти особистості («mind-mapping») – рефлексія;
- силогізми – аналіз та синтез певних умовиводів з метою пошуку якісно нового рішення;
- «мозковий штурм» – пошук максимально можливої кількості варіантів щодо розв'язання певної проблеми [7; 8; 9].

Важливо також звернути увагу на той факт, що з усього різноманіття викладачеві потрібно обрати такі методи та відповідні вправи, які були б найоптимальнішими в межах конкретної навчальної ситуації, теми, мети, студентської групи.

Таким чином, зважаючи на те, що сучасний етап розвитку освітніх тенденцій знаходиться в особистісній площині, то пріоритет упровадження інновацій має насамперед стосуватися розвитку та становлення студента не лише як фахівця, а і як гармонійної, активної, діяльної, цілеспрямованої особистості. Тож перехід від одноманітного, типізованого сьогодення вищої школи до реалізації засад теорії множинного інтелекту, а відповідно й до різноманітності видів діяльності під час занять може стати кроком на шляху досягнення ідеалу, до якого прагне система сучасної особистісно зорієнтованої освіти.

Запропонована теорія множинного інтелекту, яка здобула велику популярність і довіру викладачів заходу, орієнтуватиме викладачів вищого навчального закладу саме на індивідуальні здібності студентів. Таким чином, заняття, побудоване на положеннях теорії множинного інтелекту, буде більш продуктивним та цікавим як для студентів, так і для самих викладачів, сприятиме розкриттю їх здібностей.

Висновки. Отже, розглядаючи теорію множинного інтелекту крізь призму особистісно зорієнтованого навчання, ми проаналізували її інноваційну технологію, яка дає поштовх до подальших наукових пошуків на межі трьох дисциплін: педагогіки, психології та методології. Адже нині

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

якісна освіта не можлива без залучення різноманітних інноваційних розробок з інших дисциплін, які розширюватимуть наші уявлення та знання не лише про навколишній світ, але й про особистість. Тому теорія множинного інтелекту дозволить викладачам вищих навчальних закладів реалізовувати принципи особистісно зорієнтованої освіти. Так з'являється можливість індивідуального навчання студентів з опорою на їх здібності, що саме і передбачає сучасна освіта.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ворон М. Множинний інтелект: від теорії до практики [Електронний ресурс] / М. Ворон, Ю. Найда. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/theory/1740.

2. Карпова В. Н. Гуманистические стратегии обучения: использование множественного интеллекта на занятиях по иностранному языку / В. Н. Карпова // Іноземні мови. – 2007. – № 3. – С. 3–8.

3. Ковальов Л. М. Особистісно зорієнтоване навчання як система / Л. М. Ковальов // Відкритий урок. – 2005. – № 19–20. – С. 49–54.

4. Осадча О. В. Шляхи розвитку здібностей людини у світі теорії множинності інтелекту [Електронний ресурс] / О. В. Осадча. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/Philologia/23324.doc.html.

5. Слєпкань В. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / В. І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.

6. Armstrong T. 7Kinds of Smarts: Identifying and Developing your Intelligences [Електронний ресурс] / T. Armstrong. – Режим доступу : http://scareers.com.

7. Berman M. A. Multiple Intelligences Road to an ELT Classroom / M. A. Berman. – LA : Crown House Publishing Ltd, 1998. – 361 p.

8. Cecle-Murcia M. Teaching English as a Second or Foreing Language / M. Cecle-Murcia. – Los Angeles : University of California, 1991. – 567 p.

9. Gardner H. Frames of Mind / H. Gardner. – London : Fontana Press, 1994. – 466 p.

РЕЗЮМЕ

М. Г. Гусак. Теория множественного интеллекта как основание личностно ориентированного обучения.

В статье раскрыты подход американского психолога Говарда Гарднера к проблеме интеллектуальных способностей личности, теория множественного интеллекта как одна из новаторских теорий познания интеллекта. Особое внимание уделено методам развития типов интеллекта в рамках личностно ориентированного обучения.

***Ключевые слова**: интеллектуальные способности, множественный интеллект, личность, личностно ориентированное обучение, тип интеллекта, инновационная технология, индивидуальное обучение.*

SUMMARY

M. Goussak. Theory of multiple intelligences as reason of the personality-oriented education.

The article deals with the approach of American psychologist Howard Gardner to the problem of intellectual faculties of the personality, the theory of multiple intelligences is regarded as one of the innovatory theories of cognition of the intellect. The author pays attention to the methods of types of intelligence in the personality-oriented education.

Key words: intellectual faculties, multiple intelligences, personality, personality-oriented education, type of intelligence, innovative technology, individual education.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 37.013.78:373.5:316.624–057.874

О. О. Клочко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА ОСВІТНЬОГО ЗАКЛАДУ ЩОДО ПРОФІЛАКТИКИ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ

У статті проаналізовано сучасний стан соціального партнерства соціального педагога освітнього закладу з питань профілактики адиктивної поведінки учнів. Акцентовано увагу на важливості такої діяльності в умовах становлення школи як відкритої соціально-педагогічної системи. Виділені актуальні завдання для подальшого розвитку соціального партнерства соціальних педагогів щодо профілактики адиктивної поведінки.

***Ключові слова**: соціальне партнерство, внутрішньоінтеграційні процеси, зовнішньоінтеграційні процеси, загальноосвітній заклад як відкрита соціально-педагогічна система, соціальні інститути, соціальний педагог, адиктивна поведінка, профілактика, учні.*

Постановка проблеми. Сучасні тенденції життя вимагають від соціального педагога зосередження своїх компетенцій та можливостей на успішному подоланні соціально-педагогічних проблем у шкільному колективі. Виходячи з таких позицій, відмітимо, що соціальні педагоги стають, у сучасному загальноосвітньому закладі, головними суб’єктами здійснення соціально-педагогічного впливу на дітей «групи ризику». Одним із найефективніших механізмів вирішення соціально-педагогічних проблем, у тому разі адиктивної поведінки, є не тільки використання професійних знань, умінь, навичок спеціалістом, а й пошук шляхів налагодження дієвого соціального партнерства. В контексті досліджуваної проблеми, соціальне партнерство розуміється як суб’єкт-суб’єктна (з позицій рівності, демократизму), активна, ефективна взаємодія та співпраця соціальних педагогів із спеціалістами різних професійно орієнтованих структур і відомчої компетентності з питань профілактики адиктивної поведінки учнів.

Аналіз актуальних досліджень. На проблему адиктивної поведінки та її профілактики звернена увага багатьох наукових напрямів: педагогічні аспекти проблеми адиктивної поведінки представлені у працях В. В. Беспалько, С. В. Березіної, А. М. Нагорної, В. М. Оржеховської; ідеї профілактичної роботи (В. А. Рязанцева, К. С. Лисенський та ін.).

Налагодження ефективного соціального партнерства соціального педагога щодо профілактики адиктивної поведінки учнів сприяє

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

перетворенню школи, як стрижневої ланки інституту освіти, на відкриту соціальну систему. Інтеграція школи визначається як процес, у межах якого вона забезпечує умови для реалізації максимального соціального потенціалу кожного суб'єкта навчально-виховного процесу [1, 70].

В Україні вивченням та науково-методичним супроводом процесу становлення школи як відкритої соціальної системи опікуються А. Й. Капська, М. П. Лукашевич, І. І. Мигович С. Я. Харченко та інші [2, 201].

За визначенням А. Й. Капської, школа, як відкрита соціально-педагогічна система, здатна підтримувати тенденції особистості до розширення та зміцнення її взаємодії зі всіма соціальними інститутами – сім'єю, громадськими та молодіжними організаціями, державними установами. Основна увага соціально-педагогічного впливу в даному випадку переноситься на партнерство з конкретним суб'єктом. При цьому створюються всі можливі умови для особистісного захисту, підтримки та розвитку учня [2, 203].

Таке об'єднання зусиль у створенні оптимальних умов для подолання епізодичності в контактах школи з різними структурами передбачає перехід до створення відкритої соціально-педагогічної системи, яка б ефективно сприяла соціалізації дітей.

Основним принципом відкритої соціально-педагогічної системи є об'єднання сил і можливостей у соціальному становленні підростаючого покоління [2, 204].

Особливістю відкритої соціально-педагогічної системи є те, що основна робота щодо виконання певних її завдань, зокрема профілактики адиктивної поведінки, виноситься із традиційного поля діяльності – школи – та переноситься в різні інфраструктури, що на професійному рівні вирішують відповідну проблему.

Мета статті – намітити та проаналізувати основні напрями соціального партнерства соціального педагога щодо профілактики адиктивної поведінки учнів в умовах становлення школи як соціально-педагогічної системи.

Виклад основного матеріалу. Питання своєчасного та постійного інформування молоді щодо негативних наслідків адиктивної поведінки доцільно покласти на соціальних педагогів, які мають постійний і безпосередній контакт з особистістю, а також мають відповідні професійні

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

знання, уміння і навички. Саме соціальні педагоги виконують в освітньому закладі таку професійну діяльність, реалізовують профілактичну функцію соціально-педагогічної роботи. Необхідне розуміння того, що майбутні соціальні педагоги мають стати провідними фахівцями в питаннях профілактичної роботи з дітьми та молоддю адиктивної поведінки.

Наголосимо, що головним спеціалістом у розбудові соціального партнерства освітнього закладу щодо профілактики адиктивної поведінки учнів виступатиме соціальний педагог.

Профілактику адиктивної поведінки, через призму партнерства школи як відкритої соціально-педагогічної системи з іншими соціальними інститутами та із врахуванням провідної ролі соціального педагога, можна розглянути на декількох рівнях:

1) відомчому: в межах Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України – партнерство школи характеризується як показник внутрішньоінтеграційних процесів. Загальноосвітні заклади взаємодіють із вищими навчальними закладами, центрами практичної психології та соціальної роботи, установами позашкільної освіти тощо;

2) на рівні міжвідомчих зв’язків – зовнішньоінтеграційні процеси в діяльності державних установ з питань профілактики адиктивної поведінки. Провідним у зазначеному напрямі є партнерство школи з установами Міністерства охорони здоров’я та Міністерства внутрішніх справ України;

3) на рівні співпраці державного та громадського секторів, як показник розвинутого громадянського суспільства, в якому громада виступає суб’єктом соціально-педагогічного впливу, в тому разі засобами діяльності неурядових організацій.

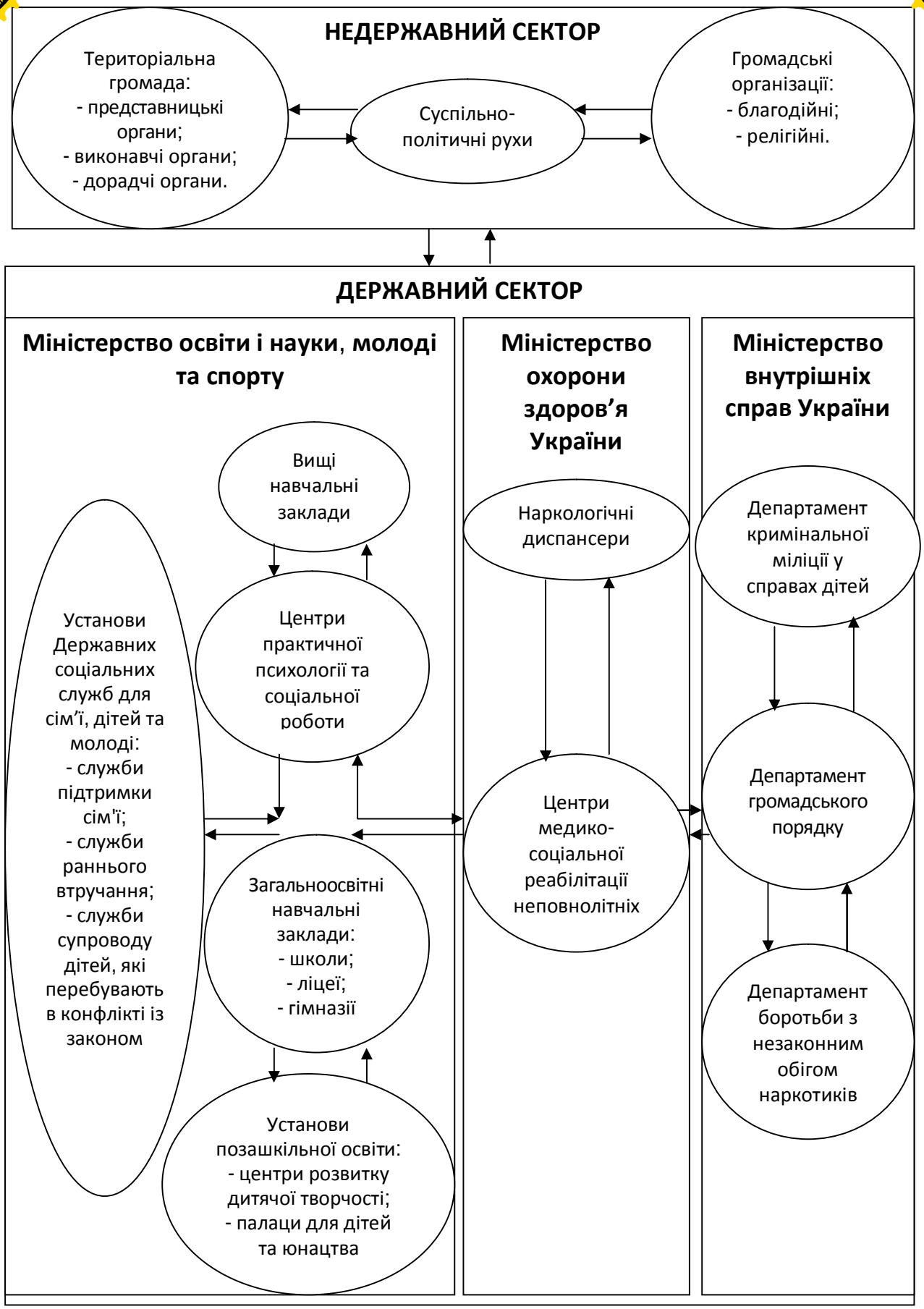

Рис. 1. Соціальне партнерство школи як відкритої соціальної системи щодо профілактики адиктивної поведінки серед учнів

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

На відомчому рівні, в межах Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, соціальне партнерство загальноосвітнього закладу щодо профілактики адиктивної поведінки серед учнів характеризується інтеграційними процесами з іншими відомчими установами.

На сьогоднішній день тісним стало партнерство шкіл із різними вищими навчальними закладами, в більшості випадків саме з педагогічними. Поширеною є практика проведення студентами, на замовлення школи, в межах різних видів практик (педагогічної, волонтерської, ознайомлювальної, виробничої, соціально-педагогічної тощо) заходів щодо попередження вживання тютюну, алкоголю, наркотичних речовин, комп'ютерної адикції серед учнів. Майбутні соціальні педагоги допомагають класним керівникам, шкільним соціальним педагогам, практичним психологам в організації та проведенні заходів, присвячених різним проблемам подолання адиктивності в підлітків.

Перетворення традиційних замкнутих шкіл на відкриті навчальні заклади, котрі співпрацюють з різними інститутами соціального середовища, зумовлює пошуки нових форм соціально-педагогічної діяльності [2, 202–203]. Тому нерідко у школах відбуваються інноваційні заходи, що мають ґрунтовну інформаційну насиченість, вміщують активні та інтерактивні форми роботи зі школярами. В межах такого партнерства організовується:

- проведення тренінгових вправ по боротьбі з адиктивної поведінкою;
- робота театральних студій соціально-педагогічного спрямування;
- конкурси соціально-педагогічної реклами тощо.

Зазвичай, керують роботою студентів на місцях – соціальні педагоги освітнього закладу. Однак зазначене партнерство формується, переважно, у школах міст.

Ще одним напрямом внутрішньовідомчого партнерства школи щодо визначеної проблеми є співробітництво соціальних педагогів та практичних психологів освітніх закладів з регіональними центрами практичної психології та соціальної роботи. Ця діяльність організовується з метою:

- інформування спеціалістів про інноваційні форми та методи профілактики адиктивної поведінки учнів;
- організації регіональних семінарів з обміну практичним досвідом;
- проведення тренінг-курсів навчання за методом освіти «рівний – рівному» тощо.

Таке партнерство активно реалізується в більшості областей України.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Важливо відзначити, що у межах соціального партнерства соціального педагога з різними соціальними установами щодо попередження вживання наркотичних речовин, тютюнових виробів, алкогольних напоїв підлітками існує низка особливостей. Одночасно із просвітницькими програмами, акціями та іншими заходами, впроваджується система напрямів діяльності, метою яких є надання альтернатив щодо поширення адиктивних проявів у поведінці підростаючого покоління. Тобто вагомою складовою процесу первинної профілактики адиктивної поведінки є розробка та реалізація заходів, в яких діти шкільного віку мали б змогу реалізувати себе як особистості; самоствердитися в прийнятний для суспільства спосіб; організувати змістовне дозвілля; проявити свою активну життєву позицію; допомагати одноліткам будувати самостійне майбутнє тощо.

Відповідно до цього, спеціалісти соціально-педагогічної сфери активно розбудовують партнерство з установами позашкільної освіти щодо забезпечення підростаючого покоління альтернативними формами у сфері організації їхнього змістовного дозвілля. Метою зазначених форм стає спроба упередження або відлучення підлітків від негативного впливу вулиці з її традиціями вживання алкоголю, наркотиків та інших форм прояву адиктивної поведінки.

На сьогоднішній день соціальні педагоги особливу увагу спрямовують на ті установи позашкільної освіти, завдяки коштам яких при школах, мікрорайонах, певних організаціях забезпечується діяльність секцій, гуртків, клубів та інших об’єднань. У більшості випадків у таких осередках працюють педагоги найближчих шкіл. Зазначені дитячі та юнацькі об’єднання не мають на меті профілактику адиктивної поведінки. Для них, переважно, притаманна досить вузька спеціалізація:

- виховання дітей та підлітків в межах організації їх змістовного відпочинку;
- військово-патріотичне виховання;
- розвиток творчих здібностей дітей;
- пропаганда здорового способу життя;
- сприяння національно-культурному розвитку молоді;
- сприяння становленню духовності і християнської моралі підростаючого покоління.

Досить розгалуженим є соціальне партнрство соціальних педагогів загальноосвітніх закладів щодо профілактики адиктивної поведінки серед

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

учнів з установами Державних соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді.

Досвід свідчить, що соціальні педагоги разом із адміністрацією загальноосвітніх шкіл, ліцеїв, гімназій України у співпраці з центрами соціальних служб для молоді надають перевагу організації масових форм профілактичної роботи. Практично кожний 4-й масовий захід (акція, фестиваль, конкурс), був організований ними за підтримки місцевих центрів соціальних служб для молоді та присвячений питанням профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі. Більшість з цих заходів була запропонована учням середніх і старших класів безпосередньо в навчальних закладах [3, 5].

Вивчення досвіду соціального партнерства школи із центрами соціальних служб для молоді, з одного боку, свідчить про її плідність, а з іншого – актуалізує завдання її систематизації.

На рівні міжвідомчих зв'язків у питаннях профілактики адиктивної поведінки соціальні педагоги активно взаємодіють з установами Міністерства охорони здоров'я та Міністерства внутрішніх справ України.

Більш поширеною є співпраця спеціалістів щодо профілактики адиктивної поведінки серед учнів з місцевими наркодиспансерами (Міністерство охорони здоров'я України). Школи на початку кожної чверті (семестру, півріччя, навчального року) розробляють спільно з наркодиспансером плани роботи щодо профілактики наркоманії й алкоголізму серед школярів. Найбільш типовими формами співпраці, що становлять основу роботи в зазначеному напрямі, є просвітницькі бесіди та лекції з учнями про причини початку вживання різних наркотичних речовин і алкоголю та його наслідки.

В той же час, лекційні виступи («Молодь і наркотики», «Профілактика ВІЛ/СНІДу і наркоманії в молоді» тощо) спеціалістів наркодиспансерів, що проводяться для школярів, як свідчить практика, носять епізодичний характер, внаслідок чого недостатньо повно виконують інформативну функцію. Зазвичай, такі заходи відбуваються в масовій формі в кількості 1–2 на навчальний рік на одну міську школу. Сільські ж школи, переважно, залишаються осторонь такого співробітництва.

У межах соціального партнерства з наркодиспансерами з проблеми профілактики хімічних адикцій ще однією формою роботи є утворення спеціальних навчальних центрів. Зазначені навчальні центри при наркологічних закладах покликані озброїти фахівців системи освіти

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

(дошкільні та загальноосвітні заклади), охорони здоров'я (педіатри, медсестри дитячих поліклінік), працівників правоохоронних органів навичками профілактичної антиалкогольної та антинаркотичної роботи серед дітей та молоді.

Отже, аналізуючи партнерство із наркодиспансерами, можемо зазначити, що ця робота не є досить ефективною. Всі заходи, що реалізуються в її межах належать до інформаційних програм з профілактики різних проявів адиктивної поведінки. Вони не відрізняються новизною, інформаційною наповнюваністю. Тому зазначену співпрацю неможна визначити як вагомий важіль профілактики адиктивної поведінки серед дітей шкільного віку. Головним же завданням наркологічних диспансерів залишається облік дітей, підлітків та молоді, які страждають на алкоголізм, наркоманію і токсикоманію, а також їх лікування, тобто виконання завдань саме вторинної (медико-соціальної) та третинної (медичної) профілактики адитивної поведінки.

В системі спільної роботи шкільних соціальних педагогів щодо попередження адиктивності серед учнівської молоді чільне місце посідає партнерство із Департаментами кримінальної міліції у справах дітей, громадського порядку, боротьби з незаконним обігом наркотиків Міністерства внутрішніх справ України.

Правове підкріплення такого роду діяльності ми знаходимо в Законі України «Про заходи протидії незаконному обігу наркотичних засобів, психотропних речовин і прекурсорів та зловживання ними» [4], що передбачає комплекс заходів з подолання поширення наркоманії. Зазначений Закон визначає заходи протидії незаконному обігу та протидії незаконному вживанню наркотичних речовин, психотропних речовин і прекурсорів. Однак, у зазначеному документі чітко не визначаються конкретний комплекс заходів і суб'єкти відповідної роботи.

Головним завданням у межах соціальної взаємодії загальноосвітнього закладу з Департаментами залишається налагодження співпраці щодо профілактики правопорушень, наркоманії й алкоголізму серед неповнолітніх.

Основними напрямами об'єднання зусиль соціальних педагогів, членів батьківського комітету, вчителів, представників МВС України (дільничних інспекторів міліції, спеціалістів кримінальної міліції у справах дітей та ін.) з профілактики хімічних адикцій серед учнів є:

- забезпечення стабільної роботи наркопостів у школах;

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

- здійснення рейдів по наркопритулках і вилучення з них неповнолітніх;
- виявлення фактів асоціальної та аморальної поведінки батьків;
- надання допомоги у влаштуванні дітей та їх батьків на лікування від алкогольної та наркотичної залежності тощо.

У процесі розбудови соціального партнерства щодо профілактики адиктивної поведінки учнів відбувається становлення активної взаємодії соціальних педагогів з установами недержавного сектору (територіальною громадою, суспільно-політичними рухами і громадськими організаціями).

Новим напрямом соціального партнерства загальноосвітніх закладів з питань профілактики адиктивної поведінки дітей та підлітків стала робота з релігійними організаціями. Однак зазначений вид співробітництва не є досить поширеним в Україні з огляду на задекларовану конституційно відокремленість школи від церкви. Тому партнерство певної кількості шкіл Києва, Чернігова та західного регіону країни з релігійними організаціями щодо профілактики адиктивної поведінки учнів реалізується в межах експериментів.

Останні передбачають такі форми роботи:

- факультативи «Християнська етика», «Людина і світ»;
- літні християнські табори;
- лекційно-семінарські профілактичні курси «Алкоголь і наркотики. Що говорить про це Біблія?»;
- організація роботи спортивних і спортивно-оздоровчих секцій, секцій для занять бойовими мистецтвами тощо.

Головною метою в профілактиці адиктивної поведінки православна церква ставить сприяння становленню духовності, християнської моралі, а також розвитку сили духу та тіла підростаючого покоління.

Висновки. Отже, можемо констатувати, що мережа соціального партнерства соціальних педагогів загальноосвітніх шкіл з іншими соціальними установами щодо профілактики адиктивної поведінки є досить розгалуженою. Вона не обмежується відомчим підпорядкуванням і навіть здіймається до міжсекторної взаємодії.

Провідним завданням зовнішньоінтеграційних процесів щодо профілактики проявів адиктивної поведінки адміністрації і соціальних педагогів шкіл постає налагодження активного партнерства на рівні

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

міжвідомчих зв'язків. Однак деякі напрями такої співробітництва школи (наприклад, із наркотичними диспансерами) не досягають великої ефективності і потребують впровадження інноваційних форм і методів роботи.

Значним залишається внесок партнерства соціальних педагогів з центрами соціальних служб для молоді в подолання адиктивності серед учнів. У рамках зазначеного напряму діє багато комплексних соціальних програм щодо попередження різних форм адиктивності, подолання її наслідків серед школярів, що реалізуються школами за допомогою спеціалістів центрів.

Соціальне партнерство спеціалістів соціально-педагогічної діяльності з недержавним сектором перебуває у стані розбудови і не сягнуло рівня інтегральної міжсекторної взаємодії. Про це свідчить наявний, але не широко розповсюджений, досвід спільної роботи школи з установами недержавного сектору щодо профілактики адиктивної поведінки учнів. Повністю відсутня практика партнерства школи з територіальною громадою. Метою такого співробітництва школи з установами недержавного сектору насамперед має стати упередження дітей шкільного віку адиктивної поведінки шляхом надання їм можливості активної позитивної альтернативної діяльності.

Отже, на сучасному етапі щодо організації профілактики адиктивної поведінки у шкільному середовищі відбувається спроба переходу до систематизації роботи – школа починає діяти як відкрита соціальна система, вона наполегливо налагоджує соціальне партнерство з різними соціальними установами на внутрішньовідомчому, міжвідомчому та міжсекторному рівнях.

Зазначені зрушення сприяють:

- розгалуженню змісту пропедевтичної діяльності (натомість застосування одноманітних інформаційних заходів у, переважно, лекційно-монологічних формах декларативно-моралізаторської спрямованості спостерігається залучення усього комплексу профілактичних заходів з акцентом на наданні учням пропозицій альтернативної просоціальної активності);
- впровадженню інноваційних форм роботи (соціальних профілактичних програм, системи тренінгових вправ, театральних студій соціально-педагогічного спрямування, конкурсів соціальної реклами, регіональних семінарів з обміну практичним досвідом, літніх таборів тощо).

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

У той же час актуальними залишаються завдання:

- підготовки висококваліфікованих кадрів – соціальних педагогів – для практичного здійснення роботи по профілактиці адиктивної поведінки у шкільному середовищі;
- впровадження вибіркових профілактичних програм (для дітей «групи ризику»);
- активізації залучення до соціального партнерства у справі попередження адиктивної поведінки в учнівському середовищі сільських загальноосвітніх закладів;
- розробки механізмів партнерства школи з територіальною громадою щодо захисту учнів від негативних наслідків адиктивної поведінки.

Перспективи подальших досліджень. Планується дослідження особливостей професійної підготовки соціальних педагогів до профілактики адиктивної поведінки дітей та молоді.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації : [навч.-метод. посіб.] / [за заг. ред. І. Д. Звєрєвої, Ж. В. Петрочко]. – К. : Фенікс, 2007. – 526 с.
2. Ковчина І. М. Підготовка соціальних педагогів до соціально-правової роботи : [навч. посіб.] / І. М. Ковчина. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 345 с.
3. Методичний посібник з надання дружніх послуг для молоді : [метод. посіб.] / [І. М. Пінчук, В. А. Сановська]. – К., 2003. – 160 с.
4. Україна. Верховна Рада. Про заходи протидії незаконному обігу наркотичних засобів, психотропних речовин і прекурсорів та зловживання ними : Закон від 15.02.1995 р. № 62/95.

РЕЗЮМЕ

А. А. Клочко. Основы социального партнерства социального педагога общеобразовательного учреждения по профилактике адиктивного поведения школьников.

В статье проанализировано современную ситуацию социального взаимодействия социального педагога общеобразовательного учреждения по вопросам профилактики адиктивного поведения школьников. Акцентировано внимание на важности такой деятельности в условиях становления школы как открытой социально-педагогической системы. Выделены актуальные задачи для дальнейшего развития социального партнерства социальных педагогов по профилактике адиктивного поведения.

***Ключевые слова**: социальное партнерство, внутренние интеграционные процессы, внешние интеграционные процессы, общеобразовательное учреждение как открытая социально-педагогическая система, социальные институты, социальный педагог, адиктивное поведение, профилактика, школьники.*

SUMMARY

O. Klochko. Bases of social partnership of social teacher of school on prophylaxis of addictive behavior of pupils.

In the article the modern situation of social partnership of social teacher of school is analyzed on questions of prophylaxis of addictive behavior of pupils. Attention is accented on importance of such activity in the conditions of becoming of school as of the socially

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

pedagogical system. Tasks are selected is selected for development of social partnership of social teachers on the prophylaxis of addictive behavior.
Key words: social partnership, internal integration processes, general establishment processes, school as of the socially pedagogical system, social institutes, social teacher, addictive behavior, prophylaxis, pupils.

УДК 371.4

Н. Кубай
заступник директора з виховної роботи
Садівської ЗОШ І–ІІІ ступенів
Гощанського району Рівненської області

МАСОВІ ЗАХОДИ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті з'ясовано роль масових заходів як засобу соціалізації особистості у виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу.
***Ключові слова**: соціалізація, компетентність, соціальні ролі, соціальні здібності, соціальна ментальність, соціум, масові заходи.*

Постановка проблеми. Докорінна зміна державного устрою країни, пов'язані з цим демократизація суспільства, входження у ринкові економічні відносини, наближення до європейських стандартів співжиття громадян, піднесення ролі місцевого самоврядування вимагають суттєвих змін в освітньо-виховній підготовці учнівської молоді.

Процеси глобалізації, швидка зміна технологій роблять виклик усім без винятку державам, посилюють взаємозалежність народів і роль особистості. Складові шкільної освіти мають об'єднуватися метою створення умов для морально-етичного, інтелектуального, фізичного, художньо-естетичного, трудового виховання і розвитку дітей, їх соціально-ціннісних й особистісно-ціннісних ставлень та орієнтацій [17].

Аналіз актуальних досліджень з проблеми формування соціальної компетентності свідчить про те, що концепція компетентності сьогодні є досить актуальною в педагогіці. Однак питання сутності, змісту та структури соціальної компетентності недостатньо розроблені у вітчизняній науці.

У Росії склалась наукова школа міждисциплінарного характеру під керівництвом В. М. Маслєннікової. В Україні дану проблему досліджують І. Єрмаков, Л. Лєпіхова, І. Сохань (життєва компетентність особистості); О. Михайлов, В. Радул (соціальна зрілість); С. Бахтєєва, М. Гончарова-Горянська, О. Прямікова, Л. Свірська (структура, зміст соціальної компетентності).

В основі цих педагогічних концепцій лежить ідея необхідності формування соціальної компетентності особистості, здатної застосовувати

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

знання, уміння та досвід відповідно до ситуації. Проте потребує подальшого розвитку науково-дослідницька робота, спрямована на:

- розвиток компетентності, мобільності, життєздатності особистості, яка вміє розв'язувати життєві проблеми, ухвалювати відповідні рішення;
- поглиблення діяльнісного характеру змісту освіти, створення умов для розвитку життєвої компетентності учнів;
- створення виховного простору, спрямованого на розширення можливостей компетентного вибору особистістю свого життєвого шляху [17].

Мета статті – науково обґрунтувати роль масових заходів як засобу соціалізації особистості.

Відповідно до Національної програми виховання дітей та молоді в Україні виховання – процес залучення особистості до засвоєння вироблених людством цінностей, створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного потенціалу і творчого ставлення до життя, спрямований на утвердження суспільно значущих норм і правил поведінки особистості [13].

Саме тому в сучасному виховному процесі провідною є ідея особистісно орієнтованого виховання, яка передбачає розвиток і соціалізацію особистості [18]. Це означає, що головною особливістю сучасного національного виховання є формування в учнівської молоді ціннісного ставлення, ґрунтованого на сукупності ціннісно значущих якостей особистості, які характеризують її ставлення до світу і соціуму, а саме: формування соціальної ментальності особистості як її стрижня, який передає самовідчуття, самобачення молодою особою свого місця в соціумі, яка включає національно-громадянську, національно-етнічну, сімейно-родинну та інші складові. Особистість має вміти ототожнювати себе з державою, як активний її громадянин, власним родоводом, як гідний член сім'ї, а також відчувати відповідність власних вчинків і позицій ідеалам духовності.

Актуальність теми обумовлена, з одного боку, зростаючими вимогами соціально-економічного розвитку суспільства, здійснити яке неможливо без ініціативної, творчої, сформованої та розвиненої особистості, яка здатна ефективно діяти в сучасних економічних відносинах, а з другого – недостатнім створенням цілісної системи організаційно-педагогічних умов в освіті, які б спрямовували виховання на розвиток компетентності особистості в аспекті її соціалізації. Підґрунтям соціальної компетентності є підкомпетентності, або ключові компетентності:

- **комунікативна компетентність** (уміння будувати стосунки з іншими

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

людьми, виступати перед аудиторією, вміння вербалізації думки);

- **інтелектуальна компетентність** (достатній рівень соціального інтелекту, який дає змогу орієнтуватися та взаємодіяти із соціумом);

- **побутова компетентність** (володіння елементарними навичками побутового вжитку: готування їжі, прання, прибирання, знання гігієнічно-санітарних норм тощо);

- **громадянська компетентність** (знання основ економічних законів та правових норм);

- **здоров'язберігаюча компетентність** (набуття досвіду та життєвих установок на здоровий спосіб життя і безпечну поведінку);

- **моральна компетентність** (наявність ціннісних орієнтацій);

- **екстремальна компетентність** (поведінка, адекватна ситуації, або нормальна реакція на ненормальні події);

- **професійна учнівська компетентність** (уміння самостійно опановувати новий навчальний матеріал, поповнювати професійні знання та професійно самовдосконалюватися).

Не вдаючись до дослідження історії терміна, зауважимо, що в цілому це поняття і у вітчизняній, і у зарубіжній літературі розкривається **як процес засвоєння індивідом протягом життя соціальних норм і культурних цінностей того суспільства**, **до якого він належить**.

Виходячи з того, що **виховання – процес залучення особистості до засвоєння вироблених людством цінностей**, **створення сприятливих умов для реалізації нею свого природного потенціалу і творчого ставлення до життя**, **спрямований на утвердження суспільно значущих норм і правил поведінки особистості**, **а вихованець – суб'єкт виховного процесу**, **який свідомо засвоює морально-духовні цінності**, **на їх основі плекає власні особисті надбання**, **ухвалює самостійне рішення**, **покладає на себе відповідальність**, **здійснює свідомий життєвий вибір**, то формування, становлення соціальної компетентності – це розгортання життєвого потенціалу особистості.

Оскільки особистість – істота суто соціальна, то формат соціальної компетентності охоплює як соціальні мотиви, знання, навички, необхідні для успішної взаємодії з навколишнім соціальним середовищем, так і самопочуття та самоприйняття особистістю самої себе в постійно змінному соціумі. При цьому соціальна компетентність передбачає як достатній рівень уміння будувати партнерські відносини, так і достатній рівень

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

компетентності для того, щоб не іти врозріз з вимогами суспільства.

Соціальна компетентність вимагає від особистості як принциповості, вміння відстояти власну думку, так і толерантності, вміння ефективно діяти в соціальних умовах, які постійно змінюються; рахуватися із соціальними нормами та правами інших людей.

Ураховуючи те, що виховати соціально компетентну особистість можна тільки активною та продуктивною діяльністю, особистою творчістю, особистим буттям, великого значення для реалізації зазначеної проблеми набувають пізнавально-продуктивні справи. Вони сприяють розвитку колективізму та індивідуальної самобутності, креативності, готують дітей до самоуправління у школі, а пізніше – у громадському та державному житті [2].

Саме тому посилюється роль масових заходів як одного з пріоритетних шляхів соціалізації особистості. Це вимагає, щоб освоєння досвіду суспільного життя відбувалось в єдності навчання та практики соціального життя з поступовим збільшенням ваги саме практичної участі молодої людини в соціумі. Завдяки цьому забезпечується адекватна вибірковість, глибина і свідомий характер становлень системи особистісних життєвих смислів особистості, оволодіння нею життєтворчими технологіями, знаннями, уміннями і навичками хоча б у найголовніших сферах людського життя. Це дає змогу виховати громадянина, який уміє розв’язувати політичні, соціальні, культурні, ідеологічні, екологічні проблеми сучасного демократичного суспільства.

На нашу думку, масові заходи як засіб соціалізації особистості – це комплексний підхід до процесу виховання, позаяк він впливає на емоційну, мотиваційну, діяльнісно-вольову сфери особистості, готуючи та адаптуючи її до дорослого життя. Це дає змогу вирішувати такі завдання виховання в учнів:

- громадянського потенціалу: виховання особи, яка має досвід громадської дії, досвід активної участі у розв’язанні суспільних проблем;
- освітнього потенціалу: бажання і готовність продовжити освіту після школи, потреба у поглибленому вивченні вибраної професії, у самостійному здобутті нових знань;
- комунікативного потенціалу: володіння вміннями та навичками культури спілкування, здатність коригувати у спілкуванні свою і чужу агресію, підтримувати емоційно стійку поведінку у кризових життєвих ситуаціях;
- творчого потенціалу: вміння будувати свою життєдіяльність за законами гармонії та краси, розвивати творчі здібності, можливість

реалізуватися відповідно до своїх інтересів тощо; прагнення творити прекрасне в навчальній, трудовій діяльності та поведінці, відносинах з оточуючими;

- фізичного потенціалу: прагнення до фізичного вдосконалення, до здорового способу життя, визначення здоров'я як головної складової життєвих цінностей.

Участь у театралізованих дійствах, святах, козацьких забавах, різноманітних шоу, спортивних конкурсах, літературно-музичних та фольклорних композиціях тощо дає змогу вводити кожного учня в таку позицію, щоб він сам міг бути ініціатором, організатором і творцем процесу сприятливої міжособистісної взаємодії, забезпечити емоційну та моральну комфортність кожного з учасників; формувати власний життєвий досвід, який ляже в основу майбутнього життєвого вибору. Це педагогіка сильного виховного впливу, за допомогою якого кожна морально-духовна цінність перетворюється на власне суб'єктне надбання особистості [4].

Зауважимо, що старший шкільний вік – критичний період щодо усвідомлення школярем відмінностей таких понять, як «ідеальний та реальний світ», а також вік безпосереднього зіткнення з проблемою вибору. У пошуку життєвої мети старшокласник намагається осягнути цінності життя дорослих, порівняти їх з власним життєвим досвідом, набутим у підлітковий вік, уперше свідомо оцінити життєздатність юнацьких ідей. Відтак, адаптуючись до життя у сучасному суспільстві, молодь створює свої ціннісні орієнтири, систему ідеалів і моральних настанов [11]. Тому педагоги повинні враховувати зміст реальних ситуацій, вчинків, історичний контекст, генезу певної морально-духовної цінності, життєві колізії тощо [4].

З огляду на це пропонуємо методичний коментар до театралізованого дійства «Дума про Матір».

Роль жінки в історії козаччини – одна з провідних тем у козацькому вихованні школярів. Тому мета заходу – показати жінку як вірного і надійного друга свого чоловіка, берегиню козацької оселі, рівноцінну чоловікові, рівноправну з ним.

Постійна відсутність чоловіка-козака, що пішов на Січ у похід або загинув, сприяла формуванню в української жінки незалежного характеру, високого авторитету та поваги в сім'ї, мудрості, гордості, розуму. І в основі виховання була любов до праці, до краси, почуття людської гідності, повага до старших, глибокий патріотизм.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Жінка – матір, захисниця, порадниця, Берегиня – такою вона повинна бути і сьогодні, і завтра. Жінка, яка зможе розв'язувати такі найважливіші проблеми суспільства, як подолання бідності, підтримка сім'ї, захист дитинства, утвердження моралі як основної складової всіх сфер суспільного розвитку.

Допомагаючи осмислити власний задум життя, зміцнити віру в життєздатність, змотивувати потребу в подальшому самовдосконаленні, ставимо мету, яка передбачає вирішення цілого комплексу завдань, а саме: формувати національно-етнічну ментальність учнівської молоді, її ціннісне ставлення до історичних, культурних і духовних надбань рідного краю; розкрити духовну красу української жінки-козачки – коханої, дружини, матері; виховувати любов до своєї рідної землі, роду, народу; формувати національну самосвідомість.

Проводячи розважально-пізнавальне шоу «Гей, ви, хлопці-запорожці!..», ставимо завдання: сформувати навички здорового способу життя; підвищити рівень соціальної активності учнів; заохочувати до наслідування кращих рис запорожців; робити вибір, відстоювати власну позицію, оцінювати власну діяльність, брати на себе відповідальність. Крім того, учні вчаться працювати в команді; планувати і розв'язувати спільні завдання; виявляти толерантність у судженнях і діях; виробляти спільне рішення.

Соціалізація підростаючих поколінь відбувається під впливом розвиваючого середовища. У школі це така організація педагогічного процесу, яка сприяє засвоєнню дитиною системи цінностей та відносин, розвиває різноманітні здібності та дає змогу усвідомити особисту відмінність від інших, тобто формує соціальну компетентність, яка включає навички співпраці, роботи в команді, комунікативні навички; здатність ухвалювати власні рішення і прагнути до розуміння власних потреб і вимог; соціальне єднання, уміння визначити особисту роль у суспільстві; ціннісні орієнтації; розвиток особистісних якостей, саморегуляції; культури міжособистісних відносин.

Сьогодні головним фактором соціалізації особистості школяра є правова освіта. Її основою є соціальне самовизначення учнів, засвоєння ними певних знань, вироблення у них системи відносин і способів діяльності, здатності мислити, аналізувати інформацію, використовувати знання й уміння для творчого розв'язання різних проблем [12]. Тому масові заходи правової

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

тематики зорієнтовані на реальні соціально-економічні умови, формують у дітей готовність до ефективного розв'язання життєвих проблем, виховують громадянську позицію, почуття толерантності, формують громадянина правової держави, здатного до свідомого суспільного вибору; збагачують на цій основі інтелектуальний, творчий, культурний потенціал.

Важливим завданням правової освіти, на наш погляд, є залучення учнів до громадського життя, однією з форм якого є участь у шкільному самоврядуванні. Така довготривала колективна творча справа, як «Вибори» формує в особистості почуття відповідальності, повагу до закону, адаптує до громадського життя.

Особистість не може визначити себе відокремлено від системи своїх соціальних ролей; вона може зливатися, ідентифікуватися з ними або відокремлюватися, триматися від них на дистанції і навіть протиставляти себе їм. Але у всіх цих випадках під час визначення свого соціального «я» соціальні ролі служать для особистості своєрідною точкою відліку. Виконання ролей – найважливіший компонент формування соціальних навичок [11].

Саме тому масові заходи ознайомлюють учнів з нормами життєдіяльності (ставлення до особистості з боку суспільства, її соціуму – сім'я, колектив, клас, громадська організація, держава); допомагають засвоїти соціальні здібності (усвідомлення своїх прав та обов'язків; наполегливість у досягненні мети; лідерство; соціальна активність; соціальна уява; комунікативність; доброчинність; співробітництво).

Особливої значущості набувають заходи, пов'язані з формуванням в учнів таких полікультурних компетентностей, як: здатність до збереження та відтворення народних і родинних традицій, взаємодія з людьми інших культур, мов, релігій, уміння бути толерантним. У зв'язку з інтеграцією України до європейського і трансатлантичного просторів поряд із загальнолюдськими та національними цінностями варто звертати увагу на значення сімейних і корпоративних.

Розробляючи сценарій до масового заходу, ставимо собі за мету: розглядати його, як засіб виховання і самовиховання дитини, формування всебічно, гармонійно розвиненої особистості; під час вибору й організації певних заходів, форм дозвілля враховувати виховне значення, чітко уявляти, яким якостям особистості вони допоможуть сформуватися або закріпитися.

Різноманітна тематика змісту, форм і методів культурно-масової роботи відображається в заходах:

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

- заходи з дотримання правил поведінки в суспільстві: ознайомлення учнів з новими життєво необхідними ситуаціями;
- заходи з відродження традицій, звичаїв та обрядів в Україні: пізнавання культурної спадщини, краси святкової обрядовості;
- заходи, спрямовані на ознайомлення, зацікавлення та спрямування дітей у виборі майбутньої професії;
- спільні заходи із соціальними, молодіжними та правоохоронними службами для дітей-сиріт, дітей з багатодітних сімей, дітей з малозабезпечених сімей та дітей, схильних до правопорушень;
- інтелектуальні заходи;
- пропаганда здорового способу життя.

Актуальними є заходи, що запобігають дитячій злочинності та бездоглядності, боротьбі з наркоманією, алкоголізмом, мета яких: активізувати роботу щодо формування здорового способу життя в учнів, батьків; звернути увагу на проблеми наркоманії, тютюнопаління, психічного, духовного здоров'я людини; надати учням професійну інформацію профілактичного характеру.

Специфіка використання масових заходів як засобу соціалізації особистості визначається, на нашу думку, єдністю таких компонентів:

- гуманістичною етикою, в основі якої лежить набуття соціального досвіду через загальну систему взаємовідносин;
- сукупністю виховних ідей, які покладені в основу кожного заходу. Вони насамперед забезпечують виконання соціальних функцій;
- багатством емоційного, духовного і творчого життя;
- практичними вміннями і навичками, а саме: критичного мислення; розв'язання проблеми конфлікту; співробітництва; перспективного бачення; розвитку уяви; толерантності; громадської активності; комунікативності.

Висновки. Використання масових заходів:

- сприяє набуттю життєвих компетенцій, необхідних для соціального становлення особистості на різних вікових етапах;
- формує мотиваційне поле успішного життєздійснення;
- створює ситуацію успіху на засадах особистісних досягнень, життєтворчості, самоактуалізації, самореалізації сутнісних сил особистості;
- моделює стратегію досягнення життєвого і соціального успіху;
- виховує учня як творця і проектувальника життя.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Це один із дієвих шляхів виховання громадянина України, патріота своєї держави, який зможе успішно самореалізуватися у соціумі як громадянин, сім'янин, професіонал, носій культури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4.
2. Антонюк В. М. Педагогіка життєтворчості особистості / В. М. Антонюк // Виховна робота в школі. – 2006. – № 9.
3. Бех І. Виховання від правила до результату / І. Бех // Завуч. – 2004. – № 1.
4. Бех І. Правиловідповідне виховання як критерій його інноваційності / І. Бех // Початкова школа. – 2010. – № 3.
5. Бутнікова Т. В. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т. В. Бутнікова // Педагогіка і психологія, 1997. – № 14.
6. Войтко В. І. Методологічні проблеми соціалізації молоді / Войтко В. І. – К., 1976.
7. Виховання як система // Завуч. – 2004. – № 1.
8. Гречаник О. Є. Теоретичні питання виховної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі / О. Є. Гречаник // Виховна робота в школі. – 2009. – № 9.
9. Дригайло С. М. КТС – шлях до соціалізації учнів / С. М. Дригайло, С. Б. Виноградова // Виховна робота в школі. – 2008. – № 5.
10. Дюба І. В. Робота над проектами як засіб соціалізації учнів / І. В. Дюба // Виховна робота в школі. – 2008. – № 5.
11. Назаренко Л. М. Система формування громадянських цінностей учнівської молоді / Л. М. Назаренко // Виховна робота в школі. – 2010. – № 4.
12. Назімова Н. С. Правова освіта і виховання — головний фактор соціалізації школярів / Н. С. Назімова, В. С. Чучкіна // Виховна робота в школі. – 2007. – № 7.
13. Національна програма виховання дітей та учнівської молоді // Світ виховання. – 2004. – № 4 (5).
14. Ніколенко О. Щоби не втратити себе… / О. Ніколенко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2011. – № 2.
15. Паращенко Л. І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників: практичні підходи / Паращенко Л. І. – К. : К.І.С, 2004.
16. Рожнятовська І. XXI століття компетентнісно спрямованої освіти / І. Рожнятовська // Завуч. – 2008. – № 34.
17. Савченко О. Цінності, що об'єднують шкільну і педагогічну освіту / О. Савченко // Початкова школа. – 2008. – № 7.
18. Селіванова Н. про сучасні підходи до виховання / Н. Селіванова // Управління освітою. – 2006. – № 7.

РЕЗЮМЕ

Н. Кубай. Массовые мероприятия как средство социализации личности.

В статье определена роль массовых мероприятий как средства социализации личности в воспитательном процессе общеобразовательного учебного заведения.

***Ключевые слова**: социализация, компетентность, социальные роли, социальные способности, социальная ментальность, социум, массовые мероприятия.*

SUMMARY

N. Kubay. Mass measures as a means of socialization.

The article deals with the role of cultural mass events as the mean of personality's socialization in the educational process of the general educational establishment.

Key words: socialization, competency, social roles, social skills, social mentality, society, cultural mass events.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 37.07 76:376.58

К. В. Петровська
Бердянський державний
педагогічний університет

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ СУСПІЛЬНО-НОРМАТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ТВОРЧИХ НЕФОРМАЛЬНИХ ОБ'ЄДНАНЬ

У статті подано систему критеріїв сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-усвідомлюваний, емоційно-почуттєвий, рефлексивно-регулятивний та діяльнісно-поведінковий). Відповідно до критеріїв та показників визначено рівні сформованості суспільно-нормативної поведінки (високий, середній, низький та деформований).

***Ключові слова**: критерії, показники, рівні сформованості, суспільно-нормативна поведінка, учнівська молодь, творчі неформальні об'єднання, соціалізація.*

Постановка проблеми. Як відомо, залучення суб'єкта до суспільства здійснюється через сім'ю, школу, групи однолітків, оточуючих людей тощо. Ці соціальні інститути, безперечно, справляють безпосередній вплив на соціальне становлення особистості. Проте нинішні соціально-економічні, політичні і культурні умови розвитку суспільства функціонування і в них молодого покоління характеризуються появою нових сфер життєдіяльності, в яких формується особистість. Це і громадські об'єднання, і об'єднання за інтересами, і клуби, і неформальні об'єднання.

Молодь завжди перебуває у пошуку своєрідної, нової ідентичності, створення нового стилю. Результатом цього пошуку є певна молодіжна субкультура і неформальні молодіжні об'єднання, які відображають специфічні норми, звичаї, систему цінностей. Однак у всіх суспільствах існують певні загальноприйняті правила, норми, за якими його члени мусять існувати. Кожен має бути правослухняною особистістю і продукувати таку поведінку, яка б відповідала соціальним вимогам. Участь молоді у неформальних об'єднаннях ускладнює процес її соціалізації. Тому на тлі соціально-економічних перетворень, що відбуваються в сучасному суспільстві, яскраво відображаються моральні проблеми, серед яких – труднощі в моральному вихованні, формуванні суспільно-нормативної поведінки дітей, підлітків та учнівської молоді творчих неформальних об'єднань.

Аналіз актуальних досліджень. Вагомий внесок у розвиток знань з проблем молодіжних та дитячих об'єднань в Україні та різноманітних його аспектів на місцевому рівні зробили: А. Булавін, Н. Головатий, А. Корнієвський, М. Окаринський, Р. Охрімчук, В. Прилуцький, А. Трапер.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Вивчення саме неформальних молодіжних об'єднань – відносно нова проблема вітчизняних гуманітарних наук, яка інтенсивно розглядається. Останнім часом з цієї проблеми найбільш численними є дослідження, що розкривають естетичні (Е. Раманаускайте), соціологічні (Д. Петров), соціально-керівні (Г. Іващенко), соціально-психологічні (Л. Шабанов) аспекти даного соціокультурного феномену.

Історичні аспекти виникнення, розвитку та діяльності неформальних молодіжних об'єднань розглядали В. Лісовський, М. Малютін, Д. Ольшанський, Ф. Штибіц, А. Яковлєв та ін. Так, вони наголошували на тому, що в період перехідного віку молодь віддаляється від своєї первинної групи – сім'ї і входить у нову групу – неформальну.

У дослідженнях І. Башкатова, І. Звєрєвої, О. Карпенко, С. Косарецької, С. Левікової, Д. Ольшанського достатньо вивчено окремі різновиди неформальних об'єднань, процеси їх становлення, взаємодії із соціальними інститутами і формами суспільної свідомості.

У психолого-педагогічній літературі відсутні праці, в яких чітко були б названі критерії, показники визначення та рівні сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань. Проте є багато праць, предметом вивчення яких стала моральна вихованість, її показники. Це праці І. Беха, П. Блонського, О. Богданової, П. Божович, Є. Бондаревської, І. Каїрова, С. Карпенчука, Т. Коннікової, С. Максименка, І. Мар'єнка, Є. Субботського, Л. Рувинського, С. Якобсон та ін.

Незважаючи на наявність наукових праць з проблеми участі молоді у неформальних молодіжних об'єднаннях, у наукових дослідженнях не знайшла поки що належного висвітлення проблема визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань.

Мета статті – визначити, обґрунтувати критерії, показники та рівні сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань.

Виклад основного матеріалу. Майже всі неформальні об'єднання творчого спрямування дослідники відносять до просоціальних груп (І. Башкатов, С. Косарецька, Н. Побєда, Г. Пономарьова та ін.). Однак, через те, що молодь цих об'єднань і їх творча діяльність знаходиться поза увагою основних виховних інститутів (сім'ї, навчальних закладів, закладів організації дозвілля молоді тощо), виникає необхідність посилення

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

соціально-педагогічної роботи з членами цих неформальних об'єднань з метою превенції негативних впливів асоціальних неформальних об'єднань, що знаходяться поруч з ними «на вулиці».

На думку А. Мудрика, здійснюючи соціальне виховання, педагогам необхідно, як мінімум, мати уявлення про особливості тих субкультур та неформальних молодіжних об'єднань, з якими вони зіштовхуються; знати, позитивно чи негативно впливає участь у певних неформальних творчих об'єднаннях на формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді.

Це необхідно знати для того, щоб, організовуючи життєдіяльність розвиваючого середовища, зосереджувати увагу на позитивних та негативних особливостях неформальних об'єднань. Ці знання створюють передумови для усвідомлених зусиль педагогів з мінімізації та корекції негативних впливів. З цією метою вони можуть використовувати можливості, що закладені в життєдіяльності неформальних об'єднань, та надавати індивідуальну допомогу кожному учаснику. Для цього важливу роль виконує діагностика, що дозволяє виявити специфіку певної групи та спланувати на цій основі оптимальний варіант роботи з нею.

До кількісних показників, які слід установити під час діагностики, С. Косарецька відносить: віковий, кількісний, соціальний та статевий склад групи, термін існування, частоту, тривалість та місця зустрічей членів, кримінальне минуле, рівень групового розвитку (стадія розвитку), відповідальність за групову діяльність (лідерський склад). До якісних показників – підготовленість до спільної діяльності, яка виражається в ефективності та результативності, характер, мету, мотиви і спрямованість діяльності, рівень організованості, колективність, конфліктність, внутрішню структуру, типи спілкування і відносин, запити та способи їх задоволення, норми і цінності, рівень сформованості суспільно-нормативної поведінки.

Для нашого дослідження цікавим є визначення критеріїв, за якими можна перевірити ефективність формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань.

Так, об'єктивна оцінка ефективності формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань передбачає обґрунтування відповідних критеріїв і показників. Виділення чітких критеріїв є однією з вимог до методології педагогічних досліджень [2]. Знання ж конкретних показників, як зазначає

В. Загвязинский, «з одного боку, забезпечує цілеспрямованість і предметність педагогічних зусиль, відповідає інтересам самовиховання учнівської молоді, з другого боку, показники виступають як параметри, за якими можна судити про вихованість особистості» [2, 50].

У педагогічній теорії критерій подається як мірило, ознака, на основі якої здійснюється оцінка рівнів вихованості людини і результатів виховного впливу [1; 2; 3]. М. Монахов визначає критерій як ідеальний зразок, еталон, який відтворює вищий, найдосконаліший рівень сформованості певного утворення, порівняно з яким можна встановити ступінь відповідності й наближення його реального рівня до норми, до ідеалу [3, 68]. Ми означуємо критерій як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка рівнів сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді.

Аналіз наукової літератури [1, 82; 2, 9; 3, 42] указує на оперування різними авторами під час визначення ступеня сформованості певного явища у молоді загальними критеріями і системою часткових, які виступають показниками щодо перших. З огляду на це ми розглядатимемо суспільно-нормативну поведінку як узагальнене поняття, яке ґрунтується на системі критеріїв нижчого рівня узагальнення, роль яких виконують структурні компоненти даного поняття. Визначені компоненти взаємодіють, утворюють певну цілісність. Кожен з компонентів представлений низкою показників, які у своїй сукупності є відображенням поняття суспільно-нормативної поведінки. Разом з тим вони є критеріями для визначення рівнів сформованості даного утворення в учнівської молоді творчих неформальних об’єднань.

Для якісної оцінки рівня сформованості суспільно-нормативної поведінки ми попередньо визначили структуру даного поняття: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-усвідомлюваний, емоційно-почуттєвий, рефлексивно-регулятивний та діяльнісно-поведінковий компоненти. Подамо названі компоненти за допомогою показників, які слугують критеріями нижчого порядку для визначення рівнів сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об’єднань.

Так, мотиваційно-ціннісний компонент суспільно-нормативної поведінки характеризує усвідомлення власних потреб, мотивів поведінки, ціннісних орієнтацій. У мотивах поведінки особистості об’єктивно втілюються моральні норми, правила, принципи взаємин. Ми виходимо з розуміння мотиву як внутрішньої спонуки до дій, яка є відображенням

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

об'єктивних потреб, інтересів, прагнень особистості. В етичних взаєминах молода людина, перш ніж зробити якийсь вчинок, оцінює моральні вимоги, ситуацію і ретельно зважує можливі наслідки своїх дій. Культура взаємин потребує утворення стійкої моральної мотивації як внутрішньої основи суспільно-нормативної поведінки молоді.

Мотиви виникають, розвиваються і формуються на основі потреб, які є джерелом активності молодої людини. Вони регулюють її поведінку, визначають спрямованість мислення, почуттів, волі.

Зміст ціннісних орієнтацій особистості учнівської молоді становлять засвоєні ними соціальні норми і вимоги, які зумовлюють активність і вибір способів реалізації внутрішньої позиції, ставлення до людей, до подій, до обставин. Саме ціннісні орієнтації виступають важливим фактором, який обумовлює мотивацію дій і вчинків особистості.

Показниками мотиваційно-ціннісного компонента було визначено: бажання наслідувати соціальну норму поведінки; сформованість ціннісних орієнтацій; зміст мотивів, їх спрямованість і стійкість; ступінь задоволеності основних потреб.

Слід зазначити, що суспільно-нормативна поведінка ґрунтується на певному рівні етичних знань, які є основою для практичного їх утілення у повсякденних взаєминах. Зміст моральних знань розкривається в нормах, принципах і правилах, які конкретизують різні боки чи аспекти культури взаємин. Тому суспільно-нормативна поведінка передбачає знання норм моралі, правил міжособистісного спілкування, тактик і способів міжособистісної взаємодії, які сприяють установленню позитивних взаємин і запобігають виникненню конфліктних ситуацій, а також знання змісту цінностей, взірців поведінки, які орієнтують учнівську молодь у виборі етичних дій. Тому когнітивно-усвідомлюваний компонент розкриває ступінь розуміння самого предмета суспільно-нормативної поведінки, усвідомлення того, наскільки важливими є норми на рівні взаємодії із соціумом, групою, індивідом. Його показниками є: розуміння сутності поняття «суспільно-нормативна поведінка»; знання норм та ступінь усвідомлення етичних аспектів поведінки; знання про способи виявлення нормативної поведінки у взаєминах; ступінь оперування моральними судженнями.

Рефлексивно-регулятивний компонент суспільно-нормативної поведінки дозволяє оцінити ступінь сприйняття, розуміння та оцінки соціальних об'єктів (інших людей, самих себе, груп, соціальних спільнот),

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

віддзеркалює здатність учнівської молоді до саморегуляції власної поведінки, емоційних станів.

Якщо людина вміє розбиратися у своєму психічному світі, їй значно легше розв'язувати складні життєві проблеми, вступати у спілкування з іншими людьми, добиватися їх допомоги й уваги. Розібратися у собі – це передусім розібратися у своїх переживаннях, визначити, що хвилює, а що залишає байдужим. Кожна людина має коло своїх уподобань, симпатій та антипатій: одна емоційно дуже чутлива, уміє співпереживати, інша не звертає уваги на почуття та емоційний стан іншої людини, не вважає це істотним; одна вміє контролювати інтенсивність проявів своїх емоцій і почуттів, інша ж неспроможна до цього; одна вміє відчувати величезну гаму переживань, іншій це недоступно. Кожна особистість живе у своєму просторі, в якому будуються всі її взаємозв'язки з навколишнім світом, що відбивається на всіх проявах поведінки.

Регуляторну функцію афективної сфери виконують емоції, почуття й воля. Воля виникає тоді, коли людина здатна до рефлексії потягів, поведінки, спроможна так чи інакше до них поставитися. А це означає, що суб'єкт повинен піднестися над своїми потягами й усвідомити себе самого як суб'єкта, що має певні потяги, але не є їх рабом, а може зробити певний вибір між ними [4, 337–342]. Отже, виникнення волі пов'язане із самовизначенням суб'єкта, із самотворенням особистості, коли людина сама довільно обирає свою поведінку і відповідає за неї.

Саме тому проблема формування суспільно-нормативної поведінки передбачає виховання у старших підлітків здатності вільно керувати своєю поведінкою й вчинками, контролювати власні емоційні стани і почуття, тобто пов'язана з необхідністю формування у молоді саморегулятивних умінь і навичок.

Показниками рефлексивно-регулятивного компонента ми визначили: ступінь об'єктивності оцінювання себе, інших і ситуацій взаємодії; здатність робити свідомий етичний вибір на основі сформованих оцінних еталонів; ступінь розвитку процесів саморегуляції емоцій, станів, почуттів, поведінки; ступінь розвитку вольової регуляції поведінки.

Практичні форми прояву основних компонентів суспільно-нормативної поведінки характеризує діяльнісно-поведінковий аспект. З його допомогою розкривається залежність нормативності поведінки учнівської молоді від рівня їх етичних знань, відповідних умінь, характеру мотивів і потреб, їх

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

емоційної сфери. Діяльнісно-поведінковий критерій дозволяє виявити сукупність практичних дій та вчинків, завдяки яким індивід творчо реалізує предмет суспільно-нормативної поведінки чи добирає засоби для цього.

Діяльнісно-поведінковий компонент суспільно-нормативної поведінки виявляється у моральних діях, вчинках людини; в культурі спілкування, у здатності обирати відповідну тактику і стратегію етичної поведінки з урахуванням особливостей ситуації взаємин, особистої потреби і конкретної обстановки; у вмінні уникати й ефективно розв'язувати конфліктні ситуації; у спроможності протистояти деструктивним формам поведінки; у здатності осмислювати реальні результати своїх вчинків і вмінні вносити корективи у свою поведінку, бути соціально активним.

Існує велика кількість визначень поняття соціальної активності, але всі автори підкреслюють у ній усвідомлювану, цілеспрямовану взаємодію особистості і соціуму, тобто те, що соціальна активність специфічним чином мотивована. Слід зазначити, що мотиваційна структура соціальної активності є органічною складовою частиною її сутності. Мотиви соціальної активності – це усвідомлені причини, через які люди вступають у взаємодію один з одним, впливають один на одного і здійснюють різні види соціально значущої діяльності.

У поведінці учнівської молоді необхідна наявність сукупності практичних дій та вчинків, завдяки яким індивід активно, творчо реалізує предмет суспільно-нормативної поведінки чи добирає засоби для цього. За допомогою суспільно-нормативної поведінки учнівська молодь творчих неформальних об'єднань виявляє наявність особистісних якостей, які допомагають займатися важливою суспільно корисною, соціально значущою діяльністю та досягати в ній певних позитивних результатів.

Таким чином, до показників діяльнісно-поведінкового компонента суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань віднесено: дотримання загальноприйнятих правил, етичних аспектів поведінки у взаєминах з «іншими»; уміння уникати конфліктні ситуації та знаходити компроміс; наявність суспільної активності та ступінь творчої самореалізації; здійснення творчої діяльності в соціально схвальній формі.

Узагальненою цілісною характеристикою знань, мотивів, властивостей поведінки, самоконтролю дій особистості учнівської молоді є рівень сформованості суспільно-нормативної поведінки. У педагогічній літературі

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

для оцінки певних моральних явищ використовують різні шкали рівнів: високий, середній, низький [3, 16]; ступенів: активна позиція, пасивна позитивна позиція, нестійка позиція, негативна позиція [3, 497–499]. Така диференціація рівнів здійснюється за ступенем відповідності особистісних знань, мотивів, умінь і навичок особистості молоді певному встановленому зразку, ідеалу.

Виходячи з результатів аналізу психолого-педагогічної літератури щодо визначення рівнів сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань, було виділено чотири рівні сформованості суспільно-нормативної поведінки: високий, середній, низький, деформований. Відповідно до рівнів було визначено моделі поведінки: ідеальна, реальна, недосконала та деформована. Головним критерієм у визначенні рівнів сформованості суспільно-нормативної поведінки обрано характер і стійкість позиції учнівської молоді творчих неформальних об'єднань у міжособистісних відносинах. Відповідно високий рівень сформованості суспільно-нормативної поведінки характеризується стійкою активно-позитивною позицією школяра щодо дотримання морально-етичних аспектів поведінки; середній рівень відтворює стійку позицію особи щодо дотримання загальноприйнятих норм поведінки і її пасивність щодо оптимізації взаємин; низький рівень характеризується залежністю поведінки молоді від її ставлення, оцінки ситуації й свідчить про нестійку позицію у дотриманні норм поведінки; деформований рівень означений стійкою негативною позицією щодо дотримання суспільних норм.

Висновки. У статті було визначено систему критеріїв сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-усвідомлюваний, емоційно-почуттєвий, рефлексивно-регулятивний та діяльнісно-поведінковий). Відповідно до критеріїв та показників визначено рівні сформованості суспільно-нормативної поведінки (високий, середній, низький та деформований). Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребує дослідження можливих засобів та умов формування суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді у творчих неформальних об'єднаннях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Критерії моральної вихованості молодших школярів. Книга для вчителів / І. Бех, С. Максименко. – К. : Рад. шк., 1989. – 96 с.

2. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. завед.] / В. И. Загвязинский,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Р. Атаханов. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
3. Монахов Н. И. Изучение эффективности воспитания. Теория и методика / Монахов Н. И. – М. : Педагогика, 1991. – 144 с.
4. Трофімов Ю. Л. Психологія : підруч. / Ю. Л. Трофімов. – 3-тє вид., стер. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Петровская. Критерии, показатели и уровни сформированности общественно-нормативного поведения учащейся молодежи творческих неформальных объединений.

В статье представлена система критериев сформированности общественно-нормативного поведения учащейся молодежи творческих неформальных объединений (мотивационно-ценностный, когнитивно-осознаваемый, эмоционально-чувственный, рефлексивно-регулятивный и деятельностно-поведенческий). Согласно критериям и показателям определены уровни сформированности общественно-нормативного поведения (высокий, средний, низкий и деформированный).

***Ключевые слова**: критерии, показатели, уровни сформированности, общественно-нормативное поведение, учащаяся молодежь, творческие неформальные объединения, социализация.*

SUMMARY

E. Petrovskaya. Criteria, indicators and levels of forming the social-regulatory behavior of students creative informal association.

In the article is defined criteria system of formation of the socio-normative behavior for students of creative informal associations (motivational-evaluative, cognitive-aware. emotionally sensitive, reflexive-regulatory and activity-behavioral). According to the criteria and indicators defined levels of formed social-normative behavior (high, medium, low and distorted).

Key words: criteria, indicators, levels of formation, social-normative behavior, students, creative informal associations, socialization.

УДК 378.14:371.134:37.013.42

Ю. В. Сапарай
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті обґрунтовано проблему формування готовності соціальних педагогів до інноваційної професійної діяльності, проаналізовано становлення інноваційної соціально-педагогічної системи в освітній, практичній і науковій парадигмах.

***Ключові слова**: інноваційна діяльність, майбутні соціальні педагоги, соціально-педагогічна робота, соціально-педагогічна система, фахова підготовка.*

Постановка проблеми. Вітчизняна соціальна педагогіка, що просувається складним шляхом визначення своєї соціокультурної сутності в умовах побудови новітнього інформаційного суспільства, потребує якісного переосмислення змісту, цілей, завдань, методів, засобів соціально-педагогічної діяльності та прогнозування перспектив подальшого розвитку.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Це обумовлено кризовими соціальними, економічними, політичними, культурними реаліями сьогодення, що виявляють недієвість традиційних шляхів забезпечення соціальних гарантій та спричинюють поштовх до розробки новітніх технологій подолання накопичених суспільних суперечностей.

За таких умов значного потенціалу для гармонізації перехідних процесів набуває соціально-педагогічна система, яка, на думку Т. О. Дмитренко, є складним об'єктом, що включає як компоненти суб'єктів (соціальний педагог, клієнт та ін.), прямі та зворотні зв'язки між ними, засоби спільної діяльності для реалізації процесів організації, управління, спілкування з метою соціального виховання, соціалізації, адаптації особистості [3, 5].

Очевидно, необхідно організувати підготовку фахівців соціальної сфери нової генерації, здатних здійснювати специфічну професійну соціально-педагогічну діяльність щодо розв'язання тих проблем особистості, що існують на макро-, мезо- та мікрорівнях суспільного розвитку [5, 12].

Аналіз актуальних досліджень. Вітчизняна і зарубіжна наукова думка започаткували теоретичні основи дослідження інноваційного потенціалу соціально-педагогічної сфери в цілому та її культурного, педагогічного, психологічного, філософського аспектів зокрема.

Так, особливості професійної соціально-педагогічної діяльності та їх врахування у процесі професійної підготовки фахівців проаналізовано у наукових доробках В. Бочарової, Ю. Галагузової, І. Звєрєвої, А. Капської, Г. Лактіонової, Л. Міщик, Л. Штефан та ін.

Основні положення педагогічної інноватики розкриті К. Ангеловські, Х. Барнет, В. Загвязинським, В. Николко, Н. Юсуфбековою та ін.

Певні аспекти готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності висвітлено у працях О. Козлової, Л. Подимової, В. Сластьоніна та ін.

Проблему використання інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів розкрили П. Гусак, О. Дубасенюк, І. Козубовська та ін.

Проте на сьогодні не здійснено комплексного аналізу готовності майбутніх соціальних педагогів до інноваційної професійної діяльності, не визначено теоретико-методологічних та практичних засад формування інноваційної культури, не розроблено технологічне забезпечення цього процесу.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Мета статті – теоретично обґрунтувати проблему формування готовності соціальних педагогів до розробки та впровадження та нововведень у сферу соціальної практики.

Виклад основного матеріалу. Основою розвитку інформаційного суспільства є не лише застосування прогресивних винаходів, але й формування інноваційного середовища. До цього процесу залучається вся інфраструктура суспільства – економіка, культура, сфера комунікації, а також освіта [9].

Саме освіта XXI ст. має забезпечити успішне функціонування особистості в умовах інноваційного типу суспільного життя. У зв'язку з цим провідною тенденцією розвитку національних освітніх систем стає їх модернізація на засадах інноваційного підходу, сутність якого полягає в тому, що визначальним чинником успішності сучасної людини визнається її здатність до інноваційної діяльності та інноваційного типу мислення [2].

Оскільки соціальна педагогіка за сучасних умов одночасно розвивається у трьох взаємопов'язаних парадигмах: освітній, практичній і науковій [1, 4], то становлення інноваційної соціально-педагогічної системи вимагає оперативного включення новітніх досягнень науки, техніки, технологій до різних складових відповідного освітнього комплексу (зміст, методика, педагогічні технології, освітній менеджмент).

Ці завдання окреслено у:

– Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.);

– Комплексному плані заходів розвитку загальної середньої освіти на 1999–2012 роки (1999 р.);

– Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.);

– Законі України «Про інноваційну діяльність» (2002 р.);

– Законі України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» (2003 р.);

– Наказі Міністерства освіти і науки України «Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (2000 р.);

– Наказі Міністерства освіти і науки України «Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад» (2002 р.) та ін.

Так, у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») органічна інтеграція освіти і науки, активне використання наукового потенціалу вищих навчальних закладів і науково-дослідних

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

установ, новітніх теоретичних розробок у навчально-виховному процесі визначені провідними шляхами реформування освіти.

Комплексним планом заходів розвитку загальної середньої освіти на 1999–2012 роки передбачено забезпечити проведення наукових досліджень з актуальних проблем підготовки педагогічних кадрів, їх діяльності та професійного вдосконалення [12, 316].

У Національній доктрині розвитку освіти розкрито систему концептуальних ідей та поглядів щодо стратегії й основних напрямів розвитку освіти у першій чверті XXI століття.

Згідно з Доктриною, поєднання освіти і науки є умовою модернізації системи освіти, головним чинником її подальшого розвитку, що забезпечується:

– розвитком освіти на основі новітніх наукових і технологічних досягнень;

– інноваційною освітньою діяльністю у навчальних закладах усіх типів, рівнів акредитації та форм власності;

– створенням науково-інформаційного простору, насамперед для дітей та молоді, тощо.

Законом України «Про інноваційну діяльність» окреслено визначальні принципи державної інноваційної політики, серед яких – сприяння розвитку інноваційної інфраструктури, підготовка професійних кадрів у сфері інноваційної діяльності.

Законом України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» одним із стратегічних напрямів інноваційної діяльності на 2003–2013 роки визначено розвиток інноваційної культури суспільства.

З метою впорядкування інноваційної діяльності (тобто розробки, поширення та застосування освітніх інновацій) у системі освіти Наказом Міністерства освіти і науки України затверджено «Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності».

Процедуру надання та позбавлення статусу експериментального навчального закладу, в якому здійснюється дослідно-експериментальна робота з перевірки результативності та можливості застосування педагогічних та управлінських інновацій, викладено у Наказі Міністерства освіти і науки України «Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад».

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Отже, вітчизняною нормативно-правовою базою закладені вихідні положення для поступового впровадження новітніх наукових здобутків у безпосередню соціально-педагогічну діяльність, а також систему фахової підготовки майбутніх спеціалістів, у тому числі соціальних педагогів.

Для результативного введення інноваційних технологій у сферу освіти необхідне дотримання таких умов:

1) досягнення відповідного рівня технологічності інноваційної технології з урахуванням основних напрямів, спеціальностей та спеціалізації освітньої діяльності;

2) прогнозування і раціональна організація використання інноваційної технології у навчальному процесі вищих навчальних закладів різного профілю;

3) досягнення необхідного ступеня професійної готовності професорсько-викладацького складу ВНЗ до використання інноваційних технологій з урахуванням їх призначення, цілей, завдань, очікуваної ефективності та забезпечення необхідної якості вищої освіти [7, 38].

Останнє передбачає наявність певних професійно важливих якостей випускника вищого навчального закладу, що, по-перше, відображають його компетентність, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість, здібності; по-друге, обумовлюють його здатність задовольняти особистісні духовні і матеріальні потреби, а також його професійну придатність до виконання майбутніх соціально-професійних ролей [Там само].

Зміст практичної парадигми соціальної педагогіки виявляється у професійній реалізації фахівцями різноманітних концептуальних підходів соціально-педагогічної діяльності, що здійснюється за такими напрямами:

1) підвищення рівня соціокультурної адаптації індивіда чи групи засобами особистісного розвитку;

2) профілактика явищ дезадаптації (соціальної, культурної, психологічної);

3) соціокультурна реабілітація тих осіб, які мають відхилення від норми у фізичному, психічному, соціальному розвитку;

4) посередництво у взаємовідносинах індивіда чи групи із середовищем, що обумовлено інтересами їх соціокультурного становлення та розвитку [10, 266].

Таким чином, розвиток соціальної педагогіки практично орієнтованого (прикладного) характеру необхідно посилити на шляху пошуку

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

інноваційних рішень розв'язання різноманітних професійних завдань соціального педагога.

Практичне поле соціальної педагогіки – це сукупність низки суперечностей і проблемних ситуацій, на підставі аналізу яких формулюється коло наукових проблем у сфері соціальної педагогіки як наукової дисципліни. На практиці ці суперечності виявляються у вигляді соціального замовлення, що, на думку Л. Нікітіної та І. Липського [6], потребує залучення новаторів, здатних запропонувати нові рішення.

Як свідчить аналіз інноваційної практики, новаторство в соціальній педагогіці, полягає в конструюванні та впровадженні нових елементів у масову практику соціально-педагогічної роботи. Як приклади останніх наведемо такі:

1) нові типи освітніх закладів з превалюючою соціально-захисною функцією;

2) нові організаційні одиниці в масових освітніх закладах (наприклад, соціально-психолого-педагогічні служби);

3) нові громадські об'єднання волонтерського типу, що створюються з ініціативи громадськості для розв'язання соціальних і соціально-педагогічних проблем;

4) нові напрями, зміст і форми соціально-педагогічної діяльності;

5) нові посади, що вимагають науково-методичного забезпечення з позицій соціальної педагогіки (соціальний педагог, соціальний працівник, практичний психолог);

6) нові соціально-педагогічні спеціальності в системі початкової, середньої професійної та вищої освіти [6].

Щодо останнього, то вважаємо за доцільне вказати, що сучасні реалії українського суспільства дають змогу в межах спеціальності «Соціальна педагогіка» інституалізувати певні інноваційні складові шляхом виокремлення відповідних спеціалізацій (наприклад, «Гендерні студії»).

Отже, реалізація інноваційних моделей соціально-педагогічної роботи, з одного боку, дозволить якісно задовольняти зростаючі соціальні запити, а з другого, – потребує розробки сучасних теоретико-методичних основ підвищення якості професійної підготовки соціальних педагогів.

Розвиток соціальної педагогіки як науки має низку специфічних особливостей. На думку М. Приходько, однією з них є гуманістичний характер соціальної педагогіки як власне науки і як соціально-педагогічної

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

практики, спрямованих на подолання відчуження кожної конкретної особистості від своєї справжньої соціальної природи. За сучасних умов ця ідея конкретизується в особистісно орієнтованому підході [8, 22].

Інший фактор становлення соціальної педагогіки як науки утворений сукупністю філософських, психологічних, педагогічних, акмеологічних та інших положень, що визначають форми, методи, зміст і стратегії професійної діяльності соціального педагога. Таке міркування відбивається у змісті фахової підготовки спеціаліста, що потребує ґрунтовного науково-методичного забезпечення [8, 22].

У найширшому розумінні науковість змісту освіти означає, що основою навчальних дисциплін мають бути сучасні досягнення науки в її фундаментальних аспектах [11, 71].

Попри визначення на законодавчому рівні необхідності тісного зв'язку між наукою й освітою, дослідники і сьогодні наголошують на потребі наближення змісту освіти до сучасної науки, забезпечення належної взаємодії науки й освіти задля досягнення високого рівня розвитку освітньої галузі.

Оскільки соціально-педагогічна робота виступає, по-перше, дієвим інструментом реалізації соціальної політики, по-друге, своєрідним соціальним індикатором, що відображає рівень її ефективності [4, 89], то наведені вище положення актуалізують проблему наукового супроводу процесів навчання, подальшої фахової діяльності, перепідготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів соціальної сфери.

Висновки. Викладені положення дають підстави сформулювати такі висновки щодо досліджуваної нами проблеми:

1. Загальносвітові тенденції інтеграції у новітнє інформаційно-технологічне суспільство, об'єктивні запити оптимізації системи відносин «особистість – соціум» актуалізують проблему застосування спеціалістами (зокрема соціальними педагогами) інтенсивного дослідницького підходу перетворення дійсності.

2. Одним із базових показників, що визначає професійну компетентність соціальних педагогів, є їх готовність до інноваційної фахової діяльності.

3. Розробка інноваційних моделей соціальних технологій, спрямованих на повноцінне задоволення нагальних суспільних потреб, сьогодні не є пріоритетом державної соціальної політики. Крім того, відсутні

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

механізми впровадження алгоритму подібної діяльності, що призводить до ускладнення взаємодії між суб'єктами соціально-педагогічної допомоги.

4. Упровадження в практику роботи соціального педагога інноваційних соціальних технологій дозволить оптимізувати проблему надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів.

5. Невизначеність системи освітньо-педагогічних заходів щодо формування інноваційної культури майбутніх соціальних педагогів ускладнює реалізацію соціально-педагогічних ініціатив у професійному та соціальному середовищах.

6. Проблема цілеспрямованого формування інноваційної культури майбутніх соціальних педагогів потребує наукового обґрунтування нормативних, організаційних, науково-методичних умов розвитку цього професійного утворення; розробки системи моніторингу ефективності реалізації соціальними педагогами різноманітних соціальних проектів; організації інформаційно-методичного супроводу професійної діяльності соціальних педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алєксєєнко Т. Соціальна педагогіка як наукова дисципліна: досвід і перспективи розвитку / Т. Алєксєєнко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 3. – С. 4–8.

2. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «» / І. В. Гавриш. – Луганськ, 2006. – 44 с.

3. Дмитренко Т. О. Інтеграція загальної педагогіки й соціальної педагогіки за напрямом розвитку поняттєвого апарату / Т. О. Дмитренко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2008. – № 3. – С. 4–7.

4. Капська А. Й. Соціально-педагогічна робота як інструмент соціальної політики / А. Й. Капська // Український соціум: соціологічні дослідження та моніторинг соціальної політики (соціологія, політика, педагогіка, економіка). – 2002. – № 1. – С. 89–94.

5. Міщик Л. І. Розвиток нових стратегій підготовки спеціалістів в контексті соціальної політики України / Л. І. Міщик // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 9. – С. 12–14.

6. Никитина Л. Е. Прогноз развития социальной педагогики как научной дисциплины: обоснование и выводы [Электронный ресурс] / Л. Е. Никитина, И. А. Липский. – Режим доступа : http://www.social-pedagog.edu.mhost.ru/Docum/Public/SP-4.html.

7. Носков В. И. Психологические барьеры при применении инновационных технологий в условиях ВУЗа (совершенствование реализации инновационных технологий) / В. И. Носков, А. В. Кальянов, О. В. Мирошниченко // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 11. – С. 36–41.

8. Приходько М. І. Особистісно-орієнтована підготовка соціального педагога та працівника – нова парадигма дослідження соціальної педагогіки / М. І. Приходько // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 3. – С. 20–26.

9. Сандига О. І. Інноваційний потенціал соціального розвитку (філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія і філософія історії» / О. І. Сандига. – К., 2004. – 20 с.

10. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [за заг. ред. проф. І. Д. Звєрєвої]. –

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

11. Тимошенко О. Особистісна спрямованість освіти як відповідь на виклики глобалізації / О. Тимошенко // Вища освіта України. – 2009. – № 1. – С. 67–72.

12. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність : [навч.-метод. вид.] / В. В. Химинець. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 360 с.

РЕЗЮМЕ

Ю. В. Сапарай. Формирование готовности будущих социальных педагогов к инновационной профессиональной деятельности как педагогическая проблема.

В статье обоснована проблема формирования готовности социальных педагогов к инновационной профессиональной деятельности, проанализирован процесс становления инновационной социально-педагогической системы в образовательной, практической и научной парадигмах.

***Ключевые слова**: инновационная деятельность, будущие социальные педагоги, социально-педагогическая работа, социально-педагогическая система, профессиональная подготовка.*

SUMMARY

U. Saparaj. The forming of future social teachers' readiness to an innovative professional activity as pedagogical problem.

The article deals with the problem of forming of social teachers' readiness to an innovative professional activity. The process of formation of an innovative social and educational system in educational, practical and scientific paradigms is analyzed in it.

Key words: an innovative activity, future social teachers, social and pedagogical work, social and educational system, professional training.

УДК 159.9. 07: 874.312

І. М. Щербакова, М. В. Петлюк
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТЬ СОЦІАЛІЗАЦІЯ ТА САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

У статті розглянуто теоретичні основи соціалізації та самовизначення старшокласників. Обґрунтовано експериментальні дані емпіричного дослідження особливостей соціалізації та самовизначення старшокласників в умовах сьогодення, залежність самовизначення від «настанов соціалізації» та їх співвідношення, чинники ефективності соціалізації сучасних випускників загальноосвітніх навчально-виховних закладів.

***Ключові слова**: соціалізація та самовизначення старшокласників, новоутворення.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку країни соціально-економічні умови, що швидко змінюються, спричиняють у людей когнітивні, комунікативні, емоційні перевантаження, ускладнюючи процес самовизначення і соціалізації особистості. Саме тому сьогодні є актуальною проблема пристосування людини до нових умов суспільного буття, особливо пристосування старшокласників як однієї з найбільш незахищених в умовах сьогодення ланок суспільства. Отже, особливої уваги потребує проблема пристосування у широкому розумінні слова, адже реалії життя доводять, що пасивна адаптація не відповідає активній і творчій природі людської

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

особистості, не задовольняє потреби старшокласників у самореалізації та самовизначенні. У річищі окресленої проблеми актуальними є дослідження процесів соціалізації та самовизначення як феноменів, пов'язаних зі входженням особистості в соціальну структуру суспільства.

Аналіз актуальних досліджень. Багатоаспектність явища самовизначення зумовила інтерес дослідників з різних наукових галузей: філософії, психології, педагогіки, соціології, етики тощо. Це сприяло розгляду поняття в кількох напрямах: соціологічному (І. Мартинюк, П. Кенкманн, М. Тітма, Р. Веєрман, Т. Мальковська та ін.), психологічному (С. Рубінштейн, І. Кон, Д. Фельдштейн, К. Абульханова-Славська, З. Карпенко), філософському (А. Архангельський, А. Здравомислов, А. Гусейнов), педагогічному (О. Мудрик, Г. Балл, І. Дубровіна, М. Боришевський, О. Киричук, І. Бех та ін.). Актуальність проблеми самовизначення відображена в наукових працях українських дослідників останніх років (О. Збарської, А. Льовочкіної, Р. Пасічняк, О. Семенова, І. Тисячник, О. Баришевої).

Ураховуючи вищенаведене, зазначимо, що процес соціалізації став об'єктом наукових пошуків досить давно. Цією проблемою займалися Г. Тард, Г. Гідінгс, Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Ч. Кулі, Дж. Г. Мід, А. Маслоу, К. Роджерс, А. Оллпорт та ін. Предметом їх досліджень стали особливості та механізми взаємозв'язків суспільства й людини, а результатом – різні теорії соціалізації й погляди на роль особистості у цьому процесі.

У вітчизняній науці питанню соціалізації останнім часом приділяється багато уваги. Серед українських учених – це А. Капська, І. Звєрєва, С. Савченко, С. Харченко, В. Оржеховська, М. Лукашевич, Н. Заверико та ін. На особливу увагу заслуговують дослідження молодих науковців (Н. Скотної, І. Середницької, М. Сохи, П. Плотнікова, Т. Карабіна, А. Акуска), які висвітлюють різноманітні аспекти процесу соціалізації: історичне становлення поняття, аналіз теорій соціалізації, соціалізація в контексті сучасних суспільних умов, соціалізація і правова культура суспільства, соціалізація і процес глобалізації і та ін.

Отже, в сучасній науковій теорії процес соціалізації розглядається під різними кутами зору. Разом з тим науковці доходять висновку про те, що в сучасних умовах він потребує спеціально організованих заходів з боку держави, навчальних закладів, громадськості. Проте вважаємо за потрібне підкреслити, що актуальним сьогодні є питання дослідження ефективності соціалізації випускників загальноосвітніх навчально-виховних закладів, міри

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

та критеріїв готовності школярів до самостійного функціонування в суспільстві. Саме тому ми зосередили увагу на детальному дослідженні проблеми соціалізації та самовизначення особистості, співвідношенні цих понять і процесів з метою окреслення чіткої ролі людини в них, а також завдань, що стоять перед нею.

Мета статті – проаналізувати наукову літературу для визначення різних підходів до трактування змісту понять «соціалізація старшокласника» та «самовизначення старшокласника», експериментально дослідити «настанови соціалізації» та чинники самовизначення старшокласника в умовах сучасного соціального середовища.

Виклад основного матеріалу. Соціалізація – процес, який, з одного боку, передбачає засвоєння індивідом соціального досвіду, адаптацію до соціального середовища, засвоєння його традицій, норм і цінностей, а з другого – процес активної діяльності, залучення до соціального середовища. При цьому індивід, оволодіваючи новими ролями і правилами, набуває водночас здатності створити щось нове.

Соціалізація нерозривно пов’язана з індивідуалізацією особистості, оскільки її зміст полягає у формуванні індивідуальності. Не існує однакових процесів соціалізації, індивідуальний досвід кожної особистості є унікальним. Це набуття людьми ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей; засвоєння індивідом певної системи знань і норм, процес становлення його як особистості. Аналіз наукової літератури дозволяє нам зробити висновок про те, що соціалізація – це двосторонній взаємообумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її залучення до системи суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду і самостійного відтворення цих відносин, у процесі яких формується неповторна особистість [7, 126].

Отже, під соціалізацією потрібно розуміти оволодіння нормами і правилами життя в суспільстві, знаннями і вміннями будувати стосунки, що дозволять особистості здобути такі характеристики: ставлення до іншої людини як до самоцінності; здатність до самовіддачі як умови чи способу реалізації такого ставлення до інших людей; творчий характер життєдіяльності, здатність до вільного волевиявлення; можливість особистості самостійно проектувати майбутнє; внутрішня відповідальність перед собою, іншими людьми, минулим і майбутнім; прагнення зрозуміти смисл життя [2, 37].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Узагальнюючи дані теоретичного аналізу досліджуваної нами проблеми, зазначимо, що соціалізація відбувається у просторі і часі, у формальних і неформальних групах і різних інституціях, від народження і до смерті. При цьому основними складовими соціалізації є: стихійна соціалізація, яка відбувається внаслідок виливу на особистість об'єктивних обставин життя (соціально-економічних та соціокультурних реалій суспільства); відносно соціально керована соціалізація, вона проявляється через використання державою певних економічних, законодавчих заходів з метою розв'язання проблем, що впливають на життєвий шлях певних груп; відносно соціально-контролююча (виховання) – цілеспрямоване створення суспільством умов для розвитку потенційних можливостей особистості, формування у неї певних якостей; свідома самозміна людини проявляється як самобудівництво чи саморуйнування [7, 201].

Слід відзначити, що соціалізація відбувається у взаємодії людини з величезною кількістю умов, які називають факторами соціалізації. Так, А. Мудрик називає такі з них: мегафактори – космос, планета, світ; макрофактори – країна, етнос, суспільство, держава, культура; мезофактори – тип населення (місто, село, район), засоби масової комунікації, субкультура; мікрофактори – формальні (дошкільний навчальний заклад, школа, вищий навчальний заклад, заклад культури, виховні організації), неформальні (сім'я, сусіди, групи однолітків, клас) [8, 188].

Отже, соціалізація – процес послідовного входження індивіда в соціальне середовище, що супроводжується засвоєнням та відтворенням культури суспільства, унаслідок взаємодії людини зі стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами її життя на кожному віковому етапі. Тобто соціалізація взаємообумовлена процесом самовизначення.

Ми вважаємо, що, незважаючи на часте використання в літературі, поняття самовизначення автори вживають у різних смислових інтерпретаціях. Так, у працях І. Кона, Т. Мальковської, І. Мартинюка, С. Рубінштейна, І. Шустової поняття самовизначення вживається в статусі самостійного поняття, здатного відобразити становлення особистості в соціальному просторі, в інших (М. Гінзбурга, Д. Фельдштейна) – як поняття особистісного самовизначення, але наповнене змістом, що розкриває соціальне самовизначення: означають ним спрямованість вибіркової діяльності особистості на систему соціальної структури суспільства [5, 58].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Виходячи з цього, вважаємо за потрібне зазначити, що найбільш повним і ґрунтовним буде підхід до розуміння суті самовизначення не тільки як результату, але і як процесу, зумовленого наявністю й розвитком певних властивостей суб'єкта вибору. Впевнені, що наявність процесу самовизначення виступає тим критерієм, що дозволяє визначати соціалізацію як процес суб'єкт-суб'єктних відносин між індивідом та суспільством [1, 15]. Адже найактивніше розв'язання проблеми самовизначення – використання набутого досвіду, пошук відповідей на світоглядні питання, самовдосконалення для досягнення певної визначеної мети, здійснення свідомої вибіркової діяльності – робить людину суб'єктом у процесі опанування системи суспільних відносин. Крім того, на цьому етапі змінюється й механізм, що забезпечує процес соціалізації: з переважною інтенсивністю використовується рефлексія, яка полягає у внутрішньому діалозі. Виходячи з такого методологічного підґрунтя, ми дійшли висновку про те, що, застосовуючи такий механізм, як саморефлексія, людина піддає розгляду, оцінює, приймає або відкидає певні цінності, що стосуються родини, інститутів суспільства, колективу однолітків і та ін. На основі такої внутрішньої оцінної діяльності будується поведінка особистості [4, 75].

Отже, зв'язок соціалізації та самовизначення може бути охарактеризованим як ціле і частина, процес і результат, реальність і перспектива, мета й засіб [2, 39]. Зауважимо, що самовизначення відносно соціалізації виступає критерієм ефективності, провідним завданням, показником успішності, засобом індивідуалізації. Особистісне самовизначення є основним новоутворенням ранньої юності, яке визначає всі інші види самовизначення юнаків та дівчат. Визначальну роль в особистісному самовизначенні на цьому етапі відіграє самосвідомість, що виступає основою побудови ставлення особистості до себе та взаємодії з іншими людьми. Найважливішою психологічною умовою виникнення й розвитку самовизначення старшокласників є їхні ціннісні орієнтації, а становлення особистісного самовизначення відбувається внаслідок складної взаємодії зовнішніх і внутрішніх чинників розвитку. Вплив соціальних чинників, насамперед специфіки соціокультурних умов життя, переломлюючись у комплексі психологічних особливостей старшокласника (мотиви, інтереси, досвід тощо), проявляється в особливостях його ставлення до себе, до власної діяльності, поведінки та взаємодії з іншими. Цінності виступають тією проміжною ланкою, яка регулює відповідність між

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

поведінкою, діями, інтересами, потребами учнів, що випливають із соціальних відносин. Виходячи з цього, соціально-психологічним феноменом старшого шкільного віку можна вважати вибір особистісних цінностей та індивідуальної лінії поведінки [9, 22]. Значною мірою зміст юнацьких цінностей залежить від культурного контексту й історичного періоду, за якого живе молоде покоління. Ті бурхливі соціальні події, що відбуваються у світі й нашій країні, примушують юнаків та дівчат самостійно робити вибір, орієнтуватися у всьому й займати незалежні позиції. Саме тому порівняно з минулими поколіннями теперішні старшокласники характеризуються більш тверезим, розумно-практичним поглядом на життя, незалежністю й самостійністю.

На нашу думку, феномен особистісного самовизначення для старшокласників є провідним центром соціалізації; виникнення цього феномену можливе тільки на певному рівні розвитку самосвідомості, особливо коли в особистості з'являється здатність до внутрішнього діалогу. Таким чином, максимальний соціалізуючий вплив на сучасну молодь справляє сім'я, школа, однолітки. Основні сфери, в яких відбувається соціалізація старшокласників, не рівнозначні за інтенсивністю впливу і значущістю пропагованих ними життєвих установок. Сучасне українське суспільство, переживаючи численні соціально-економічні загрози, фактично обумовлює появу в молоді психологічних бар'єрів як у самовизначенні, так і у процесі соціалізації.

Ми провели експериментальне дослідження процесу соціалізації та самовизначення старшокласників 10-х класів на базі Жовтневої спеціалізованої школи I–III ступенів Сумської області. У дослідженні взяло участь 23 чол., з них 10 хлопчиків та 13 дівчаток. У процесі дослідження було використано чотири психологічні методики: «Діагностика інтерактивної спрямованості особистості» (Н. Є. Щуркова в модифікації Н. П. Фетіскіна), що дозволяє вивчити вектор інтерактивної спрямованості й особистісної соціалізації в сучасних школярів; «Дослідження самооцінки старшокласника», «Діагностика особистісної адаптованості» за А. В. Фурманом; методика «Я – Інші, Кар'єра–справа».

Результати за методикою діагностики особистісної адаптованості за А. В. Фурманом засвідчують, що: 12% учнів мають високий рівень адаптованості; 9% учнів мають середній рівень адаптованості; 6% учнів мають низький рівень адаптованості; 25% учнів мають неочевидну

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

неадаптованість; 18% учнів мають очевидну неадаптованість; 12% учнів мають ситуативну дезадаптованість; 12% учнів мають стійку очевидну дезадаптованість; 6% учнів мають критичну дезадаптованість.

При цьому учні, які мають високий, середній та низький рівні адаптованості, показали високий та середній рівні самооцінки (30%). А учні, які мають прояви неадаптованості чи дезадаптованості, показали середній та низький рівні самооцінки (57%), лише 13% з них показали високий та середній рівні самооцінки. Тобто ми встановили певний кореляційний зв'язок між рівнем самооцінки та рівнем адаптованості можливостей учнів. Низька самооцінка впливає на рівень готовності особистості до саморозвитку, а 30% учнів із низькою самооцінкою показали помірно виражену направленість («Кар'єра», «Я», «Інші», «Справа»). Тобто можна зробити висновок про те, що низька самооцінка обумовлює зниження активності самовизначення і дійового компонента.

Значною мірою перетинаються і взаємодоповнюють один одного показники, отримані за методикою «Я – Інші, Кар'єра – справа» та за методикою «Діагностика інтерактивної спрямованості особистості (Н. Є. Щуркова в модифікації Н. П. Фетіскіна). Ми одержали приблизно однакові результати: під час визначення направленості на «Я» (24%) та під час визначення орієнтації на особистісні інтереси (24%); при визначенні направленості на «Справу», направленості на «Інших» (30%) та при та при визначенні орієнтації на взаємодію (33%). На нашу думку, це пов'язано із соціально-психологічним феноменом старшого шкільного віку – сформованість особистісних цінностей та індивідуальна лінія поведінки.

Висновки. Отже, високу готовність до саморозвитку, самовизначення показали учні, які мають високий та середній рівні самооцінки, адаптації, а також яскраво виражену особистісну направленість та орієнтацію. Такі результати, на нашу думку, вказують на готовність до ефективної соціалізації. Саме тому, стверджуючи, що формування особистісного самовизначення обумовлюється об'єктивними чинниками соціальної дійсності, ми звертаємо увагу на необхідність активізації системного, цілеспрямованого освітньо-виховного впливу на особистість у напрямку формування суб'єктивної готовності до міжособистісної взаємодії в сучасному соціумі. Статистична обробка отриманих даних довела, що загальна спрямованість старшокласника на самовизначення прямо залежить від «настанов соціалізації». Одержані результати вказують на необхідність подальшого

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

пошуку і наукового обґрунтування засобів інтенсифікації самовизначення, а також створення відповідних умов для соціалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воєводіна Т. Ю. Соціальне самовизначення: історія становлення поняття / Т. Ю. Воєводіна // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2008. – № 10. – С. 11–17.

2. Воєводіна Т. Ю. Специфіка взаємозв'язку процесів соціалізації та самовизначення / Т. Ю. Воєводіна // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2009. – № 5. – С. 36–41.

3. Карнозова Л. М. Самоопределение профессионала в проблемной ситуации / Л. М. Карнозова // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 75–82.

4. Кон И. С. Открытие «Я» / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1978. – 367 с.

5. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підруч. / В. В. Москаленко. – К. : Центр навч. л-ри, 2003. – 624 с.

6. Мудрик А. В. Социальная педагогика / А. В. Мудрик. – М., 2005.

7. Чупрасова В. И. Влияние воспитания на формирование и развитие личности учащихся в школе и вузе и формирование личности молодого человека в школе и вузе : сб. ст. / В. И. Чупрасова. – Владивосток, 2001. – С. 40–52.

РЕЗЮМЕ

И. Н. Щербакова, **М. В. Петлюк**. Психологический анализ понятий социализация и самоопределение старшеклассников в современных условиях.

В статье рассмотрены теоретические основы социализации и самоопределения старшеклассников. Обоснованны экспериментальные данные эмпирического исследования особенностей социализации и самоопределения старшеклассников в условиях современности, зависимость самоопределения от «установок социализации», критерии эффективности социализации современных выпускников общеобразовательных учебно-воспитательных учреждений.

***Ключевые слова**: социализация и самоопределение старшеклассников, новообразования.*

SUMMARY

I. Shcherbakova, M. Petlyuk. Psychological analysis of concepts of socialization and self-determination starring in today's conditions.

Theoretical bases of socialization and self-determination of senior pupils are considered in the article. Reasonable experimental data of empiric research of features of socialization and self-determination of senior pupils in the conditions of present time.

Key words: socialization and self-determination of senior pupils, new formations.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

УДК 371.72:17.022–057.876

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

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

На підставі аналізу сутності понять «педагогічні технології» та «здоров'язбережувальні технології» зроблено висновок про те, що поняття «здоров'язбережувальні технології» не повністю відповідають меті педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів. Запропоновано використовувати лексему «педагогічні технології формування ціннісного ставлення до здоров'я».

***Ключові слова**: педагогічні технології, здоров'язбережувальні технології, формування ціннісного ставлення до здоров'я.*

Постановка проблеми. Розвиток педагогіки здоров'я у сучасному освітньому просторі, значний досвід педагогічних інновацій у сфері збереження здоров'я молодого покоління у закладах освіти потребують систематичного узагальнення. Нині на перший план виходять питання технологічності навчання і виховання, зокрема у професійно-технічній освіті. Термін «технологія» походить від грецьких слів techne – «мистецтво», «майстерність» та logos – «учення». Науковці у визначенні педагогічної технології відштовхуються від тлумачення поняття технологія як сукупності «знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь» [1]. Проте аналіз численних праць вітчизняних і зарубіжних педагогів свідчить про відсутність єдиного підходу до визначення, оцінки і значення для освіти її технологізації. Особливо актуальним питання щодо сутності «педагогічної технології» постає у контексті організації і проведення здоров'яспрямованої діяльності у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ). Для визначення технологічних особливостей освітньої діяльності, що спрямована на збереження і зміцнення здоров'я учнів, часто використовують поняття «здоров'язбережувальні технології». Отже, для обґрунтування застосування технологій у педагогічній системі формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ необхідно розглянути сутність понять «педагогічні технології» і «здоров'язбережувальні технології».

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Аналіз актуальних досліджень із зазначеної теми свідчить про спроби провідних фахівців у галузі навчання і виховання систематизувати й узагальнити уявлення щодо понять «педагогічні» і «здоров'язбережувальні технології». В Енциклопедії освіти зазначено, що педагогічні технології – це «технології, які забезпечують перетворення педагогічного процесу в освітній установі на цілеспрямовану діяльність усіх його суб'єктів» [2, 661].

У «Словнику основних термінів і понять з превентивного виховання» численні визначення й підходи до розуміння терміна «педагогічна технологія» дозволили авторам зробити висновок про те, що у сфері виховання педагогічна технологія розглядається як: «1) змістовна техніка реалізації навчального процесу; 2) системна сукупність і порядок функціонування усіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічної мети; 3) системний метод створення, застосування і визначення всього освітнього процесу з урахуванням технічних, людських ресурсів та їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти (ЮНЕСКО); 4) передбачає спільну роботу тренерів з підлітками-лідерами; 5) є змістовним узагальненням навчально-виховного процесу, що може бути представлена науковим, процесуально-описовим і процесуально-діяльнісним аспектами» [9, 135].

Компонентом педагогічної майстерності, яка є науково обґрунтованим професійним вибором впливу педагога на учня для формування у нього ставлення до світу, вважають педагогічну технологію П. Підкасистий, В. Сластьонін, Н. Щуркова та інші. У контексті мети статті важливою є думка Н. Щуркової, яка зауважує, що для реалізації будь-якої педагогічної технології необхідно застосовувати основні технології (педагогічного спілкування, педагогічної оцінки, педагогічної вимоги, педагогічного створення і розв'язання конфлікту, педагогічного інформативного впливу) та додаткові (організації групової виховної діяльності, створення ситуації успіху та сприятливого психологічного клімату, етичного захисту, організації виховного середовища тощо) [8]. Отже, у системі формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів мають застосовуватися як основні, так і додаткові педагогічні технології, які гарантуватимуть підвищення рівнів ціннісного ставлення до здоров'я в учнів.

У монографії Г. Селевка зроблена спроба класифікувати педагогічні технології на основі чотирьох позицій: педагогічна технологія як

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

засіб-інструмент (інструментальний підхід); педагогічна технологія як засіб-процес (процесуальний підхід); педагогічна технологія як науковий напрям (методологічний підхід) та педагогічна технологія як багатовекторний процес (інтеграційний підхід) [7].

Мета статті – з'ясувати особливості тлумачення поняття «здоров'язбережувальні технології» і можливості його застосування для обґрунтування педагогічних технологій у системі формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ.

Виклад основного матеріалу. Серед багатоаспектних тлумачень поняття «педагогічні технології» ми поділяємо тлумачення зазначеної дефініції В. Беспальком, П. Лузаном, С. Сосоєвою та іншими як педагогічної системи, що за умови спеціально організованої діяльності педагога й учня дозволяє отримати гарантований результат.

У процесі створення педагогічної системи формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів постають питання щодо технологічних особливостей цього процесу і можливості використання різних здоров'язбережувальних технологій. Аналіз поняття «здоров'язбережувальні технології» свідчить про ще більшу неоднозначність у своєму визначенні та розумінні, ніж для поняття «педагогічні технології». Насамперед визначимося з метою застосування здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти. Для цього скористаємося слушною думкою Н. Смірнова щодо існування трьох стратегій у здоров'яспрямованій діяльності навчального закладу [10]. Отже, здоров'язбережувальні технології забезпечують реалізацію:

1) стратегії вимушених заходів, що становлять окремі дії та локальні програми. Виконання цих заходів обумовлено низьким рівнем здоров'я учнів і погіршенням стану їх здоров'я протягом навчання, широкою розповсюдженістю шкідливих звичок. Особливість цієї стратегії полягає в її локальності і відсутності систематичної і комплексної здоров'яспрямованої діяльності;

2) стратегії формування медичної інфраструктури навчального закладу, яка проявляється в бажанні адміністрації створити розгалужену медичну частину навчального закладу і максимально наповнити її сучасним медико-фізіологічним обладнанням для впровадження сучасних технологій діагностики, профілактики і лікування. В освітньому закладі створюються фітобари, кімнати гірського повітря, соляні кімнати,

фізіотерапевтичні та стоматологічні кабінети тощо. Позитивними моментами цієї стратегії, на нашу думку, виступають випадки раннього виявлення і своєчасного лікування захворювань, профілактика гострих респіраторних захворювань. Уважаємо, що дієвість цієї стратегії недостатня, але порівняно зі стратегією вимушених мір, звичайно, більш висока. Головними недоліками цього напряму в діяльності навчального закладу є формування пріоритету медичної галузі у збереженні здоров'я особистості, перекладання відповідальності за стан власного здоров'я на інших, значні фінансові витрати на розвиток матеріальної бази;

3) стратегії здоров'язбережувальної педагогіки, яка заснована на пріоритетах психолого-педагогічних принципів у здоров'яспрямованій діяльності педагогічного й учнівського колективів. Ця стратегія, безумовно, є найбільш перспективною і дієвою, бо спрямована на формування ціннісного ставлення до фізичного, психічного, соціального і духовного здоров'я в учнів різного віку. Тобто формуються світоглядні установки, позитивна мотивація до здорового способу життя, засвоюються знання, вміння і навички здоров'язбережувальної поведінки. Саме з цією стратегією пов'язують можливість розвитку і впровадження у навчально-виховний процес здоров'язбережувальних технологій.

Ми також уважаємо, що у закладах освіти цілі застосування здоров'язбережувальних технологій знаходяться у контексті досягнення мети освіти, а саме розвитку людини як найвищої цінності суспільства і формування особистості, здатної до свідомого самостійного вибору такого способу життя, який забезпечить збереження і зміцнення її здоров'я.

Назва технологій «здоров'язбережувальні» окреслює їх мету – збереження здоров'я. У цьому випадку поза увагою залишаються не менш важливі завдання: зміцнення і формування здоров'я. Під формуванням здоров'я ми розуміємо формування ціннісного ставлення до здоров'я, культури здоров'я в учнів [3; 6]. Слід зауважити, що застосування будь-якої технології в освіті не має завдати шкоди здоров'ю учня. Освіта у цілому, як діяльність, має бути безпечною для здоров'я учнів. Отже, термін «здоров'язбережувальні» не повністю відображає мету і завдання технологій, спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я, формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів. Тому термін «здоров'язбережувальні технології» ми вважаємо дискусійним.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Аналіз тлумачень сутності здоров'язбережувальних технологій дозволяє зробити висновок про те, що існують принаймні дві різні точки зору. Одна з них зводить здоров'язбережувальні технології до методів і засобів для забезпечення санітарно-гігієнічних умов навчання і виховання, які сприятимуть збереженню і зміцненню здоров'я учасників навчально-виховного процесу. Так, до здоров'язбережувальної освітньої технології відносять систему, що створює максимально можливі умови для збереження, зміцнення і розвитку духовного, емоційного, інтелектуального та фізичного здоров'я всіх суб'єктів освіти [5]. В. Сонькін під здоров'язбережувальною технологією розуміє сукупність умов навчання, раціональної організації навчального процесу, достатнього і раціонально організованого рухового режиму. Якщо взяти цю точку зору за основу тлумачення здоров'язбережувальних технологій, то ми свідомо обмежуємо можливості освіти забезпеченням тільки санітарно-гігієнічних умов навчально-виховного середовища, які і так є обов'язковими для виконання у закладах освіти.

Ми поділяємо погляди науковців, які стверджують, що здоров'язбережувальні технології мають забезпечувати формування культури здоров'я, ціннісного ставлення до здоров'я, позитивної мотивації до здорового способу життя в учнів і таким чином сприяють збереженню і зміцненню їх здоров'я. Наприклад, у Н. Смірнова знаходимо, що здоров'язбережувальні освітні технології – це психолого-педагогічні технології, програми, методи, які спрямовані на виховання в учнів культури здоров'я; особистісних якостей, які б сприяли збереженню і зміцненню здоров'я; формуванню уявлень про здоров'я як цінності, мотивації до здорового способу життя [10].

Отже, з одного боку, ми маємо справу з технологіями формування культури здоров'я, ціннісного ставлення до здоров'я, навичок здорового способу життя (тобто, здоров'язбережувальну технологію можна розглядати як педагогічну), а з другого – з технологіями, спрямованими на забезпечення у навчальних закладах умов для збереження, зміцнення і формування здоров'я суб'єктів навчально-виховного процесу (тоді до педагогічних технологій вони не мають жодного відношення).

Значна кількість педагогічних технологій, у тому числі здоров'язбережувальних, викликає необхідність їх класифікації. Так, Г. Селевко пропонує класифікувати освітні технології на основі таких критеріїв:

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

рівень і характер застосування, філософська основа, методологічний підхід, провідний фактор розвитку, механізм передачі і засвоєння досвіду, орієнтація на особистісну сферу і ключові компетентності індивіда, характер змісту і структури, вид соціально-педагогічної діяльності, тип управління навчально-виховним процесом, домінуючі методи і засоби, організаційні форми, провідні засоби, підходи до дитини й орієнтація педагогічної взаємодії, напрям модернізації і ставлення до традиційної освітньої системи, категорія об'єктів педагогічного впливу [7].

Уважаємо, що для класифікації здоров'язбережувальних технологій такий підхід недоцільний. З існуючих класифікацій більш поширеною є класифікація здоров'язбережувальних технології залежно від методів і форм роботи. Виділяють медико-гігієнічні, фізкультурно-оздоровчі технології, екологічні, технології забезпечення безпеки життєдіяльності, здоров'язбережувальні освітні технології [4].

До медико-гігієнічних технологій відносять контроль і забезпечення санітарно-гігієнічних умов внутрішньошкільного (навчально-виховного) середовища відповідно до вимог ДержСанПіНу: дотримання чистоти в навчальному закладі, обмеження навчального навантаження, раціональний розклад уроків тощо. Також серед цієї групи технологій називають диспансеризацію, вітамінізацію, лікування й профілактику деяких захворювань на базі навчального закладу тощо [4].

Фізкультурно-оздоровчі технології – найбільш поширені серед загальноосвітніх та професійних навчальних закладів. Мета фізкультурно-оздоровчих технологій, з одного боку, полягає в отриманні неспецифічного ефекту, а саме – у підвищенні резистентності організму, що досягається загартовуванням, заняттями оздоровчою фізичною культурою на свіжому повітрі, а з другого – у досягненні специфічного для фізичної культури ефекту, зокрема розвитку основних фізичних якостей людини (м'язова сила, швидкість, спритність, гнучкість, загальна витривалість).

Екологічні здоров'язбережувальні технології спрямовані на створення природовідповідних, екологічно оптимальних умов для життя і діяльності людини, встановлення гармонійних відносин з довкіллям, рослинним і тваринним світом. У навчальному закладі можливості екологічних технологій реалізуються шляхом створення й утримання «живого куточка», озеленення в рекреаціях та навчальних і виробничих приміщеннях, догляду за прилеглою територією тощо. Уважаємо, що за

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

суттю екологічні здоров'язбережувальні технології наближені до медико-гігієнічних, хоча мають набагато більше можливостей для здоров'яспрямованої діяльності в навчальних закладах.

Виділення окремо технологій забезпечення безпеки життєдіяльності пов'язано, на нашу думку, з одного боку, з досягненням біологічної мети будь-якого живого організму, у тому числі людини: вижити в постійно змінних умовах довкілля, а з другого боку, зі значним ризиком виникнення техногенних ситуацій, загрозливих для здоров'я людини. Ці технології відносяться до безпеки життєдіяльності людини, їх мета полягає у засвоєнні людиною правил поведінки в різних виробничих і побутових ситуаціях: навички поводження на дорогах (як пішохода, так і водія), навички надання долікарської допомоги, правила поводження в небезпечних ситуаціях (пожежа, повінь, дорожньо-транспортна пригода, отруєння хімічними або харчовими речовинами). Реалізація технологій забезпечення безпеки життєдіяльності відбувається шляхом упровадження в навчальний план різних освітніх закладів, у тому числі професійно-технічних, предмета «Основи безпеки життєдіяльності».

Отже, згідно з цією класифікацією медико-гігієнічні й екологічні технології спрямовані на забезпечення гігієнічних умов, тому з точки зору нашого тлумачення здоров'язбережувальних технологій до них не відносяться.

В основі іншої класифікації здоров'язбережувальних технологій лежить характер їх дії. За цією класифікацією здоров'язбережувальні технології поділяють на захисно-профілактичні, компенсаторно-нейтралізуючі, стимулюючі та інформаційно-навчальні. Захисно-профілактичні технології спрямовані на захист людини від несприятливих для здоров'я впливів. Компенсаторно-нейтралізуючі – на компенсацію того, чого не вистачає організму для повноцінної життєдіяльності, або на часткову нейтралізацію негативних впливів навколишнього середовища. Наприклад, в освітньому закладі це можуть бути фізкультпаузи і фізкультхвилинки, які частково нейтралізують статичність уроків, стресогенний вплив навчального навантаження або компенсують нестачу рухової активності. Сюди ж можна віднести і вітамінізацію, використання йодованої солі тощо. Окреме застосування фізкультпауз і фізкультхвилинок, на наш погляд, важко назвати технологією. Мабуть, вони є одним із засобів раціональної організації навчально-виховного процесу.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Стимулюючі технології дозволяють активізувати власні сили організму, використовувати його ресурси для подолання небажаного як емоційного, так і функціонального стану. Типовими прикладами стимулюючих технологій виступають загартовування, фізичні навантаження, методи психотерапії, використання природних стимуляторів (елеутерокок, ехінацея, чай, кава). Знов-таки важко назвати ці засоби здоров'язбережувальними технологіями професійно-технічного навчального закладу.

Для оволодіння учнями, педагогами, батьками знаннями для досягнення необхідного рівня грамотності про своє здоров'я фактори, що впливають на нього, використовують інформаційно-навчальні технології. Прикладом можуть бути різноманітні освітні, навчальні, виховні програми для учнів, їх батьків та педагогів. У контексті тлумачення педагогічної технології як системи також спірним є виокремлення такої групи здоров'язбережувальних технологій.

Отже, аналіз класифікації здоров'язбережувальних технологій за характером дії свідчить про неможливість її застосування у процесі здоров'яспрямованої діяльності у закладах професійно-технічної освіти.

Існує також класифікація освітніх здоров'язбережувальних технологій, яка передбачає їх поділ залежно від предмета впливу на: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, навчально-виховні, соціально адаптуючі та особистісно розвивальні. Організаційно-педагогічні технології визначають структуру навчального процесу, що частково визначено в ДержСанПіНі; психолого-педагогічні пов'язані з безпосередньою роботою педагога на уроці, його впливом на учня протягом уроку, психолого-педагогічним супроводом освітнього процесу; навчально-виховні технології включають програми з формування культури здоров'я, мотивації до здорового способу життя, профілактику шкідливих звичок у вихованців, просвітницьку роботу з батьками; соціально адаптуючі та особистісно розвивальні технологіїі забезпечують формування і зміцнення психологічного здоров'я учнів, підвищення ресурсів психологічної адаптації особистості [4].

У Н. Смірнова знаходимо класифікацію, яка відповідає нашим уявленням про здоров'язбережувальні технології. Так, здоров'язбережувальні освітні технології автор поділяє на дві групи: психолого-педагогічні та навчально-виховні [10]. Психолого-педагогічні – це технології здоров'язбережувальної організації освітнього процесу на уроках і під час позанавчальної роботи з учнями (по суті об'єднані організаційно- та

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

психолого-педагогічні технології в одну групу). Навчально-виховні спрямовані на оволодіння учнями принципами і практиками здорового способу життя, на виховання у них культури здоров'я; їх основна мета полягає у формуванні позитивної мотивації до здорового способу життя і ціннісного ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих (уважаємо, що тут спостерігається об'єднання навчально-виховних, соціально адаптуючих та особистісно розвивальних здоров'язбережувальних технологій з попередньої класифікації). Відношення зазначених груп засобів до технологій не викликає сумніву. Однак чи можна їх назвати здоров'язбережувальними? Ці технології відповідають сучасним потребам суспільства не тільки у збереженні здоров'я учнів, але і у його зміцненні і формуванні ціннісного ставлення до здоров'я. Отже, на нашу думку, здоров'язбережувальні технології необхідно розглядати як різновид педагогічних, і тоді вважаємо за доцільне використовувати термін «педагогічні технології формування ціннісного ставлення до здоров'я».

Висновки. Аналіз тлумачення понять «педагогічні технології» та «здоров'язбережувальні технології» дає підстави зробити такі висновки:

1) будь-яка педагогічна технологія має забезпечувати збереження здоров'я учнів у процесі їх навчання і виховання;

2) здоров'язбережувальні технології є різновидом педагогічних, мета яких полягає не лише у збереженні здоров'я учнів ПТНЗ, а і у його зміцненні і формуванні ціннісного ставлення до здоров'я. Отже, застосовування поняття «здоров'язбережувальні технології» залишається дискусійним;

3) уважаємо за доцільне використовувати лексеми «педагогічні технології, спрямовані на збереження і зміцнення здоров'я», «педагогічні технології формування ціннісного ставлення до здоров'я» замість «здоров'язбережувальні технології»;

4) у педагогічній системі формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів ПТНЗ мають застосовуватися основні та додаткові технології (за Н. Щурковою), які гарантують одержання результату, а саме: підвищення рівнів ціннісного ставлення до здоров'я в учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

2. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

3. Єжова О. О. Концепція формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів / О. О. Єжова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – Вип. 38. – С. 36–40.

4. Здоровьесберегающие технологии в образовательном процессе / [авт.-сост. С. А. Цабыбин]. – Волгоград : Учитель, 2009. – 172 с.

5. Науменко Ю. В. Современная практика здоровьесберегающего образования / Ю. В. Науменко // Валеология. – 2006. – № 3. – С. 44–52.

6. Оржеховська В. М. Методологічні засади діяльності освітнього закладу, спрямованої на здоров'я / В. М. Оржеховська, О. О. Єжова // Психологія і педагогіка : вісник АПН України. – 2009. – № 4. – С. 5–17.

7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).

8. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. / Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Академия, 2008. – 576 с.

9. Словник основних термінів і понять з превентивного виховання / [Оржеховська В. М., Федорченко Т. Є., Габора Л. І. та ін.] ; під заг. ред. В. М. Оржеховської. – Тернопіль : Терно-граф, 2007. – 200 с.

10. Смирнов Н. К. Руководство по здоровьесберегающей педагогике. Технологии здоровьесберегающего образования / Н. К. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2008. – 288 с.

РЕЗЮМЕ

О. А. Ежова. Здоровьесберегающие технологии в педагогической системе формирования ценностного отношения к здоровью у учащихся профессионально-технических учебных учреждений.

На основе анализа понятий «педагогические технологии» и «здоровьесберегающие технологии» сделан вывод о частичном несоответствии понятия «здоровьесберегающие технологии» цели педагогической системы формирования ценностного отношения к здоровью у учащихся профессионально-технических учебных учреждений. Предложено использование лексемы «педагогические технологии формирования ценностного отношения к здоровью».

***Ключевые слова**: педагогические технологии, здоровьесберегающие технологии, формирование ценностного отношения к здоровью.*

SUMMARY

O. Yezhova. Health saving technology in educational system of formation of values related to health among students of vocational educational establishments.

Based on analysis of the terms «educational technology» and «health saving technology» concluded that the concept «health saving technology» does not fully meet the objective of the educational system of formation of values in relation to the health of students in vocational educational establishments. Proposed use of the lexeme «educational technology formation of values related to health».

Key words: educational technology, health saving technology, formation of values in relation to the health.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 37.013.954.4

С. М. Жуков
Донецький інститут залізничного транспорту

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ КРЕАТИВНОСТІ ЛЮДИНИ

У статті зроблено спробу розглянути різні аспекти творчості: засад, механізми життєдіяльності, структурну побудову, зв'язки з іншими поняттями та явищами у психологічному, філософському та педагогічному планах.

***Ключові слова**: творчість, основи креативності людини.*

Постановка проблеми. Проблеми становлення творчої особистості, розкриття природи креативності, створення умов для творчої самореалізації людини тривалий час привертають увагу теоретиків, дослідників, педагогів-практиків. Велика практична значущість цієї проблеми та неможливість її розв'язання в межах окремих наукових парадигм стимулювали процес зближення та взаємозбагачення теоретико-експериментальних і концептуальних підходів на шляху створення єдиної теорії розвитку творчого потенціалу.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових праць з проблем розвитку творчих здібностей (Г. Батищев, Д. Богоявленська, Л. Виготський, П. Кравчук, В. Швирєв та ін.) свідчить про те, що ґрунтовно розроблено окремі її аспекти, проте відсутні праці, в яких би творчі здібності, творча діяльність досліджувалися як цілісний феномен з урахуванням історико-генетичного фактора.

Багато таланту, розуму та енергії вклали в розробку педагогічних проблем, пов'язаних з творчим розвитком особистості дитини, відомі педагоги: А. Луначарський, П. Блонський, С. Шацький, Б. Яворський, Б. Асаф'єв, Н. Брюсова та ін. Спираючись на їх досвід, збагачений більше ніж піввіковим розвитком науки про навчання і виховання дітей, кращі педагоги на чолі з В. Шацькою, Н. Гродзенською, М. Румер, Г. Рошалем, Н. Сац та ін. продовжили теоретично і практично розвивати принцип творчого розвитку дітей та юнацтва.

Мета статті – розглянути головні підходи до розв'язання проблеми креативності у філософській, психологічній і педагогічній літературі – наукові погляди на визначення, критерії, джерела креативності, проаналізувати сутність провідних дефініцій, розглянути цю проблему з усіх боків.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі, який вийшов на грань третього тисячоліття, відбуваються складні й багатогранні процеси в соціальному, економічному і духовному житті країн, націй, етносів, народів.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Формування нової соціально-економічної та політико-ідеологічної реальності прямо залежить від того, якою мірою ці процеси будуть пронизані стратегією творчо-синтезуючої діяльності, наскільки в них будуть панувати принципи гуманізму, здорової критичності, соціальної свободи, плюралістичності думок, високої моральної відповідальності.

Творчість самою своєю суттю, внутрішньою логікою переплітається з такими проблемами, як свідомість, мислення, пізнання, критика, практика, передбачення, соціальний ідеал тощо. Саме феномен творчості разом із свободою, гуманізмом, миром, істиною, добром, справедливістю відноситься до феноменів сучасності, які, хоча і відомі дуже давно, але в наш час набувають нового змісту, нового значення. Таємниця цього феномену сягає своїм корінням у сиву давнину становлення та розвитку людських знань, культури, цивілізації.

Ставлення до проблеми творчості в різні часи було неоднозначним. Перші підходи, спроби силою розуму осягнути проблему творчості знаходимо вже у філософії Стародавньої Греції. Наприклад, Платон уважав, що в основі творчості є світова Душа. Узагалі в античності творчість розглядалася як наслідування природи. Творчість була вплетена безпосередньо в предметно-практичну діяльність. Праця ремісника піднімалася на рівень творчості.

У середньовічній філософії до творчості намітилося два діаметрально протилежних підходи: теологічний і логіко-гносеологічний. Спочатку домінував теологічний підхід, а ближче до епохи Відродження почав переважати логіко-гносеологічний.

Непересічні ідеї з проблеми творчості знаходимо в німецькій класичній філософії І. Канта, І. Фіхте, Ф. Шеллінга, Г. Гегеля, Л. Фейєрбаха. З І. Канта починається нова сторінка не лише у філософії, а й у підходах до проблеми творчості. Він перший зрозумів неспроможність підходу, який убачав відповідність між уявленням і річчю, що знаходиться поза уявленням. У теорії пізнання І. Кант виходив з ідеї, що пізнання починається з досвіду. Спираючись на аналіз чуттєвого споглядання, розсудок, здібності, судження та розум, він розкриває творчу самодіяльність через продуктивну уяву і трансцендентальну аперцепцію, які є з’єднувальними ланками між чуттєвим і раціональним ступенями пізнання.

Незважаючи на те, що творчий процес у І. Канта – це «синтез апріорно заданих категоріальних структур та чуттєвого споглядання» [3, 44], він своєю

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

філософією дав значний поштовх до розвитку філософським ідеям І. Фіхте, Ф. Шеллінга, особливо Г. Гегеля. Найбільш глибоку розробку проблем творчості знаходимо у працях останнього. Його підхід до творчості можна умовно поділити на два хоч і тісно взаємопов'язаних, але до певної міри окремих зрізи: а) розробка проблем свідомості, гносеології, діалектичної логіки, діалектики взагалі; б) безпосередній аналіз теоретико-творчої проблематики в його лекціях з естетики. Г. Гегель у «Феноменології духу», «Лекціях з історії філософії», «Науці логіки» та інших розкриває культурно-історичні основи творчої рефлексії, процес творення нового знання, в якому кожний новий етап – новий категоріальний рівень («буття» – «сутність» – «поняття»). У своїх працях він аналізує стадії формування духовної культури: індивідуальну свідомість (свідомість, самосвідомість, розум); суспільну свідомість (мораль, освіченість, моральність); форми абстрактної свідомості (релігія, абсолютне знання). Творчу силу, здатність до творення Г. Гегель переносить у сферу абстрактного, позасвідомого, надприродного. Такою властивістю він наділив Абсолютну ідею, яка є «вічною творчістю, вічною життєвістю».

Повною протилежністю філософії І. Канта, І. Фіхте, Ф. Шеллінга, Г. Гегеля в підході до проблем творчості є антропологічна філософія Л. Фейєрбаха. Визначальним у його концепції є зорієнтованість творчості на реальне буденне життя людини. Він розглядає творчість не лише в логіко-гносеологічному аспекті, а й прагне охопити її в єдності духовних (чуття, розум, душа) і життєвих явищ (воля, самоздійснення, потреба, енергія, потяги). Основою творчої діяльності є матеріально-чуттєва діяльність людини і природи. Процес творчості здійснюється через синтез чуттєвого буття, безпосередньо предметного світу, мислення, розуму. Синтезуючим началом, об'єднуючим універсальним фактором розуму і чуттєвого світу є людина. Таким чином, Л. Фейєрбах по-новому розглянув проблему сутнісних сил, обстоював ідею про органічний зв'язок творчості з діалоговою формою відносин між людьми. Подальший розвиток проблеми творчості дістали в діалектико-матеріалістичній філософії.

Плідні ідеї в історії теоретичної думки, яка охоплює дослідження питань творчості, залишили представники української філософії (Г. Сковорода, І. Франко). Г. Сковорода обстоював безмежні можливості людського пізнання, силу людського розуму і цінування часу, бо загублений той час, який не використано на навчання. Від природи в

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

людині закладені великі творчі можливості. Потрібно створити умови для їх розквіту, для розвитку внутрішніх здібностей людини, її творчої самореалізації в будь-якій праці.

Особлива роль у становленні і розв'язанні проблеми творчості належить І. Франку. Так, він зосереджує свої дослідження на питаннях психології відкриття, ролі свідомого і неусвідомленого у творчому процесі, асоціативної діяльності як творчості, місця наукової критики в мистецьких процесах. Він привертає увагу до ролі суб'єктивного фактора у становленні творчого таланту. «Щира, доброзичлива підтримка, професійний підхід, запалення вогню творчої наснаги в душі і серці початківців є тими чинниками, які скорочують час становлення творчих індивідуальностей» [4, 17]. І. Франко наголошує на значенні навіювання у творчості. Творча особистість через наукові аргументи, поетичні форми, критику сугестує іншим певні думки, почуття, зображення. Хоча шляхи досягнення сугестування в кожному виді творчості різні, проте об'єднує їх творчий синтез.

Значну увагу проблемі творчості приділяли представники релігійної філософської думки Росії другої половини XIX – початку XX століття (В. Соловйов, М. Бердяєв). Вони утверджували ідею про людину як творця. У такому випадку людська сутність проявляється лише у творчості.

Сутність, природа творчості в теоретичній літературі тлумачиться неоднозначно. Так, словник В. Даля визначає поняття «творити» як «давати буття, створювати, виробляти, породжувати» [1, 27]. Творчість – діяльність, яка породжує щось нове, якого раніше ніколи не було. В. Енгельмейєр розглядає творчість як одну з фаз життя, рух від старого до нового. Він наділяє творчими функціями живу природу. Його послідовник Е. Блох поширює творчі функції і на сферу неживої природи.

Таким чином, з цього далеко не повного переліку визначень творчості чітко окреслюються два підходи до проблеми. В основу першого підходу покладено діяльність, яка спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей. Людська діяльність, активність, пізнання, психіка тощо – усе це внутрішня основа творчості. Суб'єктом творчості тут є людина, суспільство. Однак творчість не можна зводити до діяльності, яка дає щось нове. Адже людська діяльність дуже багатогранна: продуктивна, репродуктивна (орієнтована на відтворення того, що вже є), псевдодіяльність. Отже, творчість не є синонімом діяльності і новизни. Щодо другого підходу, то тут природа творчості тлумачиться розширено, жива і нежива природа

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

наділяються творчими потенціалами. Фактично творчість ототожнюється з об'єктивним розвитком природи.

У період, коли значна частина наук працює над розв'язанням глобальних проблем, коли закладається матриця культури на наступне тисячоліття, на порядок денний ставиться необхідність аналізу специфіки філософії творчості.

Не лише в буденній свідомості, але і в науковій літературі широко поширене визначення творчості не за процесуальною стороною – механізмом, а за результатом – продуктом. Визнаючи це, психологи не рефлектують, що визначення творчості за критерієм створення нового – це визначення творчості за її феноменологією, лише за її проявами. При цьому, звичайно, не можна нічого стверджувати про її природу і механізми. Водночас варто пам'ятати, що феноменологія творчості настільки широка, наскільки неоднорідна. Одні вчені, окреслюючи сферу творчості, вважають, що вона характеризує лише соціально значущі відкриття. Інші вказують на творчий характер тих відкриттів, які здійснює людина для себе. Треті проводять межу за ознакою алгоритмізації діяльності.

Відсутність наукової диференціації феноменології творчості призводить до того, що визначення «творчий» застосовують майже до всякого процесу діяльності, крім вузького кола автоматичних дій.

Подібно до того, як суспільні науки у своїх перших кроках шукали для пояснення складних явищ їх матеріальний носій, так і психологія для пояснення природи творчих здібностей використовує поняття психічної енергії як їх матеріального носія (Ч. Спірмен, З. Фрейд, А. Лазурський та ін.).

Вузлові проблеми теорії творчості (природа творчості і категорії творчої діяльності, методи дослідження, процеси творчості, творчі здібності і якості особистості), які пізніше стали традиційними, уперше намітилися у філософсько-лінгвістичних працях О. Потебні та його учнів Д. Овсянико-Куликовського і Б. Лєзіна, яких Я. Пономарьов назвав «піонерами психології творчості» [4, 11]. Увесь процес творчості вони поділяли на стадії праці, несвідомої роботи і натхнення. Праця при цьому потрібна для наповнення сфери свідомості змістом, який потім переробляється несвідомою сферою. Несвідома робота зводиться до відбору. «Але як ця робота здійснюється, не можна судити, це таємниця, одна із семи світових загадок; можна лише з впевненістю зауважити, що ця робота носить характер закону найменшого опору сил, в силу якого

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

вибирається винятково типове» [4, 269]. Натхнення є не що інше, як «перекладання» з несвідомої сфери у свідомість уже готового висновку.

Своєрідне розуміння творчості викладене у працях В. Бехтєрєва, який розглядав її з рефлексологічної точки зору. Творчу ситуацію-проблему автор трактує як подразник. Власне творчість звідси є не що інше, як реакція на такий подразник. У своєму продуктивному вираженні вона виступає як результат кінцевого вираження цієї реакції або певної сукупності рефлексів.

Уже в ранніх дослідженнях, присвячених проблемі творчості, виділення стадій творчої діяльності та їх класифікація посідають центральне місце. Б. Лєзін виділяв стадії: 1) праці; 2) несвідомої роботи; 3) натхнення. Згідно з П. Енгельмейєром, процес роботи винахідника варто поділяти на такі акти: 1) бажання (інтуїція і бажання, виникнення задуму); 2) знання (знання і роздуми, вироблення схеми чи плану); 3) вміння (конструктивне виконання винаходу). Ф. Левінсон-Лессінг, розглядаючи наукову творчість, уважає, що її процес сумується із трьох елементів: «1) накопичення фактів шляхом спостереження і експериментів; 2) виникнення ідеї в фантазії; 3) перевірка і розвиток ідеї» [3, 44].

У пізніх дослідженнях класифікації отримують більш диференційовані форми. Так, П. Якобсон процес творчої роботи поділяє вже на сім стадій: «період інтелектуальної готовності, бачення проблеми, зародження ідеї – формулювання задачі, пошук рішення, отримання принципу винаходу, перетворення принципу в схему, технічне оформлення» [4, 25].

Я. Пономарьов розглядає творчий акт як «включений у контекст інтелектуальної діяльності за схемою:

- перша фаза (свідома робота) – підготовка – особливий діяльний стан як передумова інтуїтивного осягнення нової ідеї;
- друга фаза – дозрівання – несвідома робота над проблемою, інкубація спрямовуючої ідеї;
- третя фаза (перехід несвідомого у свідомість) – натхнення – внаслідок несвідомої роботи у сферу свідомості надходить ідея щодо рішення, спочатку гіпотетично, як принцип, задум);
- четверта фаза (свідома робота) – розвиток ідеї, її кінцеве оформлення та перевірка» [4, 27].

В основу виділення фаз творчого процесу в теорії творчості Я. Пономарьова покладений експериментально досліджений факт переходу від свідомо організованих, логічно обґрунтованих пошуків до

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

інтуїтивного розв'язання проблеми або поставленого завдання. При цьому засіб вирішення спочатку не усвідомлюється, а зміст ніяк не пов'язується зі змістом попередніх пунктів. На наступних фазах процесу творчості відбувається еволюція рішення, знайденого інтуїтивним шляхом, у таке, що логічно завершується та усвідомлюється за своїм результатом.

Я. Пономарьов, спираючись на праці С. Грузенберга, розглядає різні напрями теорії творчості: філософські, психологічні, інтуїтивні. Учений, аналізуючи різні її визначення, доходить висновку про те, що, незважаючи на різноманітність уявлень про творчість, багато дослідників (А. Батюшков, В. Бехтєрєв, П. Енгельмайєр, А. Матейко, В. Савич та ін.) уважають цю проблему комплексною. Я. Пономарьов установив зв'язки творчості із психічними якостями особистості, проаналізував структуру її психічного механізму та визначив цей феномен як «механізм розвитку», «взаємодію, що веде до розвитку» [4, 33]. Отже, у процесі творчості реалізуються творчі можливості особистості й відбувається їх розвиток; перебіг процесу творчості впливає на результат, який виражається не тільки предметно, а й у зміні самого її об'єкта. Крім того, творчі можливості особистості реалізуються у процесі життя людини, у результаті її самоутвердження – через самовираження й саморозвиток (Л. Сохань, В. Тихонович, В. Шинкарук, О. Феоктистова). При цьому під творчим самовираженням розуміють здатність людини будувати внутрішній світ, своє світовідчуття, саму себе у цьому світі. Предметом життєтворчості виступає сам суб'єкт діяльності, який ставить перед собою мету й добивається її здійснення.

«І на сьогодні не існує вичерпного визначення поняття «творчість», хоч спроби дати таке визначення філософи, психологи, педагоги і представники інших наук зробили неодноразово. У найбільш загальному вигляді творчість визначається як «механізм продуктивного розвитку» (Я. Пономарьов); «випадкова асоціація, ефект перетину подій, які раніше не пов'язувалися» (Б. Кедров); «необхідна умова розвитку матерії, утворення її нових форм, разом з виникненням яких змінюються і самі форми творчості» (Г. Батіщєв); «всезагальна характеристика людини, в якій виражається суспільно перетворююча сутність людського ставлення до світу» (Г. Давидова)» [3, 67].

Більшість учених сходяться на думці про те, що у творчому процесі обов'язково задіяні як інтелектуальні, так і емоційні процеси, хоча сам механізм «народження» творчого досі залишається не вивченим. Так, згідно з ученням Т. Рібо, усі форми творчості вимагають включення емоцій

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

як збудників цього процесу та знань, необхідних для його втілення. Для народження нового необхідне співіснування емоційності і тверезості розуму. Самі можливості до творчої діяльності у людей не однакові в різні вікові періоди. У контексті з'ясування природи та механізмів творчості у дитячому віці цікавим є психопедагогічний підхід Е. Стоунса. У своєму вченні він трактує творчість учня як «самостійне розв'язання проблеми без допомоги вчителя, формування в особистості вміння вирішувати проблеми, яке тотожне формуванню її творчих здібностей» [1, 76].

У процесі пошуку закономірностей та специфіки творчого прояву особистості спостерігається тенденція до поступового зміщення центру психолого-педагогічних досліджень від діяльнісно-центрованої до особистісно-центрованої проблематики: діяльнісні концепції дещо поступаються концепціям особистості. Це пов'язують з проблемами гуманізації освіти в цілому, із заміною авторитарної парадигми навчання на особистісно орієнтовану. Під час з'ясування джерел та механізмів творчості, внеску окремої людини у культуру діяльнісний підхід виявляє свою принципову обмеженість. Унікальність особистості, провідна роль підсвідомого у творчих актах не можуть бути пояснені лише за допомогою понять, які виведені у теорії діяльності (О. Леонтьєв). Саме визначення творчості як створення чогось принципово нового, як індивідуальний внесок у соціокультурний простір передбачає переважну детермінацію цього процесу з боку суб'єкта. На думку С. Смирнова, «у сфері творчості діяльнісний та особистісний підходи стикаються досить драматично, а інколи навіть протиставляються один одному. Діяльнісному підходу відводиться важлива, але все ж таки допоміжна роль під час аналізу природи творчого акту та методів його стимулювання» [3, 163].

Хоча творчість і сьогодні є загадковим явищем для науки, але деякі її загальні особливості, ознаки та характеристики вже відомі. Особливий інтерес у контексті проблеми вивчення основ творчого вияву особистості викликають фактори, які здатні відчутно впливати на інтенсивність творчості. Дослідники психології творчості єдині у думці, що для початку творчого процесу необхідна проблема, тобто мета та відсутність відомого способу її досягнення. Таким чином, прагнення до чогось та відсутність можливості цього досягти сприяють самостійному пошуку шляхів розв'язання проблеми. Проте відсутність чогось не є достатньою умовою для творчості, для творчості необхідно здійснити мрію у житті, що вимагає

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

й навичок, й працелюбства, й наполегливості.

До найважливіших факторів, що активізують творчий потенціал людини, відносяться:

- життєвий досвід особистості;
- час, який необхідний для «народження» самої творчої ідеї;
- певний стан людини (що досить часто використовується в арт-терапевтичних технологіях);
- наявність інтенсивних емоційних переживань (наприклад, любов, образа, гнів тощо);
- соціально-культурне середовище, в якому знаходиться людина «тут і зараз».

Творчість – це діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. Творчість має психологічний аспект: особистісний і процесуальний. Вона має на меті наявність в особистості знань, умінь, навичок, насамперед здібностей; тут також важливі: уява, інтуїція, образне мислення, а також потреби в самоактуалізації, в розкритті своїх творчих можливостей. Для творчості необхідна емоційна та розумова активність. Активність – це інтенсивність й об’єм взаємодії людини з навколишнім середовищем. У психології активність виступає у співвіднесенні з діяльністю, виступаючи як динамічна умова її становлення, здійснення, видозмінення. Активність тісно пов’язана з темпераментом особистості, її інтелектом, а також з інтересами, прагненнями, потребами, можливостями, здібностями та ін.

Аналіз проблеми розвитку творчих здібностей переважно буде визначатися тим змістом, який ми будемо вкладати в це поняття. Дуже часто у повсякденній свідомості творчі здібності ототожнюються зі здібностями до різних видів художньої діяльності, з умінням гарно малювати, складати вірші, писати музику та ін. Що таке творчі здібності насправді? Для успішної творчої діяльності необхідні здібності, схильності, обдарованість до цієї діяльності.

Розвиток дітей з ознаками обдарованості є соціальним феноменом і служить об’єктом дослідження багатьох наук, зокрема психології та педагогіки. З обдарованості та здібностей починається талант, обдарованість є першою ознакою геніальності.

Для психолого-педагогічного забезпечення розвитку дітей з ознаками обдарованості слід розв’язувати низку приоритетних проблем:

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

1) для обдарованих дітей характерна двоякість і суперечливість їх психологічного обличчя. В інтелектуальному і моральному відношенні вони випереджають однолітків іноді на кілька років, в емоційному та фізичному розвитку – знаходяться в межах вікової норми або навіть відстають від свого віку. Такий дисбаланс призводить до того, що, з одного боку, дорослі ставлять завищені вимоги до рівня самостійності дитини та її емоційної сфери, тобто сприймають її (дитину) повністю як дорослого. З другого боку, саму дитину може налякати таке розходження та породити в ній відчуття безпомічності;

2) низька самооцінка обдарованої дитини може стати наслідком почуття незадоволення, прагнення до досконалості, критичного ставлення до власних досягнень, притаманних обдарованим дітям. Крім того, такі діти часто ставлять перед собою завищені, нереальні цілі і дуже переживають у випадку неможливості їх досягнення. Через особливості нервової системи їм притаманна підвищена емоційна чутливість;

3) у процесі навчальної діяльності в обдарованих дітей може виникнути нелюбов до школи. Такі якості мислення дітей, як швидкість, гнучкість, точність й оригінальність іноді сприймаються вчителями як відхилення. Тому дитина більшу частину заняття сумує або маскує свій рівень розвитку;

4) у своєму соціальному розвитку обдаровані діти набагато випереджають однолітків. Унаслідок цього обдаровані діти здаються занадто самостійними та незалежними, що може спричинити виникнення проблем у спілкуванні їх як з однолітками, яким незрозуміла така поведінка, так із педагогами, які не звикли до самостійності та незалежності дітей;

5) подолання психологічної ізоляції дітей.

Саме люди творчого злету порушують інертність суспільства, здійснюють реформування, а то і злом того, з чим суспільство зжилося, що для нього стало звичним, стабільним. Реформатори – це особистості творчого ґатунку, провидці бачать нові шляхи розвитку суспільства, науки, культури, виступають за реалізацію своїх ідей, планів. Кожний наступний виток людського прогресу – це згусток енергії, розуму, почуття, волі творчих особистостей.

Методологічною парадигмою сучасної діяльності людини має стати творчість, що пояснює її місце у структурі діяльності, тому її значення повинно зрости.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Творче начало породжує в дитині живу фантазію, живу уяву. Уяві старших дошкільників з часом притаманний дедалі більш активний характер, у них розвивається здатність до творчої діяльності. Творчість за своєю природою базується на бажанні зробити щось, що до тебе ще ніхто не робив, або хоча б те, що до тебе існувало, зробити по-новому, по-своєму, краще. Іншими словами, до прогресу, до досконалості і, звичайно, до прекрасного у найвищому і найширшому розумінні цього поняття. Ось таке творче начало виховує в людині мистецтво, і у своїй функції воно нічим не може бути замінено. За своєю дивовижною здатністю викликати в людині творчу фантазію воно, безперечно, займає перше місце серед численних елементів, які утворюють складну систему виховання людини. А без творчої фантазії не зрушити з місця ні в одній галузі людської діяльності. Це передусім боротьба з рутиною: ні один день не повинен бути схожий на інші.

Перші паростки творчості можуть з’явитися в різноманітній діяльності дітей, якщо для цього створені необхідні умови. Від виховання залежить успішний розвиток таких якостей, які в майбутньому забезпечать участь дитини у творчій праці.

Головне завдання виховання – сформувати у кожної дитини загальну спрямованість на творчу працю, підвести її до межі духовного вибору інтересів і потреб.

Психологічні та педагогічні дослідження, а також практика дитячих садків доводять, що початок розвитку творчих здібностей дітей припадає на дошкільний вік, коли змінюється характер їх діяльності порівняно з раннім дитинством.

У дитячих садках та початковій школі дітям притаманні більш яскраво виражені творчі здібності, ніж у дітей старшого віку. Це свідчить про те, що соціальні умови, у тому числі шкільні і садкові, можуть бути сприятливі і несприятливі для творчого виховання.

У садку і молодших класах стають не перешкоді зайва зарегламентованість, жорстка дисципліна, рутинний режим, у результаті чого різко подавляється, власне, творча здібність. У старших класах рутинний режим подавляє інтелектуальну активність і разом з тим творчу продуктивність, яку спрощено можна розглядати як творчу здібність, помножену на інтелектуальну активність. За правильного навчання творчість дітей досягає відносно високого рівня. У дошкільному віці закладаються основи творчої діяльності дитини, які проявляються в

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

розвитку здібності до задуму та його реалізації, у вмінні комбінувати свої знання й уявлення, у правдивій передачі своїх почуттів.

Цікаві думки про здібності дітей до творчості висловлюють діячі мистецтва. К. Станіславський радив акторам учитися у дітей, гру яких завжди вирізняє віра і правда. Поет П. Антокольський стверджував, що всім дітям притаманна обдарованість у певній галузі мистецтва. Дитяча обдарованість проявляється у спостережливості дітей і в точному відмічанні ними схожості та характерних рис, у гострому музичному слуху, в незвично розвиненому інстинкті наслідування.

Дитяча творчість заснована на наслідуванні, яке слугує важливим фактором розвитку дитини, зокрема її художніх здібностей. Завдання педагога – розвивати творчі здібності дітей до наслідування, прищеплювати їм вміння і навички, без яких неможлива творча діяльність, виховувати у них самостійність, активність у використанні цих знань і вмінь, формувати критичне мислення, цілеспрямованість.

Ігрова творчість розвивається під впливом виховання і навчання, її рівень його залежить від набутих знань і вмінь, від сформованих інтересів дитини. Крім того, у грі з особливою силою проявляються індивідуальні особливості дітей, які також впливають на розвиток творчого задуму.

Гостра необхідність озброєння сучасного педагога ефективними методиками і технологіями створення умов для творчого самовиявлення учасників педагогічного процесу обумовила теоретико-практичне обґрунтування та введення в сучасний навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій.

Висновки. Для дитячої творчості необхідне стимулювання активної діяльності і творчого ставлення до справи. Рекомендовано, щоб дитина робила якомога більше маленьких відкриттів, у неї повинно бути бажання творити, побудником чого була б творча ситуація – проблема, позитивна інтрига, що породжує натхнення. Тобто проблема творчості – це проблема комплексна і не може розв’язуватися у межах однієї науки.

Для творчості важливими є як специфічність соціально-культурного середовища, так і індивідуальні особливості кожної окремої людини. Значення творчості у сучасній діяльності та житті людей буде зростати. Необхідно спрямувати зусилля на виховання та навчання творчого підходу.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ЛІТЕРАТУРА

1. Базиленко Л. И. Заметки о творчестве / Л. И. Базиленко // Обдарована дитина. – 2005. – № 7.
2. Белозерцев В. И. Проблема технического творчества как вида духовного производства / В. И. Белозерцев. – Ульяновск : Приволжское кн. изд-во, 1989.
3. Давидова Г. А. Творчество и диалектика / Г. А. Давидова. – М., 1976.
4. Клименко В. В. Психологія творчості : навч. посіб. / В. В. Клименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006.

РЕЗЮМЕ

С. М. Жуков. Психолого-педагогические и философские основы становления креативности человека.

В статье предпринята попытка рассмотрения разных аспектов творчества: основ, механизмов жизнедеятельности, структурного строения, связи с другими понятиями и явлениями в психологическом, философском и педагогическом планах.

***Ключевые слова**: творчество, основы креативности человека.*

SUMMARY

S. Zhukov. The psychological and pedagogical and philosophical bases of human creativity development.

In the article the attempt is made to consider creation from many sides: basis, the mechanisms of life, structure, connections with other concepts and phenomena in psychological, philosophic and pedagogical senses.

Key words: creation, the basis of human creativity.

УДК 612.821

О. І. Іванова, Л. М. Басанець, А. О. Пащенко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка;
Ю. І. Свідлов, В. М. Прощайло
Сумський ліцей з посиленою
військово-фізичною підготовкою

ДИНАМІКА ПСИХОФУНКЦІОНАЛЬНИХ ПОКАЗНИКІВ УЧНІВ ВІЙСЬКОВОГО ЛІЦЕЮ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

У статті наведено результати дослідження деяких показників розумової діяльності учнів ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою. Динаміка більшості психофізіологічних параметрів протягом першого року навчання ліцеїстів свідчить про достатньо високу продуктивність їх розумової діяльності, що забезпечується значним напруженням адаптаційних механізмів з проявами ознак вираженого стомлення.

***Ключові слова**: навчальний процес, розумова працездатність, увага, емоційний стан учнів ліцею, адаптація до навчання.*

Постановка проблеми. За сучасних умов рівень фізичного розвитку і стан здоров'я підростаючого покоління як фактор, який у перспективі визначає трудовий, інтелектуальний, репродуктивний та оборонний потенціал держави, заслуговує на особливу увагу суспільства. Негативні тенденції, що спостерігаються останнім часом стимулюють пошук нових ефективних організаційних форм навчальної діяльності, особливо в системі середньої спеціальної освіти. Поряд з традиційними навчальними закладами

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

почали відроджуватися заклади з військовою підготовкою, навчання в яких передбачає не тільки отримання загальної середньої освіти, а й фізичне, культурне і морально-етичне виховання підростаючого покоління, адаптацію молоді до сучасного суспільного життя. Незважаючи на гостру необхідність у науковому обґрунтуванні навчально-виховної роботи в закладах такого типу на основі даних про особливості адаптації до фізичних і розумових навантажень у специфічних умовах навчання, дослідження у цьому напрямку вкрай обмежені [3; 8; 9]. У зв'язку з цим доцільно з'ясувати функціональні можливості учнів військового ліцею у процесі їх адаптації до навчальних навантажень і їх відповідність вимогам закладів такого типу.

Мета статті – вивчити динаміку деяких психофізіологічних характеристик учнів військового ліцею протягом першого року навчання.

Методи дослідження. Дослідження проводилося на базі Сумського ліцею з посиленою військово-фізичною підготовкою ім. І. Г. Харитоненка. Обстежені хлопці-підлітки 15–16-річного віку, учні першого року навчання, усього 136 осіб. Визначались показники розумової працездатності за загальноприйнятими методиками психофізіологічного тестування з використанням коректурних таблиць Анфімова; оцінювалися функції уваги і психоемоційний стан на початку і наприкінці навчального року. За результатами дослідження здійснювалась комплексна оцінка психофункціонального стану учнів і визначались їх адаптаційні можливості на початковому етапі професійної підготовки [4; 5]. Отримані дані підлягали статистичній обробці.

Результати та їх обговорення. Результати психофізіологічного тестування учнів ліцею, проведеного на початку і наприкінці навчального року, показали, що у процесі навчання достовірно підвищувались майже всі показники розумової роботи. Так, швидкість обробки зорової інформації за обсягом виконаної роботи підвищувалась у середньому на 22,3%, до того ж, обсяг роботи під час виконання складної частини тестового завдання (з диференціюванням сигналів) збільшувався на 33,7%. Помітно підвищувались і якісні характеристики розумової роботи, особливо це стосується складної частини завдання, у процесі виконання якого кількість помилок зменшувалась на 63,4%. Саме такі зміни швидкісно-якісних параметрів розумової працездатності позитивно позначилися на загальній продуктивності розумової діяльності, яка до кінця року зросла на 21,9%

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

(табл. 1). Отже, це може свідчити про оптимізацію розумової діяльності учнів ліцею у процесі навчання внаслідок створення належних умов для навчального середовища в освітньому закладі.

Таблиця

Показники розумової працездатності учнів військового ліцею в динаміці навчального року

Показники	**Початок навчального року**, n = 136	**Кінець навчального року**, n = 136	**Зміни показників**, %
$P_{заг}$	648,6 ± 12,4	793,5 ± 13,0 *	+ 22,3
P_2	259,0 ± 8,66	346,2 ± 9,60 *	+ 33,7
n/500	5,31 ± 0,96	5,20 ± 1,00	– 2,1
n_2/200	3,33 ± 1,05	1,22 ± 0,09 *	– 63,4
Q	60,2 ± 1,59	73,4 ± 1,36 *	+ 21,9

Примітки: 1) $P_{заг}$ – загальна кількість проглянутих знаків; P_2 – кількість проглянутих знаків у II завданні (з диференціюванням); n/500 – кількість помилок на 500 проглянутих знаків; n_2/200 – кількість помилок на 200 проглянутих знаків у II завданні; Q – загальна продуктивність розумової діяльності; 2) * – достовірна різниця в динаміці навчального року.

Ураховуючи, що розумова працездатність як інтегральний показник визначається сукупністю різних психофункціональних параметрів, а саме швидкістю та якістю розумової роботи, було доцільно з'ясувати, за рахунок яких характеристик підтримується певний рівень загальної продуктивності розумової роботи. З цією метою здійснено аналіз швидкісно-якісних показників розумової роботи кожного з обстежених ліцеїстів під час їх тестування на початку і наприкінці навчального року. Це дозволило визначити, яким шляхом досягається корисний результат розумової діяльності – швидкістю чи якістю роботи, що характеризує індивідуальний стиль розумової діяльності кожного учня. Виявлено, що серед обстежених на початку навчального року 40,4% ліцеїстів мали високі швидкісно-якісні показники (ВВ), у 10,3% осіб висока швидкість роботи поєднувалась з її низькою якістю (ВН), 37,5% учнів виконували тестові завдання повільно, але якісно (НВ); кількість обстежених з низькими показниками розумової роботи (НН) становила 11,8%. Наприкінці навчального року спостерігалися деякі відмінності у розподілі учнів з різним стилем їх розумової діяльності, а саме дещо зменшилась кількість осіб як з високими, так і з низькими показниками розумової роботи (до 33,1% і 8,8%) порівняно з початком

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

року, тоді як кількість учнів, які мали високі швидкісні або якісні характеристики (ВН і НВ), збільшилась до 19,6% і 41,2% відповідно.

Для з'ясування впливу індивідуального стилю розумової роботи ліцеїстів на її загальну продуктивність (Q) як інтегрального показника розумової діяльності, який розраховувався на основі швидкісно-якісних характеристик, здійснений порівняльний аналіз розподілу учнів ліцею за цим показником у динаміці навчального року; якщо на початку навчального року співвідношення осіб з показниками Q вище і нижче середніх величин становило 48,5% : 51,5%, то наприкінці року – 51,5% : 48,5%, що свідчить про позитивні зміни розумової діяльності в динаміці навчання. Це підтверджується і даними аналізу функції уваги як однієї з основних складових психічної діяльності. Так, кількість учнів з високими показниками уваги в динаміці навчального року збільшилась у 1,6 раза – з 31,6% до 51,5%, тоді як кількість осіб з низькими показниками уваги зменшилась у 2,3 раза – з 33,1% до 14,7%.

Відомо, що висока результативність розумової діяльності забезпечується певним рівнем психоемоційної стабільності [4; 7]. За даними оцінки психоемоційного стану ліцеїстів на початку і наприкінці навчального року виявлено збільшення кількості осіб з врівноваженим емоційним станом – з 18,4% до 24,3% і зменшення кількість осіб з негативним емоційним станом – з 29,4% до 22,4%, що свідчить про сприятливу динаміку цього показника у процесі навчальної діяльності учнів.

Ураховуючи, що контингент учнів за психофункціональними показниками характеризується якісною неоднорідністю, для з'ясування характеру адаптаційно-пристосувальних реакцій на навчальні навантаження у специфічних умовах цього навчального закладу було доцільно здійснити аналіз індивідуальних даних, які визначають рівень адаптаційних можливостей кожного з обстежених ліцеїстів. З цією метою розраховувався показник адаптивності (Пад) на основі якісних характеристик розумової роботи у процесі виконання тестових завдань у динаміці навчального року. За даними здійсненого аналізу виявлено, що високі показники адаптивності (дуже високі і високі) мали 61,8% осіб низькі адаптаційні можливості (низькі і дуже низькі) спостерігалися у 29,4% учнів (рис. 1). Оскільки розумова діяльність завжди супроводжується певним напруженням різних функціональних систем, насамперед вищих відділів центральної нервової системи, необхідно було з'ясувати наявність чи відсутність ознак стомлення у

досліджуваного контингенту учнів. На основі отриманих результатів установлено, що ознаки стомлення мали 38,2% осіб з-поміж обстежених; із них 29,4% учнів – ознаки вираженого стомлення (ІІ фаза).

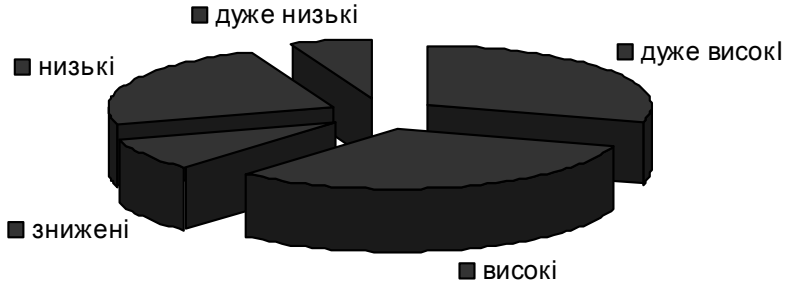

Рис. 1. Розподіл учнів військового ліцею за показниками адаптивності (у % від загальної кількості обстежених)

Отже, отримані дані свідчать про те, що достатньо високий рівень розумової працездатності учнів, який спостерігається наприкінці навчального року, забезпечується надмірним напруженням адаптаційних механізмів, тобто «фізіологічна ціна» адаптації до навантажень у процесі навчання надто висока, оскільки більше третини ліцеїстів знаходяться у стані підвищеної функціональної мобілізації, який оцінюється як стресовий стан. Саме цей контингент учнів можна вважати групою «адаптаційного ризику» з високою ймовірністю виникнення психосоматичної патології. Про здатність ліцеїстів підтримувати високий рівень продуктивності розумової діяльності протягом навчального року свідчать і дані аналізу динаміки функціональних показників уваги. Показано, що серед обстеженого контингенту рівень уваги підвищувався у 62,5% осіб, тоді як негативна динаміка цього показника спостерігалася у 27,9% випадків. Аналогічна спрямованість змін у річній динаміці характерна і для коефіцієнта продуктивності розумової роботи (Q), а саме співвідношення кількості осіб з позитивною і негативною динамікою показника Q становило 77,2% : 22,8%. Оцінка психоемоційного стану кожного з обстежених учнів на початку і наприкінці навчального року дозволила виявити, що більше ніж у третини осіб (36,8%) спостерігалася несприятлива динаміка психоемоційного фону. Це вказує на наявність певного дискомфорту у значної кількості учнів, обумовленого надмірним

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

функціональним напруженням у процесі їх навчальної діяльності, що узгоджується з літературними даними [1; 2; 6].

Висновки. Таким чином, результати проведеного дослідження психофункціональних показників учнів військового ліцею протягом першого року навчання свідчать про позитивну динаміку більшості параметрів, які визначають достатньо високий рівень продуктивності розумової діяльності ліцеїстів. Однак слід звернути увагу на те, що це забезпечується вкрай високою «фізіологічною ціною» з проявами вираженого стомлення і психоемоційного напруження. Отримані дані можуть бути використані як наукове обґрунтування для розробки і впровадження психокорекційних заходів серед учнівського контингенту і створення сприятливих умов для навчального середовища з метою досягнення позитивного ефекту в процесі адаптації учнів до навчання у специфічних умовах цього закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агапова Л. А. Адаптационные возможности организма подростков в динамике обучения / Л. А. Агапова, И. В. Звездина // Гигиена детей и подростков: история и современность: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, (Москва, 26–27 мая 2009 г.). – М., 2009. – С. 20–21.

2. Басанець Л. М. Розумова працездатність учнів середніх навчальних закладів різного типу / Л. М. Басанець, О. І. Іванова // Довкілля та здоров'я. – 2007. – № 3 (42). – С. 45–48.

3. Жилина Е. А. Воспитанники кадетского корпуса и их проблемы / Е. А. Жилина, М. В. Соколова, В. Н. Шестакова, В. А. Доскин // Гигиена детей и подростков: история и современность : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, (Москва, 26–27 мая 2009 г.). – М., 2009. – С. 156–157.

4. Менделеева О. И. Диагностика эмоционального состояния школьников методом цветописи / О. И. Менделеева // Психофизиологические исследования в гигиене детей и подростков : сб. тр. / [под ред. С. М. Громбаха, Д. Н. Крылова]. – М., 1981. – С. 101–106.

5. Методические рекомендации по физиолого-гигиеническому изучению учебной нагрузки учащихся / [под ред. М. В. Антроповой, В. И. Козлова]. – М., 1984. – 67 с.

6. Молчанова С. С. Роль индивидуальных особенностей в адаптации подростков к условиям профессионального обучения / С. С. Молчанова, Е. И. Шубочкина // Гигиена детей и подростков: история и современность : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, (Москва, 26–27 мая 2009 г.). – М., 2009. – С. 307–308.

7. Рукавкова Е. М. Психоэмоциональный статус школьников профильных классов / Е. М. Рукавкова // Гигиена детей и подростков: история и современность : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, (Москва, 26–27 мая 2009 г.). – М., 2009. – С. 370–371.

8. Соловьев М. Ю. Сравнительная характеристика состояния здоровья кадетов и школьников / М. Ю. Соловьев, Л. И. Стасенко, Л. В. Кабанец // Мат. II Конгресса Российского общества школьной и университетской медицины и здоровья с международным участием. – М. : Изд-во Научный центр здоровья детей РАМН, 2010. – С. 580–583.

9. Степанова М. И. Современное кадетское образование: медико-социальный анализ / М. И. Степанова, З. И. Сазанюк, Б. З. Воронова // Гигиена и санитария. – 2006. – № 4. – С. 53–57.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РЕЗЮМЕ

О. И. Иванова, Л. М. Басанец, А. О. Пащенко, Ю. И. Свидлов, В. М. Прощайло. Динамика психофункциональных показателей учащихся военного лицея в процессе обучения.

В статье представлены результаты исследования некоторых показателей умственной деятельности учащихся лицея с усиленной военно-физической подготовкой. Динамика большинства психофизиологических параметров в течение первого года обучения лицеистов свидетельствует о достаточно высокой продуктивности их умственной деятельности, что обеспечивается значительным напряжением адаптационных механизмов с проявлениями признаков выраженного утомления.

***Ключевые слова**: учебный процесс, умственная работоспособность, внимание, эмоциональное состояние учащихся лицея, адаптация к обучению.*

SUMMARY

O. Ivanova, L. Basanets, A. Paschenko, Yu. Svidlov, V. Proschaylo. Dynamics of psychofunctional indexes student military lyceum in the process of teaching.

In the article the results of research of some mental performance indicators are presented student lyceum with the increased military-physical preparation. The dynamics of most psychophysiological parameters during first-year of teaching of students of lyceum testifies to the high enough productivity of their intellection, that is provided considerable tension of adaptation mechanisms with the displays of signs of the expressed fatigue.

Key words: educational process, mental capacity, attention, emotional state of student lyceum, adaptation to teaching.

УДК 378.371.315.6:373

М. О. Лазарєв
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ТВОРЧІСТЬ ЯК РОДОВА ВЛАСТИВІСТЬ ЛЮДИНИ І ОСНОВА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті феномен творчості розглянуто з філософських і психолого-педагогічних позицій як провідна складова парадигми сучасної інноваційної освіти. Проаналізовано процесульно-технологічну версію педагогічної творчості, сутність якої проявляється у виявленні і розв'язанні освітніми суб'єктами незліченного ряду евристичних педагогічних задач.

***Ключові слова**: творчість, педагогічна творчість, інноваційна освіта, освітні суб'єкти, евристичні педагогічні задачі.*

Постановка проблеми. Система освіти й виховання у нашій країні переживає складний період докорінної модернізації всіх своїх структур, головна мета якої так розбудувати навчально-виховний процес, щоб він став головним чинником розвитку й самореалізації особистості, провідною умовою її духовної, фізичної досконалості, соціальної активності. На шляху до цієї мети безліч об'єктивних і суб'єктивних перешкод. Одна з головних – недостатній професіоналізм педагогічної діяльності, низький творчий потенціал багатьох учителів.

Надбання світової (Г. Песталоцці, Я. А. Коменський, Г. Дістервег) і вітчизняної педагогіки (Г. Сковорода, Л. Толстой, К. Ушинський,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

В. Сухомлинський), практика тисяч учителів і викладачів дозволяють зробити висновок про необхідність пріоритету творчої роботи над репродуктивною. Основою для такого висновку є передусім незбагненний багатьма і водночас очевидний факт: як правило, для дорослого, особливо для дитини, творчість, тобто розбудовча, дослідницька, конструкторська, художня діяльність, – первинна, а репродукція, або, за словами Л. Толстого, ремісничa робота (наслідування, відтворення, повторення, заучування), – вторинна. Цю воістину животворну педагогічну закономірність на теоретичному і практичному рівнях з успіхом реалізували і Л. Толстой, і К. Ушинський, і А. Макаренко, і В. Сухомлинський, і В. Шаталов, і багато їхніх учнів і послідовників. Але, на жаль, і наша офіційна педагогічна наука, і масова навчально-виховна практика виявилися несприйнятливими до такого життєдайного й справді революційного для формування підростаючої генерації відкриття. Незважаючи на мету національної освіти забезпечити творчу самореалізацію особистості, розвивати її творчі здібності, співвідношення репродуктивних і творчих операцій таке, що на навчально-творчу діяльність у середній і вищій школі відводиться лише від 2 до 5% навчального часу. Серед школярів 10–14 років дуже низька престижність творчих занять, таких, як складання віршів, пісень, оповідань, казок (24 місце), образотворчої діяльності (19 місце). Ці та інші факти примушують з усією серйозністю і самокритичністю прислухатися до думки нашого педагогічного генія Василя Сухомлинського, що й сьогодні є актуальним: «Проблема творчості – одна з ділянок педагогічної цілини. І щоб тільки перейти до її освоєння, потрібно створити книгу про педагогічний аспект творчості… Без творчості, без одухотвореності процесом і результатами творення духовних цінностей неможливо уявити життя…» [9, 565].

Аналіз актуальних досліджень. Варто відзначити, що за останні століття у філософській і психолого-педагогічній літературі склався практично єдиний підхід до розуміння загальних рис людської творчості. Творчість, як правило, визначається як такий вид людської діяльності, що продукує щось нове, відсутнє раніше, на основі використання і реорганізації вже освоєних знань та вмінь. Масштаб творчості може бути різним, але у всіх випадках у процесі творчої діяльності відбувається відкриття, народження досі невідомого, нового завдяки ініціативі, наполегливості, здібностям людини-творця (В. Андреєв, В. Андрущенко, С. Максименко, В. Моляко та інші).

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Дослідники творчості як специфічного виду діяльності звертають увагу на те, що така діяльність характеризується водночас не лише новизною, але й прогресивністю, тобто творення, породження нового має сприяти розвитку людини і суспільства, а не бути для них ворожим і руйнівним (С. Гольдентріхт, М. Нікандров, Я. Пономарьов).

Сучасна філософська, психологічна і педагогічна науки відносять творчість до найважливіших соціально-духовних цінностей людства, таких, як свобода, гуманізм, мир, істина, добро, справедливість, без яких народ не може мати ментальності, неповторності, можливості сходження до найвищих вершин прогресу.

Виклад основного матеріалу. У творчості закладена життєстверджуюча, зорієнтована на майбутнє енергія. Адже суспільний, науковий і духовний прогрес породжується діяльністю тисяч і мільйонів творчих особистостей. Кожний наступний виток людського прогресу – це згусток енергії, розуму, почуття, волі творчих особистостей. Можна з упевненістю стверджувати, що формування нової соціально-економічної та політико-ідеологічної реальності прямо залежить від того, якою мірою ці процеси будуть пронизані стратегією творчої діяльності, наскільки в них будуть панувати принципи гуманізму, здорової критичності, соціальної свободи, плюралістичності думок, високої моральної відповідальності [10].

Розглядаючи сутність творчості, майже всі дослідники сходяться на тому, що це одне з найскладніших й утаємничених явищ людського життя. За всієї повторюваності і відкритості творчий процес не скорочує, а, навпаки, збільшує кількість складних запитань.

Для сучасної філософії характерне трактування творчості, з одного боку, як суто інтелектуального феномену (Гартман, Гуссерль, Уайтхед та ін.), а з другого – як екзистенційного феномену, що лежить в основі свободи особи (екзистенціалізм). Необхідна ознака творчості – відповідність ідеалам, цілям, потребам людини і людства. Творчість за своєю природою безкорислива і несумісна з егоїзмом. Найважливіші види (і результати) творчості – відкриття і винахід. Відкриття встановлює раніше не відомі в науці об’єктивні закономірності, явища, властивості, ефекти, вносить докорінні зміни до існуючих наукових знань. Винахід пов’язаний із застосуванням відкриттів або вже відомих законів для створення нових систем, їх окремих компонентів. Відкриття стосується того, що вже існувало або існує в реальному світі (Колумб відкрив Америку); винахід творить те,

чого на певний момент часу ніде немає (Б. Франклін винайшов громовідвід), отже, формує так званий штучний світ – світ техніки і нових соціальних відносин. Таким чином, у процесі творчості не просто виникають нові предмети, але відбувається розвиток сутнісних сил людини, вона перетворює не тільки зовнішнє середовище, але й самого творця. У сучасну епоху бурхливого розвитку науки і техніки, перетворення суспільних відносин особливо актуальними стають питання навчання творчості, виховання творчих особистостей [5].

Психологи й педагоги вказують на неповторність творчої діяльності кожної особистості, а творчість розглядають не тільки як створення нового, а головне як найважливіший механізм розвитку самого творця. Новизна самого процесу і його результатів при цьому не обов'язково має об'єктивний характер, вона може бути цілковито суб'єктивною (тобто новою тільки для одного). Але це не знижує значення творчого акту для прискорення розвитку його суб'єктів. Основним продуктом творчої роботи особистості вчителя, учня, студента, на нашу думку, є створення нового продукту, що існує не за межами особистості, а в ній самій: нових ціннісних мотивів діяльності, нових здібностей та вмінь, вольових та моральних якостей. А це збігається із завданнями школи і педагогічної діяльності. У діяльності, що спрямована на створення матеріальних і духовних цінностей, насамперед проявляється індивідуальна неповторність і незамінність конкретної людини.

Для творчої особистості характерні принаймні дві істотні риси: спрямованість на створення соціально значущих результатів та індивідуальний стиль діяльності. Підкреслення цієї значущості, прогресивності продукту творчої роботи ми знаходимо у багатьох дослідників. Справжній творчості властива не тільки новизна засобів і продукту, але і їх гуманність, прогресивність.

Видатний американський психолог К. Роджерс виокремлює дві головні психологічні умови, що сприяють продуктивній творчості: 1) психологічна безпека, що досягається за рахунок визнання безумовної цінності індивіда і відсутності зовнішнього оцінювання результатів його праці, а також розуміння внутрішнього світу людини і співпереживання йому; 2) психологічна свобода, що досягається через повне самовираження думок, відчуттів і станів [8].

Складність розуміння суті і деталей творчості, на нашу думку, пояснюється рядом об'єктивних обставин.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

По-перше, тим, що у процесі створення нового, не відомого раніше беруть участь обидва пласти людської психіки – і свідомість, і підсвідомість, і сучасні науковці не вирішили дотепер суперечку, яка з цих сфер відіграє провідну роль – логічна чи інтуїтивна. Ми поки що дуже мало знаємо про роль широкої підкіркової ділянки головного мозку, яка відає, за багатьма даними, такими явищами творчості, як інтуїція, уява, натхнення, інсайт (осяяння), творча енергетика тощо.

По-друге, загадковість творчого процесу не лише для рядових учасників, але й для сотень фахівців-педагогів, філософів, психологів посилюється ще й тим, що ми ніяк не вийдемо з жорстких і тісних ґратів єдиної методологічної концепції, що фактично заперечувала іншу, крім матеріалістичної, точку зору. Некритична прихильність до цієї методології серйозно знекровила педагогічну і психологічну науки в нашій країні. Не випадково, що і творчий аспект педагогічної роботи виявився занедбаним, завдяки майже столітньому пануванню ідеологічної монокультури марксизму наша психолого-педагогічна наука про творчість опинилась відрізаною не тільки від можливості інших дослідницьких підходів, іншої методології, але й від результатів відкриттів, сформованих концепцій зарубіжної науки, яка тим часом накопичила значний досвід наукових теорій про соціальні, біологічні, педагогічні чинники й умови творчої діяльності, про її мотиви, механізми й способи реалізації. Зруйнування залізної стіни відчуженості від цивілізованого світу поступово наближує нас до загальнолюдських, інтернаціональних досягнень науки, без яких у педагогіці і психології нам загрожує доля безнадійно відсталої провінції.

Загальноприйняте розуміння освіти як засвоєння людиною досвіду минулих поколінь сьогодні суперечить її потребі в самореалізації, необхідності вирішення нових, раніше не відомих суттєвих проблем світу, що стрімко змінюється.

Сучасну школу філософи називають капканом, виставленим людством у себе на шляху. Тільки 3% випускників середніх шкіл здатні створювати творчу освітню продукцію достатньо високого рівня, тоді як у початковій школі цей відсоток на порядок більше [12, 8].

«Перенесення за “банківською системою” власного знання своїм учням» [11, 53], панування передавального, монологічного по суті характеру змісту освіти неефективні для розвитку особистого потенціалу вчителя, учня, студента: постійна зовнішня дія не розвиває його *продуктивну* творчу

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

діяльність, а, навпаки, сковує її, ускладнює розвиток закладених у людині культурних, психологічних, фізичних можливостей, не підтримує індивідуальність людини, сприяючи навчанню всіх за однаковим зразком, без урахування домінуючих мотивів і здібностей кожного учня чи студента.

Тому серед провідних напрямів реформування й модернізації навчання у вищій і середній школі сучасна педагогічна наука виокремлює утвердження пізнавальної творчості суб'єктів навчання як провідного способу оволодіння основними пізнавальними і професійними вміннями. Стало реалією потужне посилення уваги сучасної вітчизняної і зарубіжної психології і педагогіки до проблем професійної творчості вчителя, викладача, студента, учня. Ми стали свідками утвердження на нашому демократичному освітньому полі світових досягнень теорії і практики творчої самореалізації особистості (Григорій Сковорода, Абрахам Маслоу, Карл Роджерс, Антон Макаренко, Василь Сухомлинський та інші). Це одна з фундаментальних і прогресивних теорій XX–XXI століть, яка допомагає достойно ствердитися й реалізуватися людині в умовах грізних викликів, які кожний з нас відчуває щоденно.

Реформуючи і модернізуючи у світлі цих прогресивних ідей освіту незалежної, демократичної України, наша держава проголосила в Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті (2002 р.) провідною метою всієї системи освіти створення необхідних соціально-педагогічних умов для розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України впродовж життя.

Таким чином, теорія самореалізації істотно змінює саму освітню мету держави, суспільства і школи. Зважаючи на те, що в теорії і практиці самореалізації глибоко мотивована творчість дітей і дорослих розглядається як провідний чинник самореалізації, тобто зростання й практичного застосування сутнісних сил людини (її задумів, творчих здібностей і мотивів, життєвих цінностей та ідеалів), виникає нагальна потреба зробити навчання й виховання учнів і студентів переважно творчим процесом. Тільки така освіта стає джерелом достойного життя і потужної реалізації творчих сил кожного громадянина.

Безумовно, це дуже складна проблема, для розв'язання якої потрібен час і великі зусилля вчителя, освітніх державних органів, усього суспільства. Вирішення цієї проблеми пов'язано з розв'язанням суттєвих суперечностей: а) між проголошеною метою сучасної освіти – створення необхідних умов для самореалізації кожного громадянина України і

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

недостатністю чи відсутністю необхідних педагогічних умов і засобів для її здійснення; б) між сучасними вимогами до пріоритету пізнавально-творчих (евристичних) способів діяльності вчителя й учнів, викладача і студентів та пануючими у навчальному процесі репродуктивними методами і формами навчання; в) між необхідністю такого навчально-виховного процесу, що постійно забезпечує творчу самореалізацію, та недостатньою підготовкою суб'єктів навчання до результативної творчої діяльності.

Якщо творчість (а це вже загальновизнано) є найважливішою сферою людської діяльності, то, звичайно, вона повинна вирішувати життєво важливі суперечності, які найчастіше оформляються у вигляді конкретних проблем в умовах творчої ситуації. Формулювання такого завдання, прогнозування шляхів і способів його вирішення, перевірка правильності одержаних результатів і становить конкретну змістовну сутність творчості взагалі і педагогічної зокрема.

Таким чином, творчість як вид людської діяльності і родова властивість людства відрізняється низкою суттєвих ознак, які проявляються не ізольовано, а інтегровано, тобто в їх цілісній єдності. Це передусім такі ознаки:

а) об'єктивна необхідність творчої діяльності для реального прогресу суспільства, охоплення творчістю всіх сфер людської життєдіяльності;

б) соціальна й особистісна значущість, прогресивність творчої діяльності (антисоціальна діяльність у будь-якій, навіть творчій формі – це варварство);

в) наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) умов для творчості;

д) наявність суб'єктивних (особистих творчих здібностей, умінь, позитивних мотивів) передумов для творчості;

е) наявність діалектичної суперечності і конкретизація її у творчій задачі;

ж) новизна й оригінальність процесу або результату;

з) розвиток особистості (її творчих здібностей і мотивуючої сфери) у процесі творчої діяльності.

Справжня педагогічна праця завжди є творчістю з ряду взаємопов'язаних причин.

По-перше, тому що неповторні і діти, і особистість учителя, неповторні педагогічні ситуації й обставини, а тому щоразу необхідні нові підходи, нові прийоми і способи вирішення педагогічних завдань. Якщо при цьому вдатися до шаблонних, стандартних рішень, ми не одержимо потрібних результатів, зайдемо у безвихідь, не виконаємо завдань педагогічної праці.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

По-друге, як уже зазначалося, для вчителя й особливо для учня більш прийнятною й первинною є діяльність творча, робота ж репродуктивна (повторення, заучування, відтворення готового) хоча й важлива для набуття знань і вмінь, але все-таки для підростаючої особистості – вторинна, менш приваблива і тому менш ефективна. Розвиток особистості відбувається передусім у процесі копіткої створюючої роботи розуму, почуттів, волі, людських рук.

По-третє, праця вчителя подібна до праці і вченого, і художника (артиста, письменника, музиканта, живописця). Тому вона й потребує неабияких дослідницьких здібностей і вмінь до природного перевтілення, іншої тональності і динамічності поведінки та дій. А це завжди творчий пошук і перетворення «я», своєї культури, набуття нових, більш досконалих якостей, і цей процес неминуче приводить до творчого розвитку учнів.

Чим все-таки специфічна, не схожа на інші види творчості педагогічна творчість?

Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що об’єктом і її підсумком є творення особистості, а не образу, як у мистецтві, не механізму чи конструкції, як у техніці [7, 7]. Це дуже тонко висловив відомий російський педагог В. П. Вахтеров: «Якщо навчання – мистецтво, то це найвище з усіх мистецтв, тому що має справу не з мармуром, не з полотном і фарбами, а з живими людьми, і тоді школа є вищою художньою студією...» [1].

Крім того, специфічний не тільки предмет педагогічної творчості – людина, яка росте і розвивається, але і її основний «інструмент» – особистість учителя-творця. Тільки в акторській і педагогічній професії зустрічається цей унікальний збіг особистості та інструменту.

У педагогічній творчості діяльність учителя жорстко лімітована часом. Тому вчитель більше, ніж будь-хто, імпровізує, тобто здійснює негайний аналіз ситуації, ухвалює миттєве рішення, блискавично діє. Видатні майстри педагогічної праці А. Макаренко, С. Шацький, В. Терський, тисячі сучасних творчо працюючих педагогів блискуче й продуктивно застосовували педагогічну імпровізацію, спираючись на інтуїцію, яка, за словами В. Сухомлинського, є дивовижним сплавом досвіду і професійних знань.

Педагогічна творчість, що обмежена у часі, здійснюється безперервно, однак її результати, по-перше, значно віддалені, по-друге, творчий задум не завжди збігається з його наслідками.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Важлива особливість педагогічної творчості – це, як правило, завжди співтворчість. Вона пов'язана прямо чи опосередковано з творчістю всього учительського колективу, учнів, виявляється у спільній творчості таких «пар», як «учитель – учень», «учитель – клас», «учень – учень», «учитель – учитель», «учитель – батьки» та ін.

Творчість учителя об'єднує, синтезує наукову, технічну і художню творчість. На різних етапах педагогічної дії вчителю треба виявити то вміння і здібності вченого до прогнозу, аналізу, узагальнення, до суворої аргументації, то здібності письменника до образної, соковитої розповіді, то нестандартну здібність актора передати свій настрій і ставлення до вчинку школяра (інтонацією, мімікою, жестом) і, головне, при цьому ні разу не схибити, залишаючись самим собою. Учитель як учений повинен досконало володіти методами наукового дослідження, бути природним експериментатором. Крім того, учитель дає науковим фактам, гіпотезам, теоріям нове життя, відкриваючи їх розуму і серцю своїх учнів, впроваджуючи досягнення науки в живу плоть своєї роботи.

Нарешті, ще одна особливість педагогічної творчості полягає в тому, що більша її частина має публічний характер, здійснюється прилюдно. Це вимагає від учителя вміння керувати своїм психічним станом, тримати механізми самоконтролю і саморегуляції в постійній готовності, оперативно викликати в себе й учнів творче піднесення, оптимізм.

Що ж таке педагогічний процес як спільна творчість (співтворчість) учителя й учнів? Адже перебування вчителя у класі і його робота з учнями – не є свідченням того, що вже відбувається педагогічний процес. «Справжній педагогічний процес виникає в той момент, коли створюється ситуація педагогічної взаємодії і ситуація педагогічного перетворення людини. Якщо реальної взаємодії і реального перетворення немає, то немає і самого педагогічного процесу», – не без підстав відзначає М. Нікандров [2, 21]. Це підтверджують і наукові дослідження, і практика вчителів та вихователів.

Теоретичні та експериментальні дослідження навчально-виховного процесу як творчої взаємодії освітніх суб'єктів (А. Король, Б. Коротяєв, С. Курганов, А. Хуторський та інші), а також проведені нами пошуки в цьому напрямі доводять, що продуктивна співтворчість відбувається, по-перше, в умовах гуманістичної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, по-друге, в разі паритетної рівності вчителя й учнів у побудові й реалізації евристичного діалогу.

Як же визначені типові етапи й умови педагогічної творчості?

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Вітчизняні (В. Біблер, І. Енгельмейер, В. Клименко, І. Лапшин, Н. Нікандров, Я. Пономарьов, В. Пушкін, В. Теплов, А. Хуторський, В. Шубинський) і зарубіжні (Дж. Гілфорд, А. Кроллі, Ф. Лезер та ін.) представники педагогічної та психологічної науки значною мірою, хоч і не до кінця, прояснюють умови появи та окремі етапи творчої діяльності. Узагальнюючи вивчене, ми дійшли висновку про те, що логіка, етапи творчості за всіх її нюансів майже збігаються, незалежно від виду творчості – художньої, технічної, наукової, педагогічної та ін.

В основі педагогічної творчості, як і будь-якої іншої діяльності, лежить виявлена (або очевидна) істотна суперечність між відомим і невідомим, зрозумілим і незрозумілим, знаним і незнаним. Вивчивши творчість учителя в аспекті її процесуальних, технологічних характеристик, ми дійшли висновку про те, що сам процес педагогічної творчості в кінцевому підсумку зводиться до розв’язання постійно виникаючих (на базі виявлених суперечностей) педагогічних задач. Педагогічна діяльність в освітній практиці – це насправді процес розв’язання незліченного ряду педагогічних задач, підпорядкованих «загальній кінцевій меті – формуванню особистості... людини, її світогляду, переконань, свідомості, поведінки» [3, 54].

Творчі педагогічні задачі можуть розв’язуватися різними способами: за допомогою переформулювання і застосування спеціальних засобів шляхом алгоритмізації або евристичним шляхом за допомогою педагогічного припущення й відбору різних варіантів розв’язання (Л. Мільто, Я. Пономарьов). Другий тип педагогічних задач, які не можна вирішити стандартним шляхом, найбільш поширений і вимагає спеціальної процедури, продуманої технології.

Найбільш загальною технологією розв’язання творчих задач є технологія наукового дослідження, де перший етап – характеристика проблеми, другий – формулювання гіпотези (припущення), її вирішення, третій – експериментальна перевірка, четвертий – аналіз одержаних результатів та їх відповідності висунутій гіпотезі.

Оптимальним варіантом використання творчості як основного способу організації навчального процесу учнів, студентів, слухачів системи післядипломної освіти тощо, як довела проведена нами довготривала експериментальна робота, стає технологія евристичного навчання, яка створює умови для інтенсивного розвитку творчих якостей усіх суб’єктів педагогічного процесу. Саме евристичне навчання сприяє самостійному

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

пошуку мети діяльності, проблем і суперечностей, адекватному формулюванню задач, їх осмисленню й успішному розв'язанню за допомогою механізмів і методів творчої діяльності.

Це вельми скорочена, певною мірою схематизована, загальна теоретична і практична (технологічна) модель творчої педагогічної діяльності. Але на етапі освоєння основ такої діяльності, як доводить досвід, подання загальної картини педагогічної діяльності як творчого процесу має рацію і слугує вихідною точкою для подальшого освоєння провідних складових творчості педагога-професіонала, яку він реалізує способами творчої взаємодії зі своїми вихованцями.

Висновки.

1. Філософи, психологи, педагоги визначають творчість як одну з найважливіших гуманітарних цінностей і родову властивість людини, домінанту її трудової, навчальної, художньої, наукової, комунікативної діяльності. Творчість – це діяльність зі створення нових соціально суттєвих матеріальних і духовних цінностей. Це процес і результат такого творення. Справжній педагогічний процес неможливий без творчої діяльності вчителя й учнів. Творчість – не оздоба, не прикраса, не виняткова частина, а обов'язкова і незамінна складова будь-якої педагогічної діяльності.

2. Педагогічна творчість специфічна тим, що об'єктом і результатом її є не образ, не механізм, не конструкція, а жива особистість. Її основним продуктом є створення нового не за межами «я», а в самому собі, тобто успішна самореалізація певних сутнісних сил особистості – основної мети сучасної освіти.

3. Процесуально-технологічна сутність педагогічної творчості – це свідоме й добре мотивоване розв'язання за участі всіх освітніх суб'єктів численного ряду педагогічних задач. Процес їх розв'язання, як правило, адекватний будь-якій дослідницькій роботі із самостійним визначенням проблеми, мети, завдань, способів їх розв'язання за допомогою освоєних методів і механізмів евристичної діяльності.

4. Педагогічна творчість базується на таких основних взаємопов'язаних чинниках – пізнавально-творчій активності, розвинених творчих здібностях і вміннях, володінні методами і механізмами творчої діяльності і можлива лише на просторі технологій пізнавально-творчої діяльності. Проведене дослідження довело високу ефективність технології евристичного навчання у реалізації всіх функцій педагогічної творчості і забезпеченні основної –

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

розвитку провідних пізнавально-творчих якостей учнів і студентів.

Перспективним залишається дослідження важливої і маловивченої проблеми педагогічної творчості – оволодіння основними механізмами творчої діяльності для розвитку і самореалізації особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вахтеров В. П. Свобода учительского творчества / В. П. Вахтеров // Народний учитель. – 1914. – С. 3.
2. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество / В. Кан-Калик, Н. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – С. 3–52.
3. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1976. – 56 с.
4. Лазарєв М. О. Основи педагогічної творчості / М. О. Лазарєв. – Суми : Мрія, 1995. – С. 3–13.
5. Новейший философский словар. – [3-е изд., испр.]. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с. – (Мир энциклопедий).
6. Педагогічна майстерність : підруч. / [за ред. І. А. Зязюна]. – К. : СПД Богданова, 2008. – С. 23–35.
7. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт / М. М. Поташник. – К. : Рад. шк., 1988. – С. 5–24, 181–184.
8. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – С. 419–422.
9. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 3.
10. Філософія : навч. посіб. / [Губерський Л. В., Надольний І. Ф., Андрущенко В. П. та ін.] ; за ред. І. Ф. Надольного. – [3-тє вид., стер.]. – К. : Вікар, 2003. – 457 с. – (Вища освіта XXI століття). – С. 416–417.
11. Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / П. Фрейре ; пер. з англ. О. Дем'янчука. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2004. – 124 с.
12. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

РЕЗЮМЕ

М. О. Лазарев. Творчество как родовое свойство человека и основа педагогической деятельности.

В статье феномен творчества рассмотрен с философских и психолого-педагогических позиций как ведущая составляющая парадигмы современного инновационного образования. Проанализирована процессульно-технологическая версия педагогического творчества, сущность которой проявляется в выявлении и решении образовательными субъектами неисчислимого ряда эвристических педагогических задач.

***Ключевые слова**: творчество, педагогическое творчество, инновационное образование, образовательные субъекты, эвристические педагогические задачи.*

SUMMARY

M. Lazarev. Creation as family property of man and basis of pedagogical activity.

The phenomenon of creation is examined from philosophical and psychology and pedagogy positions as an anchorwoman constituent of paradigm of modern innovative education. The technology version of pedagogical creation essence of which shows up in an exposure and decision of countless row of heuristic pedagogical tasks educational subjects is analysed.

Key words: creation, pedagogical creation, innovative education, educational subjects, heuristic pedagogical tasks.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 78.146(075.8)

В. А. Смирнов
Полтавський національний технічний
університет імені Юрія Кондратюка

НОВІТНЯ ПЕДАГОГІКА: ПРОБЛЕМА ДЕФІНІЦІЇ[1]

У статі розглянуті закономірності виникнення й становлення новітньої педагогіки, актуальні на етапі переходу від індустріального до постіндустріального (інформаційного) суспільства. Запропонована логічна процедура (дефініція) надання фіксованого змісту поняттю педагогіки сучасності та найближчого майбутнього. Обґрунтована доцільність вживання терміну «інформаційна педагогіка».

***Ключові слова**: педагогіка, індустріальний, постіндустріальний, інформація, інформаційне суспільство, парадигма навчання, інформаційна педагогіка.*

Постановка проблеми. Педагогіка має історію невіддільну від історії людства й рівну їй за тривалістю. Людство як процес, як хід еволюції не виводиться з педагогіки, але може бути зрозуміле винятково тільки разом з нею. Педагогічні феномени за своєю сутністю є передумовою, а не тільки наслідком історії людства. В історії немає нічого, що могло б існувати поза і опріч педагогіки, – зазначає у «Філософії історії педагогіки» відомий педагог, академік РАО Борис Бім-Бад [1].

Значного динамізму розвиток педагогіки набув в індустріальному суспільстві, що обіймає близько 300 років – від XVII століття до другої половини XX століття. В індустріальному суспільстві Я. А. Коменським (1592–1670 рр.) був побудований індустріальний тип школи, в основу якого покладено прогресивну як на ті часи струнку педагогічну систему, актуальність якої зберігається й понині. Як зазначає автор сучасної теорії освіти, академік РАО й іноземний член НАПН України Олександр Новіков [6], масова освіта була геніальним механізмом, що його сконструював індустріалізм для створення такого типу людей, який був йому потрібен. Сама ідея збирання докупи учнів (сировини) для впливу на них учителів (робітників) у централізовано розташованих школах (заводах) була досягненням індустріального генія. Індустріальний тип суспільства виробив певний тип

[1] **Дефініція** (від лат. *definitio – межа*, *границя*), як відомо, – це логічна процедура надання строго фіксованого змісту терміну чи поняттю. Оскільки значення термінів залежать від їхніх змістів, то щоразу, надаючи через визначення якогось змісту мовному виразу, одночасно вказують і його значення (*екстенсіонал* у розумінні Рудольфа Карнапа, 1891–1970). Кожна дефініція, задаючи зміст терміна і його значення, розширює при цьому поняттєвий словник, усуває двозначності, уточнює термін або теоретично його роз'яснює. У повсякденній практиці змісти термінів часто фіксуються співрозмовниками тільки на час ведення бесіди. Натомість у науковій діяльності термінам прагнуть надати якомога стійкіших і постійних змістів. Але й тут нерідко виникають ситуації, які потребують уточнення, а то й перевизначення раніше введених термінів. Такі уточнення й трансформації наукових термінів є наслідком невпинного розвитку й поглиблення наукового знання. Будь-яка дефініція не просто фіксує відповідність між мовним виразом та його змістом. Дефініції завжди є конвенціями (угодами) про вживання деякого терміна. Тому вони не є реченнями, яким можна приписувати властивості істинності чи помилковості. Можна лише говорити про те, наскільки вдало та чи інша дефініція досягає поставлених цілей.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

освіти, певні освітні інститути свого часу (такі як школа, технікум, інститут, університет тощо). Його метафора – фабрика. Відповідно, тип стосунків: робітник (учитель) – сировина (дитина) і принцип руху – конвеєр. Тому освіта була так схожа на конвеєрне виробництво. Школярі, як заготовки на конвеєрній стрічці, переміщалися із класу в клас, де вчителі їх «обробляли» і «передавали» далі. У викладанні домінував штамп. Готувалися виконавці, здатні терпляче займатися однотипною діяльністю. Саме вони були затребувані життєвим укладом того часу. Стара індустріальна школа просто не могла бути іншою, зазначає О. М. Новіков.

Радянська школа індустріальної доби заслужено вважалася однією з кращих у світі[2]. Форсований розвиток вітчизняної системи освіти відбувся у XX столітті. Досить швидко була подолана неграмотність, здійснено перехід до обов'язкової масової середньої освіти. Вітчизняна вища школа вийшла на значні обсяги випуску при високому рівні підготовки фахівців. Не випадково радянський досвід розв'язання освітніх проблем став зразком для багатьох держав світу, широко використовувався й пропагувався ООН, ЮНЕСКО та іншими міжнародними організаціями.

Але знання було цілковито організовано в постійні дисципліни, і це повністю відповідало принципам індустріалізму. Діти організовано починали і припиняли навчання, переходили з класу у клас й сиділи на визначених для них місцях. Дзвінки лунали для того, аби регламентувати зміни в часі. Молоді люди, які проходили через цю освітню машину, вливалися в суспільство дорослих, структура якого стосовно виробничої діяльності на підприємствах і установах була подібна до школи. Учень, навчаючись в такій школі, не просто запам'ятовував факти, які мали знадобитися йому пізніше, – він засвоював той спосіб життя, за яким йому судилося жити й працювати в майбутньому. Але наприкінці XX ст. традиційна класно-урочна форма навчання, що базувалася на принципі «вчити всіх усьому», вступила у фазу кризи[3]. Ця криза розвинулася на очах

[2] Нині успадкована нами **фундаментальність** у середній освітній ланці може дати деяку перевагу у формуванні нового типу освіти. Наявність уявлень про різні науки дає можливість вітчизняним фахівцям працювати на стиках наук. Звідси й затребуваність наших фахівців такого роду по всьому світу. Але орієнтація освітянських чиновників на покращення старого типу освіти є глибокою стратегічною помилкою. Навпаки, нам потрібен енергійний розвиток інновацій, що працюють у полі міжпредметних зв'язків. Обсяги інформації, що вимагають тупого зубріння, дійсно можна і треба скоротити, але не за рахунок звуження знань, а шляхом розвитку різних форм мислення.

[3] Криза сучасної освіти зумовлена **глобальною** цивілізаційною кризою, яка відбивається на світогляді людини. Цивілізаційні кризи людство переживало й раніше, але вони не мали глобального характеру.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

практично одного покоління представників академічного суспільства. Вона супроводжується очевидною дисфункцією національних систем освіти, внаслідок чого спостерігається повсюдне зниження якості освіти та розростання такого порівняно нового явища, як функціональна неграмотність, що стала проблемою навіть в економічно розвинених країнах. Криза в освіті пояснюється ще й тим, що відпрацьований механізм передавання готових знань не дозволяє підготовити людину до ситуацій, не описаних у підручнику, а таких ситуацій у практичній діяльності стає дедалі більше. Поглиблюють кризу помітні від кінця XX ст. технологічна стагнація, скорочення науково-технічного потенціалу, зменшення ресурсів, що скеровуються на його підтримку та розвиток. Зіграли свою негативну роль і перетворення у сфері відносин власності, істотні структурні зміни, спричинені впливом іноземного капіталу, нерозвиненість ринку об'єктів інтелектуальної власності тощо. Та й наука (яка, словами В. І. Вернадського, є «стихійним відображенням життя людини у ноосфері» [5] наприкінці XX століття відчула свою безпорадність, бо напрацьовані нею зв'язки з виробництвом були втрачені, а нові не були сформовані.

В новому суспільстві, що йде на зміну індустріальному[4], капіталом і головним ресурсом економіки стають знання. Людство стрімко рухається вперед. І якщо у XIX столітті величезні зусилля були спрямовані на *предмет виробництва*, а у XX столітті – на *засоби виробництва*, то у столітті нинішньому увага концентрується *на суб'єкті* виробництва, тобто на тому, хто винаходить, управляє, виробляє і споживає зроблене, при цьому одночасно наражаючись на невпинно зростаючі ризики, породжувані новими видами діяльності. Очевидно, основні можливості й прориви (так само, як і головні загрози) XXI сторіччя будуть пов'язані з homo cogitans: з окремою людиною, колективами, суспільством у цілому. Такий прорив розпочинається на наших очах. Він пов'язаний з

[4] Принципово нове суспільство, що йде на зміну індустріальному, називають **постіндустріальним**. Термін «постіндустріалізм» був уведений у науковий обіг на початку XX століття ученим А. Кумарасвами, який спеціалізувався на доіндустріальному розвитку азіатських країн. На широкий загал поняття «*постіндустріальне суспільство*» вивів у 1959 році професор Гарвардського університету Деніел Белл, виступаючи на міжнародному соціологічному семінарі в Зальцбурзі (Австрія). У такий спосіб він позначив соціум, у якому індустріальний сектор втрачає провідну роль, де основною виробничою силою стає наука, а потенціал суспільства вимірюється масштабами тієї інформації й тих знань, якими воно володіє. Одначе префікс «пост» не розкриває повною мірою глибинного змісту відмінності індустріальної цивілізації, яка завершує свій життєвий цикл, від тієї, до якої переходить людство, стаючи на інноваційний шлях розвитку. Детальніше про це можна прочитати, зокрема, в праці Майкла Тодаро: Тодаро М. П. Экономическое развитие ; пер. с англ. под ред. С. М. Яковлева, Л. З. Зенина. – М. : Экономический факультет МГУ, ЮНИТИ, 1997. – 671 с.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

когнітивними [5] технологіями й однією з форм їхньої реалізації – когнітивними центрами. На думку провідних учених Інституту проблем математики ім. М. В. Келдиша РАН (Олени Князєвої, Сергія Курдюмова, Георгія Малинецького та ін.), саме з когнітивною тематикою будуть пов'язані головні події у сфері освіти, науки й технологій XXI століття. Когнітивні технології – це перепустка в майбутнє для країн, корпорацій, регіонів, окремих осіб. Аби її одержати, варто здійснити радикальний поворот до нового й поки малознаного типу соціокультурного спадкування, коли головним є не засвоєння відомих рецептів, а оволодіння методами й змістом пізнання і практики. Перебудова освіти – ядра системи соціокультурного спадкування – означатиме подолання в ній кризи, і навіть ширше – подолання кризи цивілізації і кризи людини. Криза в освіті закономірно є передвісником нових потужних хвиль епохальної і базисних інновацій у педагогіці. Інноваційно оновлена педагогіка буде созвучною новому суспільству. Нині, ґрунтуючись на розумінні загальних тенденцій розвитку суспільства, науки й освіти, можна лише окреслити її контури. Але вже зараз важливо чітко і правильно найменувати цю новітню педагогіку, наповнивши визначення її скомпресованим змістом. Шукана дефініція метафорично бачиться автору у вигляді закрученої пружини, яка розкриває свої можливості при розгортанні.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз зарубіжної та вітчизняної літератури свідчить [3; 4; 6; 10], що новітнє суспільство (постіндустріальне, побудоване на знаннях) протиставляється доіндустріальному й індустріальному суспільствам за трьома найважливішими критеріями: 1) головним виробничим ресурсом у постіндустріальному суспільстві є *інформація*, тоді як у доіндустріальному й індустріальному суспільствах ними були, відповідно, сировина й енергія; 2) характер виробничої діяльності в постіндустріальному суспільстві кваліфікується як *обробка*, на противагу видобутку та виготовленню в доіндустріальному й індустріальному суспільствах; 3) технологія у постіндустріальному суспільстві стає *наукоємною*, тоді як на попередніх етапах суспільного

[5] **Когнітивною** (від лат. *cognito – пізнання*, *дізнавання*, *ознайомлення*) наукою ми називаємо сукупність наук про пізнання, тобто про сукупності процесів, процедур і методів набування знань про явища і закономірності об'єктивного світу. Предметом когнітивної науки (або когнітивістики) є питання здобування, зберігання, перетворення й використання знання. Деякі дослідники іноді звужують предметне поле когнітивної науки, розглядаючи її у вузькому смислі – як «міждисциплінарне дослідження набування й застосування знань» (визначення Майкла Айзенка, The Blackwell Dictionary of Cognitive Psychology, 1990).

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

розвитку домінували трудоємність та капіталоємність (див. табл. 1).

Таблиця 1

Суспільства та їх основні ознаки

СУСПІЛЬСТВО	ДОІНДУСТРІАЛЬНЕ	ІНДУСТРІАЛЬНЕ	ПОСТІДУСТРІАЛЬНЕ
Виробничий ресурс	сировина	енергія	інформація
Характер виробничої діяльності	видобування	виготовлення	обробка
Технологія	трудоємна	капіталоємна	наукоємна
Основні взаємодії	взаємодія з природою	взаємодія з техносферою	взаємодія із гомо-сферою (з людьми)
Головні структури	церква, армія	корпорація, фірма	університет (як місце виробництва і накопичення теоретичних знань)
Характеристика освіти	схоластична	індустріальна	освіта впродовж усього життя

Якщо XX сторіччя було століттям енергетики, аналізу й спеціалізації, то XXI-е буде століттям інформації, синтезу й багатодисциплінарних підходів. Через це, вважає лауреат Нобелівської премії Мюррей Гелл-Манн, нам конче потрібні «не тільки вузькі фахівці, але й ті, чия професія потребує вміння сполучати різні виміри, давати узагальнений погляд на ціле» [10]. Для їхньої підготовки старої системи освіти вже недостатньо.

Мета статті – на тлі трансформації людського суспільства в умовах його переходу від індустріального до постіндустріального розглянути основні аспекти перебудови освіти і здійснити дефініцію щодо педагогіки сьогодення та найближчого майбутнього.

Виклад основного матеріалу. Перехід від індустріального суспільства до постіндустріального деякі філософи й футурологи порівнюють зі змінами, які пережило людство при переході від кам’яного до залізного віку. Ця точка зору має підстави, враховуючи, що розв’язання глобальних проблем є неможливим без докорінної ревізії більшості прийнятих раніше стратегій людської діяльності. Нове суспільство має будуватися на нових цінностях і йому потрібні нові світоглядні орієнтири. Зокрема, потрібен перегляд дотеперішнього ставлення до життєвого середовища, орієнтованого на силове перетворення природного й соціального світу. Але, чи не найголовніше, – треба знайти нові ідеали людської діяльності, по-новому осягнути перспективи як кожної людини, так і людства в цілому. Нам треба рішуче відходити від розуміння освіти як процесу отримування готового знання, носієм якого є педагог. Освіта має

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

постати як надбання особистості, як засіб її самореалізації, нарешті, як неодмінний чинник кар'єрного зростання працівника. На жаль, нині педагогіка «все ще страждає … від неспроможності ясно викласти революційні результати, що спростовують старі міфи» [2, 139]. Подоланню цієї вади педагогічної науки присвячені праці останніх років академіка О. М. Новікова, який послідовно ставить питання про докорінну зміну освітньої парадигми[6]. Трансформація освітньої парадигми означає зміну мотивів, норм, цілей, форм і методів навчання, а також переосмислення ролі і місця педагога в навчальному процесі. Розробляючи теорію сучасної освіти, вчений-педагог порівнює основні компоненти парадигм навчання в індустріальному й постіндустріальному суспільстві (таблиця 2).

Безперечно, виявлені О. М. Новіковим закономірності, які супроводжують зміни парадигм навчання, заслуговують на прискіпливу увагу. Але використання автором (і в тому полягає його принципова позиція) для означення новітньої педагогіки латинського префіксу «пост-» (тобто «після-») викликає запитання.

Таблиця 2

Зміна освітніх парадигм (за О. М. Новіковим [6, 43–44])

Компоненти парадигм	**Індустріальне суспільство**	**Постіндустріальне суспільство**
Цінності	– навчання заради суспільного виробництва	– навчання для самореалізації в житті, для особистої кар'єри
Мотиви	– навчання є обов'язком для особи, що навчається; – діяльність педагога є для нього виконанням професійного обов'язку	– особа, що навчається, зацікавлена в навчанні, вона отримує задоволення від досягнутих результатів; – педагог зацікавлений у розвитку своїх учнів, він отримує задоволення від спілкування з ними
Норми	– педагог несе відповідальність за якість і результати навчання своїх учнів; – авторитет педагога тримається за рахунок його дистанціювання від учнів	– особа, що навчається, бере на себе відповідальність за якість і результати навчання; – авторитет педагога створюється за рахунок його особистісних якостей
Цілі	– спрямованість навчання на здобуття наукових знань; – набування знань на все подальше життя	– спрямованість навчання на оволодіння компетенціями (навчальними, соціальними, громадянськими тощо); – навчання протягом усього життя

[6] У XIX столітті загальноприйнятою була така **парадигма навчання**: вчитель – підручник (ширше – система засобів навчання) – учень. Вона була зорієнтована на викладання, на центральну роль учителя в навчальному процесі й учня як об'єкта цієї діяльності. Нині потрібна притаманна всім видам освіти й усім освітнім системам нова парадигма навчання, яка б ураховувала різновекторні інформаційні впливи, взаємодії і зв'язки в системі: учень – предметно-інформаційне середовище – вчитель.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Позиції учасників навчального процесу	– педагог передає знання учням; – педагог знаходиться над своїми учнями й поперед них	– педагог створює умови для самостійного навчання учнів; – педагог знаходиться разом із своїми учнями, вони – партнери
Форми і методи	– ієрархічний та авторитарний методи; – стабільна структура навчальних дисциплін; – стабільні форми організації навчального процесу; – акцент на аудиторні заняття під керівництвом педагога	– демократичний та егалітарний (побудований на рівності) методи; – динамічна структура навчальних дисциплін; – динамічні форми організації навчального процесу; – акцент на самостійній роботі особи, що навчається
Засоби	– основним засобом навчання є навчальна книга	– навчальна книга доповнюється найпотужнішими ресурсами інформаційно-телекомунікаційних систем і ЗМІ
Контроль та оцінювання	– контроль та оцінювання здійснюються переважно педагогом	– робиться акцент на самоконтроль і самооцінку осіб, які навчаються

Зрозуміло, новітня педагогіка є вкоріненою в суспільство, наступне за індустріальним. На думку деяких теоретиків і практиків у галузі соціології, його навіть можна розглядати як новий етап розвитку цивілізації. Але префікс «пост-» мимовільно налаштовує на очікування якогось всесвітнього катаклізму, на заперечення досягнутого. Стосовно глобального, революційного перевороту в техніці й технологіях це сприймається без надмірного напруження. Але стосовно соціальних систем таке словотворення виглядає непереконливо. Синергетика[7] вчить, що у своєму розвитку освіта, як і будь-яка відкрита дисипативна система, самоорганізується, проходячи через порогові режими («критичні точки»[8]), в яких, образно кажучи, «природа вершить свої таїнства». Перебіг процесів у цих точках є неоднозначним і

[7] **Синергетикою**, як відомо, називають міждисциплінарний напрям наукових досліджень, в межах якого вивчаються процеси переходу від хаосу до порядку й навпаки (процеси самоорганізації и самодезорганізації) у відкритих нелінійних системах найрізноманітнішої природи. Детальніше про це див., наприклад, у класичній роботі: Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М., 1986.

[8] На важливість таких **критичних точок** у явищах соціальної природи звернув увагу ще Дж. К. Максвелл, помітивши, що чим вищим є рівень організації системи, що перебуває в нерівноважному стані, тим таких точок більше. Отже, складні соціальні системи у своєму розвитку повинні проходити цілу низку, каскад критичних точок. У кожній з них відкривається перспектива подальшого розвитку складної системи через безліч можливих структур. У цьому стані система наче «коливається» перед вибором майбутнього, «намацує» власний просторовий стан, «блукає» роздоріжжям. Поле можливостей щодо шляхів розвитку визначається параметрами системи і виступає як свого роду потенційний план еволюції. Якщо підходити строго детерміністично, то вибір цілком повинен визначатися історією, точніше, передісторією системи як початковими умовами. Але в сильно нерівноважних системах, через флуктуації у порогових режимах, відбувається «забування» початкових умов, «втрата системної пам'яті», тобто зникає відмінність між минулим і майбутнім системи. Звідси випливає, що еволюція системи в критичній області визначається тенденціями прийдешнього порядку. Процеси, що відбуваються у критичних точках, у принципі не можуть бути зрозумілі й описані детерміністично. Саме до таких процесів належать перехідні процеси в явищах самоорганізації. Відомі два основні механізми перетворень: силовий – причинний і несиловий – інформаційний. Інформаційний механізм характеризується безперервним процесом ускладнення, і при достатньому рівні складності система вже сама здатна створити такі стани, які породжують нові можливості.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

невизначеним через стохастичність зовнішніх впливів, а також через флуктуації в самій системі. Так само непередбаченою є й нова організація, що виникає після подолання порогового режиму (іншими словами – «точки біфуркації») через те, що в цей момент система перебуває в такому стані, про який Нобелівський лауреат Ілля Пригожин (1917–2003 рр.) говорив, що вона виявляється водночас усім, чим вона може бути. «У цих точках найповніше знання не дає нам змоги обчислити те, що відбудеться, замінити ймовірність упевненістю» [7, 232]. Тож, знаходячись нині в точці біфуркації, так важливо знайти для новітньої педагогіки назву, що не стільки показувала б наступність, скільки вказувала на принципову новизну прийдешньої її організації. До речі, цей пошук знаходиться в річищі футурологічних розвідок, серед здобутків яких Silicon Society (Кремнієве / Піскове Суспільство), Global Society (Глобальне Суспільство), Net-Intellect Society (Суспільство Мережевого Інтелекту), Digital Society (Цифрове суспільство), Lifelong Learning Society (Суспільство Дожиттєвого Навчання), Information Society (Інформаційне Суспільство). Прийдешнє суспільство справді є і цифровим, і глобальним, воно характеризується і дожиттєвим навчанням, і мережевим інтелектом, і «піщаною» технологією чипів (це – один з улюблених каламбурів американських фахівців з інформаційних технологій, бо основою мікропроцесорного виробництва справді є кремній, складова звичайнісінького піску з пляжу). Але, з точки зору педагогіки, вузловою ознакою її майбуття є інформаційність, бо саме інформація виступає як інструмент, цінність, зміст і мета освіти, а також її результат. Інформація – це визначальна сполучна ланка між учителем й учнем у процесі навчання, бо вона містить у собі всі відомості і повідомлення, передані в тій чи іншій матеріальній формі. Освіта виступає і як організатор (спосіб) передачі інформації, і як інструмент розвитку учня, тобто є основним ресурсом педагогіки. Все це схиляє до означення новітньої педагогіки як педагогіки інформаційної. Детально позиція автора з цього приводу викладена ним у монографії «Інформаційна педагогіка» (Новосибірськ, 2010 р.) [8]. Звісно, сьогодні для педагогіки, яка перебуває у критичній точці свого розвитку, не менш правильними залишаються й інші визначення, бо всі вони ґрунтуються на певних ознаках нової суспільної формації. Але ознака «інформаційності» за назвою основного ресурсу – інформації – має найбільшу перспективу. Вона не обмежується у визначенні чисто економічним аспектом (А. Турен) чи соціальними факторами (Ж. Еллюль), а за рахунок комплексності і

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

багатогранності охоплює практично всі сфери людської діяльності [3]. Термін «інформаційний» може бути застосований і в цивілізаційному масштабі, охоплюючи розвиток й існування особливої нематеріальної субстанції (інформації), що має властивість взаємодіяти як з духовним, так і з матеріальним світом людства. Інформація, з одного боку, формує матеріальне середовище життя людини, виступаючи в ролі інноваційних технологій, комп'ютерних програм, телекомунікаційних протоколів і т.п., а з іншого – слугує основним засобом міжособистісних взаємин, постійно виникаючи, видозмінюючись і трансформуючись при переході від однієї людини до іншої. Отже, інформація одночасно визначає і матеріальне буття і соціокультурне життя людини.

Висновки. Основним капіталом у прийдешньому суспільстві будуть знання, людські якості, творче зростання і самоактуалізація особистості. Його основним ресурсом є інформація, опанування якою забезпечить плідну діяльність з використання послуг, що виробляються і надаються за допомогою інформаційно-інтелектуальних технологій та технологій зв'язку [4]. Очевидно, що потенціал суспільства прямо залежить від якості освітніх систем, відповідності навчання вимогам життя. Тож питання про педагогіку майбутнього постає як питання про фундамент, на якому зводитиметься майбутнє людства. Новітня педагогіка – це синергетичне виробництво, яке здійснюється в умовах постійно зростаючого впливу на того, хто навчається, різновекторних інформаційних потоків [9], генерованих середовищем перебування (природним, техногенним й соціальним). Останнім часом усе більше дослідників прихиляються до думки Мюррея Гелл-Манна щодо неминучості паралельної революції в галузі освіти, яка повинна доповнити революцію інформаційну, бо тільки в такому випадку люди зможуть скористатися плодами останньої. Тільки інформаційна за своєю сутністю педагогіка може навчити «когнітивному мистецтву»[9], потрібному вже зараз і ще потрібнішому в майбутньому.

[9] Шкільне навчання є переважно навчанням когнітивним на відміну, наприклад, від виробничого навчання. Когнітивні цілі (їх ставить учитель) як навчальні поділяються на освітні (засвоєння знань) й розвиваючі (оволодіння способами оперування засвоєними знаннями). У традиційному шкільному навчанні ці цілі розведені. Спочатку діти засвоюють знання, а потім учаться їх застосовувати при виконанні вправ й завдань. Такий поділ когнітивних цілей веде до нездоланної прірви між знаннями й заснованими на них уміннями, відриву слова від діла, теорії від практики. Виникає дидактичний глухий кут. **Когнітивне мистецтво** полягає у здатності йти «не тільки від світу, в який поринає суб'єкт, а від того, як особистість вкидає себе у світ, як особистість змінює шляхи розвитку, як особистість породжує інші логіки еволюції реальності». Детальніше про когнітивний розвиток особистості див. у монографії: Гончаров В.С. Основы проектирования когнитивного развития школьников [Монография]. – Курган: Изд-во Курганского ун-та, 2005. – 195 с.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим-Бад Б. М. Философия истории педагогики [Электронный ресурс] – Режим доступу : http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=197&binn_rubrik_pl_articles=103.

2. Драйден Г. Революция в обучении / Г. Драйден, Дж. Вос. – М. : ПАРВИНЭ, 2003. – С. 139.

3. Зощенко О. В. Інформаційне суспільство: ознаки і динаміка / О. В. Зощенко // Інтелект. Особистість. Цивілізація : Тематичній збірник наукових праць із соціально-філософських проблем. – Донецьк : ДонДУЄТ, 2004. – № 3. – С. 72.

4. Інформаційне суспільство: сучасні теорії та моделі (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 / В. М. Скальський. – К. : Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2006. – 17 с. – Режим доступу до автореферату : http://disser.com.ua/contenst/7365.html.

5. Кустов Ю. Е. Логика биосферы / Ю. Е. Кустов // Дельфис. – 1998. – № 2. – С. 37–41.

6. Новиков А. М. Постиндустриальное образование: публицистическая полемическая монография / А. М. Новиков. – М. : Издательство «Эгвес», 2008. – 136 с.

7. Пригожин И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М., 1986.

8. Смирнов В. А. Информационная педагогика / В. А. Смирнов, Т. П. Варламова, И. С. Ерёмина, Л. П. Ефимова и др. // Теория, методика и организация педагогической работы [монография] ; под общ. ред. С. С. Чернова. – [Книга 2] – Новосибирск : Издательство «СИБПРИНТ», 2010. – 250 с.

9. Смирнов В. А. Інформаційна педагогіка: філософський та педагогічний аспекти / В. А. Смирнов // Освіта в інформаційному суспільстві: філософські, психологічні та педагогічні аспекти : матеріали всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Суми, 27–28 жовтня 2010 р. – Суми : Університетська книга, 2010. – С. 26–28.

10. Уткин А. И. Глобализация: процесс и осмысление / А. И. Уткин — М. : Логос, 2001. – 254 с.

РЕЗЮМЕ

В. А. Смирнов. Новейшая педагогика: проблема дефиниции.

В статье рассмотрены закономерности возникновения и становления новейшей педагогики, актуальные на этапе перехода от индустриального к постиндустриальному (информационному) обществу. Предложена логичная процедура (дефиниция) придания фиксированного значения понятию педагогики современности и ближайшего будущего. Обоснована целесообразность использования термина «информационная педагогика».

***Ключевые слова**: педагогика, индустриальный, постиндустриальный, информация, информационное общество, парадигма обучения, информационная педагогика.*

SUMMARY

V. Smirnov. Newest pedagogy: problem of the definition.

Laws governing appearance and formation of newest pedagogy are examined on the stage of passage from the industrial to the post-industrial (information) society. Is proposed the logical procedure (definition) of giving the fixed value to the concept of pedagogy of the present and nearest future. The expediency of using the term «information pedagogy» is substantiated.

Key words: pedagogy, industrial, post-industrial, information, the information society, paradigm of teaching, information pedagogy.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 371.037:78

Н. Г. Тарарак
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ПРОБЛЕМА МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ЗАГАЛЬНІЙ ТА МУЗИЧНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У статті розглядається проблема міжпредметних зв'язків у загальній та музичній педагогіці. Досліджуються погляди провідних вчених щодо використання міжпредметних зв'язків у музичному навчанні, комплексного підходу при підготовці вчителя музики. Одним із шляхів реалізації такого підходу є введення комплексних предметів, що поєднують цикл взаємопов'язаних дисциплін.

***Ключові слова**: міжпредметні зв'язки, музична педагогіка, підготовка вчителя музики.*

Постановка проблеми. Питання здійснення міжпредметних зв'язків знайшли достатньо широке висвітлення в історії педагогічної думки. Вимоги сучасної дидактики щодо усвідомленого та ґрунтовного засвоєння знань зумовлюють необхідність міжпредметних зв'язків у процесі навчання. Підвищення якості підготовки вчителя музики вимагає забезпечення цілісності педагогічного процесу, вагоме місце в якому займає інтеграція навчальних дисциплін.

Аналіз актуальних досліджень. Цю проблему розглядають у своїх працях Т. Александрова, Т. Архіпова, Г. Батурина, В. Максимова, М. Скаткін, Г. Федорець.

Зокрема досліджується вплив міжпредметних зв'язків на засвоєння навчального матеріалу, активізацію розумової діяльності, формування пізнавальних інтересів, світогляду учнів та студентів. Серед розвідок останніх років у сфері музичної педагогіки варто відзначити дисертаційні праці Л. Д. Ороновської та І. В. Цебрій. Л. Д. Ороновська, серед педагогічних умов прилучення молодших школярів до духовних цінностей на уроках музики, на перше місце ставить інтеграцію міжпредметних і міжхудожніх знань, умінь і навичок [2]. І. В. Цебрій, досліджуючи дидактичні засади використання музичного мистецтва у професійній підготовці майбутніх учителів історії, наголошує на важливості міжпредметних зв'язків [4].

Мета статті – дослідити проблеми міжпредметних зв'язків у загальній та музичній педагогіці.

Виклад основного матеріалу. Витоки проблеми здійснення міжпредметних зв'язків у навчальному процесі пов'язані передусім з ім'ям видатного педагога Я. А. Коменського, який поклав в основу своєї системи навчання принцип природовідповідності. Ідея взаємозв'язку між

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

навчальними предметами знайшла відображення в діяльності відомого англійського філософа та педагога Дж. Локка. Як і Я. А. Коменський, він був пристрасним супротивником схоластичного навчання. Джон Локк стверджував, що правильна постановка викладання всіх предметів може забезпечити не тільки оволодіння засадами наук, але й формувати розум та манери дитини, розвивати її вміння та навички. Для цього він радив йти в навчанні таким шляхом, щоб наповнити зміст одного предмета елементами та фактами іншого. Видатний дидакт Й. Г. Песталоцці не тільки визнав важливість та дієвість міжпредметних зв'язків, але й намагався реалізувати цю ідею на практиці. Але це було досить складне завдання, тому що в його розпорядженні не було достатньої кількості наукових даних, бракувало психологічного обґрунтування проблеми.

Подальшого розвитку проблема набула у XIX столітті. Ідеї взаємопов'язаного навчання різних предметів знаходять все більше застосування на практиці, поступово накопичуються наукові факти, здійснюється їхній аналіз та узагальнення. Першу серйозну спробу психологічного обґрунтування проблеми міжпредметних зв'язків зробив німецький педагог-ідеаліст Й. Ф. Гербарт. У вихованні всебічно розвиненої людини, на його думку, необхідна велика кількість переходів від одного предмета до іншого, їх взаємний зв'язок, як внутрішньо-предметний, так і міжпредметний.

Значний вклад у справу взаємного «сприяння усіх предметів у викладанні» вніс видатний німецький педагог А. Дістервег. Він вимагав від учителів, щоби кожний навчальний предмет виділявся своєю логікою, структурою, певними, тільки йому властивими, особливостями. Звідси висновок про необхідність окремого викладання навчальних предметів. Захищаючи предметну систему, він водночас рішуче підкреслював необхідність міжпредметних зв'язків у системному ґрунтовному вивченні всіх шкільних дисциплін. «Вчитель німецьких учителів» вимагав встановлення природного розумового зв'язку між навчальними предметами в педагогічному процесі та використання його для формування повних та глибоких знань, вмінь та навичок. Ці зв'язки необхідні для єдності знань, тому що різні за змістом та специфікою навіть найрізноманітніші навчальні дисципліни співпадають та доповнюють одна одну. Звідси А. Дістервег зробив дидактичне узагальнення: необхідно ясно і твердо визначити та вказати взаємовідносини різних дисциплін. У його

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

визначному творі «Посібник з освіти німецьких вчителів» ідея взаємозв'язку між навчальними предметами сформульована більш виразно та чітко, ніж це було зроблено до нього.

Наприкінці XIX ст. було видано книгу Отто Вільмана «Дидактика як теорія освіти в її ставленні до соціології та історії освіти», в якій він узагальнив найкращі здобутки видатних дидактів XVI–XIX ст. про значення міжпредметних зв'язків. У окремому параграфі «Взаємозв'язок між предметами навчання» в розділі «Освітня діяльність» О. Вільман наголошує, що встановлення зв'язку між окремими дисциплінами – це одна з найважливіших умов вивчення матеріалу тому, що завдяки саме цьому зміст предмета буде мати форму єдиного цілого. Отже, в «Дидактиці» О. Вільмана знайшли відображення найбільш прогресивні погляди цілої низки видатних західноєвропейських педагогів про використання міжпредметних зв'язків у навчальному процесі.

Значний вклад у справу взаємного «сприяння всіх предметів у викладанні» зробили видатні російські педагоги М. Бунаков, Ф. Буслаєв, В. Водовозов, В. Одоєвський, П. Каптєрєв, В. Стоюнін, К. Ушинський та інші. Так, К. Ушинський узагальнив нагромаджені наукою дані щодо застосування міжпредметних зв'язків, саме його педагогічні думки та практична діяльність стали значною віхою у вирішенні проблеми інтеграції навчальних дисциплін. У працях великого педагога педагогічні питання органічно пов'язані з розглядом психології дитини, забезпечення її всебічного розвитку. Велику увагу використанню міжпредметних зв'язків приділяв П. Каптєрєв. Він вважав, що здійснювати відокремлено і незалежно викладання того, що явно пов'язане – тим самим вчити невміло, не користуватися тим, що сама природа надає людині. За П. Каптєрєвим, увесь освітній процес має являти собою одну цілісну мережу ідей, думок, навичок, інтересів, де не повинно бути місця для плутанини, а повинна бути тільки єдність та цілісність. Історичний аспект вивчення проблеми реалізації міжпредметних зв'язків у музичній педагогіці переконує в тому, що її розвиток грунтувався на положеннях загальної педагогіки.

Проблема взаємодії музичної та загальної педагогіки особливо гостро постала з середини XIX ст. В період відкриття в Росії вищих музичних навчальних закладів, приватних музичних шкіл, упровадження уроку музики до шкільних програм. Уже в ті часи велика увага приділялась естетичній освіті та розвитку. Наголошувалось, що школа повинна не тільки

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

навчати, як це розумілось раніше, а й виховувати.

П. Мироносицький, А. Карасєв підкреслювали, що музика як предмет навчання має знайти гідне місце у навчальному плані і варто ставитися до нього не як до позанавчальної забави, а як до чинника освіти людини. Музично-педагогічні погляди вітчизняної передової інтелігенції XIX – початку XX ст. базувались на дидактичних теоріях А. Дістервега, Я. А. Коменського, К. Ушинського, які розвивали ідеї багатокомпетентності навчання, взаємозв'язку процесів, що дозволили не тільки навчати, але й виховувати людину.

Необхіднозазначити, що період кінця XIX – початку XX ст. характеризувався зростаючим інтересом до масової музичної освіти. Створювались секції викладачів співу, хорові та диригентські класи, загальнодоступні класи хорового співу, диригентсько-вчительські курси, курси співочої грамоти, музичні училища диригентського та хорового класів при Російському Музичному товаристві. Засновано Московську народну консерваторію, Петербурзькі музичні класи імені М. І. Глінки.

Значним поштовхом у справі підготовки вчителів музики стало відкриття в 1896 р. «Курсів співочої грамоти» під керівництвом А. Городцова. При створенні навчальних програм цих курсів головним педагогічним принципом музичного навчання став принцип комплексного підходу. Провідною музичною дисципліною був «комплексний» предмет – «співоча справа», що поєднував у собі постановку голосу, хорознавство, хоровий клас, диригування, історію хорової літератури, тобто весь цикл диригентсько-хорових дисциплін.

Зв'язок між цими предметами здійснювався у процесі хорового співу, опанування хорових творів. У процесі занять слухачі курсів оволодівали прийомами диригування та керівництва хором, набували вміння правильного співу, знання з хорознавства, засвоювали всі інші компоненти «співочої справи». Теоретичний матеріал про історичну епоху, того чи іншого композитора подавався під час розучування хорових творів. При цьому хоровій творчості деяких композиторів присвячувались іноді хорові заняття в повному обсязі.

Знання з історії хорового мистецтва слухачі часто-густо здобували під час просвітницьких хорових концертів, яким передувало вступне слово з історичною довідкою про твори, що виконувались. Важливо зазначити, що хорові твори вивчались не тільки у процесі циклу диригентсько-хорових

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

дисциплін, а й при проведенні інших музичних дисциплін. Так, наприклад, на заняттях гри на музичному інструменті вивчались не тільки інструментальні п'єси, а й хорові партитури, хорові твори, які складали репертуар хорових виступів. Отже, можна дійти висновку, що музичні дисципліни знаходились у тісному органічному взаємозв'язку.

Найбільш тісно взаємодіяли між собою такі дисципліни як «Хоровий клас та елементарна теорія музики», тому що аналіз хорових творів вимагав від студентів обов'язкових знань щодо визначення тональності, характеристики мелодії, ритму, гармонії тощо. Доповнювали одна одну також «Методика викладання співів» та «Диригування». Знання, які здобували на заняттях з анатомії та фізіології щодо органів мовлення та гігієни голосу, доповнювали курс методики, а також використовувались під час хорового класу, на практичних заняттях із керівництва хором. До навчальної програми було введено і практичні заняття з виразного читання. Це пояснювалось тим, що виразність виконання хорового твору, в основі якого синтез музики і поезії, певною мірою залежить від проникнення в сутність та інтонацію слова.

Матеріал курсу «Історія хорової літератури» також пов'язувався з методикою викладання співу та з грою на музичному інструменті. Необхідно зазначити, що такий зв'язок музичних дисциплін не зменшував їх значущості як самостійних, а навпаки, збагачував і забезпечував більш ефектине їх опанування.

Наголосимо, що прагнучи до комплексного навчання, викладачі використовували міжпредметні зв'язки в різноманітних формах навчального процесу: під час лекційних, практичних, аудиторних, позааудиторних занять, публічних просвітницьких концертів. Міждисциплінарний підхід використовувався і під час проведення комплексного іспиту. Так, після виконання екзаменаційної хорової програми, хорового співу і диригування хоровим колективом слухачі курсів відповідали на питання з теорії музики, гармонії, методики навчання співу, гігієні голосу, торії хорового мистецва. Необхідно зазначити, що міжпредметні зв'язки виконували не тільки дидактичну функцію, а й сприяли розвитку музичної культури слухачів, створювали підгрунтя для розвитку професійних якостей учителя музики.

Формуванню музичної культури сприяв також вибір високохудожнього репертуару. Репертуарний план кожного слухача курсів було спрямовано

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

не тільки на підвищення рівня культури вчителя музики і не тільки на оволодіння певними знаннями, уміннями та навичками, а й на використання хорових творів у майбутній практичній роботі у школі. Професійна спрямованість пронизувала не тільки навчальну роботу курсів, а й концертно-просвітницьку діяльність. Хоровий колектив часто виступав перед різноманітною аудиторією слухачів з концертами хорової музики, які супроводжувались літературними читаннями.

Участь у цій роботі вимагала всебічної підготовки слухачів як вокалістів-лекторів, інструменталістів. Це також забезпечувало всебічну підготовку майбутнього вчителя музики – просвітителя, музиканта і педагога, який володів засобами класної та позакласної роботи, що зумовлювалось реалізацією взаємозв'язків різноманітних предметів у процесі навчання.

Викладачі музично-драматичних інститутів особливу увагу приділяли хоровому мистецтву. Звернення саме до хорового мистецтва як до головного засобу музичної освіти пояснюється передусім прагненням до демократизації освіти, що відповідало прогресивним тенденціям того часу.

Вивчення досвіду роботи хорового класу в музично-драматичних інстанціях свідчить, що ця дисципліна розглядалась як своєрідна «музична енциклопедія», опанування якої передбачало осягнення особливостей постановки співочого голосу, вокального дихання, звукотворення, ансамблевого співу, основ музичної теорії, гармонії, поліфонії, аналізу музичних форм, історії хорової літератури. Ці ідеї залишаються актуальними і на початку XXI століття [3].

Сама постановка мети занять хорових класів передбачала міжпредметний підхід, який передбачав і розвиток слуху, і вокальних даних, і навичок сольфеджування, і розуміння того, що виконується, і вміння цей музичний матеріал усвідомити і професійно виконати. Відповідно до цих об'єктивних умов навчання підкреслювалась важливість зв'язків між численними теоретичними дисциплінами та «живим» виконанням музичного матеріалу. Важливо відзначити й те, що в цілях реалізації міждисциплінарного підходу хоровий клас розглядався як ланцюг, що пов'язував теорію і практику навчання музиці. Вимога живого художнього виконання з відтінками звука, тембра і почуття, вмінням розбиратись у різноманітних епохах, музичних стилях, передбачала продуманий підбір репертуару, до якого входили твори видатних зарубіжних та вітчизняних композиторів.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Педагогічний пошук комплексності музичного навчання підкреслювався практичними рекомендаціями. Так, наголошувалось на важливості узгодження із спеціалістами хорового, теоретичного, струнного, фортепіанного класів існуючих планів і програм з окремих предметів і курсів. Передбачалось усю предметну структуру навчального процесу розвивати таким чином, щоб усі знання з окремих дисциплін зводились в систему. Так Б. Яворський вважав, шо принципи музичної педагогіки випливають із всієї різноманітності реальної музичної дійсності і можливостей музики, тому в музичній освіті необхідно йти від цілого, від конструкції до деталей, постійно пам'ятаючи про те, що сума цих деталей завжди менше цілого, якому вони підпорядковані [1]. Саме ідеї Б. Яворського свідчать про новий рівень розвитку ідеї комплексної музичної освіти, що базується на міжпредметних зв'язках. Спрямованість на цілісне вивчення музичних, зокрема вокально-хорових, дисциплін у музичній педагогіці 20-х років зумовлювалося завданням максимального наближення теоретичних знань до потреб навчально-практичної діяльності, що стає сьогодні актуальним питанням підготовки вчителя музичного мистецтва.

Висновки. Проблема міжпредметних зв'язків має глибоке історичне коріння, пронизує всі напрями педагогічної науки, в тому числі й музичну педагогіку. Спроби вирішити питання щодо використання міжпредметних зв'язків у музичному навчанні та застосування комплексного підходу в підготовці вчителя музики здійснювалися ще в минулих століттях. Одним із шляхів реалізації такого підходу було введення комплексних предметів, що поєднують цикл взаємопов'язаних дисциплін. Аналіз педагогічного досвіду надає всі підстави стверджувати, що комплексний, міжпредметний підхід до побудови процесу навчання дозволяє не тільки активно впливати на особистість майбутнього вчителя музики, а й дозволяє удосконалювати його професійні знання, уміння й навички, поліпшувати фахову підготовку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Доля А. За методикою Б. Яворського та Б. Асаф'єва / А. Доля // Музика. – 1979. – № 2. – С. 27–29.

2. Ороновська Л. Д. Педагогічні умови прилучення молодших школярів до духовних цінностей на уроках музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 [Електронний ресурс] / Л. Д. Ороновська ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2006. – 20 с.

3. Тарарак Н. Г. Вплив міжпредметних зв'язків на розвиток складових компонентів професійної підготовки вчителя музики / Н. Г. Тарарак // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків : «ОВС», 2005. –

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Вип. 15. – С. 123–129.

4. Цебрій І. В. Дидактичні засади використання музичного мистецтва у професійній підготовці майбутніх учителів історії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 [Електронний ресурс] / І. В. Цебрій ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 22 с.

РЕЗЮМЕ

Н. Г. Тарарак. Проблема межпредметных связей в общей и музыкальной педагогике.

В статье рассматривается проблема межпредметных связей в общей и музыкальной педагогике. Исследуются взгляды ведущих ученых относительно использования межпредметных связей в музыкальном обучении, комплексного подхода при подготовке учителя музыки. Одним из путей реализации такого подхода является введение комплексных предметов, которые объединяют цикл взаимосвязанных дисциплин.

***Ключевые слова**: межпредметные связи, музыкальная педагогика, подготовка учителя музыки.*

SUMMARY

N. Tararak. Problem of the interconnected disciplines in the common and musical pedagogics.

The article considers the problem of the interconnected disciplines in the commen and musical pedagogics. Here are considered opinions of the leading scientists about using of the interconnected disciplines in the musical education, the complex method by training of music teachers. One in the ways of the realisation of such method is the introduction of complex disciplines, which are uniting the cycle of the interconnected disciplines.

Key words: interconnected disciplines, musical pedagogics, training of music teachers.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РОЗДІЛ III. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.046–021.68(510)«1977/1999»

Н. М. Котельнікова
Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка

ВІДРОДЖЕННЯ ТА ПОДАЛЬШИЙ РОЗВИТОК ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В КИТАЇ ПІСЛЯ «КУЛЬТУРНОЇ РЕВОЛЮЦІЇ» (В ПЕРІОД 1977–1999 РР.)

У статті здійснюється історико-педагогічний аналіз розвитку післядипломної освіти китайських учителів початкової та середньої шкіл у період з 1977 до 1999 рр., що ознаменований її відродженням після «культурної революції». Виокремлено основні характеристики та особливості зазначеного періоду, окреслено головні аспекти підвищення кваліфікації вчителів.

***Ключові слова**: післядипломна педагогічна освіта, освіта в Китаї, історико-педагогічний аналіз, «культурна революція», відродження освіти, освітній ценз, інститути підвищення кваліфікації вчителів, коледжі вдосконалення вчителів.*

Постановка проблеми. В сучасному світі пильна увага до післядипломної педагогічної освіти (далі – ППО) пов’язана зі зміною ролі освіти та ролі педагога в освітньому процесі. В Національній доктрині розвитку освіти України серед найважливіших проблем визначено необхідність професійного вдосконалення педагогічних працівників, періодичне оновлення і взаємоузгодження змісту підготовки та підвищення їх кваліфікації, розвиток конкурентоспроможної системи навчальних закладів, у яких здійснюється їх підготовка и післядипломна освіта [1]. Комплексність та широта задач реформування ППО в Україні вимагають не тільки аналізу та узагальнення передового вітчизняного досвіду, але й урахування досвіду, накопиченого в галузі післядипломної освіти вчителів за кордоном. Аналіз наукової літератури засвідчив, що впродовж останнього десятиріччя українськими науковцями здійснювалися порівняльно-педагогічні дослідження розвитку ППО в європейських країнах, прикладом чого є захист дисертацій О. Б. Проценко, С. І. Синенко, Л. М. Юрчук тощо.

Однак пошук шляхів подальшого розвитку ППО в Україні, вимагає глибокого й всебічного дослідження досвіду післядипломної освіти вчителів і в інших країнах. За цих умов для української теорії і практики педагогічної освіти актуальним стає завдання наукового дослідження зарубіжних систем ППО, китайської зокрема. Загальновизнано, що ніяка освітня система не може успішно розвиватися без аналізу свого минулого, без оцінки та систематичного перегляду накопиченого досвіду, аналізу позитивних і

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

негативних тенденцій її трансформації. Кількість опублікованих в останнє десятиріччя в Китаї науково-педагогічних досліджень підтверджує потребу педагогічної науки в об'єктивному осмисленні історичного досвіду становлення та розвитку системи ППО, підкреслює посилення інтересу китайських педагогів до означеної проблеми.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідженню розвитку ППО присвятили свої наукові праці та публікації такі китайські педагоги як Лі Сіньюй, Лі Цзін, Лю Венцзя, Ма Жунхун, Ма Сяофен, Мао Ліжуй, Ху Янь, Цзінь Цян, Чжан Венмін, Чжан Цзясян, Чжен Байвей, Чжу Сюйдун, Ши Вей та інші.

Актуальність вивчення та аналізу зарубіжної історії ППО, а також відсутність у вітчизняній педагогічній науці досліджень, присвячених досвіду післядипломної освіти китайських учителів, зумовили вибір теми нашої статті.

Мета статті – представити результати історико-педагогічного аналізу розвитку ППО китайських учителів у період з 1977 до 1999 рр., що ознаменований її відродженням після «культурної революції».

Виклад основного матеріалу. В історії кожної країни є рубіжні події, що стали ключовими в розвитку національної держави. В сучасній історії Китаю такими подіями стали втілення політики «великого стрибка» (1958–1959 рр.) і «велика пролетарська культурна революція» (1966–1976 рр.), що спричинили колосальний збиток економіці країни в цілому та системі освіти зокрема. Як відзначають китайські та зарубіжні дослідники (Чжан Ланьсін, Фан Сяодун, Ши Вей, Чжен Байвей, Lynn W. Paine, Н. Е. Боревська, В. З. Клепіков та ін.), період «культурної революції» – це «десятиліття хаосу» і застою, коли в Китаї панувала «антиінтелектуальна атмосфера», практично була паралізована вся система народної освіти та значно знизився інтелектуальний потенціал китайського народу.

Необхідно зазначити, що процес становлення та розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів у Китаї, історичним нащадком якої стала сучасна система ППО, почався в 1951 році. Тоді був прийнятий перший нормативно-правовий акт КНР про реформування народної освіти («Постанова про реформу системи освіти») і розпочався етап створення нової єдиної системи освіти. 50-ті роки стали періодом пошуку форм і методів підвищення кваліфікації педагогів: формувався досвід підготовки та перепідготовки вчительських кадрів; створювалися окремі елементи структури підвищення кваліфікації працюючих учителів; було засновано

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

31 заклад удосконалення вчителів, за образним висловом Ши Вея, це був «час появи паростків» [2, 141]. Однак після проголошення політики «великого стрибка» (1958 р.), вся система народної освіти Китаю в цілому та підвищення кваліфікації вчителів зокрема, вступили в смугу тривалої кризи, яка загострилася під час «культурної революції». Навесні 1966 р. Мао Цзедун ініціював «класову боротьбу в сфері освіти». Тисячі освітян піддавалися жорстокій розправі, приниженням і образам від рук хунвейбінів («червоних охоронців»). Китайські дослідники вважають, що в тих умовах «відкласти питання роботи у сфері підвищення кваліфікації педагогів вважалося цілком доречним рішенням, оскільки вчителі боялися навіть говорити про це» [2, 143]. Припинили роботу практично всі інститути вдосконалення вчителів, був закритий Центральний інститут педагогічних досліджень та інші дослідницькі центри. Китайські педагоги не мали змоги займатися навіть самоосвітою. Була припинена всіляка дослідно-експериментальна робота в школах, закриті педагогічні журнали й газети, заборонені будь-які контакти із зарубіжними колегами.

Безсумнівно, що «культурна революція» мала згубний вплив на систему підвищення кваліфікації вчителів, і можливість її відродження з'явилася тільки в 1977 р., коли нове керівництво країни дало негативну оцінку попередньої системі освіти і закликало до переоцінки ролі та місця освіти в суспільстві.

Аналіз статистичних даних і історико-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що вся система китайської освіти в той час перебувала в занепаді. І найбільшою складністю в процесі відновлення нормальної освітньої діяльності загальноосвітніх шкіл виявилася нестача кваліфікованих вчителів – 50% вчителів початкової школи та 90% вчителів середньої школи не мали відповідної освіти [3, 113].

В жовтні 1977 р. Міністерством освіти був проведений Форум, присвячений питанням підвищення кваліфікації вчителів початкової та середньої школи, а в грудні – опублікований циркуляр «Міркування про посилення роботи з підвищення кваліфікації вчителів початкової та середньої школи», яким було рекомендовано вжити екстрених заходів для організації підвищення кваліфікації вчителів та створення мережі навчальних закладів цього профілю. У провінціях, містах, автономних районах належало створювати інститути підвищення кваліфікації вчителів (*цзяоюй сюеюань*) , в повітах – коледжі удосконалення вчителів (*цзяоши*

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

цзіньсю сюесяо), в громадах – центри підвищення кваліфікації (*пейсюнь чжань*). У цьому документі також були сформульовані завдання, що ставилися перед навчальними закладами, визначені форми та періодичність підвищення кваліфікації вчителів. Адміністративним відділам освіти і навчальним закладам пропонувалося розробити «Норми підвищення кваліфікації для педагогічних працівників», створити систему контролю та забезпечити вчителям навчання не менше чотирьох годин на тиждень [4, 1649]. До кінця 1978 р. було відновлено діяльність 34 інститутів підвищення кваліфікації вчителів у провінціях, містах і автономних районах, були відкриті 44 заочні відділення при педагогічних ВНЗ. Була в основному створена загальнодержавна система підвищення кваліфікації вчителів, в якій виділяються різні, пов'язані між собою, 5 рівнів функціонування: провінція, місто, повіт, громада, школа.

Після прийняття «Положення КНР про наукові ступені» (1980 р.) на заклади підвищення кваліфікації вчителів було покладено обов'язок навчання вчителів для отримання ними освітнього цензу, встановленого державним стандартом. У зв'язку з тим, що до того часу відсоток вчителів, які мали відповідний освітній ценз, становив у початковій школі менше половини, в молодшій середній школі не досягав і 10%, а у старшій середній – трохи більше 40% [5, 11], мала розпочатися складна широкомасштабна робота з підвищення професійного рівня вчителів. З метою регламентації цієї роботи Міністерством освіти було прийнято рішення про прирівнювання інститутів підвищення кваліфікації вчителів (далі – ІПКВ) та коледжів удосконалення вчителів (далі – КУВ) до навчальних закладів допрофесійної педагогічної освіти. Тепер всі ці навчальні заклади мали однаковий статус, матеріальне забезпечення та право видачі диплома про присвоєння відповідного наукового ступеня. Були визначені напрями діяльності закладів підвищення кваліфікації різних рівнів: ІПКВ займалися підвищенням рівня політичних, культурних і професійних знань працюючих учителів середньої школи, а також адміністративних кадрів; КУВ – професійною підготовкою вчителів і керівників початкових шкіл. До роботи були залучені і центри підвищення кваліфікації, які під керівництвом КУВ організовували роботу з навчання працюючих учителів у громаді [4, 2068].

З метою підвищення якості освітніх послуг структурних одиниць ППО, Міністерство освіти доручило відділам освіти провінцій, міст і автономних районів скласти навчальні плани та програми для закладів ППО, які були б

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

максимально наближені до навчальних планів допрофесійних педагогічних навчальних закладів. Аналіз планів середнього спеціального педагогічного училища і КУВ, зроблений у ході нашого дослідження, показав, що плани були майже аналогічні за змістом, а менша кількість годин, відведених на навчання в КУВ, компенсувалася тим, що заняття були більш інтенсивними, розрахованими на вчителів, які вже мають досвід практичної роботи.

Переорієнтація ІПКВ і КУВ з програм курсового підвищення кваліфікації на навчання для досягнення вчителями відповідного освітнього цензу, загострила проблему забезпечення закладів ППО кадрами, що володіють певним теоретичним, науковим і загальнокультурним кругозором.

Задля вирішення цієї проблеми, були намічені 3 основних «джерела» формування педагогічних колективів: 1) викладачі педагогічних ВНЗ в якості провідних фахівців у різних галузях науки; 2) здібні, досвідчені вчителі початкової та середньої школи в якості фахівців з методики викладання; 3) випускники педагогічних ВНЗ, як основне джерело педагогічних кадрів. Причому випускників педагогічних ВНЗ попередньо направляли в початкові та середні школи для проходження річної або дворічної практики. Широко використовувалося залучення педагогів з інших навчальних закладів для роботи за сумісництвом. У 1986 р. в навчальних закладах ППО Китаю (262 ІПКВ та 2072 КУВ) працювали 578 тис. викладачів [6, 195].

Винятково важливим для подальшого розвитку ППО стало прийняття Постанови ЦК КПК і Держради КНР «Про реформу структури освіти» (1985 р.), в якій було поставлене завдання «зробити розвиток педагогічної освіти та післядипломної освіти працюючих учителів стратегічним напрямки розвитку освіти в Китаї» і «протягом 5 років домогтися того, щоб більша частина вчителів Китаю могли успішно справлятися з роботою», а протягом наступних 15 років «сформувати стабільну, достатню за кількістю армію вчителів, які б відповідали за своїм професійним рівнем державним стандартам» [7, 1051]. Ця проблема до того часу ще залишалася актуальною, оскільки, за статистичними даними 1985 р., з 8030 тис. учителів початкової і середньої шкіл, лише 42,5% мали відповідний освітній ценз. Постала гостра необхідність у підвищенні кваліфікації 2 млн. вчителів, які не мали необхідної освіти, і ще близько 1 млн. вчителів, які хоч і мали диплом про освіту, але оскільки були підготовлені «на швидку руку» під час «культурної революції», залишалися по суті професійно некомпетентними [8, 17].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Незважаючи на те, що до 1985 р. в ІПКВ і КУВ щорічно проходили навчання понад 240 тис. учителів, ці заклади післядипломної освіти не могли повністю задовольнити потребу шкіл у регулярному підвищенні професіоналізму педагогів. У зв'язку з цим, Державний комітет з освіти прийняв рішення про створення Телевізійного педагогічного інституту, покликаного сприяти вирішенню цієї проблеми. Уроки транслювалися за допомогою супутникового зв'язку по спеціальному педагогічному телевізійному каналу на території всієї країни. В жовтні 1986 року розпочалося навчання за програмою середнього спеціального педагогічного училища, в якому взяло участь понад 280 тис. працюючих учителів початкової школи. А з наступного року почалося навчання за програмою педагогічного коледжу з 7 спеціальностей [9, 432].

Наприкінці 1989 р. відповідність шкільних учителів нормам освітнього цензу, виглядало таким чином: початкова школа – 71,4%; молодша середня школа – 41,3%; старша середня школа – 43,5%. Близько 300 тис. викладачів отримали «Сертифікат відповідності нормам спеціальності» [3, 114]. Однак, незважаючи на об'єктивні досягнення системи підвищення кваліфікації вчителів, за висновками китайських дослідників, вона характеризувалася односторонньою орієнтацією курсового навчання на спеціально-предметну підготовку вчителів, отримання ними «сертифіката відповідності». Програми курсів спрямовувалися на вивчення вчителями шкільного матеріалу та їх методичну підготовку. Курси планувалися без урахування стажу та потреб учителів. Перед навчальними закладами удосконалення вчителів стояла задача пошуку шляхів підвищення ефективності своєї діяльності.

Поштовхом до якісних змін змісту, форм і методів післядипломної освіти педагогічних кадрів стало проведення «Всекитайського Форуму з питань післядипломної освіти вчителів початкової та середньої школи» (м. Цзігун, 1990 р.), який визначив основні напрями формування сучасної системи ППО. Оскільки рівень освіти більшості працюючих учителів вже відповідав кваліфікаційним вимогам, мова йшла про післядипломну освіту в сучасному її розумінні. В документах, що були прийняті на Форумі, наголошувалося: «ППО на даному етапі – це, перш за все, навчання тих учителів, які досягли встановленого державними нормами освітнього цензу. Її основною метою є систематичне підвищення ідейно-політичного та професійного рівня працюючих учителів» [8, 17].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Аналіз загальнодержавних нормативно-правових актів, котрі були видані в цей період, дозволяє нам констатувати, що вони стали основою для подальшого розвитку ППО. Так «Програма реформування і розвитку освіти», що була прийнята ЦК КПК і Держрадою КНР (1993 р.), поклала початок реформи у сфері педагогічної освіти як підсистеми національної системи освіти КНР. Приступаючи до її реалізації ініціатори реформи виходили з того, що ключовою фігурою реформи є вчитель, і без удосконалення системи підготовки та післядипломної освіти, так саме як і без підняття престижу професії вчителя в суспільстві, неможливий поступальний розвиток системи освіти в цілому. У «Програмі» підкреслювалася необхідність розробки плану підвищення кваліфікації вчителів та забезпечення безперервності процесу вдосконалення кваліфікації вчителів, особливо молодих і середнього віку: «до кінця цього століття домогтися того, щоб максимальна кількість учителів мала освітній ценз, що відповідає державним стандартам, щоб частка вчителів початкової та молодшої середньої школи, які мають освіту молодшого спеціаліста й бакалавра, безперервно збільшувалася» [10, 10]. У цьому документі вперше на державному рівні було використане поняття «безперервна освіта».

Наступною важливою віхою в історії розвитку ППО стало ухвалення «Закону КНР про вчителів», в якому вперше в історії освіти Китаю законодавчо були визначені права та обов’язки вчителів, покладені на них завдання, визначено систему вчительського цензу, умови призначення на роботу, правила підготовки і перепідготовки, атестації, умови заохочення педагогів тощо. Зокрема одне із завдань, покладених Законом на вчителя, формулюється як «безперервне підвищення ідейно-політичної свідомості і рівня своєї професійної майстерності» (стаття 8) [11, 72]. Згодом, у 1995 р. був прийнятий «Закон КНР про освіту», який вперше створив правові основи для фактично діючої на той час у країні системи «державних гарантій пріоритетного розвитку освіти». А проголошена в 1997 р. XV з’їздом КПК теза «Наука і освіта приведуть країну до процвітання», підтвердила пріоритетні стратегічні позиції освіти в китайському суспільстві. В документах, що були прийняті в цей період, зафіксована принципова позиція партійного і державного керівництва КНР, яке розглядає вдосконалення професійної підготовки вчителів як запоруку підвищення якості шкільної освіти. Підтвердженням цього є заява Голови КНР Цзян Цземіня, який виступив на Всекитайській робочій нараді з питань

освіти у 1994 р.: «Надії на процвітання нації пов'язуються з освітою, надії на розквіт освіти залежать від учителів» [12, 369].

До середини 90-х років, за образним висловом китайського дослідника Лі Цзіна «коли перший крок було зроблено і проблема «не вмію викладати» була вирішена, перейшли до наступного кроку – досягнення рівня «викладаю добре» [8, 18]. В нових умовах заклади ППО почали активну роботу з розробки навчальних програм і матеріалів, що відповідали б новим вимогам післядипломної освіти вчителів. У складанні навчальних матеріалів, що було ініційоване Шанхайським ІПКВ, взяли участь 12 інститутів підвищення кваліфікації, в тому числі Пекінський, Тяньцзіньський, Ханчжоуський та інші. В результаті в період з 1991 до 1993 рр., у видавництві Ханчжоуського університету було видано 33 навчальних посібники, які стали першою «хвилею» навчальних матеріалів у ППО Китаю.

Характерною особливістю даного періоду стало те, що підготовка китайських учителів починає розглядатися як безперервний професійний розвиток, в якому післядипломна освіта триває упродовж всієї професійної кар'єри вчителя, узгоджуючись з педагогічним досвідом, посадою та вимогами суспільства до вчителя.

В дослідженнях китайських учених констатується, що в руслі нового урядового курсу в галузі освіти китайські вчені-педагоги приступили до переорієнтації всієї теорії і практики від «педагогіки передачі знань» до «педагогіки задоволення потреб людини та суспільства». Пошук шляхів вирішення заново поставлених завдань привів китайських педагогів до необхідності перегляду низки стереотипів традиційної педагогіки і відмови від застарілої методики викладання в інтересах нової – розвитку індивідуальності учнів. Наприкінці 90-х рр. шкільні педагоги-новатори взяли участь в серії експериментів з апробації та впровадження таких нових дидактичних прийомів, як «гармонійне навчання» (*хесє цзяоюй*), «радісне навчання» (*юйкуай цзяоюй*) «успішне навчання» (*ченгун цзяоюй*), розвивальне навчання та педагогіка співробітництва.

В середині 90-х років наступив період, коли емпіричний матеріал педагогічної практики ППО вимагав узагальнення та теоретичного обґрунтування. Почали публікуватися науково-методичні праці, спрямовані на вирішення завдань переходу від традиційно-інформаційного до проблемно-методологічного підходу в навчанні працюючих учителів.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

В цей період китайські педагоги звернулися до досвіду зарубіжних колег. Уважно вивчався досвід і педагогічні ідеї радянських педагогів – Ш. А. Амонашвілі, Л. В. Занкова, А. С. Макаренко, М. Ф. Шаталова і особливо В. А. Сухомлинського. Відомий китайський педагог Сяо Су, відзначає, що в 1981 р. виданням книги «Сто порад вчителю» в Китаї починаються «масштабні публікації творів В. А. Сухомлинського».

Важливе значення мав і той факт, що в розглянутий нами період на допомогу шкільним учителям було видано багато китайської наукової літератури з проблем дидактики, підручників з педагогіки та психології, методичних посібників. Відновилося видання журналу «Женьмінь цзяоюй» («Народна освіта»), почали видавати журнали «Цзяоюй яньцзю» («Педагогічні дослідження») і «Вайго цзяоюй» («Зарубіжна педагогіка»).

Отже, історико-педагогічний аналіз подій, які відбувалися в Китаї у 80–90-ті роки, дає підставу стверджувати, що характерною рисою даного періоду було визнання педагогічним співтовариством і керівництвом країни тієї обставини, що ППО стає необхідною умовою зростання професіоналізму педагогів, а на зміну парадигмі просвітительської освіти прийшла інноваційна парадигма освіти, найважливішою складовою якої стала ідея освіти протягом усього життя (*чжуншень цзяоюй*). Кінець 90-х років був ознаменований початком нового процесу – процесу інтеграції та реструктуризації навчальних закладів допрофесійної освіти і ППО. Наприклад, Шанхайський ІПКВ увійшов до складу Хуадунського педагогічного університету, а Ханчжоуський ІПКВ – до складу Ханчжоуського педагогічного інституту, Нанькінський ІПКВ і Нанькінський педагогічний коледж увійшли до складу Сяочжуанського інституту.

Висновки. Вивчення історії ППО в означений нами період дозволяє дійти висновку, що на межі XX–XXI століть у Китаї сформувалися певні передумови для істотних змін у цій сфері. Ці зміни почали реалізовуватися після проведення «Всекитайської конференції, присвяченої післядипломній освіті вчителів та директорів початкової і середньої шкіл» (м. Шанхай, 1999 р.), рішення якої стали основою для модернізації системи ППО в Китаї, та прийняття «Положення про післядипломну освіту вчителів початкової і середньої шкіл» (1999 р.).

Перспективними напрямами подальших досліджень ми вважаємо продовження аналізу формування та вдосконалення сучасної системи ППО вчителів в Китаї.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 [Електронний ресурс] // Режим доступу : http://zakon.nau.ua/doc/?code=347/2002.

2. 当代教师继续教育论/时伟著. – 合肥:安徽教育出版社, 2004. – 259 页.

3. 教师继续教育模式研究与探索/郑百伟等著. – 北京: 中国人民大学出版社, 2009. – 288 页.

4. 教育部关于加强中小学在职教师培训工作的意见.中华人民共和国重要教育文献 (1976-1990). – 海口:海南出版社, 1998. – 2058 页.

5. 中学教师继续教育问题/张家祥，金锵编著. – 杭州：杭州大学出版社，1991，361 页.

6. 师资培训概论/温寒江主编. – 北京：北京师范大学出版社，1989. – 295 页.

7. 中国教育大事典(1949—1990)/刘英杰主编. – 杭州: 浙江教育出版社, 1993. – 2149 页.

8. «小学教师继续教育工程»论/李晶著. – 长春: 东北师范大学出版社, 2002. – 205 页.

9. 中国师范教育史/马啸风主编. – 北京：首都师范大学出版社，2003. – 449 页.

10. 中国教育年鉴:1994/中国教育年鉴编辑部编. – 北京：人民教育出版社, 1995. – 972 页.

11. 中华人民共和国教育法.中华人民共和国义务教育法.中华人民共和国教师法. – 北京：中国法制出版社，2003. – 89 页.

12. 江泽民文选:第一卷. – 北京：人民出版社, 2006. – 582 页.

РЕЗЮМЕ

Н. Н. Котельникова. Возрождение и дальнейшее развитие последипломного педагогического образования в Китае после «культурной революции» (в период 1977–1999 гг.).

В статье проведен историко-педагогический анализ развития последипломного образования китайских учителей начальной и средней школы в период с 1977 по 1999 гг., который ознаменован его возрождением после «культурной революции». Выделены основные характеристики и особенности этого периода, обозначены важнейшие аспекты повышения квалификации учителей.

***Ключевые слова**: последипломное педагогическое образование, образование в Китае, историко-педагогический анализ, «культурная революция», возрождение образования, образовательный ценз, институты повышения квалификации учителей, колледжи усовершенствования учителей.*

SUMMARY

N. Kotelnikova. The revival and the further development of postgraduate teacher education in China after the «cultural revolution» (1977–1999).

The article is devoted to the historico-pedagogical analysis of postgraduate teacher education in China in the period from 1977 to 1999, which is marked by its revival after the Cultural Revolution. Basic descriptions and distinguishing features of the outlined period are mentioned, the main aspects of teachers' training are described.

Key words: postgraduate teacher education, education in China, historico-pedagogical analysis, «cultural revolution», revival of education, education qualification, Educational Institutes, Teachers Training Colleges.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 371:351.851

І. О. Лиценко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ НАПРИКІНЦІ XX – НА ПОЧАТКУ XXI СТОЛІТТЯ

У статті зроблена спроба аналізу реформування середньої освіти Великої Британії; наведено принципи й механізми освітніх реформ; висвітлено Національний навчальний план, який спрямований на забезпечення широкої, збалансованої й системної програми навчання.

***Ключові слова**: реформа, освітня реформа, навчальний план, тенденція, диференціація, освіта, реформування, якість освіти.*

Постановка проблеми. Однією з рушійних сил прогресу в будь-якій сфері людської діяльності і знань є синтезування накопиченого світового досвіду. В умовах реформування середньої освіти в нашій країні дедалі більша увага приділяється вивченню й аналізу тенденцій розвитку середньої освіти за кордоном.

Великий інтерес становить досвід реформування середньої освіти провідних розвинених країн світу, зокрема Великої Британії. Її суттєвою ознакою поряд з доступністю, варіативністю й диференціацією, децентралізацією управління є відкритість, наступність усіх її ступенів.

Аналіз актуальних досліджень. Говорячи про стан дослідження даного питання, можна зазначити, що тривалий час англійська система освіти перебувала у полі зору науковців – як зарубіжних, так і вітчизняних. Питанням виховання в англійських школах приділяли увагу такі вітчизняні науковці: О. Джуринський, Н. Лавриченко, О. Локшина [5], Л. Пуховська, А. Сбруєва [7] та інші. Серед західноєвропейських дослідників питання початкової та середньої освіти в Англії розглядали С. Братан, Е. Кейд, К. Робінс, О. Петерс.

Мета статті – з’ясувати специфіку реформування середньої освіти Великобританії наприкінці XX – на початку XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Кінець XX ст. став періодом активного реформування середньої освіти Великобританії. Сучасні радикальні перетворення в середній освіті Англії розпочались з Акта Бейкера, прийнятого урядом М. Тетчер у 1988 році. Реформа за цим актом здійснювалася на основі синтезу неоконсервативної та неоліберальної освітньої ідеологій. Провідною її ідеєю стало забезпечення високої якості освіти через уведення освітніх стандартів (національних навчальних програм, рівнів навчальних досягнень учнів кожного класу з кожного предмета, національних тестів з англійської мови, математики та природничих наук для

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

учнів 7-, 11-, 14-, 16-річного віку); запровадження ринкових механізмів в освітню сферу (вільного вибору школи, їх диференціації та інформаційного забезпечення, конкурентної боротьби за «клієнта» між навчальними закладами). Проте ця система зазнала певної критики серед англійських освітян, яка полягала у тому, що вона нехтує певними принципами соціальної справедливості на користь високої якості освіти «для небагатьох», робить з учителів не професіоналів, а «самозацікавлених індивідів», які мінімізують свої зусилля у викладацькій діяльності [1].

Нова епоха освітніх реформ розпочалася з приходом до влади у 1997 році лейбористського уряду Т. Блера. Його нова освітня політика задекларувала свої наміри щодо повернення пріоритетності принципу рівності й соціальної справедливості. Провідну ідею неолейбористської освітньої реформи сформульовано так: «Високі вимоги та велика підтримка» [3]. Один з авторів цієї реформи М. Барбер зазначав, що успішність освіти прямо пропорційно залежить від характеру вимог та її підтримки владою.

Сучасний уряд Англії наполягає на абсолютній нагальності радикальних змін в освіті. Таке твердження вони мотивують передусім через необхідність переконання середнього класу в дієвості державної освітньої системи, у її спроможності задовольнити потреби в якісній освіті. Це програма спирається на деякі принципи: амбіційні стандарти, децентралізація відповідальності, високий рівень інформованості суспільства щодо результатів діяльності шкіл та чітко поставлені освітні цілі, звітність (передбачає інспектування), втручання у справи шкіл у напрямі, зворотному до рівня їх успішності (нагороди, допомоги).

Названі принципи й механізми освітніх реформ реалізуються в контексті стратегій, що безпосередньо стосуються ідеї забезпечення соціальної рівності та справедливості в освіті. Коротко розглянемо ці основні стратегії.

Перша – підтримка раннього розвитку дитини. Вона включає такі напрями:

1) запровадження програми «Впевнений старт», яка передбачає надання допомоги бідним сім’ям для забезпечення нормального розвитку дитини;

2) гарантія кожній дитині, починаючи з трьох років, права на отримання дошкільної освіти;

3) розробка та прийняття стандартів дошкільної освіти.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Друга – це національні стратегії мовної та числової грамотності. Нею передбачене дуже широке коло заходів, основними з яких є:

1. уведення в початковій школі щоденних уроків з мови та математики, забезпечення яких включає детально розроблені навчальні програми, підручники, методичні посібники та спеціальну підготовку вчителів;

2. вивчення та поширення передового педагогічного досвіду;

3. інтенсивний моніторинг результатів запроваджених стратегій;

4. організація вчасної додаткової допомоги «проблемним» учням і школам.

Третя стратегія передбачає перебудову середньої освіти. Так, уряд припускає покращання викладання мови, математики та природничих наук, окрема увага має приділятися «проблемним» школам. Важливим кроком стала поява програм виправлення стану справ у школах з низькою успішністю. Цим програмам надається пріоритетне значення як національною, так і місцевими освітніми адміністраціями. Важливу роль під час вирішення цього питання мають відіграти успішні школи, партнерство з якими має дати користь «проблемним» навчальним закладам. Для покращання ситуації в неуспішних школах будуть залучатися також соціальні партнери: бізнесові структури, громадські та релігійні організації. Ці методи дали свої результати – протягом останніх чотирьох років кількість неуспішних шкіл поступово зменшилась.

Оскільки в Англії найбільш проблемними залишаються школи великих міст через їх різноманітний національний, етнічний та релігійний склад, уряд почав запроваджувати програму, яка дістала назву «Високоякісна освіта в містах». Саме вона покликана урегулювати та покращити навчання в місті. Вона містить сім складових. Пропонуємо коротко їх розглянути.

1. «Обдаровані й талановиті» – запровадження спеціальних національних навчальних програм для 10% найбільш обдарованих і талановитих дітей.

2. «Усунення бар’єрів, що заважають навчанню» – передбачається введення у штат кожної школи посади консультанта, який має піклуватися про життя дітей за межами навчального закладу, вивчати обставини, що заважають навчанню.

3. «Підтримка позитивної поведінки» – створення у школах спеціальних підрозділів для боротьби з проблемами шкільного насильства

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

без виключення важковиховуваних учнів зі школи.

4. «Школи-маяки» – поширення досвіду кращих шкіл.

5. «Спеціалізовані школи» – запровадження досвіду кращих спеціалізованих шкіл країни у навчальних закладах, що розташовані у складних у соціально-економічному плані районах, з метою зменшення «прірви» між рівнями їх навчальних показників.

6. «Міські навчальні центри» – використання технічних та навчальних можливостей середніх шкіл для надання освітніх послуг усім, хто бажає, в межах даної комуни не тільки у шкільний час, а й у вечірній, недільні і святкові дні.

7. «Зони освітньої дії» – об'єднання шкіл, що обслуговують складні в соціально-економічному відношенні території, в мережі з метою інтеграції закладів початкової та середньої освіти та координації всіх соціальних послуг на даній території [7].

Загалом важко сказати, чи принесуть ці методи бажані результати, але вони мають великий потенціал для подальшого розвитку міських шкіл. Самі ж автори реформи введені заходи вважають успішними, оскільки за підрахунками уряду суттєво знизився рівень «відсіву» зі шкіл та покращилось ставлення учнів до навчання, підвищилась якість освіти, звузилась «прірва» між освітніми результатами школярів, що належать до різних соціальних груп. На нашу думку, велика заслуга в отриманні таких показників насамперед належить державі, яка встановила суворий контроль за запровадженими реформами, та директорам і вчителям шкіл, які позитивно поставилися до нововведень.

Крім вищенаведених нововведень, владні структури планують кардинально зайнятися організаційними питаннями роботи школи. Планується розставити акценти в таких питаннях: більш глибоке вивчення зарубіжного досвіду та встановлення чіткого державного контролю за управлінням школою, принциповим залишається питання, не «хто надає освіту» (тобто у чиїй власності, державній, приватній чи громадській, перебувають навчальні заклади), а «як забезпечити суспільні інтереси в освіті» [7].

Коли ми говоримо про реформування середньої освіти, то не можемо не відзначити національний навчальний план Англії, оскільки у цій країні він виконує функцію державного стандарту, який регулює рівень освіти встановлюючи її еталон. У Великобританії він дістав назву «The

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

National Curriculum», закріплений Законом про державну освіту 1988 р. і вперше впроваджений у школах Англії та Уельсу у вересні 1988 р. Контроль за дотриманням стандартів якості освіти в Англії здійснюється спеціальним урядовим відділом освіти – THE OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (OFSTED), який відновлено у 1993 р., його очолює Головний інспектор Інспекторату Її Величності [3].

Національний навчальний план спрямований на забезпечення широкої, збалансованої й системної програми навчання. У ньому визначено, що учні повинні знати й чого їх слід навчати з огляду на встановлені стандарти якості шкільних знань. Навчальний план виконує низку важливих організаційно-педагогічних функцій. Ось головні з них:

✓ у вступній частині чітко окреслюються головні напрями та педагогічні засади організації навчального процесу в початковій і середній школах;

✓ подається визначення та пояснення термінів, які використовують у навчальному процесі вчителі та учні;

✓ чітко визначається роль та обов’язки батьків у навчальному процесі;

✓ визначаються державні вимоги та критерії оцінювання знань учнів і тестування.

Цей навчальний план кілька разів піддавався модернізації та змінам. Останнього разу вони вносилися у 2000 р. У сучасному навчальному плані існує поділ шкільних дисциплін на предмети ядра та базові предмети. До перших віднесено такі, що є обов’язковими для всіх учнів віком від 5 до 16 років (англійська мова, математика та природничі науки). До останніх належать дисципліни, які вивчаються в початковій та основній школах (учні віком 5–14 років). До них належать: дизайн та технологія, інформаційно-комунікаційні технології, історія, географія, іноземні мови, музика, мистецтво та дизайн, фізичне виховання, релігія та громадянство.

Зміст британської шкільної програми структурується відповідно до чотирьох основних етапів обов’язкової загальноосвітньої підготовки учнів. В англійському навчальному плані розподіл шкільних дисциплін за ключовими етапами навчання такий.

Ключові етапи 1 та 2: англійська: мова, математика, природничі науки, дизайн та технологія, інформаційно-комунікаційні технології, історія, географія, мистецтво та дизайн, музика, фізичне виховання, релігія.

Ключовий етап 3: англійська: мова, математика, природничі науки, дизайн та технологія, інформаційно-комунікаційні технології, історія,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

географія, мистецтво та дизайн, музика, фізичне виховання, одна із сучасних іноземних мов, статеве виховання, релігія.

Ключовий етап 4: англійська мова, математика, природничі науки; фізичне виховання, а також технологія, дизайн та технологія, сучасна іноземна мова, громадянство, статеве виховання, релігія.

До переліку сучасних іноземних мов, поданих у Циркулярі Департаменту освіти Англії, входять мови країн Ради Європи і тих, що не належать до них.

Національний навчальний план складається з таких компонентів:

- навчальні програми (Programmes of study);
- цілі досягнень (attainment targets);
- описи рівнів опанування навчального матеріалу з окремих дисциплін (level descriptions).

Навчальна програма окреслює необхідний обсяг знань, а також уміння та навички, які учні мають набути протягом визначеного часу. Учителі зобов'язані виконувати ці нормативні приписи. Навчальна програма також містить певні методичні рекомендації та вказівки щодо джерел додаткової інформації для вчителів та учнів.

Цілі досягнень загальноосвітньої підготовки визначають очікувані результати, яких учні мають досягти після завершення певного етапу навчання. Наприкінці навчання відповідність навчальних досягнень учнів вимогам і нормативам шкільної програми перевіряється іспитами на здобуття свідоцтва про загальну середню освіту звичайного і вищого рівнів.

Описи рівнів опанування навчального матеріалу з окремих дисциплін по суті визначають стандарти опанування змісту шкільної програми.

З метою отримання об'єктивних даних про рівень опанування освітніх стандартів проводиться обов'язкове для всіх учнів оцінювання навчальних досягнень. Критеріями успішності в опануванні знань є здатність учнів вирішувати типові (стандартизовані) завдання, які практикуються наприкінці кожного з ключових етапів навчання. Учні обирають кілька предметів для складання іспитів, серед яких обов'язково має бути математика та англійська мова [6, 76–78].

Незважаючи на таку чітку структуру побудови Національного плану та контроль за його виконанням на державному рівні, він не позбавлений недоліків та проблемних питань.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Крім того, що контроль за навчанням відбувається на державному рівні, важливу роль виконують і шкільні управлінські ради. Доказом того, що шкільним радам відведена значна роль, стало створення організацій, які їх об'єднують: Національна асоціація членів шкільних рад і менеджерів, Національна Рада шкільних рад та ін. До основних їх завдань можна віднести такі:

- консультації відносно навчального плану, персоналу, дисциплін;
- підтримка директора та персоналу школи;
- представлення інтересів дітей;
- зв'язок із середовищем, привнесення ідей ззовні;
- участь у шкільних справах;
- представлення інтересів викладачів;
- представлення інтересів общини;
- запобігання впливу політичних партій на органи управління школою;
- вплив на шкільну політику;
- підтримка моралі та благополуччя школи;
- представлення церкви;
- оцінка ефективності використання ресурсів школи.

Роль шкільних рад поступово збільшується. Як наслідок, вони стали проміжною ланкою між місцевою владою та школами [3, 77].

Висновки. Таким чином, англійська система середньої освіти дійсно витримана часом, оскільки пройшла довгий і складний етап реформ та різноманітних інноваційних нововведень, але на цьому англійський уряд не зупиняється. Важливим кроком у наведенні порядку в закладах освіти є їх контроль не лише на державному, але й на шкільному рівні (Шкільні управлінські ради). Позитивною є певна розмежованість навчальних вимог до учнів з різним рівнем успішності. Тож можна зазначити, що така політика уряду має принести позитивні результати, про що говорять і самі автори реформ, спираючись на певні соціологічні дослідження. Британський досвід освітніх реформ є найбільш тривалим та суперечливим. Вивчення позитивного досвіду реформування середньої освіти Великобританії є доцільним і необхідним для вдосконалення вітчизняної системи середньої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Воскресенская Н. М. Педагогические исследования в Великобритании / Н. М. Воскресенская // Педагогіка. – 2004. – № 1. – С. 89–99.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

2. Демченко О. Співпраця сім'ї і школи у вихованні підростаючого покоління у Великій Британії / О. Демченко // Директор школи. – 1999. – № 8 (56). – С. 11.

3. Іванюк Т. Освітні реформи Великобританії 80–90-х р. XX ст. / Т. Іванюк // Педагогічна газета. – 2002. – № 1. – С. 7.

4. Курдюмова И. М. Школьные управляющие советы: опыт Великобритании / И. М. Курдюмова // Народное образование. – 2002. – № 6. – С. 74–78.

5. Локшина О. Підходи до реформування середньої освіти у Великій Британії / О. Локшина // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 203–206.

6. Ремезовська Н. Національний навчальний план як чинник стандартизації шкільної освіти в Англії та Уельсі / Н. Ремезовська // Рідна школа. – 2008. – № 1/2. – С. 76–78.

7. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI століття) : [монографія] / А. А. Сбруєва. – Суми : ВАТ «Сумська обласна друкарня». Вид-во «Козацький вал», 2004. – 500 с.

8. Старовойт С. Особливості сучасної освітньої системи у Великій Британії / С. Старовойт // Рідна школа. – 2004. – № 1, січень. – С. 75–76.

РЕЗЮМЕ

И. А. Лыценко. Реформирование среднего образования Великобритании в конце XX – в начале XXI столетия.

В статье сделана попытка анализа реформирования среднего образования Великобритании; приведены принципы и механизмы образовательных реформ; освещен Национальный учебный план, который направлен на обеспечение широкой, сбалансированной и системной программы обучения.

***Ключевые слова**: реформа, образовательная реформа, учебный план, тенденция, дифференциация, образование, реформирование, качество образования.*

SUMMARY

I. Lycenko. Reforms of secondary education in Great Britain in the end of XX – in the beginning of XXI century.

The article attempted to analyze the reform of secondary education UK, listed principles and mechanisms of educational reforms, highlights the national curriculum, which aims to provide broad, balanced and systematic training programs.

Key words: reform, education reform, curriculum, trends, differentiation, education, reform, quality education.

УДК 37.014.25:94

Н. А. Пасько
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ІСТОРІЯ, СЬОГОДЕННЯ ТА ПЕРСПЕКТИВИ МІЖНАРОДНОЇ ОСВІТИ АВСТРАЛІЇ В КОНТЕКСТІ СВІТОВОГО ОСВІТНЬОГО РИНКУ

У статті проаналізовано історичні аспекти, сучасний стан та перспективи міжнародної освіти Австралії; визначено етапи її розвитку, проаналізовано тенденції розвитку міжнародної освіти в умовах світового освітнього ринку; виявлено основні проблеми, що стоять перед індустрією міжнародної освіти Австралії та перспективи її розвитку.

***Ключові слова**: міжнародна освіта, вища освіта Австралії, освітній ринок, інтернаціоналазія освіти, розвиток освіти, іноземні студенти, експорт освітніх послуг, візова система країни, університети Австралії.*

Постановка проблеми. Австралія має довгу історію міжнародної вищої освіти. На сьогодні Австралія є однією з найпривабливіших країн у

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

світі для навчання студентів із-за кордону. Щороку на навчанні іноземних студентів Австралія заробляє десятки мільярдів доларів США. При цьому освіта є третью за розмірами експортною індустрією країни після вугілля та залізної руди, і значно випереджає туризм.

Однак хвиля нападів у 2009 році на індійських студентів у Мельбурні та Сіднеї негативно вплинули тінь на цю історію успіху. Напади, разом із світовою фінансовою кризою, а також сильний австралійський долар, призвели до незначного скорочення набору іноземних студентів. Все це викликало необхідність переглянути перспективи міжнародної освіти Австралії в контексті аналізу історії міжнародної освіти, її сучасного стану та конкуретного середовища.

Аналіз актуальних досліджень. Враховуючи те, що Австралія має найвищий рівень (у відсотках) набору іноземних студентів у світі, проблеми міжнародної освіти тісно пов'язані з проблемами вищої освіти світу, що пояснює велику кількість публікацій із цього питання. На сьогодні проблема міжнародної вищої освіти стоїть гостро та стосується функціонування та стабільності всієї системи вищої освіти.

Міжнародна освіта Австралії, як зазначає П. Родан, розгяладається з трьох точок зору: з академічної точки зору (іноземний студент як студент), з точки зору еміграції (іноземний студент як емігрант) і життя поза університетом (студент як жертва) [1]. Якщо ж зробити узагальнений поділ, то піднімаються питання академічні (іноземний студент як студент) та неакадемічні (іміграція та іноземний студент як жертва). При цьому, останнім часом наголос робиться на неакадемічному аспекті (студент як жертва) міжнародної освіти Австралії.

Проблеми міжнародної вищої освіти Австралії з академічної точки зору розглядалися у працях М. Веслі [2], С. Маргінсона [3] і, звичайно, у так званому Звіті Бредлі [4], звіті про стан вищої освіти Австралії, який було підготовлено на замовлення уряду в 2008 році. Зокрема, вказується, що іноземні студенти навчаються в Австралії з 1904 року [2], описується історія міжнародної освіти Австралії, яку умовно можна поділити на етап міжнародної допомоги та етап міжнародної торгівлі [4]. Згадані автори вказують на проблеми, що їх варто вирішити. Зокрема, Звіт Бредлі виділяє такі основні проблеми як: велика залежність університетів від надходжень, отриманих від іноземних студентів, вузькість контингенту студентів за національною ознакою та обмеженість спеціальностей, на яких вони

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

навчаються, проблеми візового режиму [4].

Багато авторів критикують стан міжнародної освіти Австралії. С. Маргінсон вважає, що значне зростання міжнародної освіти давить на вітчизняну, яка зрештою стає все слабшою та слабшою. «Австралія, – за С. Маргісоном, – єдина країна в світі, яка використовує свої топ-200 дослідницьких університетів для зміцнення сальдо торговельного балансу. Ми єдина країна світу, де університети набирають до 10000 іноземних студентів з метою – збалансувати свій фінансовий стан. І єдина країна, де на кожен долар від іноземних студентів, уряд скорочує на один долар свої асигнування університетам, залишаючи їх не в кращому стані, ніж до того, але з додатковим тягарем підтримки міжнародного сектору. Австралія стала синонімом кількості, але аж ніяк не якості на міжнародному ринку освіти. Подібний імідж є результатом політики уряду, який приніс в жертву все інше на догоду обсягам експорту» [3, 8–9].

Відповідно до рішення Австралійського уряду, датованого 2001 роком, пов’язати іміграційну політику та міжнародну освіту, іноземним студентам дозволялося залишатися в Австрілії після закінчення навчання і отримувати вид на постійне проживання і подавати заявку на одержання робочої візи. Як зазначає П. Родан, це питання було одним із найбільш дискусійних в історії іміграційної політики Австралії [1]. Подібне рішення уряду було викликано необхідністю заповнити вакансії на ринку праці. Однак деякі автори а саме Б. Біррел та Е. Нілі [5, 6], критикували урядовців за це рішення, вважаючи, що необхідно більше уваги звертати на громадян Австралії, які з низки причин не мають доступу до вищої освіти, оскільки в такому випадку, вдалося б уникнути двох основних проблем, що повязані із іноземними студентами: недостатнє володіння мовою та відмінності в культурі та цінностях [5]. Немає сенсу, на думку згаданих авторів, заперечувати, що багато іноземних студентів мотивовані бажанням імігрувати і не мають серйозного інтересу до спеціальності за якою навчаються.

Протягом 2009 та 2010 років засоби масової інформації Австралії та Індії детально висвітлювали злочини та грабежі щодо індійських студентів у Мельбурні та Сіднеї. Відбувалися масові акції протесту. Цей конфлікт мав значний вплив на міжнародну вищу освіту Австралії, оскільки індійські студенти є однією з найбільших етнічних груп серед студентів, і їх кількість відразу зменшилася більше ніж удвічі. Дослідники у цьому плані розділилися на тих, хто більшу частину провини покладав на австралійську сторону,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

зокрема, Кріс Нейланд [7], та тих, хто вважає, що це елемент конкурентної боротьби на світовому ринку освіти, як наприклад, Пітер Сполк [8].

Мета статті. Визнаючи, що Австралія має значний потенціал міжнародної вищої освіти, вважаємо, що сучасний кризовий етап може розглядатися як майданчик для реформування сектору міжнародної вищої освіти Австралії. Отже, метою статті є історичний аналіз розвитку міжнародної вищої освіти Австралії та характеристика пріоритетних напрямів її розвитку.

Виклад основного матеріалу. Щоб з самого початку задати необхідної послідовності нашому дослідженню, поставимо такі питання: 1) коли виникла і як розвивалася міжнародна освіта Австралії; 2) який сучасний стан міжнародної освіти Австралії; 3) які перспективи міжнародної освіти Австралії і яких заходів необхідно вжити для забезпечення її стабільного функціонування.

В розвиткові міжнародної освіти Австралії можна виділити два етапи: міжнародна допомога та міжнародна торгівля (табл. 1).

Таблиця 1

Етапи розвитку міжнародної вищої освіти Австралії

Етапи	Опис
МІЖНАРОДНА ДОПОМОГА	*1950-**ті** – 1980-**ті рр**.* Іноземні студенти навчаються в Австралії з 1904 року [2]. Однак, масовість процесу інтернаціоналізації вищої освіти Австралії додала участь країни в так званому Плані Коломбо, який було засновано в 1950 році. Це міжурядова організація, що має на меті зміцнення соціально-економічного розвитку в Азіатсько-тихоокеанському регіоні. Згідно з Планом приблизно 40000 студентів прибули на навчання до Австралії. План Коломбо передбачав підтримку країн, що розвиваються шляхом створення в них людського потенціалу на основні багатосторонньої програми академічного обміну. Це розглядалося як ключовий компонент зовнішньої міжнародної допомоги Австралії та основа для сильної позиції країни в Азіатсько-Тихоокеанському регіоні сьогодні. Проте в 1970-х зявилося зростаюче невдоволення щодо ефективності Плану Коломбо в досягенні цілей зовнішньої політики Австралії. До того ж, існували побоювання щодо зростання кількості іноземних студентів у країні. Все це призвело до створення двох комітетів для вивчення цих питань у 1982 році: комітету з розгляду політики щодо приватних іноземних студентів (так званий комітет Голдрінга) та комітету з перегляду програм міжнародної допомоги Австралії (комітет Джексона).

МІЖНАРОДНА ТОРГІВЛЯ	*1980-**ті рр.** – **до сьогодні**.* Комітети Голдрінга та Джексона надали звіти у 1984 році. Комітет Джексона рекомендував закінчити програму міжнародної допомоги в освіті і, натомість, ввести необмежену кількість платних місць для іноземних студентів. Повністю платні програми підготовки іноземних студентів стартували в 1985 році. Це було зроблено на додаток до програми, за якою витрати на обмежену кількість місць для навчання іноземних студентів субсидіювалися Австралійським союзом, студент сплачував лише 1/3 витрат на навчання. Університети заохочували приймати якомога більше іноземних студентів, що мали змогу самі платити за навчання. В 1990 році субсидіювання іноземних студентів з боку Австралійського уряду було припинено. Відтоді всі нові іноземні студенти були зобовяні сплачувати повну вартість свого навчання, за винятком обставин, коли плату покривала стипендія уряду або університету. Кількість іноземних студентів, які субсидіювалися Австралійським союзом зменшилася з 20000 осіб у 1986 році, до 6000 осіб у 1991 році, в той час, як кількість студентів, які платили за навчання повну вартість за той самий час збільшилася з 2000 до 48000 осіб.

Отже, з 1985 року зявляються повністю платні курси навчання для іноземних студентів, а в 1991 році Австралійський уряд відмовляється від дотування місць для іноземних студентів. Відтоді бере початок історія успіху міжнародної освіти Австралії. На сьогодні міжнародна освіта Австралії являє собою серйозну силу, з якою варто рахуватися.

Кількість студентів за цей час збільшилася в рази. Так, у 2010 році за всіма напрямами освіти навчалося 619119 іноземних студентів (рис. 1).

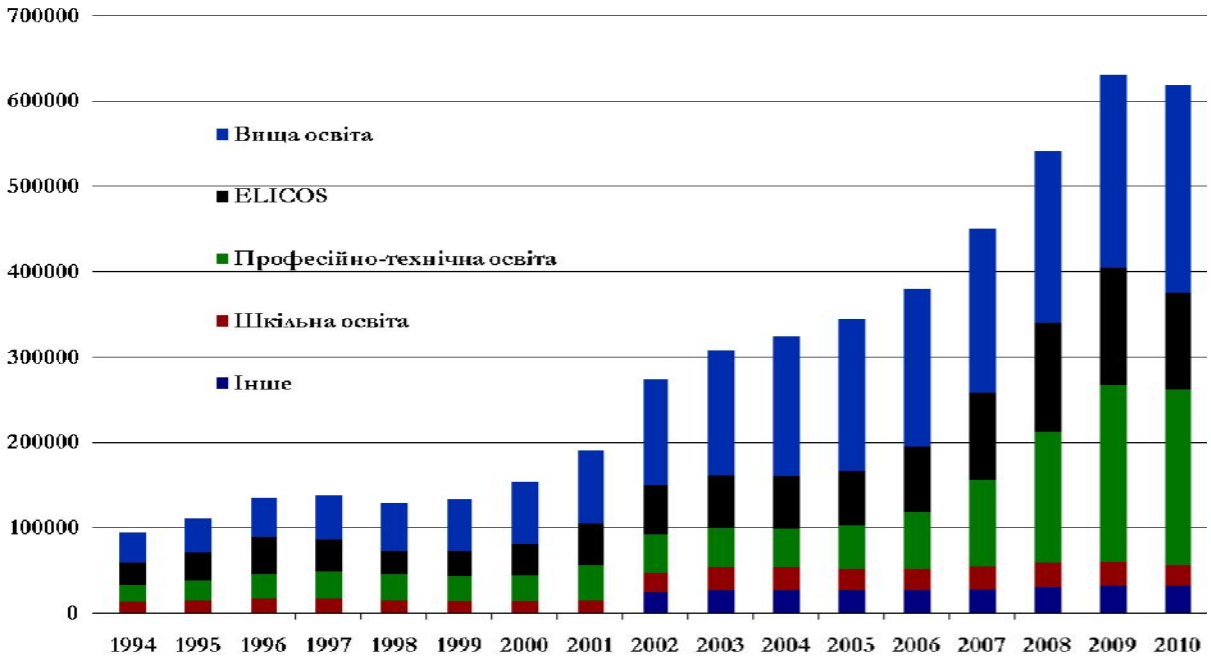

Рис. 1. Динаміка кількості іноземних студентів в Австралії (осіб)

Джерело: *Australian Education International – http://aei.gov.au/AEI/Statistics/StudentEnrolmentAndVisaStatistics/2010/2010_Time_Series_pdf.*

За період, що аналізується, кількість іноземних студентів збільшилася більш ніж у шість разів. Однак світова фінансова криза призвела до

першого з 1994 року зменшення кількості іноземних студентів з 630633 осіб у 2009 році до 619119 осі б у 2010 році. Кількість індійських студентів, до цього однієї з найбільших етнічних груп, зменшилася на 85%, що розглядається як відголосок нападів на індійських студентів.

З рисунку 1 видно, що розподіл на напрями (ланки) здійснюється згідно з класифікацією Кваліфікаційної концептуальної основи Австралії (*The Australian Qualifications Framework* (AQF)). AQF виділяє такі напрями вищої освіти як: шкільна освіта, професійно-технічна освіта, вища освіта. Виняток становлять інше та ELICOS. До іншого включено всі курси, що не підпадають під жодну із класифікацій AQF. Окремо виділено ELICOS (*English Language Intensive Courses for Overseas Students)*, що варто розуміти як інтенсивні курси англійської мови для іноземних студентів. ELICOS не входить до класифікацій AQF, але виділена в окрему категорію і до неї включено всі курси англійської мови, незалежно від того, якого вони рівня.

При цьому частка студентів вищої освіти становить у 2010 році 41,4%, значна частина студентів приїжджає в Австралію здобувати професійно-технічну освіту (35,1%) та оволодівати англійською мовою – 19,3%, 4,1% навчаються в Австралійських школах і 5,3% віднесено до категорії «інше».

Тенденція до істотного збільшення кількості іноземних студентів була притаманна і міжнародній вищій освіті Австралії (рис. 2). Кількість іноземних студентів вищої освіти Австралії за аналізований період збільшилися трохи менше ніж у сім разів, і досягла у 2010 році 2435912 осіб.

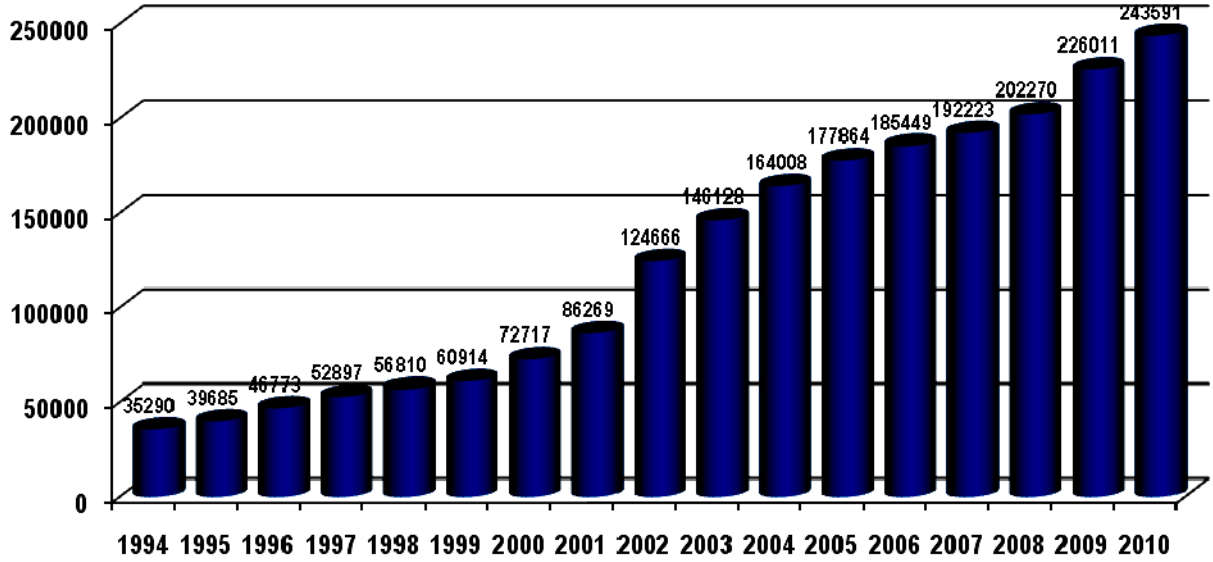

Рис. 2. Іноземні студенти, що здобувають вищу освіту в Австралії.

Джерело: *Australian Education International – http://aei.gov.au/AEI/Statistics/StudentEnrolmentAndVisaStatistics/2010/2010_Time_Series_pdf.*

Індустрія міжнародної освіти Австралії у 2009-2010 н.р. принесла Австралії 19,1 млрд. доларів США доходів (рис. 3). За останні 5 років обсяг доходу збільшився майже вдвічі.

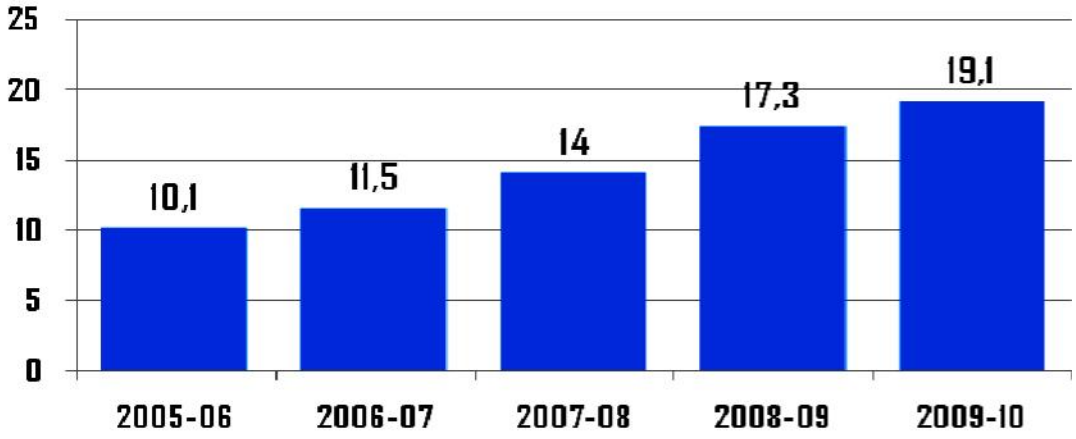

Рис. 3. Доходи від експорту освітніх послуг Австралії (млрд. доларів США)

Джерело: *Australian Education International - http://aei.gov.au/AEI/PublicationsAndResearch/Snapshots/2011011401_pdf.pdf*

При цьому в 2009–2010 н.р. 19,1 млрд. доларів США розподілилися таким чином: 10,5 млрд. або 57,4% припадало на вищу освіту; 5,1мрлд. або 27,7 % – на професійно-технічну освіту; 852 млн. або 4,6% – на шкільну освіту; 1,03 млрд. або 5,6% – на ELICOS та 597млн. або 3,2% – на інші напрями.

Необхідно зазначити, що відповідь на кризу була швидкою та змістовною. Було започатковано такі ініціативи як: національна кампанія за безпеку студентів, створення міністерської комісії з міжнародної освіти та закриття навчальних закладів з низькою якістю викладання.

Незважаючи на перше зменшення набору студентів з 1994 року, студенти мають позитивні відгуки про навчання: 86% студентів зазначили, що вони задоволені своїм життям та 84% – навчанням в Австралії [9, 4–6]. На сьогодні в Австралії приблизно 1,1 млн. студентів і приблизно 300 тис. із них іноземні студенти. При цьому іноземні студенти всіх секторів, включаючи шкільну освіту, професійно-технічну, вищу, ELICOS, становлять разом близько 3% населення Австралії.

Якщо розглядати міжнародну вищу освіту Австралії в контексті світого освітнього ринку, то і з цієї точки зору Австралія займає чільну позицію. Так, на сьогодні приблизно три мільйони студентів у світі навчаються за межами своїх країн. За прогнозами *The Institute of International Education* до 2025 року ця кількість зросте до 8 млн. осіб. Австралія ж за кількістю студентів, не громадян країни, знаходиться на третьому місці серед країн Організації економічної співпраці та розвитку (*Organisation for Economic Co-operation and*

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Development (OECD) – далі OECD) (табл. 2). За кількістю студентів, не громадян країни, Австралія поступається тільки США та Великобританії. При цьому за останні роки вона незначно проте випередила в цьому показникові Німеччину та Францію.

Таблиця 2

Кількість студентів, не громадян країни*

№ п/п	Країна	Кількість студентів, не громадян країни у 2008 році, осіб	Середнє щорічне зростання кількості таких студентів, 1998–2008 рр., %
1	США	595874**	3,0***
2	Великобританія	462609	8,8
3	***Австралія***	*264205*	*10,0*
4	Німеччина	245222	3,8
5	Франція	243436	12,0***
6	Канада	185781	н/д
7	Японія	126568	14,7
8	Іспанія	64906	9,2
9	Італія	60448	10,3
10	Нова Зеландія	59368	32,7

*Джерело: *OECD.StatExtracts - http://stats.oecd.org/Index.aspx?DatasetCode=RFOREIGN*
*** – дані 2007 року; *** за 2000–2006 рр.*

Відмінність даних таблиці 2 та рис. 2 щодо кількості студентів Австралії пояснюється різним охопленням. У першому випадку йдеться про іноземних студентів, у другому – про не громадян країни. Тобто власники візи з правом постійного проживання та власники постійної гуманітарної візи не включаються в перший показник.

При цьому, за часткою іноземних студентів у загальній кількості студентів, Австралія на першому місці. Відсоток іноземних студентів в Австралії становить близько 21%, в той час, як в середньому по OECD близько 7% [8, 308].

Для більш детального аналізу міжнародної вищої освіти Австралії розглянемо інформацію про іноземних студентів університетів так званої групи восьми (*The Group of Eight* (Go8)), групи провідних Австралійських університетів (табл. 3).

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Таблиця 3

Іноземні студенти в університетах групи восьми Австралії, 2009 **р**.*

№ п/п	Назва університету	студентів всього, осіб	із них іноземних, осіб	відсоток іноземних студентів, %
1	**Університет західної Австралії**	21907	5137	23,4
2	**Університет Аделаїди**	22174	6229	28,1
3	**Австралійський національний університет**	17579	4270	24,3
4	**Університет Мельбурна**	45448	12005	26,4
5	**Університет нового південного Уельса**	46370	11487	24,8
6	**Університет Монеша**	59925	21114	35,2
7	**Університет Квінсленда**	40583	8826	21,7
8	**Університет Сіднея**	50432	11969	23,7

__Джерело__: складено автором на основі інформації DEEWR– http://www.deewr.gov.au/HigherEducation/Publications/HEStatistics/Publications/Pages/2009FullYear.aspx .*

Отже, середній відсоток іноземних студентів в університетах групи восьми становить 26%, при цьому найменший показник становить 21,7%, а найбільший – 35,2%. Лідер за цим показником університет Монеша, який навчає близько 21 тис. іноземних студентів, що дорівнює загальній кількості студентів Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Університети дуже активно працюють з міжнародними студентами, здійснюють різноманітні ініціативи у цьому питанні, які включають, зокрема, спеціальні послуги для цих студентів, введення двох-трьох семестрів для сприяння міжнародному набору, розширення навчальних програм для залучення якомога ширшого кола студентів.

Наприклад, Університет Нового Південного Уельсу (*The University of New South Wales* – UNSW) в Сіднеї має стратегію інтернаціоналізації, що складається із чотирьох компонентів: глобальні наукові дослідження, навчання, студенти та працевлаштування. Приблизно 11487 студентів цього університету (загалом 46370) є іноземними, причому багато з них були набрані через зручний для користувачів та інформаційно насичений сайт університету. UNSW також підтримує обмін студентами, має у цьому році близько 600 обмінів з більш ніж 200 університетами у 40 країнах світу, пропонує шість програм з двома ступенями з іноземними університетами. Інші приклади: у 2009 році 433 іноземні студенти навчалися за обміном в університеті Монеша і 1952 студентів університету Монеша частину часу навчалися за обміном за кордоном, в університеті західної Австралії

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

навчаються студенти із 90 країн світу.

Однак, у зв'язку зі світовою фінансовою кризою, у 2009 році виникли певні проблеми, пов'язані зі стабільністю існування та якістю послуг, адже, якщо йдеться про кількість іноземних студентів, то разом з тим мова йде про питання, повязані з управлінням цією кількістю та забезпечення їхньої підтримки.

Серед основних проблем можна виділити такі:

1) велика залежність від коштів іноземних студентів;

2) обмеженість контингенту іноземних студентів за:

а) країною походження,

б) за напрямом навчання;

в) за рівнем навчання;

3) не конкурентноспроможна візова система.

Одним із важливих питань міжродної освіти є занадто велика залежність деяких університетів від коштів, отриманих від іноземних студентів, що робить їх вразливими до різких змін політичних та економічних умов. Так, середній рівень надходжень від іноземних студентів в Австралійських вищих навчальних закладах становить 15%, однак у двох з них цей показник перевищує 30%, з найбільшим показником, що сягає 44% [4, 91–92]. Така залежність робить їх вразливими насамперед до змін у попиті на свої послуги. Необхідно відзначити, що прогноз на такий попит залишається негативним. Так, Департамент іміграції та громадянства Австралії зробив прогноз, що кількість іноземних студентів, які прибувають на навчання до червня 2014 року зменшиться більш ніж у два рази, порівняно з 2010 роком [11]. Прогноз, підготовлений на замовлення *IDP Education* передбачає, що зростання попиту на навчання в Австралії «з 2010 року уповільниться до 3% в рік до 2015 року і надалі зменшуватиметься» [4, 91]. До того ж потрібно врахувати сучасний стан світової економіки, який також може вплинути на ці процеси.

Якби університети одержували належне державне фінансування це б дало їм змогу сфокусуватися на розвитку стабільної основи для їх міжнародної діяльності. Це було б гарантією того, що всі кошти, отримані від іноземних студентів, були б використанні для поліпшення сервісу для цих студентів і частково використані на інші потреби, наприклад, на фінансування фундаментальних досліджень.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Вузькість контингенту студентів за країною походження, напрямами та рівнем навчання, також являє собою ризик залежності, який варто диверсифікувати. Так, понад 80% іноземних студентів є вихідцями з Азії, з них – 21% з Китаю (табл. 4). Цікаво, що близько 9000 американців навчається в Австралії.

Більша частина іноземних студентів вивчає менеджмент та економічні дисципліни. Так, 67% китайських студентів здобувають саме таку спеціальність [4, 92]. Із іноземних студентів в Австралії 59% отримують ступінь бакалавра, 28% спеціаліста (*Masters by Coursework*) і тільки 3,6% обирають навчальні курси вищого рівня (*Masters by Research* та *Doctoral Degree*).

Таблиця 4

Країни походження іноземних студентів в Австралії (осіб*)

Країна	**Роки**	
	2008–2009	2009–2010
Індія	65 503	29 721
Китай	54 015	54 409
Південна Корея	17 594	16 367
Непал	14 355	6 039
Тайланд	13 612	11 707
Бразилія	12 609	11 444
Малайзія	11 567	10 634
США	9598	8998
Вєтнам	9389	8376
Індонезія	8756	8684

*__Джерело__: *Department of Immigration and Citizenship Australian government - http://www.immi.gov.au/media/fact-sheets/50students.htm*

Іншою нагальною проблемою є складна та дорога система студентських віз. Відкриття студентської візи в Австралії може тривати до 12 тижнів та коштувати 550 доларів США, проте у США студентська віза відкривається протягом 2–10 днів та коштує всього 140 доларів США (табл. 5).

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Таблиця 5

Порівняння візових вимог в різних країнах*

Країна та тип візи	Вартість візи	Час відкриття візи	Фінансові умови
Австралія – Visa Sub Class 573 (Higher Education)	A$550	14-90 днів	A$ 108000+ ***за весь період***
США – F-1 Student Visa	$140 (A$142)	1-6 днів	***за одний рік*** US$40,000+ (A$40,500).
Великобританія – Tier 4 Visa	£220 (A$354)	до 30 днів	За ***перший рік*** навчання £9,300 плюс £7200 (Лондон) чи £5400 (поза Лондоном)
Канада – Study Permit	C$125 (A$ 124)	1-28 днів	Приблизно на проживання C$10,000 та C$15,500 на навчання ***за перший рік***
Нова Зеландія – Study Visa/Permit	US$150 (A$152)	до 14 днів	NZ$30,000 (A$22,915) ***за три роки***

* **Джерело**: *The Australian Technology Network of universities – http://www.atn.edu.au/newsroom/Docs/2010/JCIPP_Visa_Comparisons_Report_November_2010.pdf*

За вартістю, часом та за фінансовими вимогами візова система Австралії поступається всім зазначеним країнам, які є її прямими конкурентами на світовому освітньому ринку. Тому, менеджери університетів уже зараз вимагають негайних змін до дорогої та складної системи віз Австралії, і у випадку відсутності удосконалення цієї системи протягом 6 місяців (тобто до літа 2011) очікують втрату приблизно 1 млрд. доларів надходжень від міжнародної освіти [12]. Так, віце-канцлер університету Аделаїди Джеймс Маква підкреслює: «Ми говоримо не про 1, 2, 3 процентне зменшення, ми ведемо мову про 10, 20, 30 відсоткове скорочення набору іноземних студентів (*у разі не зміни візової системи*)» [12]. Необхідно відзначити, що уряд Австралії, відгукнувся на цю ініціативу і вже підготовлений проект змін до цієї системи.

Отже, сектор вищої освіти налаштований відкоригувати свою початкову стратегію інтернаціоналізації, що була зосереджена на міжнародному наборі студентів. Відтепер сектор вищої освіти робитиме наголос на якості та різноманітності навчання. Як підкреслюється в Звіті Бредлі, в разі вирішення зазначених проблем, (тобто усунення залежності від коштів іноземних студентів, розширення контингенту студентів за країною походження, сприяння розширенню переліку напрямів підготовки іноземних студентів, заохочення їх навчатися на курсах високого рівня, удосконлення візової системи), міжнародна вища освіта Австралії вступить

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

в третю стадію – стадію стабільного розвитку.

Висновки. Отже, у розвитку міжнародної вищої освіти Австралії було виділено два етапи: міжнародна допомога та міжнародна торгівля. Починалося зародження міжнародної освіти Австралії з допомоги у межах Плану Коломбо країнам, що розвиваються, коли в австралійських університетах навчали студентів з азіатсько-тихоокеанського регіону і продовжилося в середині 80-х років стадією міжнародної торгівлі – повністю платним навчанням іноземних студентів. На сучасному етапі розвитку вища освіта є третьою за розмірами експортною індустрією Австралії (доходи у 2010 р. – 19,1 млрд. доларів США). На світовому ринку Австралія, за абсолютним показником студентів вищої освіти, посідає третє місце серед країн OECD, поступаючись США та Великобританії та випереджаючи Німеччину та Францію. За відносним показником, відсоток іноземних студентів, посідає перше місце з показником 21% при середньому по OECD 7%. Визначено основні проблеми міжнародної вищої освіти Австралії:

1) велика залежність від коштів іноземних студентів;

2) вузькість контингенту іноземних студентів за:

а) країною походження;

б) за напрямом навчання;

в) за рівнем навчання;

3) не конкурентноспроможна візова система.

Вирішення цих проблем, яке на разі в процесі, вважається почне третій етап розвитку міжнародної вищої освіти Австралії – етап стабільного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Rodan Paul. The international student as student, migrant and victim // Australian universities' review. – 2009. – vol. 51. – № 2. – P. 27–31.

2. Wesley Michael. Australia's Poisoned Alumni: International Education and the Costs to Australia [Електронний ресурс] / Michael Wesley. – Режим доступу : http://kms1.isn.ethz.ch/serviceengine/Files/ISN/105199/ipublicationdocument_singledocument/4b3b9fe0-db95-4510-a0a0-ce1a3413bec7/en/LPB_Wesley.pdf.

3. Marginson Simon. Our gift to the world / Simon Marginson // Campus Review. – 2009. – v. 19. – № 8. – P. 8–10.

4. Review of Australian Higher Education. Final Report [Електронний ресурс] // Department of Education, Employment and Workplace Relations. – Режим доступу : http://www.deewr.gov.au/HigherEducation/Review/Documents/PDF/Higher%20Education%20Review_one%20document_02.pdf.

5. Birrell, B & Healy, E Migrant Accountants- High Numbers, Poor Outcomes // People and Place, 2008. – 16 (4), pp. 9–22.

6. Birrell B., Healy E., Kinnaird B. Cooks Galore and Hairdressers Aplenty // People and Place. – 2007. – 15 (1). – pp. 30–44.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

7. Nyland Chris. Don't treat them like cash cows [Електронний ресурс] / Chris Nyland // Herald Sun. – Режим доступу :
http://www.heraldsun.com.au/opinion/dont-treat-them-like-cash-cows/story-e6frfifo-1111116640824.

8. Spolc Peter. Indian students in Australia: victims of crime, racism or the media? [Електронний ресурс] // Conference Proceedings. The 20th ISANA International Education Conference, 1–4 December 2009 – Режим доступу :
http://proceedings.com.au/isana2009/PDF/paper_Spolc.pdf.

9. International Student Survey 2010 [Електронний ресурс] // Australian Education International. – Режим доступу :
http://www.aei.gov.au/AEI/PublicationsAndResearch/Publications/2010_International_Student_Report_pdf.pdf.

10. Education at a Glance 2010. OECD indicators [Електронний ресурс] // Organisation for Economic Co-operation and Development. – Режим доступу :
http://www.oecd.org/dataoecd/45/39/45926093.pdf

11. Siobhain Ryan Education faces hard years [Електронний ресурс] // The Australian. – Режим доступу :
http://www.theaustralian.com.au/national-affairs/education-faces-hard-years/story-fn59niix-1225982643050.

12. Hood Lucy $1bn foreign student sector at risk [Електронний ресурс] // AdelaideNow. – Режим доступу :
http://www.adelaidenow.com.au/news/in-depth/bn-foreign-student-sector-at-risk/story-e6frebvu-1226014060849.

РЕЗЮМЕ

Н. А. Пасько. История, настоящее и перспективы международного образования Австралии в контексте мирового образовательного рынка.

В статье проанализированы исторические аспекты, современное состояние и перспективы международного образования Австралии, определены этапы его развития, проанализированы тенденции его развития в условиях мирового образовательного рынка; выявлены основные проблемы, стоящие перед индустрией международного образования Австралии и перспективы ее развития.

***Ключевые слова**: международное образование, высшее образование Австралии, образовательный рынок, интернационализация образования, развитие образования, иностранные студенты, експорт образовательных услуг, визовая система страны, университеты Австралии.*

SUMMARY

N. Pasko. History, present and future of Australia's international education in global educational market.

The paper deals with the historical aspects, current state and prospects for international education in Australia. The stages and the tendencies of its development are determined, the major complications facing the international education industry in Australia are identified.

Key words: international education, international higher education in Australia, educational market, internationalisation of education, development of education, international students, the export of educational services, visa system, universities of Australia.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 130+396.1(477)

С. Б. Пономаревський
Інститут педагогічної освіти
та освіти дорослих НАПН України

УКРАЇНСЬКА ОСВІТА ТА ШКІЛЬНИЦТВО ЯК ЗАСІБ ЗБЕРЕЖЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ)

У статті актуалізується проблема збереження української національної ідентичності в умовах чужини. Проаналізовано стан українського шкільництва в умовах освітянської політики Російської Федерації у XX–XXI ст. Автор обґрунтовує необхідність розвитку української освіти у Російській Федерації, заснування українського шкільництва, визначає регіони його розповсюдження та напрямки розвитку української освіти в Росії.

***Ключові слова**: освіта, шкільництво, національна ідентичність, рідна мова, двомовна програма, українознавство, асиміляція.*

Постановка проблеми. Необхідність вивчення проблем становлення та розвитку закордонної української освіти та шкільництва зумовлена інтенсивним розвитком процесів інтеграції суспільного життя, глобалізації, зростанням інтересу до порівняння освітніх показників, започаткуванням та розвитком нових освітніх моделей різних країн. Процеси розбудови національної системи освіти й виховання в Україні вимагають неодмінного використання в теорії та практиці шкільництва багатого педагогічного досвіду українців – як тих, що споконвіку проживали на рідній землі, так і тих, які з різних причин і обставин змушені були емігрувати до інших земель і держав.

Аналіз актуальних досліджень. Місце та роль української освіти в збереженні національної ідентичності досліджували С. Русова, Ю. Стечишин, М. Марунчак, А. Горохович та інші видатні педагоги. На російських теренах це намагалися з'ясувати В. Бабенко, В. Чорномаз, В. Чумаченко, Л. Найденко та інші. Однак, їх зацікавлення обмежувалися суто історичними підходами до процесів становлення освіти. У результаті освітній компонент у процесах етнічного самозбереження, місце його в усіх сферах буття закордонного українця залишається маловивченим.

Мета статті – обґрунтувати можливості української освіти та шкільництва як найважливішого засобу збереження української ідентичності в умовах діаспори. З поміж країн проживання українських емігрантів ми обрали Російську Федерацію, де процеси збереження національної ідентичності значно ускладнені завдяки значній полікультурній і специфічній історичній ситуації.

Виклад основного матеріалу. Відразу після падіння царизму, вже у лютому 1917 року, ідеї започаткування українських народних шкіл

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

починають поширюватися, наприклад, на Кубані. Ось як обґрунтував необхідність заснування тут шкільництва на Першому Всеросійському з'їзді діячів громад народних університетів від імені земляків видатний бібліограф з Північного Кавказу Б. М. Городецький, який просив «поставити на обговорення і санкціонувати своїми авторитетними висновками» [4, 98] наведені нижче тези:1) Викладання в нижчій школі на території, заселеній українським народом, зокрема в Кубанській області, повинне вестися українською мовою; 2) українська мова повинна бути введена у вжиток в усіх просвітницьких установах, які функціонують у місцевостях з українським населенням і організовані для освіти мас; 3) у середній і вищій школах необхідне введення українознавства у вигляді вивчення української мови, літератури, історії, географії й економічних особливостей України; 4) рекомендувати громадам народних університетів й іншим приватним просвітницьким організаціям, що діють на територіях, населених більшістю українців, щоб уникнути докорів у мимовільній підтримці русифікаторської політики і з метою найбільш успішного розвитку справи освіти, широке впровадження як вживання української мови, так і дисциплін з українознавства [4, 100]. Доповідач не випадково говорив про Кубань як про територію, населену переважно українцями. Саме тоді в Катеринодарі були опубліковані більш ніж красномовні дані перепису населення, які підтверджували, що 48,2% родин станичного і сільського населення області вважає своєю рідною мовою українську і лише 42,7% такою визнають російську мову. «Таким чином, – дійшли висновку статисти того часу в особі російського етнографа Л. В. Македонова, – судячи з мови, малоросійська народність переважає в Кубанській області. Корінне козаче населення переважно говорить малоросійською мовою» [4, 107]. Коли лютнева революція створила умови для активної творчої роботи, першими зібралися на свій з'їзд саме кубанські педагоги. З'їзд проходив у Катеринодарі у травні 1917 року. У резолюції педагогічної секції з'їзду йшлося: «Принципово погодитися з потребою негайного введення в Кубанському краї навчання рідною мовою, кількість шкіл українських і російських повинна бути пропорційна кількості людей, які говорять тією або іншою мовою» [4, 105]. Десятий пункт резолюції пропонував негайно приступити до найширшого видання української шкільної дитячої літератури. Завдяки таким ініціативам вже у ході громадянської війни починається масова українізація кубанської

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

школи, періодичної преси, видавничої справи. Подібна ситуація спостерігалася також і в інших регіонах Росії з компактним проживанням на цих територіях українців-переселенців.

У сучасних умовах українці Росії, перебуваючи нащадками емігрантів у другому, третьому або й четвертому поколіннях, і сьогодні роблять усе можливе для збереження української мови, культури, ідентичності. Саме ці завдання ставить Об'єднання українців Росії у контексті розробки загальної програми майбутнього українців Російської Федерації в XXI ст. Важливе місце у цій програмі відведено й розвитку української освіти. Серед освітніх завдань можна виділити три напрямки: 1) розвиток української двомовної програми та двомовного навчання (російська й українська мови) як «єдиної життєздатної методики»; 2) максимальна участь у культурному житті національної громади з метою закріплення та використання мови, особлива увага до участі молоді в усіх аспектах життя спільноти; 3) підвищення професійного рівня вчителів в українських мовних, шкільних, позашкільних, виховних програмах.

Сучасна українська освіта в Російській Федерації хоч і різноманітна за формами втілення, освітніми напрямами, регіональними відмінностями, якістю шкільної та позашкільної підготовки, однак ставить за мету охопити усі вікові групи й рівні навчання, від дитячих садків до університету. Відповідно створена й продовжує множитися мережа різних типів шкіл, від суботніх, недільних, церковних, початкових до середніх двомовних. Починаючи з 90-х років XX ст. триває процес запровадження викладання української мови, літератури, культури, історії, українознавства в деяких вищих навчальних закладах (філії Московського відкритого гуманітарного університету в Уфі, Тюменському, Воронезькому, Саратовському, Томському університетах).

У багатьох країнах, де оселилися українці, діють школи українознавства, асоціації, гуртки, які разом із церквою, молодіжними та іншими громадськими організаціями допомагають утримувати молодь при українській громаді й спиняти або принаймні стримувати процеси асиміляції. Українознавчі школи, засновані українською еміграцією 40-х років XX ст. на заході, а пізніше подекуди підхоплені з 90-х років і в східній українській діаспорі, мають на меті «зберегти українську мову, освіту, не відірватися від культури своїх батьків. Тільки тоді українці можуть стати повноцінними громадянами «нової Батьківщини»[2, 34]. На жаль, сьогодні стан українського шкільництва, як на сході, так і на заході, не є

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

задовільним: кількість учнів в українознавчих школах невпинно зменшується. У Російській Федерації подібні курси взагалі поодинокі й включають, як правило, кілька десятків учнів, яких почасти готують некваліфіковані вчителі, однак українознавчі курси та школи продовжують у цілому виконувати свої навчально-виховні функції й стають освітнім притулком і для нових емігрантів з України, що прибувають у чужі країни поселення й на початку третього тисячоліття – так званої «четвертої хвилі». На російських теренах прикладом продуктивності українознавчих курсів виступає зокрема діяльність українського національного молодіжного гуртка «Лелеки» м. Нижнєкамська Республіки Татарстан. Насамперед, дітям, які відвідують даний гурток (до 20 осіб), психологічно й ментально полегшується адаптація до умов життя багатоетнічного суспільства Татарстану. Однак, Євген Савенко, голова НКАУ Нижнєкамська, крім того, вважає: «Нашою метою є не лише полікультурна адаптація, але й завдання втримати національне шкільництво, повсякчас поповнювати його учнями, пам'ятаючи неспростовну істину: місце української дитини в українській школі. Не забуваймо, що без школи втратимо мову, без мови втратимо молодь, а без молоді - губимося всі разом» [1, 22].

Українська громада, яка існує на американському континенті або у Європі вже більше ста років, не тільки не занепала за такий тривалий час, а й зміцніла. Без сумніву, це сталося завдяки тому, що українська молодь, яка зросла, змогла стати гідною зміною старшому поколінню, що вже відійшло або відходить від громадських справ. Першочергова роль у вихованні української молоді тут належить рідним школам, школам українознавства. У правильнику для учителів школи українознавства асоціації «Самопоміч» у Нью-Йорку зазначено: «... завданням школи українознавства є не лише інтелектуальне виховання (опанування українською мовою, ознайомлення з історією України, її культурою і т.д.), але також національне виховання молодих українських дівчат і юнаків як свідомих громадян і провідних членів української нації» [3, 19]. Подібні правильники або проспекти-пам’ятки почали отримувати й учні шкіл та гуртків українознавства в українській діаспорі Росії, де поряд з розкладами занять, правилами поведінки та переліком позашкільних заходів чітко визначена мета такої школи або гуртка, роз'яснюється, що означає бути справжнім активним членом української громади. У першу чергу акцентується увага на свідомості своєї національної належності, етнічному

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

походженні, знанні та володінні мовою, вболіванні за Україну, її державну гідність, історію, культуру, а також пояснюються можливості та перспективи розвитку місцевої української громади. Такі проспекти поширюються, наприклад, серед молоді Петрозаводська, Мурманська, Сочі-Лазарівського, Петропавлівська-Камчатського, Новосибір-ська, Татарстана та інших міст і регіонів Росії. Діаспора намагається виховувати українську молодь з думкою про Україну. З іншого боку, даються взнаки й асиміляційні процеси: юні українці перестають бути тим винятком в іншомовному середовищі, яким були їхні батьки. Така ситуація зберігається як на сході, так і на заході мешкання діаспорних осередків. Сьогодні одним з найбільш ефективних чинників, від якого залежить самоідентифікація українців за кордоном, є вплив на етнічно-закорінену свідомість, що яскраво заявляє про себе, наприклад, на фольклорно-етнографічно-побутовому рівні (деякі обряди, пісня, страви, ремесла, символіка тощо). Цей чинник є важливим, однак не визначальним. Визначальним чинником збереження національної самобутності, як засвідчує досвід українців діаспори, є шкільництво, система національної освіти, що дає знання не лише рідної мови, історії, культури, але й забезпечує національне виховання, яке виступає самозрозумілою життєвою необхідністю для розвитку нації. Місцем її здійснення може бути тільки національна навчально-виховна установа з національним вчителем-вихователем. В умовах, коли Україна переживає явище «четвертої» еміграційної хвилі, у якій виявляються задіяними десятки тисяч українських дітей і молоді, що змушені разом з батьками жити й навчатися в умовах чужого поліетнічного оточення, дана проблема постає надзвичайно актуальною.

Висновки. Отже, перед освітянами українського зарубіжжя нині стоїть важливе завдання – використати весь набутий досвід для розвитку шкільництва на чужині, примножити його, на традиціях попередніх поколінь відпрацювати оптимальну структуру навчальних закладів рідною мовою з метою збереження української ідентичності та подальшого розвитку українства в зарубіжному світі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Трощинський В. Проблеми етнічного відродження східної української діаспори / В. Трощинський, А. Попок // Українські варіанти. – 1997. – № 1. – С. 20–43.

2. Гарай Б. Основні заложення виховного процесу СУМ, проблеми та завдання / Б. Гарай // В справах *шкільництва,* освіти і виховання. Доповіді – Брадфорд. – 1977.– № 3.– С. 234–255.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

3. Федоренко Є. Шкільна Рада: досвід і проблеми / Є. Федоренко // Золота книга школи українознавства асоціації «Самопоміч» у Нью-Йорку (1949–1999). – Нью-Йорк, 1999. – 542 с.

4. Сулима М. В. Українська діаспора в Росії / М. Сулима // Український вимір. – 2004. – № 2. – С. 98–109.

РЕЗЮМЕ

С. Б. Пономаревский. Украинское образование и школа как средство сохранения национальной идентичности (на примере Российской Федерации).

В статье актуализируется проблема сохранения украинской идентичности в условиях чужбины. Проанализировано состояние украинских школ в условиях образовательной политики Российской Федерации в XX–XXI стт. Автор обосновывает необходимость развития украинского образования в Российской Федерации, основания украинских школ; определяет регионы их распространения и направления развития *украинского образования в России.*

***Ключевые слова**: образование, школа, национальная идентичность, родной язик, двуязыковая программа, украиноведение, асимиляция.*

SUMMARY

S. Ponomarevskiy. Ukrainian education and schooling being a way of national identity's safety (an instance of Russian Federation's experience).

In the article the problem of maintainance of the Ukrainian identity aktualiziruetsya in the conditions of strange land. The state of Ukrainian schools is analysed in the conditions of educational policy of Russian Federation in XX – XXI age. An author grounds the necessity of development of Ukrainian education for Russian Federation, grounds of Ukrainian schools; determines the regions of their distribution and direction of development of Ukrainian education in Russia.

Key words: education, school, national identity, the mother tongue, bilingual program, ukrainoknowledge, assimilation.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РОЗДІЛ IV. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

УДК 372.48:373.1(477)

В. С. Бугрій
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ВИВЧЕННЯ ШКІЛЬНОГО КРАЄЗНАВСТВА

У статті проаналізовано особливості системного підходу до вивчення шкільного краєзнавства. Установлено, що шкільне краєзнавство як система характеризується: наявністю компонентів; їх взаємовідносинами і взаємодоповненням; зв'язком із загальним освітньо-науковим середовищем як більш широкими системами; розвитком. Використання системного підходу дає можливість реалізувати таку методологію дослідження проблеми, яка не лише сприяє комплексному вивченню шкільного краєзнавства, а й виконує роль методу його вдосконалення.

***Ключові слова**: системний підхід, педагогічна система, компоненти педагогічної системи, методологія дослідження, шкільне краєзнавство.*

Постановка проблеми. Вітчизняна педагогіка має давні традиції звернення до краєзнавства як важливого засобу навчально-виховного процесу школи. Матеріали найближчого оточення, як правило, включалися у зміст таких предметів, як географія, історія, література, а в позаурочній роботі краєзнавство виступало як самостійна діяльність учнів. На сучасному етапі розвитку загальної освіти посилюється тенденція до об'єднання краєзнавчих курсів у єдину систему навчання. Її створення може значно розширити можливості реалізації освітньо-виховного потенціалу краєзнавства.

Аналіз актуальних досліджень. У педагогічній літературі достатньо широко висвітлено різні аспекти шкільного краєзнавства. Найважливіші дослідження були проведені П. Івановим, М. Крачилом, В. Корнєєвим, М. Кострицею, М. Лисенком, А. Сафіулліним. На сучасному етапі значний внесок у дослідження шкільного краєзнавства зробили О. Корнєєв, В. Мисан, В. Обозний, М. Соловей, О. Тімець та інші.

Можливості використання системного підходу у педагогічних дослідженнях розглядалися у працях Т. Ільїної, Ю. Конаржевського, Н. Кузьміної.

Разом з тим дослідженню краєзнавства як цілісної педагогічної системи приділялась недостатня увага. Використання системного підходу дає можливості реалізувати таку теоретико-методологічну стратегію дослідження проблеми, яка забезпечить комплексне вивчення шкільного краєзнавства.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Мета статті – проаналізувати особливості системного підходу до вивчення шкільного краєзнавства.

Виклад основного матеріалу. Системний підхід як методологія дослідження об'єктів буття починає активно застосовуватися з другої половини минулого століття. Радянський дослідник А. Авер'янов зазначав: «весь учений світ, усі розглядають свою область діяльності як систему та аналізують її системними методами. Можна говорити вже про системний стиль мислення другої половини XX століття» [1, 39]. Ще один відомий філософ О. Фурман у праці «Матеріалістична діалектика» (1969 р.) узагалі зауважував, що системність є не лише атрибутом матерії, а й формою її існування [9, 10].

У науковій думці система почала визначатися як сукупність, множина елементів, які знаходяться у певних взаємовідносинах і зв'язках один з одним та утворюють певну цілісність і єдність [1, 43].

Поняття «педагогічна система» було уведено в 70-ті роки XX ст. Наприклад, Н. В. Кузьміна розглядала його як «множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, які підпорядковувалися цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління та дорослих людей» [4, 10].

Структура системи загальної освіти включає такі взаємозалежні процесуальні сторони: урочну, позаурочну та позашкільну діяльності. Оскільки, починаючи з 20-х років XX ст., краєзнавство залучається до всіх аспектів цілісного педагогічного процесу, то це дає підстави розглядати його, з одного боку, як самостійну педагогічну систему, а з другого – як утворюючий компонент загальної системи шкільної освіти. Дослідник шкільного географічного краєзнавства А. Сафіуллін зазначав, що «системний підхід, поряд з розкриттям педагогічної ефективності шкільного краєзнавства, дозволяє встановити закономірні зв'язки між його елементами, визначити організаційну структуру та методи його проведення» [8, 9]. Крім того, автор слушно зауважує, що краєзнавство як система у навчально-виховній роботі обумовлюється і підпорядковується загальним цілям та завданням виховання й освіти [8, 10].

Особливість системного підходу полягає в тому, що він одночасно є і методологічною базою вивчення шкільного краєзнавства як об'єкта пізнання, і вченням про принципи та способи його вдосконалення. З цього приводу А. Сафіуллін, спираючись на власні багаторічні дослідження, переконував:

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

«організація шкільної краєзнавчої роботи передбачає налагодження педагогічно доцільних взаємозв'язків (зовнішніх, внутрішніх, функціональних) між її компонентами – навчальними і позакласними, окремими напрямами (природознавчим, географічним, історичним, літературним, етнографічним та ін.); формами і методами пошуково-дослідницької та суспільно корисної діяльності учнів. Наші багаторічні спостереження дають підстави констатувати, що у школах, де в організації краєзнавчої роботи ці зовнішні і внутрішні зв'язки не поєднуються, а відповідно здійснюються за випадковою тематикою, вона втрачає своє освітньо-виховне значення» [7, 42].

На те, що системність є одним із принципів удосконалення краєзнавчої роботи, вказував і відомий теоретик шкільного краєзнавства П. Іванов. Він обґрунтував важливість того, щоб «краєзнавство мало системний характер та не було представлено набором розрізнених відомостей, які повідомляються на уроках і під час заходів позакласної роботи, та не пов'язуються між собою, не мають об'єднуючої науково та педагогічно обґрунтованої мети. Краєзнавство повинно мати системний, плановий характер. Коло і зміст краєзнавчих знань, тематика і форми повинні визначатися вчителем з урахуванням вікових особливостей учнів і доступності з педагогічної і локально-практичної сторін» [2, 7].

Радянський педагог О. Остапець уважав шкільне краєзнавство складовою туристсько-краєзнавчої системи. На його думку, краєзнавство і туризм «органічно поєднані, утворюють цілісну єдність. Важливо, щоб виховання у походах, екскурсіях і мандрівках слугувало продовженням тієї роботи, яка велася із класом, піонерським загоном протягом навчального року, і становило її якісно новий етап, який би сприяв закріпленню раніше отриманих знань, умінь і навичок» [6, 55]. Науковець наголошував на тому, що в умовах, коли принцип єдності системи не дотримувався, то походи переслідували тільки спортивні цілі. Суспільно корисна, краєзнавча та інша робота у такій мандрівці зводилась до мінімуму або взагалі була відсутньою. Учителю провести такий захід набагато простіше, але педагогічний ефект від нього досить низький. Педагог констатував, що «в кінцевому підсумки замучені безцільним марш-кидком, який не має ніякого підкріплення в різнобічних формах туристської діяльності, учні повертаються розчаровані та незадоволені. Педагогічна результативність такого спортивного заходу завжди гірше тих походів, у яких поряд зі спортивною присутня пізнавально-краєзнавча діяльність, поєднана з

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

посильною суспільно корисною працею» [6, 56]. О. Остапець стверджував, що туристсько-краєзнавча система базується на загальнопедагогічних принципах: «з достатніми підставами можна стверджувати, що туристсько-краєзнавча та екскурсійна діяльність учнів регулюється всіма без винятку принципами педагогіки у їх своєрідному відображенні» [6, 63].

Крім того, краєзнавство є підсистемою не лише освітньої, а й наукової системи. Історичне краєзнавство – галузь історії, географічне – галузь географії, літературне – галузь літератури. Кожна з цих частин краєзнавства – відносно самостійна наукова дисципліна, і водночас кожна з них є галуззю певної науки. Тому дослідники шкільного краєзнавства в незалежній Україні М. Кострица та В. Обозний звертають увагу на те, що вивчення та вдосконалення шкільного краєзнавства повинно відбуватися не лише у педагогічному, а й у науковому напрямку. У зв'язку з цим учені зазначають: «Краєзнавство поширюється на дидактику, теорію виховання і пронизує своїми різноманітними функціями весь багатогранний навчально-виховний процес. Звідси зрозуміло: краєзнавство не може бути поза розвитком усієї системи наук і, безсумнівно, має своєрідно відображувати єдність цієї системи. Проте ефективність цієї роботи у школі гальмується через недостатній розвиток теорії, наукового узагальнення здобутків практики й розробки методики краєзнавства. Одні вчені вважають краєзнавство науковою дисципліною, навчальним предметом, інші – дидактичним принципом, методом навчання тощо. Як бачимо, сьогодні єдиної думки щодо визначення місця краєзнавства в педагогічній роботі немає. Така неоднозначність особливо небажана нині, коли краєзнавчо-народознавчий напрям посідає одне з чільних місць у навчально-виховному процесі школи» [3, 7].

Як будь-яка система, шкільне краєзнавство складається із взаємопов'язаних компонентів. Наприклад, А. Сафіуллін виокремлює та характеризує функціональні компоненти: «характерною особливістю краєзнавства, як і всіх інших педагогічних систем (підсистем), є координація і субординація таких функціональних компонентів, як навчальний (включає активну пошуково-дослідницьку діяльність учнів у процесі навчальної та позакласної краєзнавчої роботи, передбачає озброєння їх пізнавальним досвідом, уміннями та навичками самостійної роботи); виховний (необхідна умова вдосконалення інтелектуальних, моральних, трудових якостей та естетичних смаків); розвивальний

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

(удосконалення пізнавальних інтересів, творчих сил і здібностей учнів, формування почуття відповідального ставлення до навколишнього природного і соціального середовища); результативний (відображає передусім ступінь діяльнісного ставлення учнів до оточуючої дійсності, їх освіченість та вихованість, тобто позитивні зміни в інтелектуальному та фізичному стані школярів)» [7, 42].

В іншій своїй праці А. Сафіуллін пов'язує компоненти системи шкільного краєзнавства з навчальними напрямами: «шкільне краєзнавство як система у навчально-виховному процесі проводиться в плані географічного, історичного, літературного, природознавчого краєзнавства та в інших напрямах. Усі ці напрями становлять частини цілого, будучи основними структурними елементами загальношкільного краєзнавства, тісно пов'язаними між собою як за своїм змістом, так і за формою організації та методами проведення» [8, 9].

На нашу думку, до системоутворюючих компонентів шкільного краєзнавства, які забезпечують організований і цілеспрямований вплив на розвиток особистості школярів, відносять цільовий, змістовий, організаційно-діяльнісний та результативний.

Цільовий компонент визначається освітньою політикою держави щодо використання краєзнавства у навчально-виховній діяльності школи.

Змістовий компонент відображений у шкільних програмах і державних стандартах загальної освіти, у яких встановлені та структуровані найважливіші знання і вміння, що формуються у процесі краєзнавчої діяльності.

Організаційно-діяльнісний компонент забезпечує функціонування системи і включає дидактичні форми, методи, засоби організації краєзнавчої роботи, пізнавальні можливості учнів у процесі вивчення довкілля, суб'єктні відносини у процесі краєзнавчої роботи.

Результативний компонент формалізований у моделі випускника школи, який завдяки краєзнавчій діяльності оволодів певними знаннями, уміннями, ціннісними орієнтаціями.

Функціонування зазначених компонентів залежить від їх взаємозв'язку та взаємодоповнення. Оскільки система шкільного краєзнавства має синкретичний характер, то зміни в одному з елементів обов'язково приводять до перетворень в інших.

На думку В. Обозного, така залежність компонентів визначає краєзнавство як поліфункціональну систему вищого порядку. Учений

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

відзначає, що відсутність у системі краєзнавчої освіти «умов для здійснення базових її функцій об'єктивно ставить питання про необхідність її реформування. Таким чином, на тенденції розвитку краєзнавчої педосвіти як системи впливає як дія зовнішніх факторів інших культурних систем, так і закономірності її внутрішньої будови» [5, 91].

Крім того, вивчення системи шкільного краєзнавства дозволяє говорити про її стійкий розвиток. Під ним розуміється перехід від одного стану до іншого, більш досконалого, рух від старого якісного стану до нового, від простого до складного, від нижчого до вищого [1, 67].

Висновки. Отже, основними ознаками системи є наявність структури і її цілісність. Системний підхід у педагогіці розробляється не лише як метод дослідження навчально-виховного процесу, а і як метод його вдосконалення.

Шкільне краєзнавство як система характеризується: наявністю компонентів; їх взаємовідносинами і взаємодоповненням; зв'язком із загальним освітньо-науковим середовищем як більш широкими системами; розвитком, тобто переходом від одного стану до іншого.

Використання системного підходу дає можливості реалізувати таку методологію дослідження проблеми, яка сприяє комплексному вивченню шкільного краєзнавства.

Подальшого дослідження потребує детальний аналіз компонентів системи шкільного краєзнавства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.

2. Иванов П. В. Основы школьного краеведения : учеб. пособ. / П. В. Иванов. – Петрозаводск : ПГУ, 1977. – 106 с.

3. Кострица М. Ю. Шкільна краєзнавчо-туристична робота : навч. посіб. [для студ. пед. навч. закл.] / М. Ю. Кострица, В. В. Обозний. – К. : Вища шк., 1995. – 223 с.

4. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с.

5. Обозний В. В. Краєзнавча підготовка вчителя (теоретичні і організаційно-практичні аспекти) / В. В. Обозний. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 254 с.

6. Остапец А. А. Педагогика туристско-краеведческой работы в школе / А. А. Остапец. – М. : Педагогика, 1985. – 104 с.

7.Сафиуллин А. З. Взаимосвязь школьного краеведения с учебно-воспитательной работой / А. З. Сафиуллин // Советская педагогика. – 1982. – № 4. – С. 39–42.

8. Сафиуллин А. З. Географическое краеведение в общеобразовательной школе : [пособ. для учителей] / А. З. Сафиуллин. – М. : Просвещение, 1979. – 127 с.

9. Фурман А. Е. Материалистическая диалектика / А. Е. Фурман. – М. : Изд-во МГУ, 1969. – 231 с.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РЕЗЮМЕ

В. С. Бугрий. Системный подход как методологическая основа изучения школьного краеведения.

В статье проанализированы возможности системного подхода при изучении школьного краеведения. Установлено, что школьное краеведение как система характеризуется: наличием компонентов; их взаимоотношениями и взаимодополнением; связью с общей научно-образовательной средой как более широкими системами; развитием. Использование системного подхода дает возможность реализовать такую методологию исследования проблемы, которая не только способствует комплексному изучению школьного краеведения, но и выполняет роль метода его усовершенствования.

***Ключевые слова**: системный подход, педагогическая система, компоненты педагогической системы, методология исследования, школьное краеведение.*

SUMMARY

V. Bugrii. Approach of the systems as methodological basis of study of school study of a particular region.

In the article possibilities of approach of the systems are analysed at the study of school study of a particular region. It was set that school study of a particular region as a system is characterized: by the presence of components; by their mutual relations; by connection with general to scientifically-educational by an environment, as more wide systems; by development. The use of approach of the systems enables to realize such methodology of research of problem, which is not only instrumental in the complex study of school study of a particular region but also plays the role of method of his improvement.

Key words: approach of the systems, pedagogical system, components of the pedagogical system, research methodology, school study of a particular region.

УДК 37.041:37.025:371.314.6

Н. В. Коваленко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНОГО КОМПОНЕНТА САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ

У статті розкрито актуальність формування мотиваційно-ціннісного компонента самоосвітньої компетентності підлітків; розглянуто його сутнісні особливості; проаналізовано педагогічні умови його формування у процесі здійснення навчальних проектів.

***Ключові слова**: самоосвітня компетентність учнів, мотиваційно-ціннісний компонент самоосвітньої компетентності учнів, технологія навчальних проектів.*

Постановка проблеми. Основна школа посідає провідне місце у допрофільній підготовці учнів, формуванні їх готовності до самостійного вибору подальшої освітньої траєкторії. Посилена увага до дослідження навчального процесу основної школи обумовлена психологічними особливостями учнів підліткового періоду, тому що у цьому віці активно формується важлива особистісна якість – усвідомлення власної дорослості, яка посилює намагання самореалізуватися, визначитися із ціннісними орієнтирами. Суперечності підліткового світогляду, як-от: прагнення підлітка до самостійності за відсутності усвідомленого життєвого досвіду,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

схильність до саморефлексії та посилені сугестивність і конформізм – спричиняють необхідність удосконалення освітніх технологій на засадах особистісного та діяльнісного підходів, спрямованих на формування в учнів умінь самостійно вчитися, здатності до самопізнання і самореалізації, виховання потреби у навчані впродовж усього життя, вироблення вмінь практичного і творчого застосування здобутих знань, умінь. Тому актуальною постає проблема формування мотиваційно-ціннісного компонента самоосвітньої компетентності підлітків.

Аналіз актуальних досліджень. У педагогічних теоретико-експериментальних дослідженнях розглядається ефективність застосування навчальних проектів як технології формування ключових компетентностей учнів (В. Беспалько, Г. Голуб, О. Пєхота, К. Поліванова, О. Пометун, І. Сергеєв, В. Сидоренко та ін.). Проте важливим є вивчення педагогічного потенціалу технології навчальних проектів у формуванні *мотиваційно-ціннісного* компонента самоосвітньої компетентності.

Мета статті – розкрити сутнісні особливості мотиваційно-ціннісного компонента самоосвітньої компетентності учнів, методи дослідження рівнів його сформованості та особливості формування у процесі здійснення навчальних проектів.

Виклад основного матеріалу. Самоосвітню компетентність учнів розглядаємо як складну інтегровану якість особистості, яка забезпечує її готовність задовольняти індивідуальні й соціальні потреби у пізнані дійсності на основі оволодіння гнучкими знаннями, узагальненими вміннями і навичками, способами діяльності, ґрунтуючись на власному досвіді продуктивно здійснювати систематичне цільове освоєння соціального досвіду.

У структурі самоосвітньої компетентності виокремили такі компоненти: 1) мотиваційно-ціннісний (активність, прагнення, усвідомлене настановлення на самовдосконалення в інтелектуальній сфері); 2) організаційний (чітка побудова самоосвітньої діяльності, цілеспрямованість, сконцентрованість, самокерування, саморефлексія у пізнавальній діяльності); 3) процесуальний (самокерування пізнанням від мети до результату засобами самостійно організованої пізнавальної діяльності, самостійне набуття та вдосконалення знань, умінь і навичок для досягнення пізнавальної мети); 4) інформаційний (готовність і здатність працювати з інформацією, інформаційними технологіями задля власної самоосвіти та самореалізації).

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

У процесі дослідження було з'ясовано, що самоосвітня компетентність поряд з діяльнісною і когнітивною складовими має особистісну та соціальну, тому процес формування її визначається впливом зовнішніх та внутрішніх факторів. Саме детермінованість формування самоосвітньої компетентності внутрішніми факторами зумовлює виділення мотиваційно-ціннісного компонента самоосвітньої компетентності. На думку Дж. Равена, «жодна людина не буде діяти саме так, якщо вона глибоко й особисто в цьому не зацікавлена» [4, 67]. Тому у процесі формування самоосвітньої компетентності важливим є розвиток в учнів емоційно-вольових якостей, системи цінностей, потреби у самостійному пізнанні.

Дослідники визначають, що «внутрішньою причиною певної діяльності, поведінки або вчинку, що безпосередньо їх викликає і «виправдовує», є мотиви» [7, 28]. «У мотиві виражений вплив об'єктивного світу на людину ...Лише те, що для особистості є необхідністю, цінністю, значущим, закріплюється і стверджується у мотиві» [11, 34]. Мотивацію розглядають як «складну, багаторівневу неоднорідну систему спонук, що складається з потреб, мотивів, інтересів, прагнень, настановлень, ідеалів, емоцій, норм, цінностей тощо» [9, 167]. Прагнення до самоосвіти породжується в учнів завдяки сукупній дії різних мотивів. Провідну роль в учнів основної школи виконує пізнавальний інтерес – вибіркова спрямованість особистості, що зосереджена на пізнанні, його предметній суті і самому процесі оволодіння знаннями.

Серед індивідуальних особливостей, що характеризують людську особистість, чільне місце дослідники відводять її спрямованості, тобто «віддзеркаленню у поведінці і психіці людини ставлення до дійсності, до світу, до інших людей, до самого себе (властиві їй потреби, інтереси, світогляд, ідеали). Вихідним спонуканням людини до діяльності постають її потреби». Однією з вищих потреб людини, на думку авторів, є пізнавальна потреба як «усвідомлювана людиною необхідність набувати певні знання, що породжує у неї прагнення опанувати їх для вирішення пізнавального або практичного завдання» [7, 20].

Особистість розвивається під впливом різних факторів. Спричинені невідповідністю можливостей і потреб особистості, суперечності зумовлюють її внутрішню активність, стимулюють до діяльності. Основними рушійними силами задоволення пізнавальних потреб й інтересів учнів у самоосвіті є такі внутрішні суперечності: 1) між

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

необхідністю вирішення певного пізнавального або практичного завдання і наявними на момент знаннями (їх недостатність); 2) між прагненням задовольнити пізнавальний інтерес й обмеженими можливостями набути ці знання в умовах шкільного навчання; 3) між досягнутим рівнем знань і новими (які виникли на цьому ґрунті) потребами мати досконаліші знання як передумову для глибшого вивчення дисципліни або суміжних галузей наук; 4) між прийомами пізнавальної діяльності, властивими шкільному навчанню, і засобами задоволення інших духовних потреб [7, 22].

Отже, сформованість в учня складових самоосвітньої компетентності мотиваційно-ціннісного компонента свідчить не про поодинокий прояв самоосвітніх дій, а про якість особистості, характеризує учня як особистість з її індивідуальним сприйняттям світу, ставленням до освіти. Саме цей компонент є визначальним, потужним рушієм самоосвітньої діяльності.

Теоретичний аналіз педагогічних досліджень означеної нами проблеми та результати констатувального експерименту дали підстави для визначення сутності мотиваційно-ціннісного компонента самоосвітньої компетентності. Це – *вмотивована потреба особистості в саморозвитку, самоосвітній діяльності; наявність внутрішніх мотивів пізнання; стійка довгострокова зацікавленість певною галуззю науки*, *активність, прагнення, усвідомлене настановлення на самовдосконалення в інтелектуальній сфері, вбачання особистісних і суспільних смислів самоосвіти.*

Аналіз теорії і практики організації самоосвітньої діяльності у навчальних закладах, з’ясування психологічних особливостей учнів основної школи, сутність самоосвітньої компетентності дали нам змогу визначити, що комплексне розв’язання проблеми формування самоосвітньої компетентності учнів можливе у процесі використання технології навчальних проектів.

Дослідження довело, що ефективність процесу формування мотиваційно-ціннісного компонента самоосвітньої компетентності учнів зумовлюється рядом умов. Першою умовою є *варіативність, гнучкість тем навчальних проектів*, що передбачає суб’єктність процесу вибору проблеми і забезпечує узгодженість між навчальними завданнями вчителя і пізнавальними бажаннями учнів.

У науковій літературі існують різні думки щодо висунення теми проектів. Так, М. Рубінштейн зазначав: «З педагогічного погляду єдиним

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

плідним положенням може бути лише природна постановка, тому що чуже питання для усіх нас по суті не питання, і тому дослідження і пошук відповіді на питання, що залишилося для нас чужим, завжди матиме для нас характер підневільної роботи …штучна постановка питань не відхиляється зовсім, вона лише відсувається на другий план, поступаючись першістю природній постановці, що і приведе до обґрунтування і мотивування її» [6, 401]. В. Петрова дає такі рекомендації щодо висунення теми проекту: «Розділ роботи, з якого діти черпатимуть цільові життєві завдання, визначає педагогічний колектив... А з цього розділу діти черпають, відповідно до власної ініціативи, ті конкретні справи, які вони хочуть і можуть виконати...» [1, 90]. Насамкінець наведемо слова М. Скаткіна, який писав: «Проект, запропонований учителем або громадською організацією, обов'язково має бути, на наш погляд, сприйнятий дітьми. Справа педагогічного вміння вчителя полягатиме у створенні у дітей готовності діяти в цьому напрямі... слово «вибір» проекту замінюємо словом «сприйняття» проекту, наголошуючи на важливості саме сприйняття теми проекту учнями» [8, 57]. Отож «ідеться не про волю учнів, а про педагогічне мистецтво» [5, 361]. Керівництво вчителя полягає у коригуванні логіки дискусії учнів щодо вибору ними теми навчального проекту, конкретизації теми з огляду на рівень її складності, інформаційну базу, інтереси та можливості учнів, освітнє середовище школи. Важливим є діагностування інтересів учнів перед визначенням тематики проектів.

Другою умовою обрано *опосередкований принцип викладу проблеми* проекту. Сутність його полягає в тому, що учням дається можливість реалізувати індивідуальні або соціально значущі проблеми. Водночас навчальні завдання (здобуття знань, нових способів діяльності, самоосвітніх умінь та ін.) стають засобом набуття перших. Так, під час проведення першого проекту у 8-му класі «Влови вітер» учням пропонувалося навчитися вимірювати швидкість вітру «на око». І зміст діяльності, і її організація сприяли підвищенню пізнавальної мотивації учнів. У процесі вимірювань швидкості вітру «на око» виникла проблема з'ясування достовірності одержаних результатів. Учитель нагадав про будову і дію флюгера. Разом з учнями ухвалили рішення побудувати флюгер для пришкільної метеорологічної ділянки. У цьому проявляється сутність проектної діяльності, а саме опосередкованість педагогічного впливу вчителя, тобто «…нові способи діяльності не набуваються, а

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

перетворюються на засоби вирішення практичного завдання» [3, 19]. В. Сухомлинський зазначав, що з метою здобуття справжніх знань потрібно «прагнути до того, щоб знання були і кінцевою метою, і засобом, і інструментом для опанування нових знань…» [10, 367].

Третьою умовою є *актуальність теми навчального проекту*, що забезпечується залученням новітніх розробок науки й техніки, практичною спрямованістю та особистісною цінністю продукту проекту. Створенню навчальних проектів передує висунення учнями разом з учителем цікавої, важливої для них проблеми, наприклад необхідність виготовлення системи автополиву кімнатних квітів, яку учні можуть використати під час літнього відпочинку. Набуття особистісного сенсу діяльності, розуміння важливості знань, практичної, теоретичної і пізнавальної значущості передбачуваних результатів навчального проекту мобілізує підлітків до здійснення самоосвітньої діяльності.

Тому велике значення для формування мотиваційно-ціннісного компонента самоосвітньої компетентності особистості та результативності роботи над навчальним проектом має його презентація. Для учнів вона є поштовхом до діяльності, сприятиме появі у них бажання пізнати, отримати освітній результат.

Четвертою умовою, близькою до попередньої, обрано *важливість навчального проекту для соціального середовища учня*, підтримка сільською громадою. Важливу роль у діяльності старших підлітків відіграють соціальні мотиви, що зумовлено їх психічним розвитком. У цьому віці вираженою є потреба бути корисним іншим, з’являється бажання перевірити власні здібності у конкретній, важливій для когось справі. На думку Н. Щуркової, чим більша для учнів значущість об’єкта їхньої діяльності, тим вищий характер мотивації. «Об’єкт, який постає у своєму узагальненому вигляді, абстрагований максимально, так, щоб конкретна форма предмета символізувала собою якусь одну з найвищих цінностей життя. Тоді відношення, що проживається, набуває ціннісного характеру до об’єкта діяльності, а тому ціннісного характеру набуває і сам зміст діяльності» [12, 179]. Тому під час висунення варіантів теми проекту варто виокремити проблеми із соціальним забарвленням. Наприклад, навчальний проект на тему «Електромагнітні явища» передбачав експериментальну роботу учнів у підвищенні схожості насіння різних культур для шкільної присадибної ділянки. Учням пропонували виконати експеримент узимку

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

вдома, використавши дію електромагнітного поля, а навесні висіяти насіння й оцінити врожайність. Виконання навчальних проектів дає змогу наблизити зміст навчання до реального життя, практичних завдань. Для учнів сільської школи місцем практичного застосування учнями знань, умінь і навичок є сільськогосподарське виробництво.

П'ятою умовою визначено *організаційну гнучкість проекту*, яка визначається самостійним керуванням учнями на різних етапах. За структурою проекту після визначення теми і завдань навчального проекту учні, які його виконуватимуть, розподіляються на творчі групи за обраними завданнями. Вони разом визначають терміни виконання проекту, час зборів груп і загальних зборів усіх учасників для коригування проміжних результатів відповідно до загальної мети. Виконання проекту обговорюється на загальних зборах: призначаються відповідальні, домовляються про очікувані результати, тобто навчальну продукцію (доповіді, реферати, фотоальбоми, обладнання для концертів тощо) та форму звіту. Після цього учні у групах з'ясовують особливості процесу роботи, визначають обсяг роботи кожного, відповідальних, терміни виконання у мікроколективі. Так, для виготовлення флюгера, дослідження теоретичних питань, організації презентації результатів навчального проекту учні розподілялися на групи з огляду на власні інтереси і потреби проекту: фізики (сучасні джерела енергії, використання енергії вітру у сільському господарстві); метеорологи (причини виникнення вітру, народна метеорологія); техніки (будова та принцип дії флюгера, виготовлення його); агрономи (значення вітру в сільському господарстві); географи (морські, берегові бризи, значення конвенції, архімедової сили, різниці питомої теплоємності води і суші у їх утворенні).

З метою розвитку мотиваційно-ціннісного компонента самоосвітньої компетентності варто у процесі роботи над кожним наступним проектом надавати щоразу більше самостійності учням під час вибору теми і завдань проекту. З цією метою у навчальному матеріалі виокремити цікаві учням питання, залучити учнів до «мозкових штурмів», за допомогою системи запитань дати їм змогу визначати теми проектів. Для обґрунтованого вибору учнями тем проектів варто попередньо вивчити їхні пізнавальні інтереси.

Шостою умовою став *корпаративно-змагальний характер роботи над навчальном проектом*. Підлітки відчувають потребу посідати гідне місце в колективі, бути особистісно значущими, і це є провідним

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

мотивом їх поведінки. Для формування мотиваційно-ціннісного компонента самоосвітньої компетентності особливої ваги набувають групові навчальні проекти. Під час їх виконання учні усвідомлюють себе відповідальними за свою ділянку роботи, завважують рефлексію власної поведінки, вчаться оцінювати свої можливості, самоутверджуються у групі. Продуктивна змагальність стимулює до вдосконалення, що важливо для підлітків, оскільки для них однокласники постають однією з референтних груп поведінки.

Сьомою умовою виокремлені *особистісні якості вчителя*, зокрема його захопленість проектом, навчальним предметом, творчий, дослідницький підходи до діяльності. Уміння координувати процес роботи учнів над проектом, стимулювати їх пізнавальні інтереси, допомагати знаходити джерела інформації. Як зазначає О. Пєхота, треба «вміти допомогти учневі, не виконуючи роботи замість нього» [2, 157].

На завершальному етапі виконання навчального проекту учні демонструють моделі, пристрої, виступають з доповідями, аналізують виконану роботу, результати аналізу фіксують у робочих зошитах, обирають теми для самостійного вивчення, планують подальші справи. Саме така форма захисту учнями своїх робіт є найбільш доцільною з метою розвитку мотивації, самоосвітніх інтересів. Останній етап здійснення проекту є сходинкою до подальшої діяльності учнів. На заліковому занятті, крім підбиття підсумків, учитель має створити в учнів потенціал для виконання ними наступних проектів. Тож учителеві важливо підкреслити вартість кожного учнівського освітнього продукту, організувати самоаналіз учнями виконаної роботи, самостійне підбиття підсумків проекту.

Важливим у формуванні мотиваційно-ціннісного компонента самоосвітньої компетентності є оцінювання роботи учнів над проектом. Участь у проектній діяльності є добровільною, тому на початку роботи заслуговує на увагу спільне з учнями створення критеріїв оцінювання проектної діяльності чи обговорення напрямів і критеріїв оцінювання, запропонованих учителем. Доцільно під час визначення критеріїв оцінювання закласти множинність оцінок, наприклад: *освітній продукт* (*зміст* (рівень досягнення мети проекту, його цілісність, обґрунтованість, практична застосовність, значущість одержаних результатів, використання міжпредметних знань, грамотність, оригінальність задуму, індивідуальна творчість учня), *форма* (якість оформлення, доцільність, функціональність, простота конструкції, зовнішня естетичність, оригінальність), *процес*

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

утворення освітнього продукту (автономність на етапах виконання проекту, самостійність інформаційного пошуку, реалізація умінь проектування, планування, творчий підхід до реалізації способів пізнавальної діяльності, наявність висновків, які ґрунтуються на рефлексії), *презентація освітнього продукту* (аргументоване викладення проблеми, обґрунтованість результатів та повнота відповідей, чіткість, логічність, лаконічність викладу матеріалу, культура мовлення, ведення дискусії, оригінальність, презентативність)).

Висновки. Отже, аналіз досліджень та педагогічного досвіду з означеної проблеми дає підстави для висновування про те, що у процесі залучення учнів до проектної діяльності відбувається ефективне формування складових мотиваційно-ціннісного компонента самоосвітньої компетентності учнів. Необхідним у процесі виконання навчальних проектів є забезпечення учням позиції суб'єкта пізнавальної діяльності: 1) надання можливості самостійно ухвалювати рішення і реалізовувати їх на всіх етапах виконання проекту: самостійно обирати тему проекту, завдання, засоби досягнення запланованого результату, форму освітнього продукту, автономне чи колективне виконання проекту, критеріїв оцінювання проектної діяльності, темп роботи тощо; 2) створення середовища для творчої, дослідно-пошукової діяльності учнів, педагогічна й інформаційна підтримка їхньої роботи; 3) наявність міжпредметних проектів; 4) коригування, консультування, співпраця вчителя й учнів без нав'язування останнім готових висновків. У зв'язку з цим набуває особливої ваги підготовка майбутніх учителів до цілеспрямованого формування мотиваційно-ціннісного компонента самоосвітньої компетентності учнів у процесі викладання навчальних предметів та у позаурочній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Петрова В. В. Методические указания для работы по методу проектов в семилетке / В. В. Петрова // На путях к методу проектов : сб. 4 / Б. В. Игнатьев. – М. : Гос. уч.-пед. изд., 1931. – С. 86–96.

2. Пєхота О. Що таке педагогічна технологія? / О. Пєхота // Завуч. – 2001. – № 20–21. – С. 3–4.

3. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников : пособ. для учителя / К. Н. Поливанова. – М. : Просвещение, 2008. – 192 с.

4. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Дж. Равен. – М. : Когнито-центр, 1999. – 144 с.

5. Родыгина П. Е. Обзор русской литературы по методу проектов / П. Е. Родыгина, И. А. Сергеева // Метод проектів : традиції, перспективи, життєві результати: практико зорієнт. зб. / [під ред. С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова]. – К. : Вид-во «Департамент», 2003. – С. 358–364.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

6. Рубинштейн М. М. Метод проектов / М. М. Рубинштейн // Метод проектів : традиції, перспективи, життєві результати : практико зорієнт. зб. / [під ред. С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова]. – К. : Вид-во «Департамент», 2003. – С. 397–411.

7. Руководство самообразованием школьников : из опыта работы / [под ред. Б. Ф. Райского, М. Н. Скаткина]. –М. : Просвещение, 1983. – 143 с.

8. Скаткин Л. К вопросу о методе проектов / Л. Скаткин // На путях к новой школе. – 1930. – № 8/9. – С. 52–58.

9. Столяренко Л. Д. Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 544 с.

10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976 – Т. 4 : Павлиська середня школа. Розмова з молодим директором школи. – К. : Рад. шк., 1977. – 640 с.

11. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1985. – 205 с.

12. Щуркова Н. Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособ. / Н. Е. Щуркова. – СПб. : Питер, 2005. – 366 с.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Коваленко. Педагогические условия формирования мотивационно-ценностного компонента самообразовательной компетентности подростков.

В статье раскрыта актуальность формирования мотивационно-ценностного компонента самообразовательной компетентности подростков; рассмотрены его сущностные особенности; проанализированы педагогические условия его формирования при осуществлении учебных проектов.

***Ключевые слова**: самообразовательная компетентность учащихся, мотивационно-ценностный компонент самообразовательной компетентности учащихся, технология учебных проектов.*

SUMMARY

N. Kovalenko. Pedagogical conditions of formation of the motivational-evaluative component of the personal self-competence.

The actuality of formation of the motivational-evaluative component of the pupils' self-educational competence is revealed, its essential peculiarities are described, the pedagogical conditions of its formation in the process of project making are analyzed.

Key words: self-educational competence of the pupils motivational-evaluative component of the pupils' self-educational competence, educational project technology.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РОЗДІЛ V. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 371.311+784.6

Л. А. Бірюкова
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Стаття присвячена теоретичним аспектам проблеми організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах освіти. Автор аналізує поняття «самостійна робота»; робить спробу обґрунтувати інноваційні підходи до її активізації. У статті уточнюється сутність самостійної роботи студентів та її зміст; розглядаються теоретичні підходи до організації самостійної роботи студентів.

***Ключові слова**: самостійна робота, навчальний процес, організація самостійної роботи, студент.*

Постановка проблеми. Підготовка вчителя музики вимагає організації навчального процесу, тісно пов'язаного з розробленням науково-методичних основ педагогічної діяльності відповідно до уподобань студентів та потреб школи (А. Козир). Однак питання виявлення шляхів організації самостійної роботи студентів у системі вищої музично-педагогічної освіти ще не знайшли свого остаточного вирішення і належить до сфери актуальних завдань дослідників. Організація цієї форми індивідуальної і колективної діяльності повинна здійснюватися з опорою на методологічні і методичні основи теорії та практики навчання.

Аналіз актуальних досліджень. Значущість обраної проблеми на сучасному етапі не викликає сумніву, хоч на сьогодні вона не знайшла остаточного вирішення. Разом з тим у літературі висвітлені окремі аспекти, які стосуються шляхів удосконалення змістовно-структурної організації самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі. Дослідники вважають, що від успішності адаптації студентів до цієї форми навчальної діяльності багато в чому залежить їх подальша професійна кар'єра і особистісний розвиток (О. Єременко, А. Молібог, М. Фіцула, О. Юхно); крім того, узагальнення сутнісних складових самостійної роботи стане потужним фактором спрямування самостійних зусиль студентів, розвитку їх пізнавальної мотивації і самостійної активності (В. Лозова, О. Рогова, І. Радченко, В. Оконь та інші).

Мета статті – висвітлити провідні теоретичні позиції щодо організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах освіти; обґрунтувати принципові підходи її активізації.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Виклад основного матеріалу. В системі вищої освіти вирішальним фактором активізації навчальної діяльності майбутніх фахівців є розвиток їх здатності до самостійної роботи. У процесі самостійної роботи студент «Засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями і навичками, навчається планомірно, систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності [...] й організує свою діяльність відповідно до поставлених завдань [8, 62]».

Цілеспрямований розгляд науково-методичної літератури дозволив з'язувати, що «самостійна робота студента – це різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності, які здійснюються на навчальних заняттях або в позааудиторний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі [8, 24]».

Необхідно зазначити, що теорія самостійної роботи збагачується новими положеннями і фактами. В сучасній філософській, психологічній, дидактичній і методичній літературі розглядаються різні аспекти самостійної роботи студентів. Однак поряд з цим у розв'язанні деяких питань спостерігаються значні труднощі.

Поняття «самостійна робота» багатогранне, тому цілком природно, що воно не одержало єдиного тлумачення в педагогічній літературі. Значний внесок у теорію і практику розвитку самостійності у процесі навчання внесли дослідження В. Буряка, Е. Голанта, Б. Єсипова, М. Махмутова, П. Підкасистого, А. Усової. Самостійна робота як засіб активізації та оптимізації учіння в останні десятиліття досліджувалась в працях Л. Арістової, Ю. Бабанського, В. Буряка, М. Данилова, Б. Єсипова, І. Лернера, В. Лозової, М. Махмутова, В. Онищука, П. Підкасистого, О. Савченко, М. Скаткіна, І. Харламова, Т. Шамової та інших.

У працях, присвячених навчанню самостійної роботи в середній школі (Ю. Бабанова, В. Буряк, Л. Вяткін, В. Дайрі, В. Єсипов, Л. Жарова, Р. Міхельсон, П. Підкасистий та ін.), це поняття розглядається як форма організації навчальної діяльності, як метод, засіб навчання, як вид навчальної діяльності. Найбільш вдалим, де всебічно розглядаються різні аспекти самостійної роботи є визначення Л. Вяткіна. На його думку, самостійна робота це *вид діяльності при якому в умовах систематичного зменшення прямої допомоги виконуються навчальні завдання, що сприяють свідомому засвоєнню знань, умінь і навичок* [3, 8].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Аналіз вищезазначених публікацій дозволяє відмітити наступні основні положення, які стосуються організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах, а саме:

– самостійна робота визначається більшістю дослідників як вид пізнавальної діяльності на уроці і вдома; її виконання здійснюється за завданням учителя, але без його особистої участі;

– самостійна робота сприяє формуванню таких важливих рис особистості, як самостійність, пізнавальна активність, творче відношення до праці та ін.;

– під час самостійної роботи мета кожного завдання повинна бути усвідомлена, тобто для її виконання студенти мають спиратися на свої знання, предметні уміння, досвід у вивченні даної дисципліни, а також уміння користуватися засобами навчання;

– спроможність студентів до самостійної роботи передбачає наявність низькі загальноосвітніх умінь, що сприяють її раціональної організації, а саме: уміння планувати навчальну роботу, ставити задачи, знаходити головні, контролювати виконання завдань, вносити корективи, аналізувати загальні підсумки роботи, порівнювати результати роботи, виявляти причини відхилень і намічати шляхи їхнього усунення у подальшому [2, 175–176].

Дослідники, що займаються даною проблемою стосовно до 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» різне значення. Так, поняття «самостійна робота» трактується як *самостійний пошук* необхідної інформації, придбання знань, їх використання для рішення навчальних, наукових і професійних задач (С. Архангельський); *як діяльність,* що складається з багатьох елементів: творчого сприйняття й осмислення навчального матеріалу в ході лекції, підготовки до занять, до іспитів, до заліків, виконання курсових і дипломних робіт (А. Молибог); *як різноманітні види* індивідуальної, групової пізнавальної діяльності студентів на заняттях або у позааудиторний час без прямого керівництва, але під спостереженням викладача (Р. Низамов). У вищій школі організація самостійної роботи розглядається як система заходів для виховання активності і самостійності рис особистості, надбання умінь і навичок раціонально добувати корисну інформацію (Б. Йоганзен). Самостійна робота розуміється як система організації педагогічних умов, що забезпечує управління навчальною діяльністю у відсутності викладача (В. Граф, І. Ільясов,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

В. Ляудис), ототожнюється із самоосвітою (С. Зинов'єв).

Можна привести й інші приклади, що демонструють неоднозначність тлумачення терміну «самостійна робота студентів» та різні підходи до визначення способів її організації. Так, Р. Срода під самостійною роботою учнів розуміє діяльність, що виявляє максимум активності, творчості, Б. Єсипов інтерпретує поняття як роботу, що виконується без участі викладача, але за його завданням у спеціально наданий для цього час, як результат розумових або фізичних (або тих і інших разом) дій [5, 15]. При цьому автор виділяє одну з ознак самостійної роботи – розумові і фізичні дії учнів. У визначенні також уточнюється роль учителя в організації самостійної роботи, його особиста участь. Однак автор не виокремлює таку ознаку самостійної роботи як творчу діяльність учня, не конкретизує, який вид зусилля має виявлятися при виконанні самостійної роботи. Л. Алексашина додає, що самостійна робота сприяє досягненню поставленої мети, проявленню розумових зусиль у різних формах (усна відповідь, графічна побудова, опис дослідів, запис результатів вимірів, розрахунки, висновки з дослідів і т.д.), здійсненню контролю з боку викладача [1, 5; 8, 79].

Важливим показником, що багато в чому прояснює сутність і специфіку самостійної роботи, є *самодіяльність* (Л. Алексашкіна, В. Лозова). На думку вчених, ознаками самодіяльності є відсутність допомоги з боку викладача, усвідомлення мети роботи, розумова, емоційна, вольова активність, прагнення до нових знань та ін. В. Лозова визначає активність як рису особистості, що проявляється в її ставленні до пізнавальної діяльності [7, 25]. Звернувши увагу на складний, інтегральний характер названої категорії, її тісний зв'язок з метою, мотивами, вольовою та емоційною сферами особистості, специфікою її діяльності, В. Лозова наголошує на тому, що активність передбачає певний психологічний стан суб'єкта, що виникає на основі потреб, мотивів, інтересів, які сприяють визначенню мети. Активність породжується при цьому суперечностями як внутрішніми, так і зовнішніми [8, 25]. А. Петров підкреслює значення оцінювання суб'єктом виконаної самостійної роботи [8, 90].

П. Підкасистий вважає, що самостійна робота у вищій школі є специфічним педагогічним засобом організації і управління самостійною діяльністю в навчальному процесі [4, 31]. На його думку, самостійна робота, з одного боку, являє собою навчальне завдання (тобто об'єкт діяльності студента, запропонований викладачем або програмованим

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

посібником) з іншого боку – форму прояву визначеного способу діяльності в процесі 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 діяльності, формування навичок і умінь творчої діяльності і професійної майстерності [4, 45].

На думку М. Гарунова і П. Підкасистого, самостійній роботі студентів властиві наступні характеристики:

- *необхідний обсяг і рівень знань, навичок* і умінь для рішення пізнавальних задач;
- *психологічна установка* на систематичне поповнення своїх знань і відпрацювання умінь орієнтуватися в потоці наукової інформації;
- *самоорганізація,* що узагальнюється в оволодінні методами професійної діяльності, пізнання і спілкування;
- *педагогічне управління* самостійною пізнавальною і науково-виробничою діяльністю, що узагальнюється в процесі професійного самовизначення [4, 157].

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

На нашу думку, самостійна робота може розглядатися як один з видів пізнавальної діяльності, спрямованої на загальноосвітню і спеціальну підготовку студентів, керовану викладачем. Але найбільш важливим в нашому науковому дослідженні стосовно самостійної роботи студентів ми вважаємо визначення самостійної роботи М. Фіцулою [8, 203].

Наукова організація праці студента в самому загальному виді складається з одержання достатніх відомостей про можливості вибору діяльності, постановки цілей, розподілу часу, оволодіння системою найбільш ефективних прийомів та ін. Організація самостійної роботи як компонент наукової організації праці у вузі регулюється за визначеними принципами, а її успішність забезпечується деякими факторами, що впливають на навчальний процес. Підкреслюючи значення самостійної

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

роботи у навчальному процесі А. Молібог указує на такі принципи: а) регламентація самостійних завдань за обсягом і за часом; б) забезпечення умов управління самостійною роботою студентів. Учений виділяє дві групи факторів: організаційні і методичні. Група організаційних факторів включає бюджет часу, навчальну літературу й учбово-лабораторну базу, методичний фактор містить планування, навчання методам і управління самостійною роботою студентів [6]. Визначені фактори об'єднані у великі різнопланові групи, що охоплюють різні сторони організації самостійної роботи студентів. На нашу думку, заслуговують уваги особисті фактори, що забезпечують ефективну організацію самостійної роботи студентів.

Висновки. На підставі викладеного матеріалу можна стверджувати про необхідність та доцільність дослідження даної проблеми. Висвітлення основних теоретичних позицій щодо здійснення самостійної роботи дає можливість зробити наступні узагальнення, а саме:

– самостійна робота має здійснюватися студентами як пізнавальна діяльність;

– самостійна робота має стати засобом виховання таких особистісних якостей, як самостійність, активність, формувати творче відношення до отриманої інформації;

– самостійна робота студентів повинна бути організованою та здійснюватися під опосередкованим керуванням викладача;

– самостійна робота у вищій школі - педагогічний засіб організації і управління самостійною діяльністю в навчальному процесі;

– самостійна робота включає постановку цілей, завдань, планування та оцінка навчальної діяльності студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексашкина Л. Н. Самостоятельная работа школьников при изучении новейшей истории : кн. для учителя / Л. Н. Алексашкина. – М. : Просвещение, 1988. – 128 с.

2. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

3. Вяткин Л. Г. Самостоятельная работа учащихся на уроке / Л. Г. Вяткин. – Саратов : Изд-во Сарах ун-та, 1978. – 208 с.

4. Гарунов М. Г. Самостоятельная работа студентов / М. Г. Гарунов, П. И. Пидкасистый. – М. : Знание, 1978. – 128 с.

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

6. Молибог А. Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / А. Г. Молибог. – Минск : Высшая шк., 1975.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

7. Петров В. Самостоятельная познавательная деятельность в системе развивающего обучения / В. Петров, Л. В. Цулая, О. П. Петрова // Вестник ЧГПУ. – 2000. – №4. – С. 89–95.

8. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / М. М. ФІцула. – [2-ге вид., доп.]. – К. : Академвидав, 2010 – 456 с.

РЕЗЮМЕ

Л. А. Бирюкова. Организация самостоятельной работы студентов: теоретический аспект.

Статья посвящена теоретическим аспектам проблемы организации самостоятельной работы студентов в высших учебных заведениях. Автор анализирует понятие «самостоятельная работа»; делает попытку обосновать инновационные подходы к ее активизации. В статье уточняется сущность самостоятельной работы студентов и ее содержание; рассматриваются теоретические подходы к организации самостоятельной работы студентов.

***Ключевые слова**: самостоятельная работа, учебный процесс, организация самостоятельной работы, студент.*

SUMMARY

L. Biryukova. Organization of independent work of students: theoretical aspect.

The article is devoted the theoretical aspects of problem of organization of independent work of students in higher educational establishments of education. An author analyses a concept «independent work»; gives it a shot to ground of principle going near its activation. Essence of independent work of students and its maintenance is specified in the article; the theoretical going is examined near organization of independent work of students.

Key words: independent work, educational process, organization of independent work, student.

УДК 378:94

Т. М. Горохівська
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ У НОВОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті досліджено підвищення якості підготовки спеціалістів. Розглянуто поняття інформаційної культури, функції та умови її освоєння у процесі вивчення фахових дисциплін. Визначено особливості формування інформаційної культури майбутніх учителів історії, спрямованої на розвиток професійної, інтелектуальної і творчої активності працівників освітньої галузі.

***Ключові слова**: культура, інформація, інформаційна культура, інноваційна освітня діяльність, історична освіта, фахова підготовка, майбутній учитель історії, умови освоєння інформаційної культури.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі соціально-економічного розвитку України виняткового значення набуває підготовка висококваліфікованих педагогів, здатних самостійно і творчо мислити. Проблема створення соціально активної особистості, здатної до примноження матеріальних і духовних скарбів суспільства, надзвичайно актуальна.

Підготовка педагогічних кадрів, зокрема майбутніх учителів історії, на тлі змін, що відбуваються в суспільстві, є недостатньою. Педагогічна освіта

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

має характеризуватися відкритістю, інноваційністю, креативністю, перспективністю. Школам потрібні добре підготовлені до своєї професії вчителі. Суттєвим питанням у підготовці вчителя є зміна «філософії» освіти з відтворювальної на винахідницьку. Замість того, щоб готувати вчителів лише для відтворювального виконання професійних функцій, як це практикувалося раніше, педагогічна освіта має у широкому масштабі готувати творчих учителів, учителів-новаторів, які були б здатні не тільки вміло користуватися накопиченим досвідом, а й активно, творчо збагачувати його новими цінностями. Відповідно майбутній учитель має зрозуміти, що влада інформації є домінантною в постіндустріальному суспільстві. Засоби масової інформації перетворилися на потужнийй інститут виховання соціально-громадянських, національно-духовних почуттів, звичок, спонук, намірів тощо [4, 165]. Для того щоб осягнути і застосувати на практиці весь освітній, виховний і розвивальний потенціал сучасних засобів інформації, учитель має володіти високим рівнем інформаційної культури.

Аналіз актуальних досліджень. Останнім часом у педагогічній науці значна увага приділяється питанням формування інформаційної культури вчителя та студента. Ця проблематика відображена в дослідженнях Ю. Барановського, І. Богданової, Н. Грабар, А. Гуржія, К. Коліна, М. Левшина, Ю. Мельника, М. Мойсеєнко, А. Ракитова, О. Шияна та ін. Так, проблема формування інформаційної культури майбутніх педагогів висвітлена у працях О. Значенко, А. Столяревської та ін. Дослідники Г. Воробйов, Н. Гендіна, С. Каракозов, В. Мінкін розглядають питання формування інформаційної культури особистості і здатності рефлексії. Сучасні уявлення про інформаційну культуру фахівців подано у працях О. Києвої, Г. Козлакової, А. Коломієць, В. Кудіна, О. Мєдвєдєвої та ін.

Актуальність зазначеної проблеми посилюється виявленими суперечностями, що наявні в сучасній практиці:

- між інформаційною стадією розвитку цивілізації та недостатньою інформаційною культурою учасників освітнього процесу;
- між потребою суспільства в ініціативних, креативно налаштованих, мобільних педагогічних кадрах та репродуктивним характером освіти;
- між системним характером освітнього процесу та недостатньо організованим упровадженням сучасних освітніх інформаційних телекомунікаційних технологій у практику вищого навчального закладу.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Мета статті – з'ясувати проблеми, пов'язані з формуванням інформаційної культури майбутніх учителів історії, визначити компоненти інформаційної культури вчителя, умов ефективного її освоєння у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши публікації, присвячені різним аспектам інформаційної культури, можна зробити висновок про те, що в нашій країні інтерес до означеної проблематики спостерігається з 70-х років XX ст. і виник він у сфері бібліотечних спеціалістів. Починаючи з 80-х років, зацікавленість цим питанням виявилась у спеціалістів інших галузей, зокрема представників педагогічної спільноти, що підтверджує характер захищених дисертаційних робіт у 1990–2000 роках, присвячених різним аспектам інформаційної культури педагогів: розгляд її як умови ефективної управлінської діяльності керівників закладів освіти; як невід'ємного компонента особистості сучасного вчителя; як фактора й умови професійного розвитку представника освітньої галузі діяльності (І. Богданова, Є. Данильчук, О. Значенко, О. Кивлюк, Г. Козлакова, А. Коломієць, А. Столяревська та ін.).

Говорячи про інформаційну культуру, більшість авторів намагається привнести у її зміст власне розуміння. Мабуть, цим пояснюється наявність багатьох визначень поняття «інформаційна культура». Разом з тим, узагальнюючи існуючі точки зору, їх можна звести до двох основних підходів:

- інформаційна культура як одна з граней загальнолюдської культури або інформаційна компонента людської культури в цілому;
- інформаційна культура як сукупність визначених якостей особистості.

Наведемо деякі визначення. На думку Є. Семенюка, інформаційна культура – це інформаційний компонент людської культури в цілому, який об'єктивно характеризує рівень усіх здійснених у суспільстві інформаційних процесів [6, 48].

Академік М. Жалдак називає нею культуру збирання, зберігання, опрацювання, передавання, подання і використання інформації [2, 71].

Ю. Брановський визначає інформаційну культуру як уміння цілеспрямовано працювати з інформацією та використовувати для її одержання, обробки і передавання комп'ютерні інформаційні технології, сучасні технічні засоби і методи [1, 21].

Подані точки зору на інформаційну культуру не протиставляються, а доповнюють одна одну.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Водночас у змістовому трактуванні досліджуваного поняття зберігається деяка невизначеність, яка полягає в тому, що рівень інформаційної культури часто-густо визначається вмінням користуватися персональним комп'ютером. Зважаючи на те, що означена якість є важливою для вчителя, такий підхід не можна вважати об'єктивним, оскільки інформаційна культура вміщує значно більший набір компонентів, що доповнюють комп'ютерну грамотність: бібліотечно-бібліографічна грамотність, культура читання, уміння орієнтуватися в різних видах інформаційних ресурсів.

Інформаційна культура пов'язана із соціальною природою людини, вона є продуктом різноманітних творчих здібностей людини і виявляється в таких аспектах:

- у конкретних навичках з використання технічних пристроїв (від телефону до персонального комп'ютера і комп'ютерних мереж);
- у здатності використовувати у своїй діяльності комп'ютерну інформаційну технологію, базовою складовою якої є численні програмні продукти;
- у вмінні витягувати інформацію з різних джерел: як з періодичного друку, так і з електронних комунікацій, подавати її у зрозумілому вигляді і вміти її ефективно використовувати;
- у володінні основами аналітичної переробки інформації;
- у вмінні працювати з різною інформацією;
- у знанні особливостей інформаційних потоків у своїй сфері діяльності [3, 68].

Інформаційна культура вчителя має певну особливість, що визначається педагогічною діяльністю, її спрямованістю на розвиток творчої особистості.

Під інформаційною культурою вчителя розуміють знання нових інформаційних технологій, уміння застосовувати їх у своїй професійній діяльності та раціонально організовувати роботу тих, хто навчається, з використання цих технологій у навчальному процесі [5, 71].

Інформаційна культура потребує від майбутніх учителів історії нових знань і вмінь, особливого стилю мислення, що забезпечують необхідну соціальну адаптацію до змін та гідне місце в інформаційному суспільстві, і виконує такі функції:

- регулятивну, оскільки впливає на всю діяльність, включаючи інформаційну;

- пізнавальну, тому що безпосередньо пов'язана з дослідницькою діяльністю майбутніх спеціалістів та їх навчанням;

- комунікативну, оскільки інформаційна культура є невід'ємним елементом взаємозв'язку людей;

- виховну, через те, що інформаційна культура бере активну участь в освоєнні людиною всієї культури, оволодінні накопиченим людством досвідом, формуванні її поведінки.

Аналіз літератури дозволив виділити деякі компоненти інформаційної культури майбутнього вчителя:

- знання для ефективної організації навчального процесу за допомогою нових інформаційних технологій;

- уміння здійснювати ознайомлення учнів з новою технікою;

- допомога в адаптації учнів до роботи з комп'ютером;

- уміння застосовувати нові інформаційні технології для контролю знань;

- володіння комп'ютерною технологією навчання;

- уміння вибирати і формулювати мету, здійснювати постановку завдань, будувати інформаційні моделі досліджуваних процесів та явищ, аналізувати інформаційні моделі та інтерпретувати одержані результати;

- використовувати для аналізу досліджуваних процесів і явищ бази даних, знань, системи штучного інтелекту й інші сучасні інформаційні технології;

- здатність людини передбачати наслідки власних дій, уміти підкоряти інтереси тим нормам поведінки, яких необхідно дотримуватися в інтересах суспільства.

Виходячи з того, що термін «інформаційна культура вчителя» є новим для педагогічної науки, перераховані компоненти будуть доповнюватись і видозмінюватись у міру становлення вчителя в новому інформаційному просторі.

Аналіз реальної навчальної практики у вищих педагогічних навчальних закладах свідчить про те, що на етапі підготовки майбутніх учителів історії основна увага приділяється формуванню рівня утилітарної комп'ютерної грамотності й фрагментарної готовності спеціалістів до використання інформаційних (комп'ютерних) технологій у своїй професійній діяльності на противагу інформаційній підготовці вузької кнопочково-технологічної ідеології.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Відсутність інтегрованого підходу до формування інформаційної культури майбутнього вчителя історії може негативно вплинути на його затребуваність, можливості особистісної самореалізації в інформаційному суспільстві, діяльність у сучасній соціокультурній ситуації. На наш погляд, інформаційна культура виступає важливим елементом педагогічної культури, не менш значущої, ніж культура педагогічного спілкування, політична, правова, світоглядна, моральна. Зважаючи на те, що інформація пронизує всі галузі діяльності людини і суспільства, стає зрозумілою неможливість існування педагогічної культури без інформаційної складової. Таким чином, інформаційну культуру майбутнього вчителя історії можна визначити як сукупність знань, умінь, навичок, що забезпечують особистісне зростання та ефективне здійснення вчителем професійної діяльності. Водночас, говорити про наявність інформаційної культури в учителя історії не можна без наявності у нього відповідної професійної і громадянської позиції.

Спектр сучасних освітніх інформаційних телекомунікаційних технологій достатньо широкий: телебачення (одностороннє й інтерактивне), навчання за допомогою мультимедійних комп'ютерних засобів і, звичайно, Інтернет, що є невичерпним джерелом інформації і знань, засобом одержання текстових, аудіо- і відеоматеріалів, що дає змогу проводити комп'ютерні аудіо- і відеоконференції.

Тому процес навчання сучасного студента характеризується значною кількістю освітніх технологій і потужним потоком нової інформації [7]. Зрозуміло, що ця інформація сприятиме досягненню освітньої мети лише за умови, якщо майбутній фахівець буде навчений сприймати і засвоювати інформацію. З приходом нових технологій відбуваються певні зміни й у самій структурі освіти. Позитивною ознакою таких змін є майже необмежені можливості самоосвіти, наближення освіти до практичної діяльності майбутнього фахівця і, зрештою, самого життя.

Засоби масової інформації – мас-медіа, швидке впровадження Інтернет-технологій – на сьогодні стали не просто своєрідними педагогами, а досить вагомою частиною процесу освіти. Студенти вчаться сприймати інформацію саме в такій формі, в якій вона подається у мас-медіа. Західні аналітики називають це явище «зміною інформаційного ландшафту» [7]. Йому властиві високий рівень індивідуалізації, застосування дедалі складніших технічних і художніх можливостей, висока швидкість і доступність подачі інформації. Споживач завжди має змогу вибрати

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

джерело певного спрямування та відповідного інтелектуального рівня.

Інформатизація суспільства ставить нові вимоги до процесу інформатизації історичної освіти:

- створення необхідної матеріально-технічної бази для використання інформаційних технологій у діяльності навчальних закладів;
- підвищення рівня підготовки вчителів для роботи з новою технікою та використання сучасних програмно-методичних комплексів у навчальному процесі;
- розробка і впровадження в навчальні заклади інформаційних освітніх технологій у межах реформи загальноосвітньої школи.

Становлення інформаційної культури майбутніх учителів історії допомагає створенню такого середовища навчання, яке з погляду оптимізації навчального процесу стимулює процес пізнання. При цьому активізуються пізнавальні інтереси фахівців, підвищується питома вага самостійної роботи і кооперативних методів діяльності, відкриваються значні можливості для диференціації змісту навчання.

Можна виділити такі необхідні умови для ефективного освоєння інформаційної культури у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії у вищому навчальному закладі:

1. Предметно-методичні умови. Ефективність використання засобів і методів інформаційної культури майбутніми вчителями історії можлива на базі конкретної предметної і методичної сфер. Для цього розглядаються практичні підходи використання інформаційної культури до освоєння навчальних дисциплін, засновані на досвіді роботи викладачів вищих навчальних закладів, причому виділяються ті види діяльності, в яких студенти зможуть досягти найвищих результатів. Наприклад, використання Microsoft Office; різних джерел інформації, у тому числі ресурсів Інтернет; електронної пошти для спілкування з теми дослідження; пакетів прикладних програм з фахових історичних дисциплін тощо. Разом з тим цікавою є концепція професора Н. Гендіної, згідно з якою в основу навчальних заходів щодо формування інформаційної культури покладений компетентнісний підхід, який дозволяє забезпечити мобільність тих, хто навчається, їх найкраще адаптування в інформаційному просторі, що змінюється [3].

2. Наявність і ефективність використання педагогічних програмних засобів. Розвиток комп’ютерної техніки відкриває ширші можливості для впровадження нових педагогічних технологій у навчальний процес

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

історичних факультетів. Так, останнім часом створюються електронні підручники, медіацентри, бібліотеки з доступом в Інтернет, електронні газети, міжнародні проекти для обдарованих студентів, більш широко використовуються засоби мультимедіа та Інтернет-ресурсів.

3. Ефективна система підвищення кваліфікації викладачів. Ефективність формування інформаційної культури майбутніх учителів історії визначається компетентністю викладачів вищого навчального закладу. Тому в наш час необхідним стає підготовка викладачів за програмою Intel, проведення навчальних семінарів з обміну досвідом між викладачами-новаторами, викладачами, що освоюють основи інформаційної культури, та викладачами-користувачами, індивідуальних консультацій.

4. Підтримка інформаційного середовища діяльності. У зв'язку з цим доцільною є розробка проекту відкритого інформаційного простору окремого вищого навчального закладу.

5. Моральне стимулювання. З підвищенням рівня інформаційно-комунікативної компетентності змінюються мотиваційні стимули: майбутні вчителі історії прагнуть професійного зростання та особистісної самореалізації, досліджують нові шляхи вдосконалення процесу навчання.

Висновки. Інформаційна культура майбутнього вчителя історії виступає важливим складовим компонентом характеристики особистості, виводить особистісне і професійне становище педагога на якісно новий рівень його реалізації в освітньому процесі. Провідну роль у процесі формування інформаційної культури майбутнього вчителя історії відіграє система освіти як найважливіший чинник розвитку загальної культури і як найбільша галузь з усієї індустрії знань.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у з'ясуванні можливостей ефективного застосування нових інформаційних технологій в активізації інформаційної культури студентів, вивченні факторів успішного її становлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Брановский Ю. С. Новая дисциплина «Введение в педагогическую информатику» в структуре многоуровневого педагогического образования / Ю. С. Брановский // Педагогическая информатика. – 1995. – № 2. – С. 18–29.

2. Жалдак М. І. Нова інформаційна технологія: Інформаційна культура вчителя / М. І. Жалдак, А. Г. Олійник // Радянська школа. – 1989. – № 11. – С. 71.

3. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів : [монографія] / А. М. Коломієць. – Вінниця : ВДПУ, 2007. – 379 с.

4. Костюк В. В. Вплив засобів масової інформації на формування особистості / В. В. Костюк // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / [за ред. Т. І. Сущенко та ін.]. – Київ–Запоріжжя, 2002. – 287 с.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

5. Левшин М. М. Педагогічна сутність поняття інформаційна культура особистості / М. М. Левшин // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 67–74.

6. Семенюк Є. П. Інформаційна культура суспільства / Є. П. Семенюк // Современное общество. – 1993. – № 1. – С. 20–26.

7. Baldwin T. Integrating media, information and communication / Baldwin T., Stevens McVoy D., Steinfield C. – London : Sage Publication, 1996. – 168 p.

РЕЗЮМЕ

Т. Н. Горохивская. Информационная культура будущих учителей истории в новом образовательном пространстве.

В статье исследовано повышение качества подготовки специалистов. Рассмотрено понятие информационной культуры, функции и условия ее освоения при изучении профильных дисциплин. Определены особенности формирования информационной культуры как эффективного средства формирования личности будущих учителей истории, направленной на развитие профессиональной, интеллектуальной и творческой активности работников образовательной сферы.

***Ключевые слова**: культура, информация, информационная культура, инновационная образовательная деятельность, историческое образование, специальная подготовка, будущий учитель истории, условия освоения информационной культуры.*

SUMMARY

T. Gorohivska. The information culture of future teachers of history in the new education conditions.

The article is dedicated to the raising the quality of specialists' training. In the article essence of basic concepts «information culture», functions and conditions the information culture of future teachers of history forming in the process of professional training is lighted up. The estimation of the role of forming of information culture as the effective means of forming of a person of future teachers of history, the source of creative and innovational activity is given.

Key words: culture, information, the information culture, innovative educational activity, historical education, professional training, future teacher of history, conditions of the forming of the information culture.

УДК 37.091.21

Н. Я. Гуменюк, П. М. Коваль
ІПООД НАПН України

ВНУТРІШНЬОМОТИВАЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ У ВЗАЄМОВІДНОСИНАХ «ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ»

У статті розглянуто внутрішньомотиваційну спрямованість особистості педагога як провідного чинника педагогічної дії у взаємовідносинах «викладач – студент», висвітлено і обґрунтовано провідні компоненти внутрішньомотиваційної спрямованості на взаємодію.

***Ключові слова**: внутрішньомотиваційна спрямованість, мотив, мотиваційна установка, потреба, ціннісні орієнтації, спостережливість, усвідомлення відповідальності, тактовність, спілкування.*

Постановка проблеми. Трансформаційні процеси в різноманітних сферах життєдіяльності людини зумовлюють нові підходи до формування професійної майстерності фахівця, його конкурентоспроможності на світовому ринку праці. Це призводить у свою чергу до реформування та модернізації навчально-виховного процесу та освітнього простору. Головним завданням сучасної освіти має бути забезпечення підготовки

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

висококваліфікованих спеціалістів, здатних до творчої самореалізації, професійного розвитку, створення таких умови, які б сприяли фундаментальній загальноосвітній, професійній підготовці та формуванню високоморальних, етичних якостей майбутнього фахівця. Реалізація цих завдань можлива тільки за умови високої педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів.

Однак, як засвідчує практичний досвід, система навчально-виховної діяльності викладачів не сприяє ефективному розвитку та професійному становленню особистості фахівця. Особливо гостро це простежується у вищих технічних навчальних закладах. Дегуманістичне спрямування і сцієнтичне мислення викладачів формує майбутніх фахівців як «людину-робот». Майбутній фахівець у свідомості викладачів виступає «гвинтиком», а не як у філософському осмисленні «людина-творча», «людина-розумна», «людна-естетична», «людина-мисляча». З одного боку, це пояснюється тим, що в частини педагогічних кадрів менталітет сформувався в радянський період, і вони не можуть, а то й не хочуть будь-яких змін, через які проходить сучасне покоління, з іншого – досвід молодих фахівців є недостатнім. Сьогоднішні умови навчання у вищому навчальному закладі передбачають зовсім інші, нові підходи для реалізації тих завдань, які ставить суспільство перед професорсько-викладацьким складом. Вирішення цих завдань забезпечується встановленням рівноправних контактів між викладачем і студентом, де студент є стороною, яку формують, а викладач є стороною, яка формує гармонійний особистісний розвиток студента. Водночас у змісті та технології педагогічної діяльності викладачів простежується відсутність взаємозв’язку в системі «викладач – студент».

Такий стан у взаємостосунках «викладач – студент» зобов’язує до пошуку психолого-педагогічних шляхів встановлення рівноправних зв’язків на засадах співпраці, зосередження уваги на внутрішньо-мотиваційній спрямованості особистості викладача як провідного психологічного чинника педагогічної дії в системі «викладач – студент».

Мета статті – розглянути внутрішньомотиваційний компонент як провідний чинник педагогічної дії в системі «викладач-студент». Для осягнення мети потрібно розв’язати такі завдання:

1) проаналізувати наукові джерела з проблеми внутрішньо-мотиваційної спрямованості особистості фахівця;

2) розкрити зміст і обґрунтувати значущість внутрішньомотиваційної спрямованості викладача в системі педагогічної дії «викладач – студент».

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Аналіз актуальних досліджень. Значний вклад у розв'язання проблеми педагогічної дії в системі взаємодії *«вчитель – учень», «викладач – студент»* зробили видатні педагоги, психологи як минулого, так і теперішнього часу: І. Бех, М. Бахтін, В. Верховинець, В. Виноградов, Н. Волошина, О. Зачевська, І. Зязюн, В. Кан-Калик, А. Клюєв, Я. Каменський, В. Леві, А. Мороз, С. Максименко, Е. Помиткін, В. Рибалка, Л. Савенкова, О. Савченко, Л. Хомич, О. Хорошівський та інші.

Багато наукових праць присвячено вивченню різних аспектів педагогічної дії у взаємодії «учитель – учень». Так, В. Виноградов, О. Зачевська, В. Кан-Калик, А. Клюєв, О. Леонтьєв, Л. Савенкова, І. Страхова, надають особливого значення у системі взаємодії *«вчитель – учень», «викладач – студент»* комунікативній компетентності педагога.

У І. Зязюна сучасний образ викладача набуває нових якісних змін. Головним стають не тільки компетентність та озброєність системою знань, але й внутрішньоособистісні властивості викладача. Адже, за словами І. Зязюна, професія викладача, вчителя посідає особливе місце, вона початок усіх професій, головне призначення якої навчити людину бути «Людиною» [2]. Вчитель чи викладач повинен вміти підтримувати позитивний внутрішній стан, створювати психологічну атмосферу педагогічної дії під час навчально-виховного процесу.

Головними складовими педагогічної дії в системі взаємодії *«вчитель – учень»* є: гармонізація особистості педагога; розвиток його духовності та наповнення гуманістичним змістом його професійний знань, естетичні цінності, високий рівень загальної та професійної культури.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми уможливив з'ясування сутності внутрішньомотиваційної спрямованості викладача як провідного психологічного чинника педагогічної дії у взаємодії *«викладач – студент»*.

Виходячи з того, що педагогічна дія, за словами І. Зязюна, є складовою операційної сфери педагогічної діяльності, яка охоплює різноманітні психологічні, психомоторні, когнітивні дії, то *внутрішньомотиваційну спрямованість* необхідно розглядати у взаємозв'язку з особистісно-психологічними, духовними і морально-етичними властивостями особистості викладача. З особистісно-психологічного підходу внутрішньо-мотиваційна спрямованість виявляється у виразах емпатійності, емоційності до суб'єкта навчально-виховної діяльності, моторно-рухової активності, гнучкості розумових процесів (увага, спостережливість, пам'ять тощо).

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Усі системоутворювальні складові психолого-педагогічної дії в педагогічній діяльності викладача здатні встановити достатньо тісний зв'язок у структурі *«викладач – студент»*. Важливе значення під час використання всіх складових посідає їхня взаємодоповнюваність, оскільки поодинокість використання їх не дасть успішних результатів.

Виклад основного матеріалу. Важливою складовою професійної спрямованості педагога, що характеризує ступінь прояву педагогічної взаємодії в системі *«вчитель – учень»* чи *«викладач – студент»*, є духовний і морально-етичний компонент педагогічної діяльності. Провідними чинниками духовного і морально-етичного компоненту педагогічної взаємодії є *мотив* і *мотиваційна установка, потреби* і *ціннісні орієнтації* викладача. Викладач очима студентів не може бути високопрофесійним без врахування духовних і морально-етичних складових.

Як зазначає Е. Помиткін, духовна цілеспрямованість особистості педагога дозволить значно підвищити ефективність у процесі педагогічної взаємодії *«вчитель – учень», «викладач – студент»*, підготувати особистість майбутнього фахівця до суб'єктивно значущої та суспільно корисної професійної діяльності. У психологічному плані духовна цілеспрямованість педагога співвідноситься з когнітивно-інтелектуальними, чуттєво-емоційними процесами, самосвідомістю та волею, що має знаходити прояв у його діяльності та поведінці [3; 4].

Мотив є характеристикою такого системоутворювального фактору особистості викладача, як професійна спрямованість, що характеризує ступінь прояву прагнення до педагогічної взаємодії *«викладач – студент»* та бажання працювати за фахом.

Мотивація зумовлює поведінку та діяльність і здійснює вплив на процес взаємодії *«викладач – студент»*, професійне самовизначення та задоволення діяльністю особистості викладача. Задоволення і потреба у співпраці забезпечить якісно новий підхід у підготовці високопрофесійних спеціалістів, які зможуть скласти гідну конкуренцію на світовому ринку праці.

Отже, можна спроектувати структурно-логічну схему для встановлення взаємодії *«викладач – студент»*, що наочно дасть нам можливість переконатися у важливості використання всіх психолого-педагогічних, духовних, морально-етичних, професійно-орієнтованих складових для встановлення діалогічної взаємодії у системі *«викладач – студент»* (Рис. 1).

Тільки врахування розглянутих структурних компонентів внутрішньомотиваційної цілеспрямованості у взаємостосунках педагога з учнями чи студентами зможе дати позитивний результат у процесі навчально-виховної діяльності.

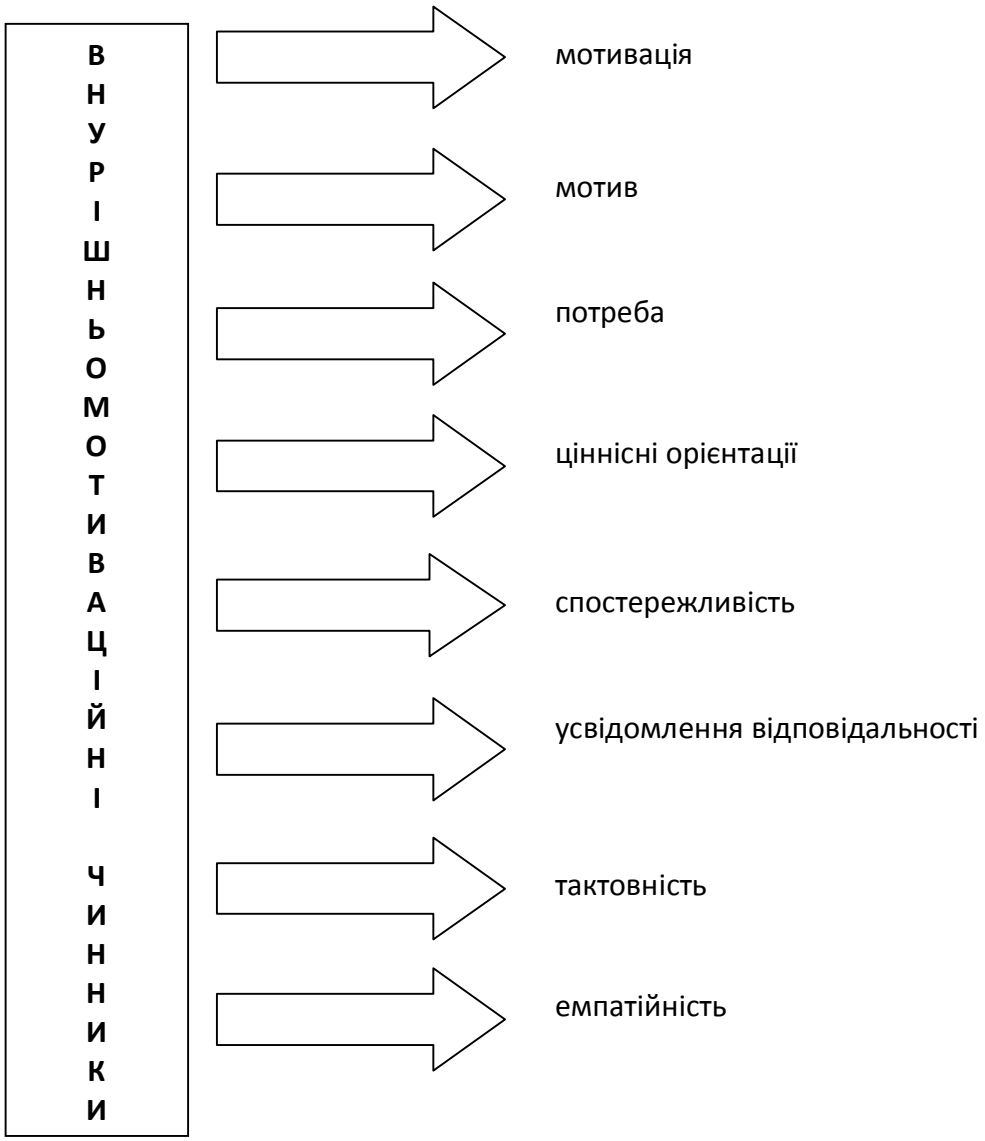

Рис. 1. Структурно-логічна схема у забезпеченні мотиваційної взаємодії «викладач – студент»

Оскільки найбільш ефективним засобом для взаємодії є спілкування, то воно потребує особливого педагогічнгого мистецтва з сторони викладача як професіонала своєї справи. І. Зязюн досить вдало висловився з цього приводу: «Педагогічне спілкування як професійно-етичний феномен потребує від учителя спеціальної підготовки не лише для оволодіння технологією взаємодії, а й для набуття морального досвіду, педагогічної мудрості в організації стосунків з учнями, батьками, колегами у різних сферах навчально-виховного процесу» [2, 91]. Продовжуючи свою думку,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

наголошуючи на важливості і цінності живого спілкування як найбільш ефективного чинника у встановленні взаємодії викладач – студент, І. Зязюн зазначає: «Професіональне педагогічне спілкування на рівні майстерності взаємодії забезпечує через учителя трансляцію учням людської культури, сприяє засвоєнню знань, становленню ціннісних орієнтацій під час обміну думками, забезпечує формування власної гідності дитини» [2].

На жаль, сьогодні є висловлювання, де живе спілкування не є обовязковим засобом у передачі та засвоєнні знань студентами, учнями, оскільки його можна замінити іншими засобами, а саме: через дистанційне навчання, самонавчання тощо. Така думка є хибною, оскільки вона не має під собою певного підгрунтя. В той же час, звичайно, не можна виключати і такі способи встановлення взаємозвязку між учителем і ученем, викладачем і студентом. Але без живого спілкування воно не буде повноцінним. Достатньо послатись на А. Макаренка. Великий педагог умів одну невеличку фразу передати більше ніж двадцятьма інтонаціями, закладаючи в неї глибокий зміст зрозумілий для вихованця. Йдеться про те, що повноцінне педагогічне спілкування у діалогічному відтворенні поєднує в собі цілий ряд компонентів педагогічної взаємодії, воно забезпечує обмін інформацією через взаємні співпереживання двох сторін. Таке спілкування цілеспрямоване на продуктивну організацію взаємодії.

Важливою складовою такої взаємодії є індивідуально-психологічні особливості, які розкриваються у процесі педагогічної діяльності. Забезпечення позитивної взаємодії відбувається через психологічну сумісність двох чи більше сторін та їхню узгодженість для подальшого контакту. Кожна із сторін проявляє свої найбільш яскраві позитивні сторони для того, щоб діалог відбувся, в іншому випадку, якщо одна зі сторін є не щирою у діалозі, то це досить скоро може виявити інша сторона, і подальша співпраця буде практично приречена на невдачу. Кожна із сторін буде наштовхуватися на психологічні барєри, які доведеться постійно згладжувати і усувати. Це щось схоже на підготовку музичного інструменту до гри, на ньому. Якщо інструмент підготовлений до гри, тоді і музика буде сприйматися слухачем, якщо ж не підготовлений, то і музика буде спотворена і не прийнятна до слухання. В. Леві мистецтво спілкування порівнює з генієм Моцартом, який характеризується величезною допитливістю, проявляє інтерес до людей, визначається підвищеною увагою, тонкою спостережливістю, тобто намагається в процесі

спілкування жити життям іншого [1, 88–92]. Такий підхід до взаємного партнерства має ефект дзеркального відтворення, який враховує всі складові взаємної довіри один до одного. Адже людська психіка є досить чутливою до взаємопорозуміння і потребує неабиякої психологічної підготовки. Встановлення взаємозвязку відбувається через невидимі нитки, які пронизують усю людську сутність, і для викладача будувати відносини на основі симпатії, емпатії чи антипатії не можна. Він повинен керуватися значно вищими, морально-духовними, професійно-орієнтованими цілями.

Складність професійно-педагогічного спілкування не визначається високими вимогами до комунікативної культури педагога, а першочерговим його завданням повинно бути вміння залучити свого співрозмовника, учня, студента до спільної, взаємної співпраці де інтерес одного викликає інтерес іншого при цьому кожна зі сторін переслідує свої цілі, які в кінцевому результаті будуть обєднані і досягнуті двома сторонами. Якщо такої взаємодії не відбудеться між учасниками спілкування, то таке спілкування носитиме формальний характер і вплив його буде поверхневий. Тобто форма не буде відповідати змісту, а зміст і форма повинні бути зрозумілими і доступними. В єдності цих двох складових відбувається внутрішньоособистісна взаємодія. Ця взаємодія спрямована на досягнення поставленої цілі і визначеної мети на майбутнє, на подальшу взаємну співпрацю.

Висновки. Отже, підсумовуючи основну складову взаємної співпраці *викладач – студент, учитель – учень*, можна сформулювати схему, за яка дасть можливість професійну майстерність педагогічної дії глибше зрозуміти.

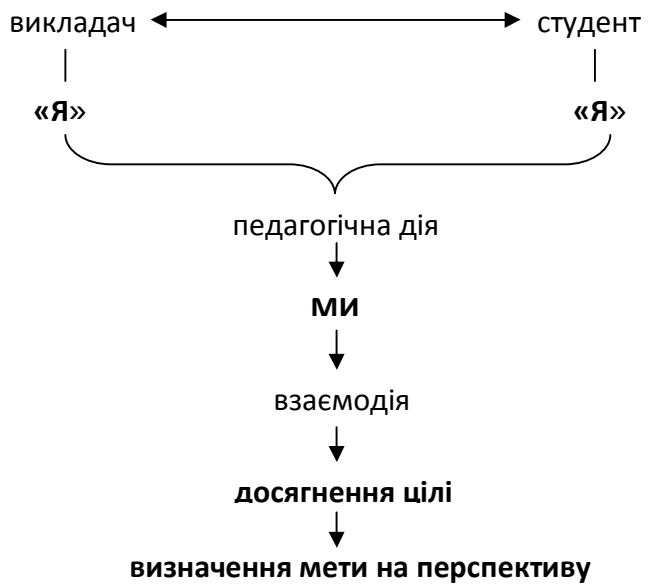

Рис. 2. Структурно-логічна схема педагогічної взаємодії

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Така схема дасть змогу обєднати зусилля двох сторін для досягення поставленої мети і спроектувати свої дії на майбутнє. Вона окреслює загальні положення як педагога, так і студента у встановленні контакту та усунення різного роду перешкод, які можуть виникати в процесі взаємної співпраці. За таких умов відбувається розширення зони співпраці, зони порозуміння, визнання особистості кожного і самостійного самовдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Леви В. Искусство быть другим [Текст] / В. Леви. – М., 1981. – С. 88–92.
2. Педагогічна майстерність : підруч. [Текст] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – [3-тє вид., доп. і переробл]. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
3. Помиткін Е. О. Духовні засади трудової діяльності та професійної підготовки особистості [Текст] / Е. О. Помиткін / Психологія праці та професійної підготовки особистості : [навч. посіб.] / за ред. П. С. Перепилиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький : Хмельницький ТПУ, 2001. – С. 68–80.
4. Помиткін Е. О. Психологічні механізми духовного розвитку професіонала: сутність та діагностика [Текст] : польсько-український щорічник українсько-польський / Е. О. Помиткін // Професійна освіта педагогіка і психологія ; за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Никало. – Честохова – Київ, 2008. – 281 с.

РЕЗЮМЕ

Н. Я. Гуменюк, П. М. Коваль. Внутренне-мотивационная целенаправленность педагогического действия во взаимоотношениях «преподаватель – студент».

В статье рассмотрено личностно-мотивационную направленность личности педагога как главного лица в педагогическом действии во взаимоотношениях «преподаватель – студент», раскрыты и обоснованы ведущие компоненты внутренне-мотивационной направленности на взаимодействие.

***Ключевые слова**: внутренне-мотивационная направленность, мотив, мотивационная установка, потребность, ценностные ориентации, наблюдательность, осознание ответственности, тактичность, общение.*

SUMMARY

N. Gumenyuk, P. Koval. Internally-motivational purposefulness of pedagogical actions at mutual relations «teacher – student».

In article it is considered a personally-motivational orientation of the person of the teacher as main person in pedagogical action in mutual relations «teacher – student», leading components of an internally-motivational orientation on interaction are opened and proved.

Key words: an internally-motivational orientation, motive, motivational installation, requirement, valuable orientations, observation, responsibility comprehension, tactfulness, dialogue.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 371.134:811.243

М. Д. Дяченко
Класичний приватний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ЖУРНАЛІСТА

У статті розглянуто філософські, педагогічні, психологічні та журналістські підходи до розуміння феномену творчості і творчого потенціалу; вказано на суперечності у практиці журналістської освіти, що актуалізують проблему розвитку творчого потенціалу студентів; окреслено складові педагогічно комфортного середовища для активізації творчого потенціалу та педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутнього журналіста.

***Ключові слова**: журналіст, журналістське середовище, особистість, професійна освіта, розвиток, самореалізація, творчий потенціал, творчість.*

Постановка проблеми. В умовах модернізації сучасної освіти та інтеграції України в європейський соціокультурний простір посилюється значення розвитку творчого потенціалу студентів, зокрема майбутніх журналістів. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема правильних акцентів у підготовці студентів з метою розвитку в них не лише важливих професійних рис, але і їх власного творчого потенціалу.

Сьогодні зростає потреба суспільства у всебічній творчій активності працівників ЗМІ, що вимагає формування творчої індивідуальності журналістів, які здатні оперативно і водночас творчо розв'язувати різноманітні проблеми, будувати конструктивний діалог. Загальні тенденції розвитку суспільства зумовлюють необхідність якнайповнішої реалізації творчого потенціалу майбутніх журналістів.

Аналіз актуальних досліджень. У науці існують різні концептуальні підходи до проблеми розвитку творчого потенціалу особистості: творчий потенціал розглядається як активність людини (Д. Богоявленська, О. Нікулін, А. Савченко); як її здатність реагувати та змінювати навколишній світ (Б. Теплов); як складна динамічна система взаємодії людини з товариством (К. Абульханова-Славська, В. Дружинін); як особливий вид розумової та практичної діяльності (К. Платонов); як здатність людини творити добро і надавати підтримку іншій людині (Л. Мардахаєв).

З точки зору філософії, творчий потенціал людини полягає в її здатності творити світ і себе (М. Бахтін, М. Бердяєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов). У психології трактування творчого потенціалу зводиться до прояву внутрішнього життя людини у процесі взаємодії з іншими людьми (А. Ананьєв, К. Виготський, С. Франк). Педагогіка визначає складові творчого потенціалу (інтелект, розвинена творча уява, здібності, активність,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

самореалізація), його показники та характеристики процесу становлення (Д. Богоявленська, В. Кан-Калик, Л. Новікова, С. Смирнов).

Такі вчені, як В. Безпалько, А. Бондаревська, Л. Віленський, Б. Лихачов, В. Мещерякова, Н. Селіванова, В. Сластьонін, В. Степанов, фактором актуалізації творчого потенціалу вважають творчий освітній простір.

На нашу думку, творчий освітній простір для майбутніх журналістів – це комфортне педагогічне середовище, максимально наближене до професійного, журналістського, яке сприяє своєрідному зіткненню, зустрічі потенційних сил студента-журналіста з реаліями його майбутньої професійної діяльності.

Мета статті – висвітлити філософські, педагогічні, психологічні, журналістські погляди на феномен творчості і творчий потенціал, визначити педагогічні умови для розвитку творчого потенціалу майбутнього журналіста у процесі професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. У філософському визначенні поняття «творчий потенціал особистості» є багатогранним. Воно трактується як обдарованість людини, як здатність до активної самореалізації, як прагнення до вищих етичних ідеалів, як фонд і сукупність можливостей реалізації нових напрямів діяльності суб'єкта творчості [3].

Серед сучасних психологів, що досліджують процес розвитку творчої особистості, слід насамперед назвати В. Моляко, який запропонував власну концепцію формування творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу. Учений пропонує визначати творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність та здатність до творчої самореалізації та саморозвитку. Дослідник називає творчим потенціалом систему, яка абсолютно прихована від будь-якого зовнішнього спостереження; більше того, сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім не знає про свої творчі можливості.

Загальна структура творчого потенціалу (за В. Моляко) складається із задатків, нахилів, інтересів, їх спрямованості й частоти, загального інтелекту, швидкості засвоєння нової інформації, допитливості, бажання створювати щось нове, наполегливості, цілеспрямованості, працелюбності; із швидкого оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здатності до реалізації власних стратегій і тактик різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [5].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Як стверджує Т. Третяк, говорячи про науково-технічну творчість, творчий потенціал людини «тримається» на трьох основних «китах»: інформація, обізнаність людини з розв'язуванням актуальної проблеми, знання, своєрідний «будівельний матеріал»; прийоми, методи, способи, стратегії, необхідні для розв'язання проблеми, так званий «інструмент»; мотивація, воля, впевненість людини в собі [9, 54].

Творчий потенціал можна визначати і як сукупність творчих здібностей, необхідних для творчої діяльності. Ядром творчого потенціалу є внутрішні фактори особистості – важливі чинники саморозвитку людини, самореалізації, самодіяльності, вільних дій і вчинків.

Відомий російський журналістикознавець В. Олешко зауважує, що «найважче питання для кожної по-справжньому творчої людини: чи володію я взагалі потенціалом для того, щоб успішно займатися певним видом діяльності?» [6].

Творчий потенціал майбутнього журналіста – це сукупність здібностей, можливостей та властивостей до здійснення творчої діяльності, продукування творчих стратегій і тактик для творчого розв'язання проблем; поєднання природних, особистісних і соціальних потреб у творчому саморозвитку й професійній самореалізації. Актуалізація творчого потенціалу студента-журналіста відбувається за його активної участі у творчому освітньому просторі навчального закладу, а потім трансформується в майбутню професійну діяльність.

Творчі можливості людини реалізуються не тільки в предметній діяльності, а й у процесі її життя, самореалізації як засобі самоствердження, самовираження і саморозвитку. Сьогодні «праця дедалі більше стає засобом самовираження і реалізації індивідуальних здібностей» [1, 651].

Головним завданням вищої школи стає «розвиток самотворчих якостей особи, здатності сприймати і переробляти нові наукові ідеї, аналізувати і застосовувати їх в умовах самостійної професійної діяльності [1, 321]. У практиці професійної підготовки журналістів у вищих навчальних закладах існує низка серйозних суперечностей:

– між існуючою зараз системою професійної підготовки журналістів й недостатньо розробленим механізмом педагогічного супроводу розвитку творчого потенціалу студентів журналістських спеціальностей;

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

– між існуючою теорією розвитку творчого потенціалу особистості і недостатнім поєднанням цієї теорії з практикою підготовки майбутнього журналіста;

– між існуючим традиційним методичним підходом до розвитку творчого потенціалу студента в освітньому процесі ВНЗ і недостатньо розробленими педагогічними технологіями продуктивності цього процесу.

Зазначені суперечності актуалізують проблему визначення педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутнього журналіста у навчальному процесі. У наукових розвідках Т. Іщенко, О. Качалова, В. Клименка, Ю. Кулюткіна, О. Литовченко, Т. Лошакової, О. Малицької, В. Моляко, Д. Пойа, Б. Руніна, В. Слободчикова, Т. Сущенко, О. Чернюшок порушено проблеми організації психолого-педагогічних умов управління творчим розвитком особистості; зосереджена увага на створенні творчого клімату в колективі, прийомах вирішення творчих завдань, формах стимулювання творчої активності кожної особистості.

На думку Т. Сущенко, особистість – «це обличчя студента, його доля, звички, емоційні стани, мотиви поведінки. Це його погляди, почуття і прагнення, його вибір стилю життєдіяльності, спосіб вираження свого внутрішнього духовного світу, ставлення до Батьківщини і світу, до кожної окремої людини» [8].

Комфортне освітнє середовище – це сприятливі умови для розвитку й формування особистості, сукупність умов, які визначають сприятливий клімат для актуалізації потенціалу всіх учасників освітнього процесу [2].

Структурними компонентами педагогічно комфортного середовища є творча доброзичлива атмосфера, ситуація успіху, імпровізація (як уміння сфокусувати сили душі й розуму, запаси пам’яті), що має стати пусковим механізмом у складному процесі активізації творчого потенціалу студентів.

Журналістське освітнє середовище починається там, «де відбувається зустріч утворюючого з утворюваним, де вони разом починають її проектувати й будувати і де між окремими суб’єктами освіти починають вибудовуватися певні зв’язки і стосунки» [7].

Взаємне духовне збагачення «як основна клітинка сучасного педагогічного процесу передбачає: чуйне ставлення до юнацьких переживань, прагнення до згоди і зближення зі студентом. Це вміння викладача запропонувати таку форму навчання, яка захоплює, дивує і вражає, яка стимулює розкриття його самобутності в кращому

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

самовиявленні. Це вихід із простору вимушеного спілкування і поетапний розвиток духовного потенціалу. Це, нарешті, піднесення особистості, підвищення її особистісного статусу» [8, 40].

На розвиток творчого потенціалу майбутніх журналістів позитивно впливають такі заходи, як уведення до навчального плану індивідуальної роботи викладача зі студентами і дотримання так званої «творчої пропорції» [4].

На наше переконання, процес розвитку творчого потенціалу майбутнього журналіста може бути більш ефективним за таких умов:

– створення творчого освітнього простору, що забезпечує розвиток творчого потенціалу майбутнього журналіста, оскільки він виражається у нестандартних способах навчальної діяльності, у схильності до пошукової, дослідницької діяльності, до ініціативи, висловлення власних пропозицій; у незалежній поведінці в навчальних ситуаціях;

– створення журналістських обставин, наближених до екстремальних, у яких студенти повинні виявити вміння оперативно діяти, швидко оцінювати й аналізувати ситуацію, ухвалювати певні самостійні рішення;

– активізація процесів самопізнання, самооцінки, саморозвитку, самокорекції, максимальної самореалізації;

– поєднання індивідуальної та колективної форм навчальної діяльності студентів;

– самоорганізація творчої самостійності майбутніх журналістів;

– конструювання журналістських ситуацій, що стимулюють творче мислення, саморозвиток, культуру діалогу, творчий підхід до вирішення професійних завдань;

– установлення гуманістичних міжособистісних відносин на діалогічних засадах як базової основи розвитку творчого потенціалу;

– творча співпраця та духовна взаємодія студентів і викладачів на діалогічних засадах;

– використання інноваційних технологій, зокрема індивідуально-творчого навчання, що передбачає вивчення індивідуальних професійно значущих здібностей студентів та їх подальший творчий розвиток у процесі навчання;

– залучення студентів до творчої проектної діяльності через створення творчого проекту, його оформлення і публічний захист;

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

– забезпечення взаємозв'язку вищої школи з професійним середовищем, посилення професійно-творчої спрямованості навчання;

– варіативність загальножурналістської підготовки з пріоритетною орієнтацією на індивідуально-творчий розвиток особистості та її творчого потенціалу, на індивідуальні здібності майбутнього журналіста, оскільки вибрані за власним бажанням студента професійно орієнтовані курси посилюють мотивацію до навчання, що підвищує рівень професійної підготовки.

Висновки. Отже, ефективність розвитку творчого потенціалу майбутніх журналістів забезпечується педагогічними умовами, які створюють основу для міцного засвоєння журналістських знань і сприяють удосконаленню професійної підготовки. Незважаючи на численні наукові розвідки цієї проблеми, на наш погляд, ще недостатньо уваги приділяється дослідженню психолого-педагогічних умов розвитку потенціалу творчої індивідуальності майбутніх журналістів. Підвищення якості освіти в галузі журналістики, удосконалення системи психолого-педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутнього журналіста є запорукою його успішної адаптації в реальному професійному середовищі, виконання ним журналістських функцій і соціальних ролей, творчого саморозвитку і професійної самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. –К. : Юрінком інтер, 2008. – 1040 с.

2. Лошакова Т. Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении : [монография] / Т. Ф. Лошакова. – Екатеринбург, 2001. – 416 с.

3. Мартинюк І. О. Творчий потенціал і самореалізація особистості / І. О. Мартинюк // Психологія і педагогіка життєтворчості. – К., 1996. – 792 с.

4. Михайлин І. Л. Журналістська освіта і наука : підруч. / І. Л. Михайлин. – Суми : Університетська книга, 2009. – 336 с.

5. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2–9.

6. Олешко В. Ф. Журналистика как творчество : учеб. пособ. [для курсов «Основы журналистики» и «Основы творческой деятельности журналиста»] / В. Ф. Олешко. – М. : РИП-холдинг, 2004. – 222 с.

7. Слободчиков В. И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности образования: культурные модели школы. – М., 1997. – Вып. 7.

8. Сущенко Т. И. Особенности педагогического процесса высшей школы в эпоху приоритета личности / Т. И. Сущенко // Научный поиск в воспитании: парадигмы, стратегия, практика : 3-я Междунар. науч.-практ. конф., 24–25 марта 2011 г. : сб. докл. и тез. выступлений / [авт.-сост. : В. П. Сергеева, Н. В. Чернышева, Н. Н. Рудь, А. А. Белов]. – М. : МГПИ АПКиППРО, 2011. – 438 с. – С. 37–40.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

9. Третяк Т. М. Прояви творчого потенціалу учнів у науково-технічній творчості / Т. М. Третяк // Психологічне дослідження творчого потенціалу особистості : [монографія] / [авт. кол., наук. кер. В. О. Моляко]. – К. : Пед. думка, 2008. – 208 с.

РЕЗЮМЕ

М. Д. Дяченко. Педагогические условия развития творческого потенциала будущего журналиста.

В статье рассмотрены философские, педагогические, психологические и журналистские подходы к пониманию феномена творчества и творческого потенциала; указано на противоречия в практике журналистского образования, которые актуализируют проблему развития творческого потенциала студентов; определены составляющие педагогически комфортной среды для активизации творческого потенциала и педагогические условия развития творческого потенциала будущего журналиста.

***Ключевые слова**: журналист, журналистская среда, личность, профессиональное образование, развитие, самореализация, творческий потенциал, творчество.*

SUMMARY

M. Dyachenko. Pedagogical conditions of the development of the creative potential of future journalist.

The article considers the philosophical, pedagogical, psychological and journalistic approaches to the understanding of the phenomenon of creativity and creative potential; indicated on the contradictions in the practice of journalism education, which actualize the problem of development of students' creative potential; defines components of pedagogical comfortable environment for the creative potential and the pedagogical conditions of development of creative potential of future journalist.

Key words: journalist, journalistic environment, personality, professional education, development, self-realization, creative potential, creativity.

УДК 378.147.146

О. В. Зосименко
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

У статті досліджено проблему організації проектної діяльності студентів; розкрито поняття «педагогічна умова»; виявлено та обґрунтовано комплекс педагогічних умов ефективної організації проектної діяльності студентів, а саме: створення професійно орієнтованого освітнього середовища, оптимізація соціальної комунікації суб'єктів проектної діяльності, реалізація професійного контексту в проектній діяльності студентів, стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів, забезпечення диференціації та індивідуалізації навчання.

***Ключові слова**: педагогічна умова, проектна діяльність, навчальний проект, освітнє середовище, соціальна комунікація, контекстне навчання, самостійна пізнавальна діяльність, диференціація навчання, індивідуалізація навчання.*

Постановка проблеми. Кардинальне реформування системи освіти в Україні, зумовлене соціально-економічними перетвореннями в економіці, науці, культурі й інтеграцією у світовий і європейський культурно-освітній простір, значною мірою актуалізує проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців. За таких обставин процес формування майбутнього

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

спеціаліста відбувається в умовах розширення соціальної самостійності та ініціативи молоді, що обумовлює критичне осмислення досвіду попередніх поколінь, формує нові уявлення про своє професійне майбутнє та майбутнє суспільства, приводить до переоцінки загальнолюдських і професійних цінностей. Зазначене вимагає організації відповідної освіти, яка б інтегрувала високий рівень теоретичної та практичної підготовки компетентного фахівця, здатного до використання новітніх технологій у своїй професійній діяльності в умовах інноваційності.

Найбільш ефективно це можна реалізувати шляхом упровадження у навчальний процес ВНЗ методів й технологій на основі проектної діяльності, яка є одним з дійових інструментів професійної підготовки, що не лише сприяє підвищенню суб'єктності навчання, активізації засвоєння та закріплення здобутих знань, умінь і навичок, їх професійного практичного використання, а й забезпечує комплексну реалізацію завдань теоретичної та практичної підготовки сучасного спеціаліста.

Аналіз актуальних досліджень. У контексті нашого дослідження важливими є праці вітчизняних і зарубіжних учених з проблем використання ідей проектного навчання у процесі професійної підготовки студентів: теоретичні засади проектної діяльності розкриваються у дослідженнях О. Коберника, Д. Левітеса, І. Ляхова, Н. Матяш, О. Пєхоти, Є. Полат, С. Сисоєвої, Н. Чанилової та ін.; технології впровадження індивідуальних освітніх проектів у навчальний процес висвітлюються у працях Н. Альохіної, С. Генкал, І. Єрмакової, Л. Сохань, Е. Сундукової та ін; особливості використання проектної діяльності у процесі теоретико-методичної підготовки студентів подано у працях В. Веселової, О. Демченко, М. Елькіна, С. Ізбаш, О. Ільяшевої, Г. Ковальчук, О. Олексюк, О. Павлішак, М. Пелагейченка, Т. Резнік та ін. Разом з тим проблема визначення педагогічних умов ефективної організації проектної діяльності студентів потребує ретельного педагогічного аналізу та дослідження.

Мета статті – науково обґрунтувати педагогічні умови ефективної організації проектної діяльності студентів.

Виклад основного матеріалу. З філософської точки зору поняття «умова» розглядається як те, що виражає відношення предмета до явищ, що його оточують і без яких він не може існувати. Сам предмет є чимось зумовленим, а умова – відносно зовнішнім до предмета різноманіттям об'єктивного світу. На відміну від причини, що безпосередньо спричиняє

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

певне явище або процес, умова утворює те середовище, в якому останнє виникає, існує і розвивається [5].

На думку О. Пєхоти, педагогічні умови доцільно розглядати як систему певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися або суб'єктивно створені і необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети [4]. З другого боку, педагогічні умови є формою педагогічної діяльності, мета якої полягає у формуванні висококваліфікованого спеціаліста [3].

Отже, у контексті нашого дослідження під комплексом педагогічних умов розумітимемо сукупність обставин, які підвищують ефективність процесу організації проектної діяльності і сприяють формуванню готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Ми виділили такі педагогічні умови організації проектної діяльності студентів: створення професійно орієнтованого освітнього середовища; оптимізація соціальної комунікації суб'єктів проектної діяльності; реалізація професійного контексту в проектній діяльності студентів; стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів; забезпечення диференціації та індивідуалізації навчання.

Розглянемо їх більш детально.

Створення професійно орієнтованого освітнього середовища ми вважаємо важливою умовою успішної проектної діяльності майбутніх учителів, оскільки воно дає змогу зміни напряму освітнього процесу, що передбачає свободу вибору особистості; забезпечує існування варіативних способів досягнення кінцевої освітньої мети, дозволяє розширити освітню траєкторію руху того, хто навчається, і водночас забезпечити прогностичність результатів навчальної діяльності.

Ми виходили з того, що структура професійно орієнтованого середовища охоплює такі сфери: матеріально-технічну, яка відповідає за створення комфортних умов з метою оптимізації навчальної діяльності й передбачає наявність бібліотечного фонду, наявність спеціалізованих кабінетів (наприклад, кімната-музей, кабінет педагогіки, лабораторії тощо) та аудиторій, оснащених комп'ютерами, забезпечення необхідним обладнанням; соціально-інтелектуальну, що включає всіх суб'єктів (студенти, викладачі, адміністрація) освітнього процесу та визначається характером відносин між ними; інформаційно-наукову, яка забезпечує професійне становлення майбутнього фахівця через організаційно-методичні засоби,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

сукупність технічних і програмних засобів зберігання, обробки та передання інформації, доступ до мережі Інтернет, інформаційні центри, науково-практичні конференції, проблемні семінари, тематичні освітні дискусії, наукові гуртки й товариства, наукові гранти та програми.

Ми розглядаємо професійно орієнтоване освітнє середовище як спеціально організовану інтегровану структуру життєдіяльності суб'єктів навчального процесу, що передбачає варіативність та можливість вибору оптимальної траєкторії професійного становлення майбутнього фахівця відповідно до його індивідуальних особливостей і потреб, забезпечуючи соціальну та особистісну значущість результату, що є визначальним у процесі організації проектної діяльності студентів. Тоді формування професійно орієнтованого освітнього середовища під час виконання навчальних проектів передбачає створення викладачем проблемних ситуацій, що моделюють зміст професійної діяльності, а також «ситуацій успіху» на заняттях (лекціях, семінарах); використання особистісного підходу у формулюванні завдань, що стоять перед освітою; урахування під час створення навчального проекту індивідуально-особистісних, професійно-пізнавальних інтересів студентів; складання диференційованих за рівнем складності завдань залежно від індивідуального рівня підготовки студентів; забезпечення рефлексивних процесів під час поетапної розробки навчального проекту. Зазначимо, що викладач здійснює активний прояв своєї мотиваційно та емоційно забарвленої позиції під час вступної лекції з питань організації проектної діяльності, а також у процесі створення студентами навчальних проектів, чим забезпечує емоційне налаштування їх на цікаву, корисну й професійно значущу діяльність.

Ми виходили з того, що успішна організація проектної діяльності студентів можлива тільки за умови позитивно-узгодженого типу спілкування, коли викладач сприймає того, хто навчається, як суб'єкта навчальної діяльності та суб'єкта спілкування. Це, у свою чергу, можливе тільки тоді, коли в системі цінностей, смислових настанов викладача особистість студента, її актуальні потреби та потреби її розвитку є пріоритетом [1]. Звідси оптимізація соціальної комунікації суб'єктів проектної діяльності є наступною важливою умовою її організації.

На думку В. Бочелюк, процес спілкування є явищем поліфункціональним, яке забезпечує обмін інформацією, передання та засвоєння соціального досвіду, співпереживання, пізнання особистості,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

самоствердження, продуктивну організацію взаємодії [1]. У контексті нашого дослідження поліфункціональність спілкування відображається у таких його ознаках, як інформаційність, інтерактивність й перцептивність, кожна з яких передбачає реалізацію певних функцій соціальної комунікації, а саме: інформаційну та самопрезентаційну; регулятивну й організаційну; афективну й емпатійну.

Інформаційна функція пов'язана з процесом обміну інформацією між партнерами проектної діяльності й активно здійснюється на аналітичному, пошуковому і виконавчому етапах розробки навчального проекту. Крім того, під час обміну інформації між учасниками навчальних проектів відбувається їх інтелектуальний розвиток, проявляються ідейно-моральні цінності, особистісні якості тощо, тобто здійснюється самопрезентація свого образу. Реалізація цих функцій впливає на динаміку когнітивних процесів, а саме: розуміння й усвідомлення майбутніми фахівцями себе в системі професійної діяльності, професійного спілкування та особистісного розвитку.

Інтерактивна ознака спілкування пов'язана з активною взаємодією між суб'єктами проектної діяльності та забезпечує реалізацію регулятивної й організаційної функцій. Регулятивна функція під час розробки навчального проекту дозволяє учасникам проектної діяльності справляти вплив на їх мотиви, мету, переконання, способи розв'язання проблем і виконання дій, але з позиції партнерів. Для цього вони можуть використовувати такі методи, як навіювання, переконання, наслідування. Тобто ця функція забезпечує регулювання поведінки всіх партнерів по навчальному проекту. Організаційна функція забезпечує залучення всіх учасників проектної діяльності до взаємодії.

Перцептивна ознака спілкування пов'язана з процесом взаємного сприйняття суб'єктами проектної діяльності. Афективна функція стосується емоційної сфери особистості й забезпечує психологічний комфорт співпраці у проектних групах. Її доповнює емпатійна функція, яка, на наш погляд, сприяє формуванню емоційно-ціннісного ставлення майбутніх педагогів до партнерів по спілкуванню, а також налаштовує на спільну творчу діяльність.

Отже, оптимізація спілкування допомагає викладачу організувати взаємодію майбутніх фахівців під час створення навчального проекту як цілісний процес. Урахування зазначених функцій соціальної комунікації створює умови для обміну ставленнями, переживаннями, допомагає самоутвердженню студентів у колективі, забезпечує співробітництво і

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

співтворчість у проектній групі.

Оскільки провідна ідея сучасної фахової освіти полягає у наближенні навчального процесу до майбутньої професійної діяльності, то, на нашу думку, однією з умов, що дозволить максимально реалізувати викладене у процесі проектної діяльності майбутніх фахівців, є її наповнення професійним контекстом, що відображає вплив предметного й соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності.

Дослідження довело, що під час розробки майбутніми фахівцями навчальних проектів контекстне навчання створює умови для трансформації навчальної діяльності студента у професійну діяльність; дозволяє розв'язувати окремі суперечності між тим, що і як вивчав студент у ВНЗ, і тим, чим він буде займатися на робочому місці: абстрактним предметом майбутньої професійної діяльності й реальним предметом професійної діяльності фахівця; диференціацією досвіду, знань із навчальних дисциплін і системним використанням у подальшій трудовій діяльності; опорою на традиційні засоби навчання і залученням до професійної діяльності всіх сутнісних сил особистості спеціаліста; індивідуальним характером навчальної діяльності студента й колективним характером професійної діяльності, що передбачає обмін досвідом з колегами, взаємодію та спілкування з ними; пасивною позицією студента у традиційному навчанні (епізодичне виконання завдань, періодичні відповіді на запитання викладача тощо) й принциповою, активною та ініціативною позицією спеціаліста.

У процесі проведеного дослідження визначено такі особливості використання ідей контекстного навчання під час організації проектної діяльності студентів: вивчення дисциплін у контексті майбутньої професійної діяльності; моделювання в освітньому процесі цілісної структури професійної діяльності, а не її окремих елементів; системність у постановці й розв'язанні навчальних проблем, що здійснюється за допомогою внутрішньопредметних, міжпредметних і предметно-практичних зв'язків; навчальне цілепокладання на основі виділення практично значущих проблем; практична апробація результатів навчальних досліджень, реальне використання фахових знань у майбутній діяльності; творче переосмислення негативних стереотипів праці на основі наукових знань. Таким чином, організація проектної діяльності на основі контекстного навчання дає майбутнім фахівцям можливість перейти від теоретичного осмислення нових знань

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

до їх прикладного, практичного засвоєння.

Ключовими положеннями проектної діяльності студентів, на нашу думку, є їх ініціативність у режимі роботи над навчальним проектом, самостійне планування своєї роботи, відповідальність за виконання окреслених планів. Отже, проектна діяльність спрямована на: формування та розвиток тих, хто навчається, як суб'єктів навчального процесу; саморозвиток та самоактуалізацію майбутніх фахівців через індивідуалізацію та самостійну пізнавальну діяльність. Тому ми вважаємо, що стимулювання самостійної пізнавальної діяльності студентів є наступною важливою умовою ефективної організації проектної діяльності.

З метою активізації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх фахівців у контексті дослідження необхідно враховувати такі положення: індивідуальність навчальної мотивації – мотивація буде набагато вищою, якщо цілі навчання й план дій визначається тими, хто навчається; професійна результативність – розв'язання проблеми навчального проекту має гарантувати формування хоча б одного професійного вміння в термінах і поняттях майбутньої професійної діяльності студента; продуктивність – передбачає отримання освітнього продукту після завершення всіх дій з розробки навчального проекту; конструктивність – наявність певної структури навчального проекту (актуальність, мета, завдання, вихідні дані, умови, що їх пов'язують); когнітивність – перевага розумових дій над психомоторикою у процесі вирішення завдання; ініціативність та самостійність – кожен з етапів проектної діяльності має спонукати студента до того, щоб він сам ухвалював рішення, порівнював умови, здійснював необхідний інформаційний пошук тощо.

Зауважимо, що для стимулювання мотивів самостійної пізнавальної діяльності як умови організації проектної діяльності студентів доцільно використовувати такі прийоми: постановка пізнавальної проблеми навчального проекту, що пов'язано з майбутньою професійною діяльністю студента; зв'язок навчального матеріалу з пізнавальними інтересами студента; заохочення за неординарні думки, висловлені з опорою на прочитану фахову літературу.

Відповідно до особливостей проектної діяльності та окреслених прийомів, стимулювання самостійної пізнавальної діяльності майбутніх фахівців забезпечує можливості для творчої самореалізації, пізнання нового як отримання додаткових знань, розвиток культури педагогічного

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

мислення, глибше освоєння матеріалу, розвиток індивідуальних та професійно значущих якостей особистості, вироблення власної точки зору на питання, що вивчається, а також можливість спілкування між собою у процесі розробки навчального проекту.

Ми виходили з того, що завдання сучасних освітніх технологій полягають у створенні можливостей для самореалізації кожної особистості. Щодо цього великого значення набуває забезпечення індивідуалізації та диференціації навчання студентів, що є наступною важливою умовою організації проектної діяльності майбутніх педагогів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

На нашу думку, педагогічна цінність запровадження ідей диференціації навчання у практику підготовки майбутніх фахівців під час організації проектної діяльності обумовлюється: зацікавленістю у створенні оптимальних умов для максимальної реалізації здібностей, потенційних можливостей тих, хто навчається; необхідністю задоволення інтересів і потреб у творчому самовираженні студентів; суперечністю між традиційними колективними формами навчання й індивідуальним характером засвоєння навчального матеріалу; явно вираженими розбіжностями у готовності до засвоєння навчального матеріалу студентами; різним рівнем інтересу студентів до обраної професії; необхідністю подолання негативного ставлення певних студентів до навчання.

Ми вважаємо, що у процесі створення навчального проекту диференціація проявляється через рівень підготовленості студента до навчання; спрямованість особистості (де провідне місце посідає мотивація фахової підготовки, рівень домагань та розвиток самооцінки); стиль навчальної діяльності; уміння володіти способами управління своїми психічними процесами (емоціями, волею тощо) й провідною діяльністю – навчанням; рівень розвитку комунікативних умінь; результативність та якість навчання; можливість вибору проблеми, типу навчального проекту; окреслення шляхів його розробки; вибір форм реалізації та презентації результатів навчального проекту.

У процесі дослідження було з’ясовано, що ефективність проектної діяльності на основі диференціації ґрунтується на поетапному оволодінні студентами модулями навчальної дисципліни та створенні навчальних проектів. Отже, здійснюється добір актуальної для студентів інформації, звернення до їх досвіду, заохочення, розкриття вимог суспільства до

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

особистості майбутнього фахівця, визначення пріоритетів цінностей сучасного світу крізь призму фахових дисциплін (широка обізнаність особистості, самостійність та гнучкість мислення, активне ставлення до власного і суспільного життя, шляхетність почуттів і вчинків), що приводить до активної позиції у навчанні. Засвоєння кожного модуля у процесі створення навчальних проектів дозволило поетапно досягати визначеної мети професійної підготовки, оволодівати вміннями, навичками чи професійно значущими особистісними якостями, які необхідні майбутньому фахівцю для вирішення професійних завдань і виконання функцій професійної діяльності.

Розглядаючи багатоаспектність поняття «індивідуалізація», С. Гончаренко вказує на те, що індивідуалізація навчального процесу проявляється у педагогічному впливові на кожну особистість, що ґрунтується на глибокому знанні педагогом індивідуальних особливостей, нахилів та інтересів тих, хто навчається, їх ставлення до навчання. На думку вченого, мета індивідуалізації полягає в тому, щоб забезпечити максимальну продуктивну діяльність усіх суб’єктів навчального процесу, і має здійснюватись на всіх етапах навчання, оскільки будь-який вплив заломлюється через індивідуальні особливості конкретної особистості [2, 143]. Це повністю відповідає організації роботи над навчальним проектом, тому врахування ідеї індивідуалізації професійної підготовки майбутніх педагогів є вихідним положенням щодо вибору змісту, форм організації та презентації результатів навчального проекту, забезпечуючи реалізацію провідних принципів особистісно орієнтованої освіти, використання різноманітних дидактичних підходів, посилення інтересу до роботи у процесі її поступового виконання. Тобто проектна діяльність студентів завдяки індивідуалізації набуває самомотивуючої ознаки, надає студенту відчуття задоволення, коли той бачить продукт своєї роботи та можливості вчитися на власному досвіді й досвіді інших. Разом з тим, як доводить практика організації проектної діяльності, публічний захист результатів проектної роботи студентами дозволяє їм глибше усвідомити набутий досвід, відчути значущість виконаної роботи та оволодіти навичками публічного виступу.

У процесі дослідження ми з’ясували, що конкретний результат навчального проекту завжди має подвійне значення: з одного боку, це досягнення мети проекту, а з другого – професійне зростання майбутнього фахівця, розвиток у нього гностичних, проективних, комунікативних, організаторських і рефлексивних компетентностей. Таким чином,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

використання ідеї індивідуалізації у процесі організації проектної діяльності студентів забезпечує отримання проектного результату не тільки як реального продукту, але і як саморозкриття особистості.

Висновки. Ми дійшли висновку про те, що зазначені педагогічні умови тісно взаємопов'язані та взаємозумовлені і тільки їх комплексна реалізація забезпечує ефективність моделі організації проектної діяльності студентів під час вивчення педагогічних дисциплін.

Дослідження цього питання не вичерпує зазначеної проблеми. Особливо перспективним може бути подальше вивчення її з точки зору виявлення можливостей визначених педагогічних умов для забезпечення функціонування авторської моделі організації проектної діяльності майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бочелюк В. Й. Педагогічна психологія : навч. посіб. / В. Й. Бочелюк, В. В. Зарицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 248 с.

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Моторна Л. В. Педагогічні умови застосування освітніх технологій в процесі викладання природничонаукових дисциплін у технічних коледжах [Електронний ресурс] / Л. В. Моторна // Гуманізм та освіта : матеріали IX міжнар. наук.-практ. конф., 10–12 червня 2008. – Вінниця, 2008. – Режим доступу до журн. : http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008/txt/Motorna.php.

4. Пєхота О. М. Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя : [монографія] / О. М. Пєхота, А. М. Старєва. – Миколаїв : Іліон, 2007. – 272 с.

5. Філософський енциклопедичний словник / [редкол. : В. І. Шинкарук (голова) та ін.] ; НАН України, Ін-т філос.-її ім. Г. С. Сковороди. – К. : Абрис, 2002. – 745 с.

РЕЗЮМЕ

О. В. Зосименко. Педагогические условия эффективной организации проектной деятельности студентов.

В статье исследована проблема организации проектной деятельности студентов; раскрыто понятие «педагогическое условие»; определен и обоснован комплекс педагогических условий эффективной организации проектной деятельности студентов, а именно: создание профессионально ориентированной образовательной среды, оптимизация социальной коммуникации субъектов проектной деятельности, реализация профессионального контекста в проектной деятельности студентов, стимулирование самостоятельной познавательной деятельности студентов, обеспечение дифференциации и индивидуализации процесса обучения.

***Ключевые слова**: педагогическое условие, проектная деятельность, учебный проект, образовательная середа, социальная коммуникация, контекстное обучение, самостоятельная познавательная деятельность, дифференциация обучения, индивидуализация обучения.*

SUMMARY

O. Zosymenko. Pedagogical conditions of effective organization of students project activity.

In the article the organization peculiarities of students project activity are studied; the term «pedagogical condition» is revealed; pedagogical conditions of effective organization of students project activity are found out and stated, in particular: making professionally oriented

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

learning environment; optimization of social communication of project activity subjects realization of professional context in students project activity; stimulation of self-dependent cognitive activity of students; providing differentiation and individualization of learning.

Key words: pedagogical condition, project activity, learning project, educational environment, social communication, contextual learning, self-dependent cognitive activity of students, differentiation of learning, individualization of learning.

УДК 378.14:004

О. Б. Кривонос
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА – ПРОВІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються дидактичні можливості педагогічної практики у формуванні професійних умінь майбутніх педагогічних працівників. Визначено пізнавально-творчі види діяльності, які впливають на здатність студентів застосовувати набуті знання для розв'язання практичних задач.

***Ключові слова**: професійні вміння, педагогічна практика, дослідницька діяльність, проектна діяльність.*

Постановка проблеми. Відомо, що цілі, зміст, а відповідно й якість вищої освіти та професійної підготовки відображаються галузевими стандартами освіти, які визначають вимоги до компетентності фахівця, систему виробничих функцій і типових завдань діяльності й умінь для їх реалізації. В галузевих стандартах вищої освіти вміння чи навички зводяться до виконання відповідних дій: предметно-практичних, предметно-розумових, знаково-практичних, знаково-розумових. Враховуючи, що вміння формуються в діяльності, зокрема в навчанні, види та зміст умінь обумовлюють зміст навчання у вигляді змістових модулів освітньо-професійних програм підготовки фахівців, а також вибір тих чи інших форм, методів та засобів навчання.

Особливе значення у формуванні професійних умінь майбутніх педагогічних працівників має організація пізнавально-творчої професійної діяльності студентів під час проходження навчальної та виробничої практики. Адже майбутнім учителям треба бути готовими до того, що в повсякденному житті постійно доведеться працювати в непередбачених, нестандартних умовах, в умовах дефіциту часу та інформації. Тому необхідно сформувати вміння не лише швидко пристосовуватися до ситуації, що змінюється, але й прийняти правильне рішення, щоб у повній мірі реалізувати зміст освіти та виховання, допомогти вихованцю знайти правильний шлях вирішення його проблем. А такі вміння можуть бути сформовані тільки в реальних або змодельованих умовах майбутньої професійної діяльності.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Аналіз літератури та власний педагогічний досвід переконав нас у тому, що найбільші дидактичні можливості для формування професійних умінь складаються в процесі проходження студентами навчальної та виробничої практики. Під час педагогічної практики створюються умови, що максимально наближені до самостійної професійної педагогічної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Ми керувалися думкою дослідників, що практика відіграє системоутворюючу роль у формуванні творчої особистості майбутнього фахівця. Під час практики у студента формуються такі творчі вміння як: аналізувати навчально-виховний процес і професійні ситуації; вміння спостерігати динаміку змін знань, умінь і навичок учнів; розв'язувати нестандартні професійні задачі діяльності тощо. У ході практики студенти засвоюють спеціальні знання в своїй професійній діяльності, теоретичні положення набувають для них особистісне значення. Практика дає змогу перекласти професійні знання на мову практичних дій, практичних ситуацій, тобто стати засобом розв'язання практичних задач [2] та формування професійних умінь майбутніх педагогічних працівників.

Відповідно до Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України на меті практики ставиться оволодіння студентами сучасними методами, формами організації праці в галузі їхньої майбутньої професії, формування професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати у практичній діяльності.

Ми дотримувались загальноприйнятої думки дослідників, що вміння мають формуватися безпосередньо у процесі професійної практики на підґрунті теоретичних знань, одержаних під час аудиторних занять та самостійної роботи студента. Тобто професійно-творча робота студентів у період практики – мікроаналог їх майбутньої діяльності як фахівця. Практична підготовка стає надійною основою для адаптації майбутніх спеціалістів до конкретних мінливих умов майбутньої роботи.

Наявністю обов'язкової професійної практики в змодельованих та реальних ситуаціях виробничої діяльності реалізується особистісно-діяльнісний підхід (І. Бех, О. Леонтьєв, В. Онищук, А. Петровський, П. Підкасистий, І. Підласий, О. Савченко, Г. Щукіна) у процесі формування професійних умінь студентів. Як засвідчують наукові дослідження, головне у професійній діяльності вчителя – вміти творчо мислити в

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

межах реальної педагогічної ситуації шляхом розмірковування і відстоювання своєї точки зору, що можливо на основі сформованої власної «внутрішньої» і глибоко пережитої системи знань.

Мета статті – аналіз дослідження дидактичних можливостей педагогічної практики у формуванні професійних умінь майбутніх педагогічних працівників.

Виклад основного матеріалу. У проведеному нами дослідженні практика виконувала функцію перевірки теорії і деякою мірою забезпечувала почуттєву основу професійного мислення та була елементом пізнання суті професійної діяльності. Навчальна і виробнича практика була визначена провідною дидактичною умовою формування професійних умінь студентів. Ми виходили з того, що дидактична умова – це створене спеціальне середовище в навчальному процесі. Це середовище не виникає само по собі, а має бути штучно створеним і керованим суб'єктами навчального процесу з метою оптимального перебігу практичного навчання, яке забезпечує професійно-творчий розвиток студентів. Професійна практика – реальне професійне середовище, де формується готовність студентів до професійно-творчої діяльності.

Професійна практика – це органічна частина навчально-виховного процесу, яка забезпечує поєднання теоретичної підготовки майбутніх фахівців із професійно-творчою практичною діяльністю в навчально-виховних закладах. Професійна практика має характер неперервності та послідовності, починаючи із перших років навчання.

З позицій проблеми формування особистості професіонала в період проходження практики професійно-творче становлення студентів зводиться до формування внутрішньої готовності до усвідомлених уявлень, реалізації перспектив розвитку професійної майстерності, творчості. В дослідженні ми висунули припущення, що для того, щоб практичне навчання студентів дійсно слугувало одним з головних етапів формування їх професійних умінь, професійна практика, як і будь-яка інша діяльність, повинна бути привабливою та значимою для студентів.

Організовуючи практичне навчання студентів ми враховували положення, що кожна професійна дія студента, яка становить собою новизну для її виконавця, іншими словами, неавтоматизований професійний акт є дією творчою, оскільки забезпечує формування певного досвіду для її автора, формує інструментарій для його професійної майстерності. За цим критерієм

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

можливим стає вивчення індивідуального творчого зростання кожного фахівця. Спираючись на це положення педагогів та психологів, ми дійшли висновку, що кожний новий для студента неавтоматизований акт діяльності в процесі формування його професійних умінь є актом творчим, оскільки представляє новизну для його виконавця, забезпечує формування його майбутньої професійної майстерності.

Отже, можна стверджувати, що період практичної підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності є найбільш продуктивним для оволодіння ними стратегіями власного розвитку майбутньої творчості, зокрема в галузі вивчення процесу появи автоматизованих компонентів професійної діяльності й їх усвідомленого відокремлення від креативних дій.

У процесі організації практичного навчання студентів ми керувались такими принципами: 1) принцип особистісного цілепокладання студента: формування професійних умінь кожного студента здійснюється на основі та з урахуванням його особистісних цілей у майбутній професійній діяльності. Цей принцип в умовах практичного навчання доцільніше було б сформулювати як принцип орієнтації навчальної та виробничої практики на розвиток творчих здібностей. При цьому в якості базових творчих здібностей ми визначали такі як здібність до генерації ідей, гнучкість розуму, критичність мислення, здібність до дивергентного і конвергентного мислення, оригінальність мислення та ін.; 2) принцип продуктивності навчання: головним орієнтиром навчання при цьому є особистісне освітнє прирощення студента, що складається із його внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності. Одним із таких продуктів ми вважаємо сформовані професійні вміння майбутнього вчителя. 3) принцип ситуативності супроводжуючого навчання: практичне навчання будується на реальних життєвих ситуаціях, що передбачають самовизначення й евристичний пошук їх розв'язання студентом, педагог (методичний керівник) супроводжує студента в його освітньому русі; 4) принцип освітньої рефлексії: педагогічна практика супроводжується її рефлексивним усвідомленням студентами; 5) принцип співтворчості студентів під час проходження педагогічної практики; 6) принцип діалогічності практичного навчання.

Ми вважаємо, що без цих гуманістичних принципів процес формування професійних умінь студентів взагалі втратив би сенс.

Ми виходили з того, що професійні вміння педагога носять творчий характер, оскільки передбачають постійне розв'язання

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

нестандартних задач діяльності.

Професійно-творчі вміння педагога в дослідженні об'єднано в чотири блоки: 1) дослідницькі (діагностичні, прогностичні, конструктивні, науково-дослідницькі); 2) комунікативні (експресивні вербальні, експресивні невербальні, перцептивні); 3) операційні (організаційні, дидактичні, виховні); 4) рефлексивні, що відповідає специфіці діяльності майбутнього вчителя.

Відповідно до аналізу наукових праць та зазначених нормативних документів одне з провідних значень у професійній діяльності педагогів мають сформовані дослідницькі професійно-творчі вміння, що дозволяють виявити рівень фізичного, психічного і соціального розвитку учня, його інтереси, здібності та проблеми. Розвинені дослідницькі вміння дають змогу вчителю визначитись у власних професійних діях і передбачити можливі результати цих дій.

Теоретичні пошуки психолого-педагогічної науки (Б. Амшарін, О. Бойко, Є. Гур'янов, Є. Мілерян, О. Петровський, А. Пуні, П. Рудик) засвідчують, що необхідною умовою формування спеціальних науково-дослідницьких умінь є достатній рівень розвитку в студентів загально-навчальних творчих умінь. Зокрема, аналітико-синтетичних (аналізувати, синтезувати інформацію, виділяти головне, суттєве, описувати явища і процеси); інформаційних (здійснювати інформаційний пошук, працювати з першоджерелами, з технічними джерелами інформації); креативних (генерувати ідеї, висувати гіпотези, здатність до фантазії, уяви, переносити знання і вміння в нові проблемні ситуації, виділяти суперечності, долати інерцію мислення). Усі ці вміння ми намагалися формувати під час проходження студентами педагогічної практики.

В дослідженні ми також висунули припущення, що професійна практика не приваблива й особистісно не значима для студента, якщо вона не має дослідницького й евристичного характеру. Щоб перевірити достовірність цього припущення, ми використовували різні форми евристичної та креативної діяльності під час організації і проведення всіх видів практичного навчання з метою формування професійно-творчих умінь студентів.

Найефективніше оволодіти професійно-творчими вміннями майбутні педагоги можуть тільки при роботі безпосередньо з учнями під час виробничої професійної практики, коли студенту дається право самостійно, але під контролем методичного керівника практики, розв'язувати

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

професійні задачі різного рівня складності, здійснювати викладацьку діяльність уже не теоретично, а в реальній педагогічній ситуації, визначати подальшу перспективу власного професійного розвитку. Отже, професійна практика, робота безпосередньо з учнями є найбільш сприятливим дидактичним середовищем для формування усіх блоків професійно-творчих умінь студентів педагогічного університету. Крім того, робота в реальному педагогічному середовищі є потужним мотиваційним фактором у процесі формування професійно-творчих умінь майбутніх учителів.

Як свідчать результати анкетування студентів філологічного факультету останнього курсу навчання: у 66,7% студентів практика підтвердила правильність вибору професії; у 65,6% – змінилось ставлення до педагогічної діяльності на краще; у 69,1% підвищився інтерес до навчання; для 79,6% студентів практика довела важливість педагогічних дисциплін; для 76,1% – активізувала процес професійного становлення, 84,9% – примусила задуматися над проблемою професійного вдосконалення; 81,4% – показала необхідність планування власного часу; 75,1% – поставила перед проблемою необхідності постійної самоосвіти; у 89,8% – сформувала уміння застосувати теоретичні знання на практиці; для 77,9% – сприяла формуванню професійної відповідальності; 80,7% – показала необхідність формування творчої активності; 85,3% студентів з почуттям обов’язку підходили до виконання професійної діяльності.

Щоб практика стала привабливою для студентів, активізувала їх пізнавально-творчу активність, ми використовували дидактичні можливості дослідницького методу.

Завдяки дослідницькому методу студенти беруть участь у науковому пізнанні: спостерігають та вивчають факти та явища, виявляють проблему дослідження, висувають гіпотези, планують шляхи їх перевірки, вивчають літературу, оцінюють результати, доходять висновків про можливість використання набутих знань.

Дослідницький метод у практичному навчанні базується на самостійному формуванні тими, хто навчається, проблемних запитань і такому ж самостійному пошуку фактів, аргументів, способів доведення, узагальнення, моделювання тощо. Дослідницький метод застосовується для розвитку творчих здібностей і вмінь, він сприяє більш осмисленому і самостійному оволодінню знаннями і творчими способами діяльності [1, 45], що має безпосереднє відношення до формування дослідницьких

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

професійно-творчих умінь майбутніх педагогів.

Використання в навчальній діяльності дослідницького методу сприяє глибокому засвоєнню студентами знань, суб'єктивному відкриттю для себе нових знань на основі вже наявних, формуванню вмінь та навичок, інтересу до пізнавальної, творчої діяльності. Ми спирались на думку науковців, що метою дослідницького навчання є набуття студентами досвіду дослідницької роботи, розвиток їхніх інтелектуальних здібностей, творчого потенціалу, формування активної, компетентної, творчої особистості. З позиції евристичного навчання дослідницький метод передбачає обов'язкове отримання кожним студентом власного освітнього результату (продукту), в нашому дослідженні – це дослідницькі професійно-творчі вміння майбутнього фахівця педагогіки.

Під керівництвом методичного керівника практики або студентом самостійно обиралась тема дослідження. Частіше вона стосувалася найбільш гострих і актуальних проблем сучасної педагогіки. Після вибору теми дослідження визначалося коло проблем, над якими самостійно працював студент, об'єкт, предмет і мета дослідження. Далі визначався шлях реалізації поставлених проблем у вигляді гіпотези, як обґрунтованого припущення про можливий спосіб, механізм розв'язання визначеної проблеми. Безпосередньо дослідження починалося з вивчення літературних та інших інформаційних джерел, їх науковий аналіз, описання й узагальнення досліджених матеріалів. У процесі такої діяльності у студентів уже з перших років навчання поступово формувалися науково-дослідницькі вміння аналізу та синтезу інформації, спостереження, фіксації результатів, експертної оцінки, що послугують професійно-творчій самореалізації майбутнього фахівця, який зобов'язаний самовдосконалюватись протягом усієї своєї професійної діяльності, а також формувались дослідницькі професійно-творчі вміння педагога. Після проведення констатувального експерименту студенти узагальнювали результати, доходили висновків. Необхідно зазначити, що такий рівень творчої діяльності могли самостійно, без допомоги викладача, виконувати тільки 20–25% студентів, які мають високий рівень розвитку креативних здібностей, глибоку мотиваційну основу. Дослідження студентів закінчувалися оформленням доповіді, узагальнюючих таблиць, діаграм, фото, слайдів тощо, які потім обов'язково презентувалися публічно під час підсумкової конференції з практики. Ці матеріали ставали зовнішнім особистим творчим

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

продуктом студента, який демонстрував певний рівень сформованості внутрішнього особистісного освітнього продукту у вигляді сформованих професійно-творчих дослідницьких умінь майбутнього педагога.

Але, на жаль, навчально-дослідницька робота приваблива не для всіх студентів. І щоб зацікавити якомога більшу кількість студентів у справжній навчальній творчій діяльності, у створенні власного творчого продукту, нами були використані також дидактичні можливості методу проектів. Метод проектів орієнтований, перш за все, на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну або групову, яку студенти виконують протягом визначеного відрізку часу. Цей метод передбачає розв'язання студентом або групою студентів певної професійної проблеми, яка включає, з одного боку – використання різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань студентів не з одного предмету, а з різних сфер їхнього творчого мислення.

Метою методу проектів є створення педагогом таких умов під час педагогічної практики, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності студента.

Ми акцентували увагу студентів на те, що результати виконання проектів повинні бути «відчутні»: якщо це теоретична проблема, то конкретне її рішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження. Ця діяльність передбачає формування сукупності дослідницьких і рефлексивних, творчих за своєю суттю професійних умінь студентів.

З позицій евристичного навчання основна цінність методу проектів у тому, що він орієнтує студентів на створення особистісного освітнього продукту, а не просте вивчення певної теми.

У процесі підготовки проектів ми керувалися основними вимогами до використання методу проектів у підготовці майбутніх спеціалістів: наявність значимої в дослідницькому творчому плані проблеми/задачі, що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення; практична, теоретична, пізнавальна значимість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; використання дослідницьких методів навчання. Отже, метод проектів стимулював інтерес студентів до педагогічних проблем, котрі передбачають володіння визначеною сумою знань, а також демонстрацію практичного застосування надбаних знань у процесі створення особистісно значимого професійного

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

творчого продукту. Підготовка проекту в процесі професійної практики забезпечує просування студентів від теорії до практики, гармонійно поєднуючи академічні знання з прагматичними, дотримуючись відповідного їх балансу. Цей процес, з нашої точки зору, має важливе значення у професійно-творчому розвитку студентів педагогічного університету.

Сумісна чи індивідуальна робота над тією чи іншою проблемою, що має на меті не тільки намагання вирішити цю проблему та довести правильність її вирішення, але й представити результат своєї діяльності в певному продукті, передбачає необхідність у різні моменти пізнавальної, експериментальної чи прикладної, творчої діяльності використовувати сукупність інтелектуальних творчих умінь. Усім цим умінням необхідно навчати. Отже, метод проектів у силу своєї дидактичної сутності дозволяє вирішувати завдання формування й розвитку: дослідницьких умінь на основі критичного та творчого мислення; операційних умінь на основі здійснюваних практичних операцій; комунікативних на основі співтворчості; рефлексивних на основі самореалізації і самооцінки реалізованого творчого проекту.

Висновки. Аналіз опрацьованої наукової літератури та результати проведеного нами дослідження визначили дидактичні можливості педагогічної практики у формуванні професійних умінь майбутніх педагогічних працівників. Зокрема, практика підтвердила правильність вибору студентами професії педагога; підвищила інтерес до навчання; довела важливість педагогічних дисциплін; активізувала процес професійного становлення, примусила задуматися над проблемою професійного вдосконалення; показала необхідність планування власного часу; поставила перед проблемою необхідності постійної самоосвіти; формувала уміння застосувати теоретичні знання на практиці; сприяла формуванню професійної відповідальності; завдяки реалізації дослідницького та проектного методів формувала професійні вміння майбутнього педагога творчого характеру: дослідницькі (діагностичні, прогностичні, конструктивні, науково-дослідницькі); комунікативні (експресивні вербальні, експресивні невербальні, перцептивні); операційні (організаційні, дидактичні, виховні); рефлексивні, що відповідає специфіці діяльності майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пєхоти]. – К. : А.С.К., 2004. – 255 с.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

2. Лебедев А. С. Формирование субъектной позиции в творческой деятельности у студентов педколеджа : автореф. дис. на соис. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / А. С. Лебедев. – Москва, 2007. – 20 с.

3. Воронин В. Н. Интеграция эвристического и технологического подходов в проектировании дидактических комплексов в вузе : автореф. дис. на стиск. науч. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія обучения» / В. Н. Воронин. – Казань, 2009. – 30 с.

РЕЗЮМЕ

О. Б. Кривонос. Педагогическая практика – ведущее условие формирования профессиональных умений студентов.

В статье рассматриваются дидактические возможности педагогической практики в формировании профессиональных умений будущих учителей. Определено познавательно-творческие виды деятельности, которые влияют на способность студентов применять полученные знания для решения практических проблем.

***Ключевые слова**: профессиональные умения, педагогическая практика, исследовательская деятельность, проектная деятельность.*

SUMMARY

O. Kryvonos. Pedagogical practice is concerned the condition of professional skills of students.

This article discusses the possible didactic pedagogical practice in the formation of professional skills for future teachers. Definitely informative-creative activities that affect the ability of students to apply acquired knowledge to practical problems of rozv'âzannâ.

Key words: professional skill training practice, research activities, the project activity.

УДК 378.016:37.091.12:78.071.2–051

О. В. Кузнєцова
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ З ХОРОВОГО ДИРИГУВАННЯ

У статті аналізується проблема розвитку творчої активності майбутнього вчителя музики в процесі занять з хорового диригування. Самостійна робота творчого характеру розглядається як один з видів навчальної діяльності майбутнього вчителя музики. Висвітлюється її зміст, класифікація, види і типи. Визначаються система завдань та етапи формування самостійності студентів у процесі їх диригентсько-хорової підготовки.

***Ключові слова**: самостійна робота, самовдосконалення, пошукова творча діяльність, пізнавальна активність, художньо-творча самостійність, системність, диригентська підготовка.*

Постановка проблеми. В умовах реалізації програми дій стосовно положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України особливо важливого значення набувають питання організації навчального процесу у вищому навчальному закладі. При цьому повинні максимально враховуватись особистісні потреби, інтереси та психофізичні здібності студента, який виступає рівноправним учасником навчання. За цих умов зменшується частка прямого інформування тих, хто навчається, і розширюється застосування інтерактивних форм роботи

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

студента під керівництвом викладача. Повноцінна самостійна робота на об'єктах майбутньої професійної діяльності формує сучасного фахівця, здатного практично застосовувати одержану інформацію і приймати професійні рішення.

Аналіз актуальних досліджень. Ознайомлення з відповідною літературою дозволяє виділити головні підходи до визначення поняття «самостійність» в основу яких покладено різні ознаки. Самостійною роботою прийнято вважати: роботу, яка виконується власними силами без сторонньої допомоги і керівництва під час аудиторних занять (Н. Кружельний); засіб організації та виконання студентами визначеної пізнавальної діяльності (П. Підкасистий); різноманітні види індивідуальної та колективної діяльності студентів, які здійснюються ними на навчальних заняттях або в позаурочний час за завданням викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі (М. Фіцула); форма навчання, в процесі якої студент засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями і навичками, навчається планомірно, систематично працювати, мислити, формує свій стиль фахової діяльності (Ю. Палеха).

В галузі музично-педагогічної освіти проблемі самостійності в навчанні приділялась увага у працях Л. Арчажнікової, О. Апраксіної, Г. Падалки, О. Ростовського, І. Сипченко. Підвищенню ефективності диригентсько-хорової підготовки студентів у ВНЗ із врахуванням самостійної роботи присвячено дослідження В. Живова, А. Козир, А. Кречківського, А. Лащенко, П. Ніколаєнко, В. Соколова та ін. Окремі проблеми, що виникають у процесі занять з диригування, розглядаються у працях відомих майстрів диригентсько-хорової справи А. Авдієвського, С. Казачкова, В. Мініна, К. Пігрова, П. Чеснокова та ін.

Мета статті – зосередити увагу викладачів, студентів музично-педагогічного профілю на проблемі самостійності та запропонувати деякі види, форми самостійної діяльності, етапи її реалізації у процесі диригентської підготовки.

Виклад основного матеріалу. Одним з найважливіших завдань удосконалення якості підготовки спеціалістів, підняття їх на рівень сучасних вимог є покращення індивідуального підходу до розвитку творчих можливостей майбутнього спеціаліста. Значна роль у цьому належить самостійній роботі студентів. Яким би досконалим не був навчальний процес, успіх виховної та навчальної роботи залежить від організації

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

самостійної роботи, від бажання студентів до самовиховання, самовдосконалення, котре можна охарактеризувати як прагнення до творчого осмислення навчального матеріалу, знаходження відповідей сумніви незалежно від думок та суджень інших.

Самостійна робота, яка є складовою процесу навчання – це робота, що виконується безпосередньо за участю викладача, за його завданнями та протягом спеціально відведеного для цього часу. Студент свідомо прагне досягти поставленої мети, докладаючи своїх зусиль та виражаючи, в тій чи іншій формі, результат розумових та фізичних дій.

На нинішньому етапі розвитку вищої школи формування у студентів навичок активного самостійного оволодіння знаннями та їх практичного застосування набуває надзвичайно важливого значення. Це зумовлено новою парадигмою вищої освіти, згідно з якою без раціональної організації самостійної роботи студентів на всіх етапах навчання не можлива підготовка повноцінного спеціаліста та успішна робота майбутнього вчителя загальноосвітнього навчального закладу, оскільки викладачу щоденно доводиться працювати з книгою та різного роду навчальним матеріалом, як з ціллю підвищення своєї кваліфікації, так і в порядку підготовки до занять.

Одне із найважливіших завдань сьогодення полягає в тому, щоб привити майбутньому вчителю інтерес до самоосвіти, сформувати уміння та навички самостійної роботи. Тільки у процесі цілеспрямованої організованої самостійної роботи студент має змогу глибоко проникнути в сутність навчального предмету, свідомо опанувати систему навичок і знань, розвивати свої пізнавальні здібності. Разом з тим, як показує досвід, студенти не мають достатніх навичок самостійної роботи, бо вона в більшій мірі не контролюється викладачами, але як форма навчальної діяльності знайшла широке відображення у планах і програмах. Основні вимоги, висунуті до планування самостійної роботи студентів з диригування, полягають в тому, щоб надати відповідні рекомендації для роботи над навчальним матеріалом, який приводить до міцного засвоєння знань. Вправи та завдання повинні бути підібрані з таким розрахунком, що в процесі їх виконання безперервно відбувалось поглиблення раніше одержаної інформації, розвивалось мислення, вироблялись уміння і навички.

Самостійна робота студентів являє собою внутрішню основу, що об’єднує методи і форми навчання у відповідності з дидактичною метою. Вона може носити наступний характер:

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

- репродуктивний, коли проходить оперування накопиченими знаннями;
- евристичний, коли шляхом самостійної дії набуваються нові знання;
- творчий, коли на основі набутих знань та досвіду виникають нові рішення, створюється щось оригінальне.

У зв'язку з цим формуються відповідні завдання самостійної роботи: пошук знань, зміцнення умінь та навичок, використання знань у нових умовах, практичне їх застосування. Самостійна робота є фактично формою спільної діяльності викладача та студента. Відповідно до визначених завдань в неї закладається програма дії, яка може випереджати діяльність студента при її виконанні. Активно оперуючи набутими знаннями, удосконалюючи пошукову творчу діяльність, майбутній учитель піднімається на новий рівень пізнання, закріплює пізнавальну активність, самостійність, інтерес.

Заняття з кожного музичного предмету мають свою специфіку, але способи організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення різних дисциплін мають багато спільного. Це стосується і хорового диригування. Художньо-творча самостійність, що включає самостійну естетичну оцінку хорового твору, визначення його художнього змісту, основних художніх образів і засобів музичної виразності, пошук оптимальних шляхів втілення ідейно-художнього задуму в реальному звучанні хору, якість, необхідна для діяльності сучасного вчителя музики.

З метою пошуку шляхів удосконалення ефективності навчання студентів навичкам та умінням з хорового диригування, забезпечуючи планомірне формування і розвиток їх художньо-творчої самостійності, було проведено чимало досліджень. Багато з них стали опорою в подальшому розвитку методів та форм самостійної роботи. Традиційно вона пов'язана, в основному, із закріпленням навичок, способів та прийомів диригування, аналізом, виконанням партитури на фортепіано; вокально-інтонаційним та диригентсько-технічним опануванням хорового твору, тощо. З метою підвищення ефективності самостійної роботи можна використати завдання проблемного характеру, які допоможуть її активізувати і змінити ракурс пошукового характеру. Система завдань має включати такі види роботи:

- самостійний попередній аналіз твору, виконаний студентом удома;
- бесіда про твір у класі, включаючи проблемні питання, що спрямовують увагу студента на виявлення емоційного сприйняття твору, на розуміння ідейно-художнього змісту, зв'язок між аналізом художнього

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

змісту та музично-виразними засобами;

- вивчення партитури з художньо-образним змістом та самостійна оцінка свого виконання партитури на фортепіано;

- самостійний вибір студентом жеста із свідомою його самооцінкою й корегуванням з боку педагога на уроці за допомогою створення проблемних ситуацій.

Отже, самостійна робота стає не тільки репродуктивною, але і художньо-пошуковою, конструктивною діяльністю, яка піднімає на рівень творчості. Додаткові завдання допоможуть осмислити твір та доповнять загальну систему самостійної роботи студента по вивченню твору, відтворенню та закріпленню засобів диригування. Такі завдання, з одного боку, активізують самостійну роботу, а з другого – сприяють свідомому та цілеспрямованому вихованню окремих аспектів самостійної діяльності. Для цього необхідні спеціальні художньо та педагогічно спрямовані вправи, що поступово формують засоби самостійної діяльності.

Варто наголосити, що самостійна робота повинна включати використання набутих знань, розуміння проблеми, пошук шляхів її вирішення, співставлення альтернатив з критичним їх оцінюванням. Отже, самостійне усвідомлення і конструювання нових прийомів дій. За таких обставин репродуктивне мислення поєднується з продуктивною діяльністю.

В розвитку самостійності нам уявляється важливим опанування студентами узагальненими засобами вирішення проблемних завдань у роботі над музичним твором, тобто освоєння певної структури дій. Для виховання системності у самостійній діяльності студентська робота над хоровим твором умовно може бути поділена на ряд взаємопов’язаних етапів:

- ознайомлюючий, на рівні якого відбувається емоційне сприйняття та початкове емоційно-естетичне оцінювання, знайомство з епохою створення твору і особливостями творчості композитора;

- аналітичний, в процесі якого виявляються суттєві зв’язки між засобами музичної виразності і особливостями хорового письма та ідейно-художним задумом композитора;

- системно-узагальнюючий, пов’язаний зі створенням виконавського плану, виявленням можливих труднощів виконання та засобів втілення ідейно-художнього задуму в реальному звучанні хору, в результаті чого створюється «внутрішня» інтерпретація, тобто внутрішнє звучання моделі твору;

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

- закріплюючий, коли відбувається запам'ятовування партитури хору і вивчення окремих голосів, закріплення відповідних змісту і образному плану прийомів диригування, тобто засобів втілення ідейно-художнього задуму у мануальному та пластичному виразі;

- виконавсько-творчий, в якому виділяються наступні елементи: самостійний пошук, аналіз літератури про творчість композитора; самостійне визначення у творі ідейно-художнього задуму і основної лінії її розгортання; виявлення засобів музичної виразності (кульмінація, динаміка, штрихи, темп, тощо); самостійне формулювання вимог до себе по переборюванню труднощів диригування; самостійне визначення послідовності роботи над технікою диригування; співставлення своєї діяльності з діяльністю педагога та інших студентів; критичний аналіз і оцінка прийомів диригування з обґрунтуванням особистісної точки зору; внесення корективів до процесу диригування у відповідності з вимогами викладача та індивідуального художньо-творчого бачення задуму хорового твору; формування цілісного уявлення (студентом) твору з його внутрішнім звучанням і на цій основі – диригування яке надає глибоку естетичну насолоду.

Висновки. Підготовка студентів до майбутньої професійної діяльності буде більш ефективною, якщо у процесі навчання основам техніки диригування і роботи над партитурою в навчальній аудиторії створювати умови для самостійних дій студентів. Адже в багатьох випадках ми стримуємо прагнення студентів до самостійних дій тим, що не створюємо їм відповідних умов з перших кроків навчання, не включаємо їх у самостійну діяльність, сподіваючись, що самостійність сформується сама по собі з «практикою і з роками роботи».

ЛІТЕРАТУРА

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.

2. Воропай Н. Самостійна робота студентів як засіб індивідуалізації їхнього навчання / Н. Воропай // Вісник Прикарпатського університету. Серія : Педагогіка. Вип. 24. – Івано-Франківськ, 2008. – С. 45–47.

3. Літвінчук С. Б. Самостійна робота студентів як засіб активізації навчання у вищій школі / С. Б. Літвінчук // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Вип. 35. – Рівне, 2006. – С. 51–53.

4. Панасенко Е. Самостійна робота студентів у вищому педагогічному навчальному закладі / Е. Панасенко // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 34–36.

5. Сугейко Л. Г. Самостійна робота студентів як засіб оптимізації навчального процесу / Л. Г. Сугейко // Науковий вісник Миколаївського державного університету. Зб. наук. праць. Вип. 20: Педагогічні науки. Т. 2. – Миколаїв, 2008. – С. 83–85.

6. Филипчук М. С. Самостійна робота студента у класі диригування як важливий чинник розвитку творчої особистості / М. С. Филипчук // Актуальні проблеми мистецької освіти і виховання творчої особистості. Збірник матеріалів. – Рівне, 2001. – С. 91–94.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РЕЗЮМЕ

О. В. Кузнецова. Развитие творческой самостоятельности будущего учителя музыки в процессе занятий хоровым дирижированием.

В статье анализируется проблема развития творческой активности будущего учителя музыки в процессе занятий хоровым дирижированием. Самостоятельная работа творческого характера рассматривается как один из видов учебной деятельности будущего учителя музыки. Освещается ее содержание, классификация, виды и типы. Определяются система заданий и этапы формирования самостоятельности студентов в процессе их дирижерско-хоровой подготовки.

***Ключевые слова**: самостоятельная работа, самоусовершенствование, поисковая творческая деятельность, познавательная активность, художественно-творческая самостоятельность, системность, дирижерская подготовка.*

SUMMARY

O. Kuznecova. Development of creative independence of future music master in the process of employments choral conducting.

In the article the problem of development of creative activity of future music master is analysed in the process of employments after the choral conducting. Independent work of creative character is examined as one of types of educational activity of future music master. Its maintenance, classification, kinds and types, lights up. The system of tasks and stages of forming of independence of students is determined in the process of their bandleader-choral preparations.

Key words: independent study, self-improvement, the search creative activity, cognitive activity, artistic and creative independence, system, conductor training.

УДК 37.041:140.8:37–057.875:316.32

В. А. Матвєєва
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

СТАНОВЛЕННЯ КОРДОЦЕНТРИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЯК ОДИН З АСПЕКТІВ ЇХ ПОВНОЦІННОГО САМОРОЗВИТКУ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано потреби у формуванні кордоцентричного світогляду студентів вищих педагогічних навчальних закладів, який є невід'ємною умовою їх професійного становлення, важливим етапом національного та морально-етичного виховання студентської молоді, одним із чинників ефективного засвоєння і творчого переосмислення майбутніми педагогами етнокультурних цінностей української нації.

***Ключові слова**: національне виховання, кордоцентризм, світогляд, глобалізація, Болонський процес, уніфікація, суб'єкт-суб'єктний підхід, саморозвиток.*

Постановка проблеми. Стрімке входження незалежної України в європейський культурний простір дедалі впевненіше визначає напрями реформування вітчизняної вищої школи та її спрямованість на глобалізацію й уніфікацію вимог і стандартів якості підготовки молодого фахівця. Це, з одного боку, відкриває нові можливості й перспективи, зокрема в освоєнні універсальних інформаційних технологій, а з другого боку, спонукає до обґрунтованих роздумів над вірогідними негативними наслідками зазначеної освітньої політики.

Як слушно зауважує Н. Цимбалюк, жорстко регламентований функціональний підхід до становлення майбутнього фахівця, властивий

Болонській системі, суперечить основній соціальній меті вищої української освіти, що формулюється в Законі України «Про освіту» та в інших чинних законодавчих документах як підготовка інтелектуально розвиненої людини, креативно мислячої особистості із значним соціальним капіталом. Дослідниця підкреслює, що сучасна орієнтація освітніх реформ налаштована передусім на формування функціонера-виконавця, здатного ефективно реалізовувати обмежену кількість операцій, що не відповідає ні національним традиціям української педагогіки, ні актуальним запитам доби. Перехід на Болонську систему навчання в теперішніх умовах глобалізації освіти пов'язаний з досить деструктивною тенденцією відмови від фундаментальної підготовки на користь ранньої спеціалізації, надмірної прагматизації отриманих знань, суто виробничих умінь і навичок. Водночас саме широка гуманітарна підготовка допомагає спеціалісту зорієнтуватися у складних професійних ситуаціях, мислити ґрунтовно, підтримувати свій професійно-освітній рівень шляхом безперервної самоосвіти, швидко змінювати профіль спеціалізації [4].

Ця думка є особливо актуальною, коли мова йде про навчання майбутніх педагогів – представників тієї професії, яка, крім вузькоспеціальних знань із фахових предметів, вимагає ще й наявності досконалої ерудиції, постійного самовдосконалення й саморозвитку через оволодіння комплексом дисциплін загальнопедагогічного і психологічного циклів. Лише наділений високим інтелектуальним потенціалом та здатний до творчого переосмислення й генерації етнокультурних цінностей, учитель зможе повноцінно виховувати нове покоління свого народу.

Плекання гармонійно розвиненої особистості майбутнього педагога може здійснюватися не інакше, ніж через засвоєння ним духовних надбань українськості, гуманних міжнаціональних відносин, формування стійких якостей патріота і громадянина України, високої професійної компетентності, морально-етичної культури. Це надзвичайно важливо в контексті реформування української освіти, що викликає описану вище суперечність між прагматичним функціоналізмом кредитно-модульної системи організації навчального процесу та соціальною потребою в багатоплановості педагогічного фаху в цілому.

Тому необхідним стає пошук шляхів оптимізації реформованого функціонального й соціального аспектів сучасної вищої педагогічної освіти. Одним із них є становлення кордоцентричного світогляду майбутніх

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

педагогів – важливого чинника їх повноцінного саморозвитку – в умовах освітньої глобалізації. Український кордоцентризм – «філософія серця» – увібрав не лише вчення про почуття як основний виразник світосприйняття людини, але й розуміння людського інтелекту як творчої сили, націленої не на репродуктивне, а на креативне сприйняття інформації. Кордоцентричне світосприйняття, аналізу якого присвячені праці Д. Чижевського, П. Юркевича, В. Винниченка, М. Шлемкевича, Є. Онацького, І. Мірчука, Н. Григорієва та ін., передбачає стимул до духовної творчості, генерування інтелектуальних цінностей через задоволення природної потреби людського єства в пізнанні і водночас рішучу відмову від обмеженого прагматизму. Саме цей концепт кордоцентричної філософії, з нашої точки зору, ілюструє шлях до розв'язання суперечності між вузькофункціональною «болонізацією» сучасної української освіти та специфічністю вітчизняної педагогічної традиції. Більш детальний розгляд питання вимагає здійснення аналізу кордоцентричного світогляду людини у працях численних дослідників – філософів, істориків, суспільствознавців, педагогів.

Аналіз актуальних досліджень. Перша спроба виділення основних рис кордоцентричного світосприйняття та обґрунтування їх педагогічних першовитоків була зроблена в монографії Д. Чижевського «Нариси з історії філософії на Україні», яка з'явилась у 1931 р. Говорячи про спосіб раціонального пізнання світу, мислитель припускає, що цілісне і продуктивне засвоєння людиною нових знань можливе тільки шляхом синтезу різних позицій, перехід від однієї істинної тези до іншої, протилежної, але в тій же мірі логічно аргументованої [5]. Підхід, що позиціонує себе як абсолютно істинний, з точки зору філософа не може вважатися таким.

Виходячи з цього, жодна національна філософія чи педагогіка не є універсальною з погляду гносеології. Самоцінним об'єктом пізнання може вважатися лише загальнолюдське, в якому об'єднуються безліч мисленнєвих підсистем. Водночас повнота цілого (загальнолюдського) у Д. Чижевського визначається досконалістю окремих його компонентів (національних складників усесвітнього культурного досвіду).

Проводячи паралель між поглядами автора «Нарисів» та змістом реформування української освіти XXI століття, відзначимо, що підхід Д. Чижевського до вдосконалення культурного цілого через підвищення якості його складників може стати змістовою основою адаптації нововведень Болонського процесу до особливостей української педагогіки.

Керуючись концепцією раціонального пізнання, яку розкриває Д. Чижевський, можливо виробити оптимальну методику складання модулів з різних навчальних дисциплін, що разом з прагматичним компонентом включатимуть й усебічно розвивальний.

Питання розвитку інтелектуальних якостей особистості через задоволення її особистісних, кордоцентричних за своєю суттю, потреб глибоко проаналізоване П. Юркевичем у його теорії української «філософії серця» [6]. Ключовим поняттям цієї гносеологічної концепції є свобода духу, єства, яка визначає вектори пізнавальної діяльності людини та є найпотужнішим стимулом до будь-якої продуктивної діяльності, особливо розумової.

Співвідносячи це переконання з метою сучасної вищої освіти – формуванням інтелектуально розвиненої і творчо мислячої особистості вчителя, наголосимо на його оптимальності для реалізації суб'єкт-суб'єктного підходу навчання у вищій школі. Доведене мислителями-кордоцентристами (Г. Сковородою, Ф. Прокоповичем, І. Копинським та ін.) домінування «емоціо» над «раціо» в українській ментальності вимагає передусім дієвого впливу на світосприйняття майбутнього педагога. Воно є основою формування його професійної компетентності, внутрішньої мотивації до постійного фахового саморозвитку.

Так, досліджуючи витоки морального й духовного буття людини, педагог і філософ П. Юркевич ще наприкінці XIX століття дійшов до основного положення програми особистісно зорієнтованого навчання – виділення як його основної мети не набуття сукупності знань чи функціональних професійних навичок, а повноцінного становлення особистості. Схарактеризований П. Юркевичем «вільний емпіризм» має велике значення для сучасної вищої педагогічної освіти, оскільки ставить за мету звернення до суб'єктивної індивідуальності кожного учасника навчального процесу.

Майбутній педагог, який освоює обрану професію відповідно до особистісних потреб, задовольняє їх у процесі навчання, вчиться орієнтувати свою творчу освітню діяльність на розкриття потенціалу учнів. Він не просто вимагатиме від школярів відтворення поданого навчального матеріалу, а й оцінюватиме результат власної роботи мірою самореалізації кожного учня на уроках зі своєї дисципліни.

Зазначений критерій діагностичного мислення нової генерації вчителів формуватиметься не лише шляхом теоретичного вивчення, а й організацією

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

всього навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі, тобто матиме широку й дієву практичну спрямованість. П. Юркевич описує механізм дії цього принципу так: «абсолютна ідея, перш ніж пояснить вона коло явищ, сама приймає натуру цих явищ, сама постає з плоттю і кров'ю тих істот, яким вона повинна дати буття і все багатство життя» [6, 149]. Отже, для того щоб будь-який прогресивний освітній принцип втілився у практичній діяльності студента вищого педагогічного навчального закладу, він повинен не просто зафіксуватися у його свідомості, а стати елементом світоглядної позиції людини. Тому настільки важливою стає відповідність змісту нових освітніх програм, складених за вимогами Болонської системи, кордоцентричній суті української ментальності.

У сучасній педагогічній науці поки що відсутні розвідки, в яких би подавалася комплексна методика формування фахового світогляду майбутнього вчителя в умовах глобалізації освіти з урахуванням кордоцентричного етнокультурного компонента. Проте спостерігається значний інтерес сучасних науковців до емпіричного і гносеологічного потенціалу кордоцентричної філософії. Так, креативний, акціональний та інтроспективний аспекти цього культурного явища розглядаються у праці Я. Гнатюка «Український кордоцентризм: історико-філософський аналіз» [1], а дію кордоцентричного компонента ментальності в умовах сучасності аналізує Н. Ковальчук у статті «Українська культура в контексті глобалізації» [3]. Досить змістовим є дослідження розвитку української кордоцентричної думки, здійснене К. Ісаєнко в науковій публікації «Кордоцентрична філософія як рецептивний детермінант у художній свідомості Пантелеймона Куліша» [2]. Зазначені дослідницькі роботи можуть стати теоретико-методологічною основою низки досліджень, які репрезентуватимуть практичну реалізацію принципів кордоцентричної філософії у вищій педагогічній школі.

Мета статті – розкрити суть і закономірності становлення кордоцентричного світогляду майбутніх педагогів як одного з аспектів їх повноцінного саморозвитку в умовах глобалізації освіти.

Виклад основного матеріалу. Однією з найактуальніших проблем сучасної вищої педагогічної освіти є формування позитивної мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності. На жаль, сьогодні досить мало молодих людей, які освоюють педагогічні спеціальності, плануючи пов'язати подальшу кар'єру із загальноосвітньою школою. Так, результати соціологічного опитування студентів Сумського державного педагогічного

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

університету ім. А. С. Макаренка, вибірка якого становила 60 чоловік, показали, що лише 17% респондентів у всякому разі обрали б роботу шкільного вчителя, навіть маючи інші, «вигідніші» варіанти працевлаштування, як-от: відкриття власної справи, зайнятість у сфері приватного бізнесу, робота у престижній державній установі та ін. Це свідчить про те, що 83% опитаних не мають достатньої внутрішньої мотивації до вибору професії, яку теоретично повино сформувати навчання в педагогічному університеті.

На їхнє небажання працювати в загальноосвітній школі впливають як об'єктивні (відносно невисока заробітна плата; значні інтелектуальні навантаження; стереотипи про негативні аспекти вчительської професії, поширені в суспільстві), так і суб'єктивні чинники. До останніх можемо віднести психологічну неготовність до роботи з дітьми, невпевненість у власних силах, перестороги щодо професійної стабільності в майбутньому.

Оскільки ліквідація об'єктивних чинників негативного ставлення до фаху педагога є актуальним, але навряд чи досяжним для виконання в межах одного навчального закладу завданням, слід зосередитися на подоланні суб'єктивних бар'єрів. Найефективнішим способом боротьби з ними вважаємо становлення кордоцентричного світогляду студентської молоді, пріоритети якого базуються не на суто раціональному розрахунку користі та престижності, а на духовній самореалізації освітянина в його роботі.

Учительська професія, яка завжди містить певну міру альтруїзму, відданості своїй справі (пригадаймо славнозвісну тезу В. Сухомлинського: «Серце віддаю дітям…»), несумісна з тією філософією користування, що активно просочується в український простір із Заходу та накладає значний відбиток на процес болонізації освіти. Кредитно-модульна система передбачає оцінювання певної сукупності знань студента за сумою набраних балів, тобто суто функціональну, об'єктивну відповідність фіксованим вимогам. При цьому часто не враховується той факт, що навіть досконале знання теорії окремої дисципліни не у всіх випадках передбачає належне сприйняття її світоглядного компонента. Так, наприклад, студент, який виконує індивідуальне дослідницьке завдання на тему «Педагогічні погляди Василя Сухомлинського», але не вважає ці погляди потрібними для власної освітньої діяльності, навряд чи дістане практичну користь від наукової роботи. Значно доцільнішим методом перевірки рівня володіння матеріалом, на нашу думку, було б проведення творчого диспуту чи

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

«круглого стола», в межах якого молода особистість може не лише показати знання педагогіки В. Сухомлинського, але й виразити ставлення до його концепції у процесі живого спілкування.

У випадку написання індивідуального дослідницького завдання виклад авторської позиції можливий лише у вигляді систематизованого за певними вимогами письмового монологу, а динамічне обговорення в насамперед активізує кордоцентричний компонент пізнання, «емоціо», що найчастіше визначає світоглядні переконання носіїв української етноментальності. Інноваційні методи здійснення навчально-виховного процесу, якими є «круглий стіл» і диспут, якнайкраще сприяють проявам сильних сторін студентства: уміння виступати перед аудиторією, формулювати і ставити запитання, позиціонувати власну думку тощо.

Наявність можливостей для реалізації свого потенціалу викликає у майбутнього педагога позитивні враження, що за ситуативною асоціацією співвідносяться ним з дослідженим матеріалом. Систематичне й цілеспрямоване створення таких навчальних ситуацій через кордоцентричний (почуттєво-асоціативний) компонент формує цілісне творче ставлення студентів педагогічних ВНЗ до своєї професії.

Ця освітня технологія водночас є ефективним способом протистояння надмірній стандартизації викладання навчальних предметів, яка є недоліком роботи багатьох випускників педагогічних університетів. Дипломований учитель, який не вміє чи не вважає за потрібне формувати власний педагогічний стиль, найчастіше неспроможний до фахової творчості саме через недорозвиненість світоглядного й мотиваційного компонентів своєї професійної компетентності. Подібний суттєвий недолік спеціальної підготовки, мабуть, пов’язаний з тим, що вона не включала розвиток кордоцентричного елементу свідомості колишнього студента у процесі навчання у ВНЗ. Складне соціокультурне та психологічне явище, що дістало назву «любов до професії», не сформувалося повноцінно. Як наслідок, його відсутність перешкоджає досягненню навчальної, розвивальної й виховної мети освітнього процесу навіть за умови належного володіння педагогом теоретичними і практичними вміннями за спеціальністю.

Можемо стверджувати, що високоякісна фахова підготовка майбутнього педагога залежить від формування дієвого світоглядного переконання «Я – педагог» не менше, ніж від якості предметних знань. Тому ми розглядаємо раціоналістичний і кордоцентричний компоненти процесу

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

оволодіння педагогічною професією як рівнозначні та взаємодоповнюючі.

Рівновага їх впливів на кінцевий результат вищої педагогічної освіти має вирішальне значення в умовах глобалізації освітнього процесу. Сьогодні, з одного боку, посилюються вимоги до професійних знань та ерудованості вчителя загальноосвітньої школи, а з другого – виникає потреба у збереженні самобутності української педагогічної освіти, що містить багатовіковий досвід адаптації до нашої етноментальності. Формування кордоцентричного світогляду майбутнього педагога, який синтезує замилування улюбленою справою та критичний підхід до вивчення спеціальних дисциплін, у такому разі є ідеальним способом гармонізації обох критеріїв.

Студент педагогічного університету, що розглядає обрану ним професію крізь призму кордоцентричного світобачення, бачить у ній насамперед систему особистісного самовдосконалення, задоволення потреб власної духовності. Це спонукатиме його до протистояння стереотипам утилітарності, обмеженості користувацькими інтересами. Він не зводитиме процес навчання до «збирання балів», оскільки це означатиме для нього недопустиму особистісну примітивізацію. Усвідомлюючи необхідність високих навчальних показників, майбутній педагог водночас буде прагнути й до розкриття свого фахового потенціалу, тобто до високоефективної творчої освітньої діяльності.

Зважаючи на це, можна зробити такі **висновки**:

1. Формування кордоцентричного світогляду майбутніх педагогів є невід’ємним складником оптимізації положень Болонської хартії і традицій української педагогіки, що увібрали етнопсихологічну й етнокультурну самобутність нації.

2. Шляхами формування кордоцентричного світогляду студентів вищих педагогічних навчальних закладів є:

– перегляд змісту навчальних програм із фахових та загальнопедагогічних дисциплін відповідно до концептуальних засад української кордоцентричної філософії й педагогіки;

– використання інноваційних форм організації академічних занять у вищих навчальних закладах (зокрема диспутів і «круглих столів»);

– уведення факультативних курсів, що сприяють розвитку інтелектуального й етнокультурного потенціалу студентства;

– заохочення волонтерської педагогічної діяльності майбутніх учителів з метою їх професійної самореалізації;

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

– складання індивідуальних виховних програм для покращання мотивації студентів педагогічних ВНЗ до вибору професії вчителя.

3. Кордоцентричний підхід до освоєння фаху є дієвим засобом саморозвитку й самореалізації студента у процесі навчання в педагогічному університеті та запорукою високої якості його майбутньої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гнатюк Я. Український кордоцентризм: історико-філософський аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.05. «Історія філософії» / Я. Гнатюк. – Івано-Франківськ, 2005. – 19 с.

2. Ісаєнко К. Кордоцентрична філософія як рецептивний детермінант у художній свідомості Пантелеймона Куліша [Електронний ресурс] / К. Ісаєнко. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Ltkp/2010_57/fil/fil5.pdf.

3. Ковальчук Н. Українська культура в контексті глобалізації [Електронний ресурс] / Н. Ковальчук. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Api/2010_24/1.pdf.

4. Цимбалюк Н. Особливості адаптації системи вищої освіти в Україні до умов Болонського процесу [Електронний ресурс] / Н. Цимбалюк. – Режим доступу : http://www.culturalstudies.in.ua/kn_10.php.

5. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні / Д. Чижевський. – К., 1992. – 230 с.

6. Юркевич П. Философские произведения / П. Юркевич. – М., 1990. – 318 с.

РЕЗЮМЕ

В. А. Матвеева. Становление кордоцентрического мировоззрения будущих педагогов как один из аспектов их полноценного саморазвития в условиях глобализации образования.

В статье обосновано потребности в формировании кордоцентрического мировоззрения студентов высших педагогических учебных заведений, которое является неотъемлемым условием их профессионального становления, важным этапом национального и морально-эстетического воспитания студенческой молодежи, одним из факторов эффективного усвоения и творческого переосмысления будущими педагогами этнокультурных ценностей украинской нации.

***Ключевые слова**: национальное воспитание, кордоцентризм, мировоззрение, глобализация, Болонский процесс, унификация, субъект-субъектный подход, саморазвитие.*

SUMMARY

V. Matveeva. The formation of the cordocentrical world-view of future teachers as one of the aspects of their valuable self-development in the terms of educational globalization.

The article is devoted to the substantiation of the need for the formation of the cordocentrical world-view of the students of high pedagogical educational establishments, which is: the imprescriptible condition of their professional maturing; the important stage of national, moral and ethical upbringing of young students; one of the factor's of the effective mastering and the creative rethinking of ethnocultural valuable of Ukrainian nation by the future teachers.

Key words: national upbringing, cordocentrism, world-view, globalization, Bolognese process, unification, subject-domain approach, self-development.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 378.937

Г. П. Полякова

ДЕОНТОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА НАУКОВИХ КАДРІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ В АСПІРАНТУРІ: ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено змістові аспекти роботи з аспірантами під час їхньої деонтологічної підготовки. Розкрито сутність нових тем авторського елективного курсу, а також прийоми стимулювання в аспірантів інтересу до самопізнання та професійного самовиховання своєї особистості в якості суб'єктів деонтологічної культури.

***Ключові слова**: аспірантура, професійна деонтологія, зміст деонтологічної підготовки аспірантів.*

Постановка проблеми. Модернізація вітчизняної системи вищої та післядипломної освіти, як зазначено в державних документах (Конституції та Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Постанові Верховної Ради України «Про Концепцію науково-технічного та інноваційного розвитку України») покликана передусім сприяти підготовці наукових кадрів вищої кваліфікації з потенціалом професіоналів деонтологічного типу. Це передбачає принципову перебудову традиційної концепції та технології організації науково-освітнього процесу аспірантури в напряму набуття аспірантами ознак деонтологічної грамотності та культури.

Сучасний стан розбудови післядипломної освіти в Україні, зокрема на рівні функціонування аспірантури, ставить на порядок денний формування нового покоління наукових кадрів, здатних дотримуватися не тільки морально-етичних, але й деонтологічних принципів та цінностей. Через це з усією очевидністю виявляється залежність ефективності відповідної – деонтологічної підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі вищого навчального закладу від змісту їхньої післядипломної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури, досліджень з питань деонтології, професійної деонтології, а також філософської, етичної, психологічної, юридичної та педагогічної літератури дозволяє визначити різні аспекти дослідження проблеми: розкриття загальних основ деонтології (І. Бентам, І. Кант, Дж. Мілль, П. Сорокін); характеристика окремих аспектів професійної деонтології (І. Бенедик, Є. Вагнер, В. Горшеньов, К. Левітан, Л. Лещинський, М. Петров, О. Скакун, С. Сливка, О. Шмоткін); висвітлення окремих аспектів професійної культури студентів (В. Грехнєв, В. Кан-Калік, Н. Крилова, С. Мельничук, М. Подберезський, І. Прокопенко, Г. Шевченко); характеристика стадій становлення теорії педагогічної моралі (А. Гусейнов, Е. Гришин, В. Писаренко,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

І. Писаренко, В. Федоренко, В. Чернокозова, І. Чернокозов, С. Якобсон); професійної, зокрема педагогічної деонтології (М. Васильєва, К. Левітан, І. Переймибіда); модернізація підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації через аспірантуру (О. Бухнієва, О. Глузман, Л. Кондрашова, В. Курило, О. Мещанінов, В. Павлова, Н. Поживілова, С. Резніченко, І. Руснак, О. Цокур та ін.).

Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань учених і практичним досвідом підготовки аспірантів у вищих навчальних закладах до майбутньої професійної – науково-дослідницької діяльності дало змогу виявити суперечність, яка об'єктивно має місце в їхній науковій освіті, зокрема між складністю соціальних функцій сучасного вченого, творчою природою наукового дослідження та необхідністю дотримуватися конкретних норм і правил професійних дій і, як наслідок, суперечність між потребою у вихованні майбутнього науковця, професійна поведінка якого відповідає морально-етичним нормам, принципам, вимогам, і відсутністю цілеспрямованої організації їхньої деонтологічної підготовки в аспірантурі.

Останнім часом значно актуалізувалася проблема підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації, професійна поведінка яких відповідає нормам, принципам, вимогам, які систематизує деонтологія як наука про належне. Необхідність упровадження та посилення деонтологічного аспекту їхньої професійної підготовки вже під час навчання в аспірантурі зумовлено високим соціальним статусом і роллю наукових кадрів вищої кваліфікації в розвитку науково-технічного та культурного прогресу суспільства, в умовах якого дотримання гуманістичних норм і професійного обов'язку стає особливо значущим, оскільки від цього залежить майбутнє.

Мета статті – висвітлення специфіки змісту деонтологічної підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації час їхнього навчання в аспірантурі.

Виклад основного матеріалу. Впродовж проведення дослідно-експериментальної роботи, спрямованої на вияв закономірностей деонтологічної підготовки аспірантів, було впроваджено авторський елективний курс «Наукова етика та професійна деонтологія вченого», в межах викладання якого досліджувані залучалися до деонтологічної культури. При цьому ми враховували провідні принципи андрагогіки, згідно з якими належної уваги приділили усвідомленню аспірантами свого нового соціального статусу та особистісних перспектив у майбутньому.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Не випадково спеціальна увага аспірантів спрямовувалася на ознайомлення з темою: «Структура соціально-психологічних стосунків в аспірантурі», в межах якої передбачався розгляд питань, які стосуються:

- загальної організаційної структури аспірантури з конкретизацією ролі її діяльності в складі ВНЗ;
- характеристики первинного науково-освітнього коллективу (кафедри) як елементу цілісної системи підготовки аспірантів;
-місця та ролі наукового керівника як організатора індивідуальної науково-дослідницької діяльності аспірантів.

Отже, розглядаючи перше питання теми, ми, спираючись на методологію системного підходу, представили аспірантуру як науково-освітню систему, метою функціонування якої є подготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. При цьому було показано, що специфіку функціонування аспірантури як власне науково-освітньої системи зумовлює особлива – наукова освіта аспірантів у поєднанні з їхнім відповідним професійним вихованням та особистісним розвитком, який передбачає, в першу чергу, формування здібностей до наукової творчості в процесі індивідуальної дослідницької діяльності та взаємодії із членами наукового співтовариства. Як наслідок цього, аспіранти усвідомлювали, що успішне рішення проблеми розвитку кадрового потенціалу через аспірантуру можливе, якщо при моделюванні та реалізації наукової освіти враховуються всі суттєві сторони цього процесу, його своєрідність і специфіка, зумовлені метою, змістом, особливостями організації науково-освітнього середовища та діяльності її головних суб‘єктів (аспірант, науковий керівник, члени кафедри) та їхня взаємодія (педагогічна, ділова, пошукова, творча, морально-етична і т.д.).

Розглядаючи аспірантуру як освітній інститут, що історично склався та продовжує інтенсивно розвиватися в умовах Болонського процесу, особливу увагу ми приділили аналізу своєрідності та специфіки взаємозв’язку її окремих елементів, маючи на меті продемонструвати їхній вплив на успішність підготовки аспірантів в якості наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації:

- кафедра як первинний науковий (наукове співтовариство) та науково-педагогічний колектив, у просторі діяльності якого перебуває та навчається аспірант;

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

- науковий керівник як найважливіший агент наукової освіти та професійної соціалізації аспіранта;

- особистість аспіранта, яка відображає в собі як індивідуально-психологічні риси (ресурси), так і приховані та потенційні можливості його наукової освіти й перетворює їх на деяку суб'єктну складову.

Спираючись на статистичні дані факторами успішності наукової освіти було виділено такі:

-швидка адаптація до нового – науково-освітнього середовища аспірантури на етапі входження в цю педагогічну систему;

- високий рівень самоорганізації аспірантів у науково-освітньому просторі аспірантури;

- включеність у комунікацію в науково-педагогічному колективі кафедри забезпечує регулярний адекватний, компетентний і добзичливий зворотній зв'язок, надзвичайно важливий для засвоєння наукової та деонтологічної культури та входження до наукового співтовариства;

- включення в реальні напрями професійної діяльності кафедри.

В результаті, аспіранти підводились до усвідомлення того, що:

- по-перше, основні суб'єкти науково-освітнього простору організованого в аспірантурі, – аспіранти не є ідентичною групою зі схожою мотивацією та життєвими проектами, що потребує диференційованого та індивідуального підходу в його організації з метою підвищення успішності їхнього навчання в аспірантурі;

- по-друге, більш успішними в науковій освіті можуть бути ті з аспірантів, які мають особистісні мотиви, при чому їхні цілі перебування у аспірантурі співпадають із спрямованістю на наукову творчість.

Тема «Аспірант як суб'єкт науково-освітньої діятельності» мала на меті конкретизацію низки актуальних питань, що пов'язані з реаліями життєвого досвіду, шляху й особистісних очікувань піддослідних.

Для цього аспірантів експериментальної групи на основі ознайомлення з «Положенням про аспірантуру», а також відповідними матеріалами Болонської декларації, було підведено до усвідомлення того, що їхня головна роль як суб'єктів науково-освітньої діяльності зводиться до виконання більш важкої професійно-освітньої програми, що відповідає меті найвищого – третього рівня їхньої професійної підготовки – наукової освіти та виховання.

У зв'язку з цим, семінарське заняття «Індивідуальний план роботи аспіранта» було присвячене осмисленню піддослідними призначення

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

даного документа, а також його грамотного заповнення з точки зору охоплення всіх аспектів їхньої особливої – наукової освіти та відповідного їй професійного виховання в якості майбутніх учених. У зв'язку з цим аспіранти ознайомились з програмами та вимогами складання кандидатських іспитів з спеціальності, філософії та іноземної мови, а також додаткової науково-педагогічної освіти в якості майбутніх викладачів вищої школи. Останнє передбачало складання ними заліків з базових дисциплін науково-педагогічної підготовки – «Педагогіка і психологія вищої школи», «Новітні інформаційні технології», «Вища школа України і Болонський процес», педагогічна (асистентська) практика та ін.

Тема «Аспірант як суб'єкт наукової творчості та комунікації» передбачала розгляд питань, котрі стосуються індивідуальної мотивації аспірантів експериментальної групи в опануванні функцій науково-дослідницької діяльності та культури, наявності в них спеціальних здібностей до наукової діяльності і творчості, а також дослідницької позиції. При цьому головна увага досліджуваних акцентувалася на самопізнанні ними особливостей власних рис як аспірантів так і майбутніх учених. Так, наприклад, в якості завдань для самостійного самодослідження їм були запропоновані діагностувальні методики, розроблені на основі опитувальників:

- С. Бем, який дозволяє з достатньо великим ступенем достовірності визначити наявність показників маскулінності та фемінності;

- Р. Гібсоном, який, виділивши головні типи творчого потенціалу членів наукового колективу, позначив їх як, ерудитів, систематизаторів, збирачів та регістраторів фактів, звичайних трудівників;

- І. Клециної, спрямованого на вияв домінуючих та допоміжних ролей, відповідних їм систем взаємин особистості, які є важливими для її актуального розвитку;

- Р. Лірі, дозволяючий виявити ступень вираженості особистих якостей аспірантів за вісьмома шкалами: авторитарності (лідерство – владність – деспотичність); егоїстичності (впевненість у собі – самовпевненість – самозакоханність); агресивність (вимогливість – непримиримість – жорстокість); підозрілість (скептицизм – упертість – негативізм), підлеглість (поступливість – покірливість – пасивна підпорядкованість); залежності (довірливість – слухняність – залежність); дружелюбності (добросердечність – несамостійність – занадто великий конформізм);

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

альтруїстичності (відзивчивість – безкорисливість – жертовність).

В результаті виконання діагностувальних дослідницьких завдань аспірантами було самостійно розроблено модель своєї особистості з потенціалом творчого саморозвитку в якості майбутнього вченого, а також складено план своєї наукової самоосвіти, спрямованої на придбання необхідних для професійної науково-дослідницької діяльності ділових, моральних та естетичних якостей, фіксуючи свої досягнення в «Щоденнику особистісного саморозвитку як молодого вченого» [3].

Зазначимо, що по закінченні аспірантами вивчення курсу «Вища освіта України і Болонський процес» було проведено педагогічні дебати на тему: «Аспірантська наука в умовах Болонської конвенції». При цьому увагу аспірантів експериментальної групи було зосереджено на трьох комплексах проблем:

- конкретизація методологічних засад та змістовних характеристик наукової діяльності аспірантів з урахуванням нових історичних умов розвитку українського суспільства та можливостей його інтеграції в єдиний європейський науковий та освітній простір (з одного боку, завдання підвищення ефективності наукової діяльності аспірантів, покращення наукової політики ВНЗ, збереження інтелектуального потенціалу в період їх модернізації; з іншого – різке зменшення державного фінансування та підтримки науки в цілому й аспірантської науки – зокрема;

- стихійного управління науковою діяльністю в Україні (з одного боку, наука – це соціальний інститут, а співтовариство вчених – це різновид соціальних організацій, котрі являють собою керовані системи, яким властива цілеспрямована дія, що повинна, перш за все, поєднуватись з цілями, що стоять перед українським суспільством) з іншого боку, наукові організації мають характерні риси, а в основу цілепокладаючої діяльності вченого покладено діалектику об’єктивного та суб’єктивного);

- визначення соціокультурного та деонтологічного контекстів наукової діяльності молодого вченого на національному та світовому ринку науки й освіти (з одного боку, глобалізація як визнання цілістности та єдності світової цивілізації, пріорітет академичних ціностей та досягнень високого наукового рівня спеціалістів в якості конкурентноспроможних кадрів; з іншого боку, що означає «адекватне» входження до світового наукового співтовариства самобутньої української науки з її склавшимся етосом, традиціями, проблемним змістом).

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Відмітимо, що у процесі організації педагогічних дебатів, котрі було приурочено до проведення Міжнародної конференції «Проблема особистості в науці» [2], взяти участь в яких було спеціально запрошено відомих учених України та країн СНД, особливо гострою виявилась дискусія аспірантів стосовно невирішеності таких питань:

- чи можна говорити про українську науку поза світовою, європейською та російською (радянською)?

- якщо так, то чи є українська наука до такого ступеню спорідненою з європейською наукою, що можливим є їхній безумовний синтез, механічне поєднання, входження як частини до вже складеного цілого?

- чи не існує в європейській науці тих чужеродних елементів, котрі стануть руйнівними нововведеннями, свого роду вірусами, і заведуть українську науку до невластивого для неї русла?

- яким повинен бути науковий діалог української та європейської науки і які принципи його організації?

- що саме в європейскій науці гідне того, щоб бути позиченим, а що неприпустимо?

В результаті педагогічних дебатів аспіранти дійшли таких висновків:

- з точки зору способу існування науки, українська наука як і російська, не замикається у вузькому колі «добування знання» заради добування, оскільки нехтування практицизмом проявилося в її соціальных характеристиках – вона в основному ставила перед собою просвітницькі, світоглядницькі та пізнавальні, але не комерційні ціли, що знайшло відображення в загальних орієнтирах і нормативних способах поведінки вітчизняних учених (А. Юркевич). Європейська наука з її переважними орієнтирами на реалізацію практичних задач, які часто ставяться крупними корпораціями, розробляють для цього спеціальні технології (схеми-паттерни) наукової діяльності;

- згідно з софістською технологією, наукова діяльність як послідовність наукових операцій базується на цілком визначених системах ціностей. Науковий професіоналізм оцінюється відповідно до того як швидко вирішується поставлене наукове завдання, вчений продає свій науковий потенціал тим, хто спроможний високо оплачувати виконану роботу. На Заході вчені характеризуються як «купці істини» (термін А. Зімана), які торгують науковими знаннями так саме як будь-який інший купець торгує своїм товаром [3]. При цьому часто ігноруються можливі

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

наслідки практичного застосування наукового відкриття, кінцеві цілі наукової розробки та інші естетичні складові;

- самоорганізация та самоврядування наукового співтовариства базується на певних соціальних засадах, які вибирають ідеали та норми саморегуляції та виступають у ролі етичних норм і правил. Плюралістична парадигма Р. Мертона [1], яка дуже популярна і в наш час, не випадково поєднує в собі різноманітні імперативи та компромісні положення. Зокрема, з одного боку, вимоги прагнення до об'єктивності, колективізму, прагнення зробити доступними результати наукової діяльності, а з іншого – проблемні питання: як в умовах ринку можна поєднувати передачу знань на користь суспільства та «ноу хау», бескорисність та продаж результатів наукової діяльності, вітчудження результатів наукової діяльності та відповідальність за ці результати?

- наукове пізнання є невід'ємним від культурного контексту, оскільки культура, в якій росте і виховується молодий учений, накладає глибокий відбиток на картину світу у його свідомості. У цьому сенсі правомірно казати про входження молодого вченого в національну науку;

- вхождення до Болонської конвенції зачепає трансформацію організаційних форм наукової діяльності, оскільки, якщо раніше молодий вчений вступав до наукового співтовариства міста, краю, області, країни, то зараз рівень підвищується до міжнародного – при збереженні попередніх ступеней. В силу цього, до факторів, що впливають на наукову діяльність крім науково-технічних, правових, соціально-економічних додаються політичні, які визначають стабільність політичного становища, впливають на наукову діяльність, та міжнародні, які визначають діяльність молодого вченого на світовому ринку науки;

- але вийти в єдиний науково-освітній простір можна лише володіючи сучасною методологією наукового пізнання, яка сформувалась в результаті конвергенції в XX ст. трьох специфічних видів науки – західної, східної і радянської, зближення яких пішло на користь кожній з них, і також було корисним для тієї науки, яка не визнає державних і культуриних кордонів.

Висновки. Проведення педагогічного експерименту на базі аспірантури ОНУ імені І. І. Мечникова підтвердило гіпотезу дослідження, що педагогічною умовою, необхідною для організації деонтологічної підготовки майбутніх наукових кадрів вищої кваліфікації, спрямованої на формування в них деонтологічної культури, є насичення змісту дисциплін

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

їхньої освітньо-професійної програми навчання в аспірантурі актуальними питаннями деонтології, філософії та етики, соціології та психології науки.

Перспективи подальших досліджень запропонованої проблеми вбачаємо в розробці не тільки нового змісту, але й інноваційних технологій навчання майбутніх наукових кадрів в аспірантурі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Merton R. K. The Sociology of Science. Theoretical and Empirical Investigation / R. K. Merton. – N. Y., 1973. – 467 p.

2. Проблема особистості в сучасній науці: результати та перспективи досліджень: матеріали міжн. наук.-практ. конф. студентів та молодих науковців / під ред. Л. М. Голубенко, О. С. Цокур. – Одеса, 2005. – 305 с.

3. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / В. А. Ядов. – Л. : ЛГУ, 1979. – 346 с.

РЕЗЮМЕ

А. П. Полякова. Деонтологическая подготовка научных кадров высшей квалификации в аспирантуре: содержательный аспект.

В статье описываются содержательные аспекты работы с аспирантами в процессе их деонтологической подготовки в аспирантуре вуза. Раскрыта сущность новых тем авторского элективного курса, а также способы стимулирования интереса аспирантов к самопознанию и профессиональному самовоспитанию своей личности в качестве субъектов деонтологической культуры.

Ключевые слова: аспирантура, профессиональная деонтология, содержание деонтологической подготовки аспирантов.

SUMMARY

A. Poliakova. Deontological training of highly qualified scientific personnel: contextual aspect.

In the article contextual aspects of work with postgraduate students in the process of their deontological training in university postgraduate courses are described. The essence of new subjects of the author's elective course is highlighted as well as the ways of stimulating of postgraduate students' interest to self cognition and professional self education of their personality as a subject of deontological culture is released.

Key words: postgraduate courses, professional deontology, the contents of professional deontology of postgraduate students.

УДК 378:622

Г. О. Райковська, О. В. Дерев'янко
Житомирський державний
технологічний університет

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ГІРНИКІВ

У статті розглянуто підходи до тлумачень понять «професіоналізм», «компетентність» і «компетенція» у науковій літературі. Уточнено основні характеристики професійної компетентності майбутніх інженерів-гірників.

***Ключові слова**: компетентність, компетенція, професійна компетентність, ключові компетенції, формування професійної компетентності.*

Постановка проблеми. Важливою умовою успішного входження України у світовий освітній простір, розвитку соціально-правових,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

економічних та політичних орієнтирів є домінування таких рис, як компетентність, творчість, професіоналізм, гуманність у діяльності соціальних суб'єктів усіх сфер життя нашої країни.

Важливу роль у цьому процесі відіграють заклади вищої освіти, завданням яких є підготовка висококваліфікованих фахівців, готових до роботи в умовах глобалізації, стандартизації європейської освіти на засадах Болонської угоди, інформаційного зростання, конкуренції.

Стає очевидним, що досягнення мети сучасної освіти пов'язане з особистісним потенціалом фахівців, їх професійною культурою, креативністю, комунікабельністю, прагненням до постійного поповнення і поглиблення знань, компетентністю, без чого розв'язання наявних проблем навчання та виховання молоді відповідно до нових вимог часу неможливе.

Необхідність підвищення професійного рівня інженерів-гірників, формування інженерного корпусу, відповідного запитам сучасної економіки і соціокультурного розвитку суспільства, слід розглядати як необхідну умову і пріоритетний напрям модернізації системи вищої інженерної освіти.

Використовування компетентнісного підходу у вищій школі є одним із найважливіших концептуальних положень оновлення змісту освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що дослідженню проблеми професійної підготовки інженерів-гірників приділено мало уваги. Так, Т. Шаргун розглядає формування професійної компетентності майбутніх фахівців залізничного транспорту в технічних університетах; Н. Авшенюк – професійну підготовку фахівців на основі стандарту компетентності; О. Романовський – підготовку інженерів до управлінської діяльності; Т. Якимович – інтеграцію теоретичного і виробничого навчання фахівців (на матеріалі електротехнічної промисловості); М. Фомина – структурування змісту психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів машинобудівного профілю; Р. Собко – дидактичні особливості інтегративного навчання комп'ютерних технологій у професійній підготовці електриків. Тому формування професійної компетентності майбутніх інженерів-гірників у ВНЗ є актуальним. Розглянемо цей аспект детальніше.

Мета статті – проаналізувати наявні в науковій літературі погляди на поняття «професійна компетентність», уточнити поняття «професійна компетентність майбутнього інженера-гірника».

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Виклад основного матеріалу. Професійна готовність інженера-гірника до успішної виробничої діяльності сьогодні розглядається крізь поняття: «професіоналізм», «компетентність», «компетенції», «професійна компетентність».

Професіоналізм сучасного спеціаліста виявляється у високій підготовленості до виконання складних видів діяльності, професійній мобільності, систематичному зростанні виробничої кваліфікації, творчій активності. Критерії професіоналізму включають здатність спеціаліста задовольняти вимоги суспільства і культури. Існує пряма залежність між рівнем професіоналізму сучасного працівника та продуктивністю його праці. Оволодіння високим рівнем професіоналізму забезпечує фахівцеві можливість досягти значних якісних та кількісних результатів праці за найменших витрат розумових і фізичних сил на основі використання раціональних прийомів виконання завдань. Професіоналізм є соціально цінною рисою особистості [11, 139].

Деякі дослідники визначають професіоналізм як ступінь майстерності, оволодіння основами та глибинами професії. Професіоналізм окреслюється як набута під час навчання здатність до компетентного виконання трудових функцій, рівень майстерності та вправності у певному виді занять, відповідний рівню складності виконуваних завдань [15]. З даного визначення випливає зв’язок поняття професіоналізм з поняттям компетентність та професійна компетентність.

А. К. Маркова вважає, що компетентність конкретної людини вужче, ніж її професіоналізм. «Людина може бути професіоналом у цілому у своїй галузі, але не буде компетентною у вирішенні всіх професійних питань» [7, 34].

У працях учених, педагогів, психологів, лінгвістів виділяються різні аспекти та дефініції поняття «компетентність» і «компетенція», які дозволяють більш докладно вивчати це явище з педагогічних позицій [2, 9].

Тлумачення поняття «компетентність» у словниках: Competens (лат.) – відповідний, здатний; Competence (англ.) – здатність (компетенція); володіння знаннями, які дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому авторитетну думку [12, 295].

У педагогічній енциклопедії поняття «компетентність» містить, крім суто професійних знань, умінь і навичок, такі якості, як ініціатива, співробітництво, здатність працювати в групі, комунікативні здібності,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

уміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати й використовувати інформацію [10].

Відомий російський дидакт Ю. Татур подає таке визначення компетентності. Компетентність фахівця з вищою освітою – це вияв ним на практиці прагнення та здатності (готовності) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість, особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення [13, 9].

У цьому ж річищі висловлює свої міркування Т. Маслова: поняття компетентності пов'язане насамперед з діяльністю, із здатністю виконувати певні професійні дії, в основі яких лежать необхідні професійні знання та вміння… компетентність передбачає наявність у людини внутрішньої мотивації до якісного виконання всіх професійних завдань, наявність професійних цінностей. Компетентний фахівець виходить за межі предмета своєї професії, має певний творчий потенціал саморозвитку. В основі розвитку компетентності лежить культура самовизначення (здатність і готовність до самовизначення, самореалізації, саморозвитку). Професійний розвиток означає, що спеціаліст створює щось нове у своїй професії, хай навіть у невеликих масштабах (наприклад, розробляє новий прийом, метод тощо). Він бере відповідальність за свої рішення, визначає мету, ґрунтуючись на власних поглядах та переконаннях. У такому розумінні компетентність інтегрує три аспекти: когнітивний (знання), операційний (засоби діяльності й готовність до виконання діяльності) та аксіологічний (наявність певних цінностей) [8, 59].

Як бачимо, у сучасній педагогіці склалася досить неоднозначна ситуація щодо визначення змісту поняття «компетентність», що є свідченням недостатньої розробки цієї проблеми у сучасній освітній системі.

Поряд з поняттям «компетентність» у наукових дослідженнях зустрічається поняття «компетенції». Результати вивчення наукових праць свідчать про розмаїття співвідношень між поняттями «компетенція» і «компетентність».

Наприклад, О. Хуторський наводить такі визначення поняття «компетенція» і «компетентність». Компетенція включає сукупність взаємозалежних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються відповідно до певного кола предметів і

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

процесів й необхідні для якісної продуктивної діяльності щодо них; компетентність виявляється в оволодінні людиною відповідною компетенцією, що ґрунтується на особистісному ставленні до неї й до предмета діяльності [15, 66].

Різні підходи до обґрунтування категорій «компетенція» та «компетентність» проаналізовано у праці В. І. Байденка, який уважає, що введення поняття «компетенція» в термінологічну систему сучасної теорії освіти та педагогічну практику дозволить отримати деяку «додаткову вартість». Саме у цьому і полягатиме евристичний потенціал компетентнісного підходу в освіті [3].

С. Адам, відомий дослідник результатів освіти і компетенцій, уважає, що компетенції й компетентності використовуються у зв'язку з результатами навчання. Компетенція може у широкому розумінні відноситися до здібностей, умінь, можливостей, навичок, понять тощо. На думку автора, відповідно компетентна людина –- це людина з достатніми знаннями, навичками і можливостями [1, 121]. Деякі дослідження зводять компетенцію тільки до навичок особистості, набутих у процесі підготовки.

За В. Буряком «компетентність» характеризується як здатність людини вирішувати професійні завдання визначеного класу, що потребують наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду. Вона виявляється у практичній професійній діяльності особистості як системна характеристика й має певну структуру. Компетентність може бути виміряна кількісно, наприклад за допомогою виокремлення рівнів, або якісно (методологічно, технологічно, соціально тощо). Компетенція виявляється у просторі соціально-професійного впливу, визначається посадою, соціальним статусом, службовими функціями фахівця. Трапляється так, що сфера компетенції не завжди збігається з рівнем кваліфікації або компетенції працівника, з його професійно-культурним досвідом. Вона може бути ширшою або вужчою за його реальні можливості [4, 51].

Цієї ж думки щодо співвідношення компетентності та компетенції дотримується Е. Зеєр і стверджує, що професійна компетентність є сукупністю професійних знань, умінь, а також способів виконання професійної діяльності, а компетенція становить сукупність прав, обов'язків, професійних знань фахівця, які він уповноважений вирішувати [5, 101]. Компетенція фахівця визначається статутами, нормативними документами організації або підприємства. Відмінність простежується в

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

тому, що саме слід розуміти під компетентністю: усі структурні елементи особистості (спрямованість, досвід, якості тощо) чи лише знання, уміння, навички, способи виконання діяльності.

Як справедливо зазначає В. Шадриков, «… відмінності спостерігаються у розумінні компетентності як актуальної якості особистості та предметній наповнюваності компетенцій як системних новоутворень, якостей особи» [17, 30]. Якщо мова йде про компетентність як результат опанування знань, умінь, досвіду, наголошується на тому, якими повинні бути ці знання, уміння, досвід. Якщо ж розглядаються компетенції як особистісні новоутворення, то на передній план виступають питання складових, їх структурних компонентів і зв'язки між ними.

Як бачимо, у визначенні компетенцій, що є компонентами компетентності, також немає єдиного підходу до їх структурування.

Деякі вітчизняні та зарубіжні дослідники компетентнісного підходу не розмежували головні поняття «компетентність/компетенція».

І. Чемерис звертає увагу на те, що терміни «компетенція» і «компетентність» не можуть відрізнятися за сферою використання, оскільки за означенням можуть належати до професійної сфери людини; обидва поняття мають різношарову багатокомпонентну структуру, тому компетенцію неможливо вважати структурною одиницею компетентності [16, 87].

Зазначеної теми торкається вітчизняний науковець А. Тупчій, яка вважає, що поняття «компетентність/компетенція» взаємозумовлені та тісно пов'язані» [14, 43]. Такої ж думки дотримується російський науковець О. Муратов, який наголошує на тому, що компетентність і компетенція є одним цілим, і пропонує використовувати термін «компетенція» для визначення сукупності знань, умінь, якостей особистості та досвіду діяльності [9].

Таким чином, аналіз понять «компетенція» і «компетентність» дає підстави зробити такі висновки: ці поняття, хоча й розбіжні, безумовно, є надзвичайно важливими для правильного розуміння досліджуваної проблеми; для концептуальної основи нашого дослідження було прийнято, що компетенція – наперед задана вимога до підготовки особи фахівця (властивості або якості, потенційні здібності особи), тобто вимога щодо її знань та досвіду діяльності у певній сфері, а компетентність виявляється в оволодінні людиною певною компетенцією, яка включає особисте ставлення до предмета й продукту діяльності, реалізується в її ефективній діяльності.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Компетентність є утворенням особистості, що інтегрує знання, уміння, навички, досвід та особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми й завдання, що виникають у реальних життєвих ситуаціях. Людина при цьому усвідомлює значущість предмета й результату діяльності. Компетентність є системним поняттям, що має свою структуру, рівні, функції, своєрідні характеристики, властивості. Таким чином, компетентним фахівцем можна стати, опанувавши певні компетенції й реалізувавши їх у досвіді конкретної діяльності.

З огляду на це у вищій школі постає проблема такої організації навчального процесу, яка б дозволила з найменшими витратами часу підготувати кваліфікованого фахівця, здатного до творчої професійної діяльності.

Оскільки наше дослідження безпосередньо стосується професійної діяльності інженерів-гірників, то для нас становить інтерес зміст їх професійної компетентності.

Професійну компетентність майбутнього інженера-гірника можна окреслити як інтегративну характеристику його особистості, що включає сукупність загальнонаукових, професійних знань, умінь, навичок, особистісних цінностей, керуючись якими він здатний до виконання суспільно-професійних обов'язків. Професійна компетентність виявляється у сформованості в людини комплексу якостей, що відповідають вимогам певної професії. Показниками компетентності фахівця гірничої галузі вважаємо знання ним технології гірничого виробництва, способів руйнування гірських порід тощо. Його професійна компетентність проявляється у вмінні ухвалювати рішення в нестандартних ситуаціях, морально-психологічній стійкості.

Отже, можна констатувати, що компетентність, компетенції, професійна компетентність й професійні компетенції є складовими професіоналізму. Нині тільки робляться спроби визначення «формули компетентності», її властивостей, характерних ознак. Це пов'язано з тим, що сам термін у більшості випадків використовується інтуїтивно для визначення достатнього рівня кваліфікації та професіоналізму фахівця.

Висновки. Аналіз підходів до сутності поняття і структури професійної компетентності, професійних компетенцій підтверджує, що нині не існує чіткого означення цих понять. Загальним для всіх підходів є розуміння компетенції як здатності індивіда розв'язувати різні проблеми, що

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

виникають у процесі професійної діяльності.

Відповідно професійну компетентність можна визначити як систему знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов'язків певного рівня, а компонентами професійної компетентності є компетенції, основні функції яких полягають у формуванні здатності навчатися й самонавчатися.

Професійна компетентність майбутнього інженера-гірника можна окреслити як інтегративну характеристику його особистості, що включає сукупність загальнонаукових, професійних знань, умінь, навичок, особистісних цінностей, керуючись якими він здатний до виконання суспільно-професійних обов'язків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Адам С. Использование результатов обучения (Using Learning Outcomes. UK Bologna Seminar) / С. Адам // Болонский процесс: середина пути / [под ред. В. И. Байденко]. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. Российский Новый Университет, 2005. – С. 110–151.

2. Андреев А. Знания или компетенция? / А. Андреев // Высшее образование в России : науч.-пед. журн. – 2005. – № 2. – С. 3–12.

3. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 4–13.

4. Буряк В. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти / В. Буряк // Вища школа : наук.-практ. вид. – 2005. – № 2. – С. 50–57.

5. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1998. – 300 с.

6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики : [монографія] / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : К.І.С, 2004. – 112 с.

7. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М., 1996. – 34 с.

8. Маслова Т. Шляхи підвищення психолого-педагогічної компетентності викладачів / Т. Маслова // Новий колегіум : наук.-інформ. журн. – 2004. – № 5/6. – С. 59–63.

9. Муратов А. Ю. Использование проектного метода для формирования межкультурной компетенции [Электронный ресурс] / А. Ю. Муратов // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 23 мая. – 5 с.– Режим доступа : http: //www.eidos.ru/journal/2005/0523.html.

10. Педагогика: Большая современная энциклопедия / [сост. Е. С. Равацевич]. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.

11. Радул В. В. Соціальна зрілість вчителя / Радул В. В. – К. : Вища шк., 1997.–269 с.

12. Современный словарь иностранных слов. – СПб. : Дуэт, 1994. – 752 с.

13. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

14. Тупчій А. Професійна компетентність сучасного фахівця з бухгалтерського обліку / А. Тупчій // Імідж сучасного педагога. – 2005. – № 1–2. – С. 42–44.

15. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А. В. Хуторской // Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения : сб. науч. тр. / [под ред. А. В. Хуторского]. – М. : ГНУ ИСМО РАО, 2006. – С. 65–79.

16. Чемерис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. Чемерис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84–87.

17. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный поход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – № 8. – 2004. – С. 26–31.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РЕЗЮМЕ

Г. А. Райковская, Е. В. Деревянко. Суть профессиональной компетентности будущих инженеров-горняков.

В статье рассмотрены подходы к толкованиям понятий «профессионализм», «компетентность» и «компетенция» в научной литературе. Уточнены основные характеристики профессиональной компетентности будущих инженеров-горняков.

***Ключевые слова**: компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, ключевые компетенции, формирование профессиональной компетентности.*

SUMMARY

G. Raykovska, O. Derevjanko. The essence of professional competency of future mining engineers.

Approaches to interpretation of concepts «competency» and «competence» in the psychologtical-pedagogical literature are considered. The basic characteristic of professional competency of mining engineer is made.

Key words: competence, competency, student, mining engineer, structure.

УДК 378.147:159.922.4:78+115.4:130.2:7.072

С. М. Садовенко
Український центр культурних досліджень
Міністерства культури України

АКТИВНІ ФОРМИ РОБОТИ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ ОРІЄНТИРІВ ТА ДУХОВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті піднімається питання про необхідність використання активних форм роботи із студентською молоддю, зокрема з майбутніми вчителями музики, які, на думку автора, допоможуть їм сприйняти культурний досвід у світовому вимірі, переосмислити надбання своєї етнічної культури, сформувати необхідні якості професійної компетенції та загальної ерудиції. Наголошується на тому, що саме активні форми роботи кристалізують світоглядні орієнтири індивідуума, які співвідносні з поняттям духовності.

***Ключові слова**: активні форми роботи, студентська молодь, традиційна народна культура, світоглядні орієнтири, майбутні вчителі музики, студентська науково-практична конференція, симпозіум, індивідуум, духовність, самоактуалізація, сизигія.*

Постановка проблеми. Соціально-культурний розвиток України XXI століття, період її входження у світовий інформаційно-освітній простір потребує подальшої розбудови сучасної системи національної освіти. Гуманітаризація навчально-виховного процесу вимагає від вищої школи необхідності підвищення фахового рівня, чергового вдосконалення та інноваційних підходів до професійної підготовки нової генерації педагогічних кадрів, зокрема майбутніх вчителів музики. Специфіка вимог, фундаментальні позиції яких обґрунтовані в законодавчих документах (Закон України «Про освіту», Державна національна програма «Україна XXI століття», «Національна доктрина розвитку освіти» та ін.), полягає у невіддільності освіти від національного ґрунту, її органічного поєднання з національною історією та народними традиціями, прилученні молоді до

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

надбань народної творчості, здобутків української та світової культури, формуванні особистості вчителя з високим рівнем інтелектуальних можливостей, спрямованих на відродження духовності українського народу, збереженні національної ідентичності, що, безумовно, є запорукою успішного розвитку суспільства і держави.

У таких умовах спостерігається підвищення уваги вчених, педагогів-практиків до таких проблем освіти, як засвоєння культурно-історичних надбань світового масштабу, сприйняття та розуміння національного культурного досвіду попередніх епох та сучасності, саморозвиток і самоактуалізація особистості шляхом підвищення власного професійного та духовного рівня. Однак, брак досліджень, спрямованих на пошук нових форм роботи із студентською молоддю, які б сприяли процесу вдосконалення змісту навчання та методики підготовки студентів, *актуалізує* подальший пошук поряд із традиційними нових, активних форм роботи, що завбачає реалізацію формування нової моделі педагогічних кадрів, а також фахівців музикознавців, культурологів тощо та їх професійну підготовку на перспективу.

Актуальним також постає питання щодо сприйняття нинішнім молодим поколінням, студентством залишеного нащадками культурно-історичного надбання, традиційних звичаїв і обрядів, які є однією з найдавніших форм духовної культури українського народу і, як неписані закони, народжені разом з народом, передані від покоління до покоління, стали *традиційними.* Безумовно, це є основними проблемами, над якими мають працювати сучасні заклади освіти, культури і мистецтва, наукові установи, розкриваючи прийдешнім поколінням новими, активними формами роботи зміст традиційних народних звичаїв, свят, обрядів, ритуалів тощо, вивчаючи, популяризуючи, тим самим, відроджуючи та зберігаючи їх. Цікавим і актуальним постає й розгляд традиційної культури українського народу за законом «сизигічної раціональності», «законом узгодженості» (за В. Николко) [3, 316].

Вирішення цих проблем-завдань допоможе молодим особистостям, зокрема майбутнім вчителям музики, сприйняти культурний досвід у світовому вимірі, переосмислити надбання своєї етнічної культури, сформувати необхідні якості професійної компетенції та загальної ерудиції.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідники неодноразово наголошували на тому, що «мистецтво наділене специфічною

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

функцією – формувати світогляд особистості, сприяти підвищенню рівня її духовного розвитку» [2, 147]. Отже, створення нової системи національної освіти, відродження інтелектуального потенціалу сучасного молодого покоління українців досягається завдяки високому професійному рівню мистецької освіти.

Український народ володіє великим духовним багатством і творчим потенціалом, прагненням до життя і діяльності. Духовна спадщина українства, традиційна народна культура, як результат суспільних зусиль, накопичених протягом багатьох століть, нині становить філософію української нації, містить у собі різноманітні форми соціального керування, зокрема – управління моральним розвитком особистості.

Українська традиційна народна культура є надзвичайно складним явищем, сформованим у системі різноманітних чинників: соціально-економічних, історичних, географічних, власне етнічних. Пройшовши органічний шлях еволюції від архетипу до стереотипу, вона генетично закодувала в образах-символах безсмертні смисли буття, стаючи запорукою збереження мови, духовності, національної ідентичності й перспектив існування, – за влучним висловом відомого українського фольклориста М. Дмитренка – «порятунком від хвороб цивілізації». Отже, однією з потреб формування національної системи освіти має бути попит на використання національних культурних надбань. Саме системі освіти в Україні, через національну спрямованість навчально-виховного процесу належить сформувати у нового покоління українців національну самосвідомість, кращі якості національного патріотизму, культуру спілкування, мовну культуру тощо.

Б. Ступарик зазначав, що «виховання – це насамперед «вбирання в себе» кожною особистістю культури рідного народу. Вона допомагає передачі, освоєнню і творчому використанню нині сущими поколіннями досвіду попередніх поколінь, забезпечує продовження у віках культурно-історичних традицій батьків, дідів, прадідів, творить з вихованця людину даної епохи» [8, 295–296]. Пред’явлений ракурс розгляду процесу виховання засобами «культури рідного народу», на наш погляд, узгоджується із сизигічною раціональністю, в контексті якої відбувається сизигічна регуляція і розповсюдження законів сизигії на нього. «Сизигія (сизигічна регуляція, сизигічний механізм), – зазначається у автора ідеї сизигічної раціональності В. Кизими, – процес постійної взаємної

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

узгодженості часток цілого в ході його розгортання в будь-яких, навіть метаморфічних перетвореннях його змісту» [1, 7]. Тому знання вітчизняної історії в часі й просторі, від витоків національної культури та мистецтва до їх сучасного стану розвитку, забезпечить формування національної свідомості й гідності особистості, викристалізують її світоглядні, співвідносні з поняттям духовності, орієнтири.

Не можна не погодитись з думкою О. Рудницької, що з поняттям «духовність особистості» співвідноситься «світоглядна позиція, яка санкціонує культурний спосіб життя, констатує сутність культури як сфери загальнолюдських цінностей і в такий спосіб виступає критерієм справжнього людського прогресу» [4, 48–49].

М. Стельмахович засвідчував, що світоглядні орієнтири, духовність – це «сукупність психічних явищ, що характеризують внутрішній, суб'єктивний світ людини, основні риси культурної спрямованості особистості – її життєві інтереси, переконання, погляди, ідеали, ставлення до життя, до інших людей, до своїх обов'язків і до самої себе, її осмислення, бажання, волю, естетичні і моральні почуття» [6, 183].

Отже, через осмислення мистецьких творів, їх безпосереднє вивчення і розуміння формується духовність особистості. Знову доходимо висновку, що продуктивність впливу культурних надбань на духовний розвиток особистості забезпечується практично через мистецьку освіту. Саме на майбутніх вчителях музики лежить завдання віднайти способи «розвитку особистості засобами мистецтва» (за О. Рудницькою) та духовно-практичного осягнення результатів діяльності людини через виховання сприйняття особистістю стійких моделей етнічних уявлень, форм поведінки тощо.

Варто згадати, що в Японії і нині існує такий звичай: влаштовуючи дитину до першого класу, батьки приводять її на співбесіду до вчителя, який у їх присутності перевіряє готовність дитини до навчання в школі. Завжди наприкінці співбесіди дитині пропонується проспівати 10–12 японських пісень. Якщо малюк справляється і з цим завданням, то батьків вітають із зарахуванням його до першого класу школи. Втім, бувають рідкі випадки, коли учитель говорить батькам, що дитина не готова до навчання, батьки мають зробити відповідні висновки, належно підготувати дитину до вступу до національної школи і привести на співбесіду тільки на наступний рік. А при вступі до вищих навчальних закладів молоді японці поряд з іншими науками повинні знати кілька сотень пісень свого народу (!) [11, 79]. Викладач починає

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

співати перший куплет, а вступник – наступний. На глибоке переконання академіка І. Зязюна (про це він висловлювався неодноразово на нарадах, конференціях) і ми з ним повністю згодні, якби кожен з українців знав хоча б триста з півмільйону існуючих українських пісень від початку до кінця, тоді б ми знали історію нашого народу, наші звичаї і нашу культуру.

Мета статті – проаналізувати використання активних форм роботи із студентською молоддю, зокрема з майбутніми вчителями музики, які допоможуть сприйняти культурний досвід у світовому вимірі, переосмислити надбання своєї етнічної культури, сформувати необхідні якості професійної компетенції та загальної ерудиції, кристалізують світоглядні орієнтири індивідуума, які співвідносні з поняттям духовності.

Виклад основного матеріалу. Проблеми світобудови і загального сенсу людського життя для української ментальності, світогляду і культури за всіх часів були центральними. Через формування «великої картини світу» або національного «великого наративу» в образній структурі народної творчості перш за все конституюються простір і час. Аналізуючи проблему розвитку початкової свідомості, формування соціальних інстинктів, мови, морального виховання особистості, можна констатувати, що останнім часом бракує уваги осмисленню української традиційної народної культури та її використання в навчально-виховному процесі. Як модель соціальних відносин, традиційна культура є засобом розуміння минулого, теперішнього і майбутнього.

Сучасне мистецтво спрямоване в майбутнє, але в силу традицій найтіснішим чином пов’язане з минулим. «Все наступне проливає світло на попереднє» [9]. Ця теза дає підстави замислитися над тим, що як минуле пояснює майбутнє, так і проекція спільного майбутнього дозволяє прочитати і зрозуміти нашу історію і сьогодення. Відносна умовність поняття «минуле» стає стосовно сучасного уже традицією.

На тлі світоглядної картини, етнокультурних хронотопів народні музично-поетичні образи розгортаються в алегорично-абстрагованих часових і просторових координатах, творячи цілісну картину поетичного світовідчуття, яка має власну феноменологію. У зв’язку з цим традиційна народна культура з безперервними діалектичними процесами, які відбуваються в суспільстві, сучасна доти, доки вона відтворює у довершеній формі істотні зміни в сучасному житті, історії, побуті народу, його прагнення, ставлення до дійсності. А згідно сизигійної методології формування деякого явища

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

(приміром, традиційна народна культура та формування світоглядних орієнтирів та духовності особистості на її засадах) контролюється двома організованими потоками впливу – ініціюючим центром – Х, який несе потік впливу різних джерел на деяке явище і формуючим планом У, який виступає по відношенню до цих джерел як комплексне явище, тобто як організуючий план. «Явища і джерела воно (формування деякого явища – *С.С.*) зорганізує у відповідності до своєї «конфігурації» цілком виразно і часом однозначним чином, подібно до того, як архітектоніка кровоносних судин задає рух крові в них» [3, 318]. Таким чином, інтерпретація закону узгодженості в дусі сизигії стосовно сучасності традиційної народної культури і її актуальності щодо формування світоглядних орієнтирів та духовності особистості на її засадах потребує розглядати його дію як різнобічний причинно-метапричинний процес, в якому зміст одних фрагментів традиційної культури свідомо підпорядковуються регулятивній першості інших його універсальних фрагментів, де першість перемінна.

І. Стравінський зазначав: «Традиція – це зовсім не те саме, що звичка, нехай навіть пречудова, бо звичка означає позасвідоме набуття, що прагне стати машинальним, у той час, як традиція випливає зі свідомого та зумисного засвоєння чогось. Справжня традиція не є свідченням зниклого минулого; навпаки, це жива сила, яка тонізує та інформує теперішність» [7, 37]. Щоб засвоїти і навчитися створювати певний комплекс явищ традиційної народної культури, необхідно володіти не тільки системою знань, умінь і навичок, а й системою національних цінностей, чого нині, на жаль, бракує сучасній молоді, студентству. Незаперечна роль у цьому процесі належить вищим навчальним закладам, зокрема педагогічним.

Однак, як засвідчує практичний досвід і свідчення самих студентів, сучасна молодь майже не залучається з раннього віку, або залучається вибірково до національного мистецтва, його історії, культури, не перебуває під прямим формуючим впливом україномовного середовища, матеріальної і духовної культури свого народу. Саме ці фактори мають вплив і є необхідними для розкриття природних схильностей молодої людини, розвитку її здібностей, виявлення етнопсихологічних особливостей засобами *активних форм роботи* (в яких молодь може практично і головне – самостійно взяти участь, самоактуалізуватися та самореалізуватися).

На нашу думку, однією з таких активних форм роботи із студентською молоддю, яка допоможе у формуванні світоглядних орієнтирів та духовності

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

особистості, може стати введення до навчального плану мистецько-культурологічного курсу, який би поєднав у собі цикл предметів з історії української культури, етнології, фольклористики, вітчизняного музичного фольклору, літератури, мистецтва, народних звичаїв, традицій та обрядів тощо і не був би обмеженим рамками одного курсу. Цей курс може також бути складовою частиною навчальних дисциплін «Мистецтвознавство», «Історія народної художньої творчості України», «Методологія і організація наукових досліджень», «Культурологія», «Етнокультурологія», «Етномузикологія» тощо, що нами вже було раніше запропоновано [5, 177–181]. Введення такого інтегрованого курсу надасть можливість студентам, зокрема педагогічних вишів, без труднощів розуміти і знати витоки різних видів мистецтва, орієнтуватись у складних образно-смислових символах давньоукраїнської та сучасної музики, пісні, літератури, класичної української поезії, розуміти наукові концепції їх визначень тощо.

Український народ упродовж багатьох століть безупинно творив своє, тільки йому властиве, духовне середовище, наповнюючи його своєрідними ритуалами, обрядами. Найбільш значимими є народні звичаї, обряди, традиції, народна творчість. Відомий знавець традиційно-культурної спадщини українського народу Олекса Воропай вирізнив народні звичаї в унікальне явище, наділивши їх неповторною народознавчою силою. Він констатував: «Звичаї народу – це ті прикмети, за якими розпізнається народ не тільки на сучасному етапі, а й у його історичному минулому. Це ті неписані закони, якими керуються в найменших щоденних і найбільших всенаціональних справах, у повсякденні та у святкові дні. Це ті найміцніші елементи, що об’єднують окремих людей в один народ, в одну націю! [...]. Звичаї, як і мова виробилися протягом усього життя і розвитку кожного народу...» [10, 3]. Генетично закодувавши в «образах-символах безсмертні смисли буття» (за О. Воропай), вони стали запорукою збереження духовності, національної ідентичності й перспектив існування. Відтак, без знання і розуміння традиційної народної культури неможливе самоусвідомлення приналежності до свого народу – того визначального і неодмінно притаманного людині, що називається національною свідомістю, гідністю, духовністю.

Проте, доводиться визнати, що ми, сучасні українці, не тільки недостатньо знаємо все те, що було створено нашим народом впродовж історії, ми часто навіть не розуміємо, що саме означали для людей в минулі

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

часи ці культурні набутки. Більше того, загальне поширення преси, радіо, телебачення, кіно, вплив Інтернету, книжок, різних видів професійної культури, мистецького аматорства, масової популярної культури тощо також істотно позначаються на творенні та на специфіці побутування й функціонуванні традиційної народної культури, фольклору у сьогодення.

Варто зазначити, що плідні дослідження в галузі *української* етнографії здійснюються поза межами України, зокрема Музеєм української культури у Свитнику (Словаччина). Цінні публікації з *українського* народознавства з'являються у Польщі, Румунії, Югославії, в українознавчих осередках Канади, Сполучених Штатів Америки, Німеччини.

Після проголошення незалежності в Україні перед дослідниками різних поколінь і дисциплін гуманітарного напрямку постала серйозна проблема переорієнтації українських наукових досліджень, зміни методологічних та методичних принципів наукового пізнання світу, оновлення джерельної бази тощо.

Сучасними українськими етнографами, дослідниками, мистецтвознавцями, культурологами, педагогами ведуться нові дослідження різних ділянок традиційно-побутової культури українського народу, на матеріалах українських традиційних свят, обрядів, фольклору, етнічних культурно-побутових зв'язків тощо досліджуються проблеми етнічної історії, виховання і освіти. Яку б неоціниму допомогу могли зробити нинішні студенти, зокрема майбутні вчителі музики, якби була застосована така активна форма роботи, як збір польових досліджень під час експедицій, з подальшим розшифруванням зібраних матеріалів і виконанням цих народнопоетичних творів перед своїми однолітками, тим більше, перед мешканцями тих регіонів, де були зібрані польові матеріали. Треба пам'ятати, що носіїв української традиції, фольклору (респондентів) залишається дедалі все менше і менше. Тому сьогодні треба поквапитись. Саме студентська молодь, тим більше майбутні вчителі музики, мали би змогу не тільки теоретично, а практично бути дотичними до забезпечення збереження нематеріальної культурної спадщини українського народу. Увібравши в себе на практиці, у живому спілкуванні з респондентами народні пісні, традиції, свята, обряди, традиційне вбрання і пізнавши їх значення молодь мала би змогу переосмислити надбання своєї етнічної культури, сформувати необхідні якості професійної компетенції та загальної ерудиції, виробити такі світоглядні орієнтири, які насправді

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

співвідносні з поняттям духовності, нести їх далі, передавати наступним поколінням. І тоді в наймузичнішій нації світу, якою визнана Україна, молодь, як і в Японії, з легкістю заспіває свої українські народні пісні.

Експериментальними активними формами роботи щодо переосмислення надбань української (і не тільки!) етнічної культури, популяризації народних традицій, звичаїв, обрядів, формування світоглядних та духовних орієнтирів молодого покоління може бути постановка студентських фольклорних вистав, з подальшим друкуванням відгуків, вражень, переконань молоді і професорсько-викладацького складу у створеній студентській газеті навчального закладу.

Привернення уваги студентської молоді до збереження унікальних фоноархівних матеріалів (українських народних пісень, награвань, творів усної народної творчості) шляхом перенесення їх на цифрові носії, які зберігались дотепер в архівах відповідних державних інституцій, а нині самознищуються внаслідок осипання магнітних плівок під дією часу, є ще однією важливою і дуже необхідною активною формою роботи із студентською молоддю.

Розуміючі актуальність і своєчасність розв’язання визначених вище проблем, кафедрою теоретичної та прикладної культурології Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв (завідувач кафедри – доктор мистецтвознавства, професор В. Д. Шульгіна) розглядається питання щодо започаткування такого інтегрованого курсу з використанням активних форм роботи із студентською молоддю в межах введення нової спеціалізації «Етномузикологія» (фах – етнолог, етнокультуролог, артист, керівник фольклорного колективу, викладач).

Програмою нового курсу передбачено вивчення й популяризація різновидів української традиційної народної культури із застосуванням унікального етнографічного матеріалу, зібраного під час польових експедицій; збереження й донесення національних культурних багатств до прийдешніх поколінь – розкриття класичних етнографічних тем щодо звичаїв та обрядів українського народу, зокрема: шлюб та сім’я, весілля та народини, дитячий фольклор у нашому житті, поховально-поминальна обрядовість тощо; звернення до вітчизняного фольклору, розкриття відображення різних проявів життєдіяльності людини, її матеріальні й духовні потреби, історичне буття, соціальні відносини, характерні реалії сімейного і громадського побуту, вірування, естетичні ідеали, людські переживання і настрої; мотивування

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

молоді на проведення фольклористичних заходів із використанням елементів традиційних обрядів і свят; розгляд і вивчення нефольклорних явищ у сучасному професійному та аматорському мистецтві; привернення студентської молоді до збереження унікальних фоноархівних матеріалів шляхом перенесення їх на цифрові носії; становлення національної ідентичності, формування світоглядних орієнтирів, духовності, культури самосвідомості молодої сучасної особистості засобами української традиційної народної культури тощо.

Серед активних форм роботи із студентською молоддю важливе місце належить студентським науково-практичним конференціям, симпозіумам, студентським народознавчим студіям, у тому числі в режимі онлайн, з оприлюдненням і подальшим опублікуванням власного наукового бачення індивідуумом тієї чи іншої проблеми. При їх проведенні в умовах навчального процесу відбувається не тільки перевірка традиційних уявлень студентів. Створюються умови для обговорення і подальшого здійснення молоддю пошуково-наукової діяльності, опрацювання наукових джерел та літератури, знаходження і відстоювання власної точки зору, розвінчання помилкових поглядів тощо. На таких науково-теоретичних та науково-практичних заходах студенти мають можливість не тільки розширювати свої знання і вміння, а набувати досвіду, знаходити зрілі рішення в існуючих загальних проблемах.

Висновки. Таким чином, зміст активних форм роботи із студентською молоддю має реалізуватись різноманітними формами, методами, прийомами.

Введення до навчальних програм всіх спеціалізацій педагогічних вишів та вищих навчальних закладів культури і мистецтва таких мистецтвознавчо-культурологічних курсів, які б синтезували історію культури, традиційну народну культуру, усну народну творчість, зокрема український музичний фольклор, народні звичаї, обряди, традиції, свята, літературу, мистецтво тощо з різноманітними формами і методами його викладу, які б від першого до останнього року навчання надавали передумови для становлення особистості молодого фахівця сучасного рівня, зокрема майбутнього вчителя музики, із сформованими світоглядними орієнтирами та духовністю, видається нам актуальним.

Зрозуміло, що ми окреслили далеко не всі можливі активні форми роботи, проте використання запропонованих та інших активних форм

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

роботи із студентською молоддю, зокрема з майбутніми вчителями музики, допоможуть молоді сприйняти культурний досвід у світовому вимірі, переосмислити надбання української етнічної культури, сформувати необхідні якості власної професійної компетенції та загальної ерудиції. Саме активні форми роботи кристалізують світоглядні орієнтири індивідуума, які співвідносні з поняттям духовності.

Поставлена нами в статті проблема побічно продовжує розробку питання формування етнопедагогічного мислення майбутніх учителів музики, започатковану О. Хоружою, і передбачає подальше вивчення етнопедагогічної свідомості та етнопедагогічної діяльності як важливих характеристик цілісної системи етнопедагогічної культури майбутніх учителів музики.

Отже, використання активних форм роботи із студентською молоддю на засадах традиційної культури українського народу, актуалізація та подальше вивчення й збереження народних традицій і звичаїв, сприяння утвердженню України як рівноправного учасника глобальних цивільних процесів, надасть можливість і надалі засвідчувати невід'ємність української національної культури від загальноєвропейської та загальносвітової. Знання культурного контексту соціально-побутових явищ та врахування етнокультурних інтересів населення України у системі державного управління може передбачати економічний розвиток нашої країни.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кизима В. В. Сизигическая рациональность // Разум в постнеклассическую епоху: антропологические перспективы / В. В. Кизима. — Симферополь, 2001. – С. 7.

2. Мистецтво у розвитку особистості : монографія / За ред., післямова та передмова Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – 224 с.

3. Николко В. Н. Сизигическая рациональность: об одном законе логической организации научного текста / В. Н. Николко. // Totallogy-XXI (одинадцятий випуск). Постнекласичні дослідження. — Київ : ЦГО НАН України. – 2004. – 323 с. – С. 316–322.

4. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. – К. : ТОВ «Інтерпроф», 2002. – С. 48–49.

5. Садовенко С. М. Використання активних форм роботи із студентською молоддю в контексті мистецтвознавчої освіти України / Світлана Миколаївна Садовенко // Сучасні проблеми мистецтвознавчої експертної оцінки культурних цінностей та предметів колекціонування: Матер. Всеукраїнської наук.-практ. конф., Київ, 26–27 листопада 2009 р. – К. : ДАКККіМ, 2009. – 199 с.

6. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка : навч. посіб. / М. Г. Стельмахович. – К. : ІСДО, 1996. – С. 183.

7. Стравинский И. Ф. Мысли из «Музыкальной поэтики» // И. Ф. Стравинский. Статьи и материалы / Сост. Л. С. Дьячкова. – М. : Советский композитор, 1973. – 528 с.

8. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення : навч.-метод. посіб. / Б. М. Ступарик. – К., 1998. – С. 295–296.

9. Україна шукає свою ідентичність: 17 березня 2009 р. – Режим доступу : http://dialogs.org.ua/dialog.php?id=2:http://www.politik.org.ua/vid/bookscontent.php3?b=16&c=312.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

10. Шкода М. Н. Традиції і свята українського народу / М. Н. Шкода. – Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2009. – 384 с. : іл.

11. Щербань П. М. Формування національної самосвідомості в сім'ї : наук.-метод. розробка на допомогу лектору-викл. нар. ун-ту українознавства. – К. : Т-во «Знання» України, 2006. – 116 с. – (Б-ка українознавця). – Бібліогр. : С. 113–114.

РЕЗЮМЕ

С. Н. Садовенко. Активные формы работы как фактор формирования мировоззренческих ориентиров и духовности студенческой молодежи.

В статье поднимается вопрос о необходимости использования активных форм работы со студенческой молодежью, в частности с будущими учителями музыки. По мнению автора, активные формы работы помогут им воспринять культурный опыт в мировом исчислении, переосмыслить достояние своей этнической культуры, сформировать необходимые качества профессиональной компетенции и общей эрудиции. Подчеркивается, что именно активные формы работы кристаллизуют мировоззренческие ориентиры индивидуума, которые соотносятся с понятием духовности.

***Ключевые слова**: активные формы работы, студенческая молодежь, традиционная народная культура, мировоззренческие ориентиры, будущие учителя музыки, студенческая научно-практическая конференция, симпозиум, индивидуум, духовность, самоактуализация, сизигія.*

SUMMARY

S. Sadovenko. Active forms of a factor in formation world view goals and spirituality young students.

The article raises the question of the need to use active forms of work with students, in particular with the future music teachers. According to the author, the active form of work will help them absorb the cultural experience in global terms, to rethink the domain of their ethnic culture, build the necessary quality of professional competence and general knowledge. It is emphasized that this active form of crystallized ideological orientations of the individual, which correspond to the concept of spirituality.

Key words: active forms of work, college students, traditional folk culture, ideological orientations, future teachers of music, Symposium, individual, spirituality, self-actualization, syzyhiya.

УДК 378.147

Н. В. Саєнко
Харківський національний
автомобільно-дорожній університет

УСТАНОВЧО-ЦІЛЬОВИЙ КОМПОНЕНТ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

У статті розглянуто мотиваційні механізми, які спрямовують культурологічну підготовку студентів технічних ВНЗ, розкрито сутність установки. Визначено цілі культурологічної підготовки.

***Ключові слова**: технічний ВНЗ, культурологічна підготовка, установка, ціль.*

Постановка проблеми. У сучасній вищій технічній школі наголошується на гармонійному, усебічному розвитку особистості майбутнього інженера, створенні умов для його самореалізації, формуванні високих моральних якостей, свідомості, професійної компетентності. Це стає можливим у межах культурологічної парадигми освіти з її людиноцентристською спрямованістю

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

на інтегрований розвиток особистості, на відміну від вузькоспеціалізованої освіти. Усебічна освіта є метою культурологічної підготовки майбутнього фахівця, яку розглядаємо як науково-методичну систему забезпечення інтегрованого професійного, загальнокультурного і духовно-морального розвитку студентів технічних ВНЗ на культурологічних засадах.

Для успішної реалізації цього процесу студент має розуміти важливість усебічної освіченості, необхідність професійного саморозвитку і духовного самовдосконалення, а це можливо лише за умови його позитивної мотиваційної спрямованості на вирішення цих завдань.

Аналіз актуальних досліджень. Сформована система мотивів є головною умовою досягнення будь-яких цілей. Питанню розвитку мотивації, мотивів, цілей діяльності людини присвячено багато психолого-педагогічних досліджень. Цю проблему розкривають у своїх працях такі відомі науковці, як А. Алексюк, С. Архангельський, Н. Бордовська, Л. Виготський, В. Давидів, В. Ільїн, Л. Коваль, А. Кузьмінський, А. Маркова, Г. Остапенко, Г. Парикова, А. Реан, С. Рубінштейн, В. Семиченко, Г. Щукіна, а також Д. Браун, Р. Гарднер, В. Ламберт, А. Маслоу та ін. Проте питання формування мотивації студентів технічних університетів до глибокої всебічної освіти досліджені недостатньо.

Мета статті – визначити та охарактеризувати основні мотиваційні утворення, які спрямовують культурологічну підготовку майбутніх фахівців інженерного профілю.

Для успішного інтегрованого професійного, загальнокультурного й духовно-морального розвитку особистості майбутнього інженера необхідно сформувати її *спрямованість* на здійснення цього процесу, яка є комплексним психічним утворенням, що складається з установок, ставлень, потреб, мотивів, значущості, переконань.

Спрямованість розуміється С. Рубінштейном, який увів у науковий обіг це поняття, як сукупність динамічних тенденцій, що потенційно визначають мотиви людської діяльності, як система основних потреб і мотивів, інтересів і схильностей, ідеалів й устремлінь, які знаходяться в складних, зокрема ієрархічних, зв’язках і відносинах, поведінки в цілому [9].

Усі вказані складові спрямованості певною мірою пов’язані між собою, доповнюють і поглиблюють одна одну. Але зведення спрямованості особистості просто до ставлень, потреб, інтересів, світогляду, переконань й ідеалів не зовсім коректно. Тільки стійке домінування яких-небудь мотиваційних утворень, які виконують роль довготривалих мотиваційних

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

установок, може формувати стрижневу лінію життя.

У вітчизняній психології теорія установки в основному була розроблена Д. Узнадзе і представниками його школи. У своїх працях Д. Узнадзе вказує, що установка є цілісним динамічним станом суб'єкта, станом готовності до певної активності, станом, який обумовлюється двома чинниками: *потребою* суб'єкта і відповідною суб'єктивною *ситуацією* [10].

Потреба визначається Д. Узнадзе як психофізичний стан організму, що виражає нужду в чому-небудь, що лежить поза ним. Потреба дає імпульси до активності, вносить в установку тенденцію переходу до активності, обумовлюючи одну з основних особливостей установки – динамічність.

Потреби людини обумовлені процесом її виховання у широкому розумінні, тобто залучення до світу людської культури, представленої як предметно (матеріальні потреби), так і функціонально (духовні потреби), тобто виховання потреб є одним із центральних завдань формування особистості [8, 287]. Одне із завдань культурологічної підготовки майбутнього інженера вбачаємо у вихованні потреб вищого рівня – потреб у набутті культурологічних знань, вдосконаленні духовного світу, прагненні до професійної й особистісної самореалізації, сприянні науково-технічному прогресу.

Другою необхідною умовою появи установки в певному напрямі, крім потреби, згідно з теорією Д. Узнадзе, є наявність відповідної їй *ситуації.* Якщо ситуації немає, то немає й установки: без наявності факту спільного погодженого впливу ситуації і потреби на суб'єкт, немає засад для того, щоб в останньому утворилася установка і щоб він був готовий до дії. Установку створює не лише потреба і не лише об'єктивна ситуація, але їх поєднання, тобто зустріч актуальної потреби й об'єктивної ситуації.

Отже, завданням навчального закладу є організація таких умов (середовища), які не лише задовольняють потреби вищого рівня, але в поєднанні з цими потребами формують установку на розвиток особистості в майбутньому.

Установка виконує такі функції в реалізації культурологічної підготовки. Вона визначає стійкий, послідовний, цілеспрямований характер протікання діяльності у процесі оволодіння професійною компетентністю і засвоєння загальнокультурних і духовно-моральних цінностей, виступає як механізм стабілізації цієї діяльності, що дозволяє зберегти її спрямованість у ситуаціях, що безперервно змінюються.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Водночас установка може виступити і як чинник, який обумовлює інертність, відсталість діяльності і суб'єкта, що утруднює пристосування до нових ситуацій, а це вже свідчить про важливість ретельного вибору викладачем напрямів формування установок вихованців.

Вищим рівнем установки, як її трактує Д. Узнадзе, є поняття «соціальної установки», яке пояснює, чим люди зазвичай керуються під час вибору мотивів.

У вітчизняній психології з поняттям соціальної установки тісно пов'язана «диспозиційна концепція регуляції соціальної поведінки особистості» В. Ядова [6, 89]. Основна ідея цієї концепції полягає в тому, що людина має складну систему різних диспозиційних утворень, які регулюють її поведінку і діяльність. Ці диспозиції організовані ієрархічно, тобто можна позначити нижчі і вищі їхні рівні.

Ґрунтуючись на диспозиційній концепції, підкреслюємо чотири рівні диспозицій, які регулюють мотиви і стосунки майбутнього інженера як суб'єкта соціальних відносин: а) перший рівень утворюють елементарні фіксовані установки, вони формуються на основі вітальних потреб і у простих ситуаціях в умовах ближнього оточення; б) другий рівень – складніші диспозиції, які формуються на основі потреби людини в спілкуванні, що здійснюється в малій групі, це соціальні установки або аттитюди; в) третій рівень фіксує загальну спрямованість інтересів особистості щодо конкретної сфери соціальної активності, або базові соціальні установки; г) четвертий, вищий, рівень диспозицій утворюється системою ціннісних орієнтацій особистості, які регулюють її поведінку і діяльність у найбільш значущих ситуаціях її соціальної активності, у яких виражається ставлення особистості до цілей життєдіяльності, до засобів задоволення цих цілей. Сформованість диспозицій на третьому і четвертому рівнях уважаємо метою культурологічної підготовки в технічному ВНЗ. Це диспозиції особистості до оволодіння професійною компетентністю і задоволення вищих потреб, які можна назвати «вищими генеральними диспозиціями» [8, 108] і які регулюють загальну спрямованість соціальної поведінки особистості.

Зауважимо, що в основі диспозиції особистості й установки як одного із способів її вираження лежить потреба. Потреби ж виявляються в мотивах (потягах, бажаннях тощо), які спонукають людину до діяльності і стають формою виявлення потреби. Якщо в потребі діяльність людини по суті залежить від її предметно-суспільного змісту, то в мотивах ця залежність

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

проявляється у вигляді власної активності суб'єкта, таким чином, установка нібито актуалізується через мотиви.

Власний досвід підтверджує висновки А. Реана [2, 186], що рівень навчальної успішності студентів передусім пов'язаний з їх мотивацією до навчання, а не з рівнем здібностей.

Спостереження виявляють, що хоча під час вступу до вищого навчального закладу студенти проходять конкурс і вступають з приблизно однаковим рівнем, пізніше вони розділяються на «сильних» та «слабких» за якістю і типом мотивації навчальної діяльності. Це дає змогу стверджувати, що висока позитивна мотивація може компенсувати брак здібностей або знань, умінь і навичок і буде «компенсаторним фактором» (А. Реан), якщо навчальна мотивація достатньо розвинена.

Узагальнюючи і доповнюючи думки вчених щодо класифікації мотивів (М. Алексєєва, Л. Буйновська, Ю. Євреєнко, В. Лутаєв, К. Маркова, Н. Якобсон), визначаємо дві їх основні групи, які забезпечують культурологічну підготовку майбутнього інженера.

До першої групи – соціальних мотивів – віднесемо такі: мотиви забезпечення життєво важливих благ, завдяки яким задовольняються першочергові потреби індивіда та його сім'ї, тобто матеріально-побутові мотиви; мотиви покликання, у яких відображається намагання пов'язати свою трудову активність з інженерною галуззю, досягти високого рівня професійної компетентності, тобто професійно-ціннісні мотиви; прагнення особистості реалізувати свою соціальну роль, досягти певного соціального статусу, тобто мотиви престижу.

До другої групи – пізнавальних мотивів – віднесемо такі: широкі пізнавальні мотиви, які спонукають студентів виявляти інтерес до нових знань, постановки перспективи в їх засвоюванні; мотиви самоосвіти та саморозвитку, які спонукають студента до пізнання нового з метою розширення кругозору; пізнавальні мотиви, пов'язані із змістом навчальної діяльності і процесом її виконання, які сприяють формуванню пізнавальної активності, тобто закладені в самому процесі навчання.

Для формування мотиваційної основи індивіда з урахуванням визначених груп мотивів важливе розуміння їх ієрархії. На думку А. Дусавицького [7, 5], саме ієрархія, супідрядність мотивів і дає можливість оцінити, який сенс має конкретна діяльність для особистості. У фундаменті ієрархії завжди лежить «смислоутворюючий» мотив, інші мотиви виконують

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

додаткову функцію спонукання в діяльності – так звані «мотиви-стимули».

З погляду завдання формування смислоутворюючих мотивів майбутнього інженера вирішальною мотиваційною умовою вважаємо *інтерес* до процесу пізнання, потребу в пізнанні, самостійному осмисленні знань і добуванні їх, що формуються під час навчальної діяльності.

Якість культурологічної підготовки і довготривалість сформованих знань і вмінь значною мірою визначаються зацікавленістю студентів процесом пізнання, розвиненістю пізнавальних інтересів, які спонукають особистість до активності. Уважаємо, що пізнавальні інтереси в технічному ВНЗ слід формувати в таких напрямах, як інтерес до професійної діяльності, інтерес до підвищення загальнокультурного рівня, інтерес до саморозвитку.

Погоджуємося з точкою зору М. Клінцової, яка розглядає професійний інтерес як складну і динамічну за своєю структурою активну вибіркову спрямованість особистості на зміст професійної діяльності як способу реалізації потреби в самовираженні, що містить пізнавальний, емоційний та оцінний компоненти [5, 92–93], але додаємо, що це ще й спосіб реалізації потреби у професійному саморозвитку й самовдосконаленні, що є дуже важливим для професіонала у будь-який сфері діяльності. О. Картавих, досліджуючи аксіологічні основи формування загальної культури студентів вищих технічних навчальних закладів, яка, вважаємо, базується на сформованому інтересі до підвищення рівня загальнокультурних знань, підкреслює, що інтерес виявляється як показник індивідуальної цінності кожного студента, який відбиває їхній особистісний сенс [4, 7]. Обґрунтовуємо необхідність у формуванні інтересу до саморозвитку, тому що він поєднує інтереси до всіх інших галузей знання і видів активності.

Таким чином, визначаємо установку майбутнього інженера на підвищення свого професійного та загальнокультурного рівня, духовного самовдосконалення як потребу, смислоутворюючий мотив, пізнавальний імпульс, що відображає внутрішній активно-дієвий стан особистості і не виключає допомоги ззовні у вигляді зовнішнього стимулювання.

Мотиви спонукають людину до діяльності з досягнення мети. Цілі бувають близькі та віддалені, перспективні. Віддалена мета реалізується в низці ближчих, часткових цілей, які крок за кроком приводять до здійснення віддаленої мети в перспективі.

В ієрархії цілей перспективні цілі, цілі-«вектори» найзагальнішого характеру знаходяться на самому верху. Вони направлені на досягнення

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

цінностей освіти. Їх називають стратегічними (В. Тестов). Для таких цілей не встановлюється термін. Стратегічні цілі важко діагностувати, але саме вони впродовж історії освіти становили і становлять сенс педагогічної діяльності.

Інтегрований розвиток майбутнього фахівця в результаті культурологічної підготовки, безумовно, є стратегічною метою, оскільки цей процес не обмежується періодом навчання в університеті, а є нескінченим протягом усього життя, а мета навчального закладу полягає у визначенні й досягненні найближчих цілей, формуванні у студента набору якостей, потреб, мотивів, інтересів, які надалі забезпечать реалізацію стратегічних цілей.

У загальному вигляді ціль визначається в енциклопедичному словнику (1980) як ідеальне, розумове передбачення результату діяльності. Це поняття дуже близьке до поняття «мета», хоча відзначимо невелику різницю.

Під метою можна розуміти ідеальний, наперед визначений еталон результату людської діяльності, спрямованої на перетворення дійсності відповідно до усвідомленої людиною потреби. У кожному окремому випадку мета формулюється і сприймається як наперед визначений кінцевий результат людської діяльності: дослідницької, навчальної, виховної, управлінської [1, 37–39].

Ціль як внутрішній спонукальний мотив діяльності реалізується в практиці, визначає напрям і регулює людську діяльність, спрямовує її на перетворення дійсності відповідно до усвідомленої людиною потреби.

Розкриємо ці поняття щодо культурологічної підготовки майбутнього інженера.

Закон України «Про освіту» визначає її загальну мету так: «Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями». Тобто наголошується на всебічному розвитку особистості, створенні умов для її самореалізації, спрямованості на формування високих моральних якостей, свідомості, професійної компетентності, вихованні покоління, яке спрямоване на навчання впродовж усього життя.

Проаналізувавши різні підходи до визначення категорії «мета», обираємо ті, що можуть бути використані для організації й спрямування

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

культурологічної підготовки майбутнього фахівця і які розуміють її як ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання (С. Гончаренко), – це інтегрований розвиток майбутнього фахівця; бажаний стан об'єкта, бажаний результат діяльності, який можна досягти в межах деякого проміжку часу (Е. Вікас), – це сформовані професійна компетентність та ціннісні орієнтації майбутнього інженера; розвиненість потреби у самореалізації (Г. Селевко).

Метою культурологічної підготовки є інтегрований розвиток майбутніх інженерів у поєднанні професійної, загальнокультурної та духовно-моральної складових, формування потреби у професійній та особистісній самореалізації. Цей ідеальний результат досягається шляхом реалізації низки цілей, які спрямовують діяльність на досягнення цієї мети.

До процесу культурологічної підготовки, як і будь-якої іншої діяльності, входять три складові: цілепокладання, цілездійснення й ціледосягнення.

Ціль, яка формується у процесі цілепокладання, спрямовує діяльність майбутнього інженера на досягнення ідеального образу професіонала і людини. Вона реалізується за допомогою засобів як сукупності матеріальних і духовних факторів та способів дій (цілездійснення), що призводять до досягнення мети (ціледосягнення). При цьому зміст цілі залежить від установок суб'єкта, його реальних можливостей і засобів, що застосовуються.

Говорячи про інтегрований розвиток особистості, треба також ураховувати так звані сутнісні цілі, що визначаються автентичною сутністю людини безвідносно до соціальних умов її буття, тобто стратегічною метою розвитку виступає сутність людини, її глибинна природа, те, що робить людину людиною. Таке визначення цілей свідчить про загальний перехід освіти від культури корисності до культури гідності, від школоцентризму до *людиноцентризму* (В. Кремень, П. Саух).

Ґрунтуючись на деяких положеннях дослідників [3], визначимо такі цілі культурологічної підготовки майбутнього інженера, які підкоряються головній меті: 1) гносеологічна ціль як формування мислячої істоти як суб'єкта суспільних відносин, що здатен пізнавати світ; 2) праксеологічна ціль як формування здатності до діяльності як передумови економічного базису суспільства; 3) аксіологічна ціль як формування ціннісних орієнтацій майбутнього інженера.

Усі наведені цілі можуть бути інтегровані, приведені до єдності на основі такого сенсо- та цілеутворювального моменту, як прагнення до вдосконалення, коли практично будь-яку мету можна звести до

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

самовдосконалення людини.

Визначаємо компонент культурологічної підготовки, у процесі реалізації якого формується мотиваційна сфера майбутнього інженера до професійного й особистісного самовдосконалення і самореалізації як установчо-цільовий, і розкриваємо його через пізнавальні потреби та інтереси, ціннісне ставлення майбутнього інженера до професійного й особистісного розвитку, досягнення, розкриття і реалізацію майбутнім інженером власного резервного потенціалу, прагнення досягти успіху.

Потреби у професійному й особистісному самовдосконаленні майбутнього інженера набувають ціннісної значущості в тому разі, якщо вони усвідомлюються ним, відображають його індивідуальні особливості, тобто є реальними, потенційними, об'єктивними, адекватними, спрямовані на розв'язання суперечностей між об'єктивним характером потреби та суб'єктивним характером її задоволення. Цінним є те, що вони спонукають особистість до активності (В. Лозова), перемоги, успіху, руху вперед.

Висновки. Серед основних мотиваційних утворень, які спрямовують культурологічну освіту студентів технічних ВНЗ, виділена установка, що обумовлює стійкий, цілеспрямований процес оволодіння майбутнім інженером професійними, загальнокультурними і духовно-моральними цінностями. Установка пов'язана з мотивами особистості, які можна розглядати як засіб актуалізації установки і фактор, який спонукає людину до досягнення мети. Сформульована головна мета культурологічної підготовки як інтегрований розвиток майбутнього фахівця, визначені цілі культурологічної підготовки, які підкоряються головній меті: гносеологічна, праксеологічна, аксіологічна. Проте особливої уваги потребує розробка системи засобів, які ефективно впливають на формування мотиваційної сфери майбутнього інженера як запоруки його успішного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

2. Бордовская Н. В. Педагогіка : учеб. для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2004. – 300 с.

3. Вознюк О. В. Цільові орієнтири особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.

4. Картавих О. В. Аксіологічні основи формування загальної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Картавих. – Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2002. – 16 с.

5. Клинцова М. Н. Профессионально-педагогическая направленность студентов классического университета: краткая характеристика основних компонентов / М. Н. Клинцова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія : зб. ст. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – Вип. 12. – Ч. 1. – С. 90–95.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

6. Мотивы учебной деятельности студентов : учеб пособ. / А. К. Дусавицкий. – Харьков : ХГУ, 1987. – 55 с.

7. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

8. Рубинштейн С. Л. Основы обшей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 705 с. – (Серия «Мастера психологии»).

9. Узнадзе Д. И. Экспериментальные основы психологии установки / Д. И. Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во акад. наук Груз. ССР, 1961. – 210 с.

10. Методологические проблемы социальной психологии. – М., «Наука», 1975. – 295 с.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Саенко. Установочно-целевой компонент культурологической подготовки студентов технических вузов.

В статье рассмотрены мотивационные механизмы, направляющие культурологическую подготовку студентов технических вузов, раскрыта сущность установки. Определены цели культурологической подготовки.

***Ключевые слова**: технический вуз, культурологическая подготовка, установка, цель.*

SUMMARY

N. Sayenko. Interposition and objective component of the technical university students' culturological training.

In the article motivation mechanisms that determine the direction of the technical university students' culturological training are considered, essence of interposition is revealed. The objectives of the culturological training are determined.

Key words: technical university, culturological training, interposition, objective.

УДК 378.147

Н. В. Шевчук
Львівська філія Європейського університету

ЗНАЧЕННЯ І ЗМІСТ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті окреслено нові вимоги до освітнього процесу в контексті сучасних соціокультурних запитів суспільства, де комп'ютер стає повноправним знаряддям праці і для викладача, і для студента. Указано, що для цього виникає необхідність створення цілої системи інформаційної підтримки багатьох етапів навчальної діяльності, щоб забезпечити свідоме засвоєння знань і формування відповідних умінь і навичок.

***Ключові слова**: інформаційно-комунікаційні технології, самостійна робота студентів, інформаційна культура, методологічний інструментарій, інновації в освіті, інформатизація навчального процесу.*

Постановка проблеми. Самостійність у використанні світового інформаційного потенціалу є визначальним чинником інтеграції вітчизняної та європейської вищої освіти. Студент повинен навчитися володіти прийомами самостійного пошуку, збору, опрацювання, аналізу та синтезу інформації, здобути знання, вміння і навички інформаційного самозабезпечення з навчальної і науково-дослідної діяльності. Обсяг наукових знань у будь-якій сфері діяльності, особливо в технічній, майже

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

повністю оновлюється впродовж 5–6 років. Зважаючи на це, в навчальному процесі вищого навчального закладу має передбачатися багатоаспектна самостійна робота студентів, оскільки саме у студентські роки найактивніше формується потреба самостійно оновлювати свої знання, доповнюючи відомості, одержані на лекціях та лабораторно-практичних заняттях.

Аналіз актуальних досліджень. Необхідність в організації самостійної роботи обумовлена високими вимогами до рівня загальнокультурної і спеціальної підготовки випускників ВНЗ, зміною загальноосвітніх парадигм, підготовкою майбутніх фахівців до професійного, компетентного входження у ринок праці, з міцно сформованими потребами в постійній професійній самоосвіті та саморозвитку. Роль викладача в організації самостійної навчальної діяльності студентів розглядають Л. Зоріна, Л. Кондрашова, М. Корець, М. Скаткін, В. Сластьонін та ін.; самостійна робота визначається як один з ефективних методів пізнавальної діяльності у працях А. Алексюка, Б. Єсипова, П. Підкасистого та ін.; самостійну роботу як форму організації навчання досліджують Ю. Бабанський, М. Дяченко, Л. Кандибович, І. Лернер, В. Сиротюк та ін. На думку дослідників Т. Баркова, М. Бобкова, Н. Дідусь, А. Остапенко, О. Рогової, невміння студентів навчатися пов’язано насамперед з відсутністю у них інструментарію для успішного подолання труднощів у самостійному засвоєнні наукових знань, що вимагає постійної мобілізації волі й уваги, максимальної віддачі інтелектуальних сил. У цих умовах першочергового значення набуває проблема організації й технізації самостійної роботи у ВНЗ.

На думку М. Айзенберга, Г. Воробйова, І. Геллера, Н. Гендіної, М. Жалдака, Л. Макаренко, Н. Морзе, Є. Полат, Л. Савенкової, С. Яшанова та інших, досягнення сформованості у студентів самостійності багато в чому залежить від рівня їх інформаційної культури, а саме від уміння самостійно здобувати, опрацьовувати і використовувати інформацію у процесі освітньої й наукової діяльності. Навчальний час, відведений на СРС, регламентується навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного на вивчення конкретної дисципліни. Новою парадигмою освіти визначається якісно новий етап удосконалення самостійної роботи студентів у навчально-виховному процесі, якій присвячена велика кількість наукових праць, де розкриваються різні аспекти даної проблеми: сутність самостійної роботи та її значення; види робіт та методика їх організації;

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ефективність самостійної роботи та ін. Значний внесок у дослідження цих проблем зробили А. Алексюк, В. Бондар, Б. Єсіпов, В. Козаков, О. Мороз, П. Підкасистий, М. Солдатенко. Сутність самостійної роботи розглядається як метод навчання, як форма організації пізнавальної діяльності, як засіб залучення студентів до самостійної пізнавальної діяльності і, нарешті, як вид навчальної діяльності студентів. Неоднозначність у визначенні сутності, завдань, методів, форм і засобів організації самостійної роботи не тільки несприятливо позначається на теоретичному аспекті дослідження проблеми, а й негативно впливає на практику навчального процесу.

Сучасні підходи до СРС як до провідної, а у найближчому майбутньому й основної форми навчання, в умовах інформаційного суспільства вимагають розробки нового змісту, принципів, методів, форм і засобів реалізації процесу організації самостійної роботи студентів.

Одним з основних шляхів удосконалення змісту освіти є широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Різноманітні аспекти впровадження ІКТ у навчальний процес привертали увагу багатьох дослідників. Дидактико-педагогічні та методичні проблеми інформатизації навчального процесу вивчали В. Беспалько, В. Болтянський, М. Жалдак, В. Монахов, Ю. Рамський, В. Розумовський, О. Співаковський та ін. У працях В. Зінченка, Ю. Машбиця, Н. Тализіної та ін. досліджувалися психолого-педагогічні аспекти використання інформаційних технологій у навчальному процесі. Вони з’ясували, що інформаційно-комунікаційні технології, підвищуючи активність пізнавальної діяльності студента, приводять до перебудови навчального процесу у напрямку самостійних форм навчання зі скороченням кількості лекцій і семінарів. А у дослідженнях О. Пєхоти, Є. Полат, І. Прокопенка, Г. Селевка доведено, що використання ІКТ вносить суттєві зміни в організацію самостійної роботи студентів, місце якої у навчальному процесі значною мірою зумовлюється технологією, що використовується для навчання, типом навчальної системи і шляхами її застосування, а також тим, які навчальні функції покладаються на комп’ютер у конкретній навчальній ситуації.

Мета статті – теоретично обґрунтувати нові підходи як вимоги часу до організації й активації навчального процесу, пов’язаних з організацією самостійної роботи студентів (СРС), активним упровадженням ідей комп’ютерного навчання у навчальний процес, систематичного застосування під час самостійної роботи засобів інформаційно-комунікаційних технологій.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Виклад основного матеріалу. Проблема організації самостійної роботи студентів постає реальним практичним завданням, яке потребує вирішення, а необхідність розробки комплексу завдань, спрямованих на підвищення ефективності цього процесу, вимагає перебудови організації навчально-виховного процесу, орієнтованого на досягнення цієї мети засобами інформаційно-комунікаційних технологій. До того ж, в умовах традиційної організації навчання більшість студентів на низькому рівні володіють уміннями працювати самостійно: їх рівень характеризується як низький у 31,5%, середній – у 48,4%, високий – у 19,1% студентів [2, 75]. Установлено, що в реальних умовах досить часто застосовуються такі методи і прийоми самостійної роботи, які призводять до зниження мотивації до самостійної навчальної діяльності, гальмуючи розвиток у студента вміння самостійно виконувати навчальні дії, зменшуючи можливість самостійного переходу від постановки навчального завдання до адекватної навчальної дії, від навчальної дії до відповідного їй самоконтролю і самооцінки [1, 248].

Застосування підходів, спрямованих на часткове вирішення певних методичних та змістових складових у межах діючих схем, традиційних технологій, методів і форм навчання не дає можливості повною мірою забезпечити підвищення ефективності процесу організації самостійної роботи студентів. Вирішення цього завдання можливе через використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій як одного з важливих інструментів методологічної, змістової й організаційної перебудови системи освіти. Адже саме вони мають необмежені можливості для інновацій, що сприяє їх застосовуванню у процесі організації самостійної роботи студентів. Зміст СРС із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій полягає у розробці комп’ютерно, професійно та особистісно орієнтованих дидактичних матеріалів.

З використанням ІКТ у самостійній роботі студентів відбувається збільшення кількості та методів подання навчальних завдань, призначених для самостійного опрацювання. Так, з’явилась можливість використання студентами у самостійній роботі спеціальних завдань на планування та контроль самостійної навчальної діяльності, в яких прямим продуктом виступає формування вміння визначати стратегію розв’язання, планувати процес виконання діяльності, контролювати його, знаходити і виправляти помилки. При цьому винятково важливою виявилась можливість використання у процесі самостійної роботи

завдань на рефлексію діяльності, прикладом якої є опис стратегії своїх міркувань після того, як завдання було виконано.

Операційно-діяльнісний (технологічний) компонент безпосередньо відображає процесуальну сутність самостійної діяльності студентів та реалізується через використання різноманітних видів інформаційно-комунікаційних технологій. До них належать: автоматизовані бібліотечно-інформаційні системи, гіпермедійні, мультимедійні, телекомунікаційні та мережеві технології. Принциповим стало й те, що використання засобів ІКТ потребує і нових форм організації навчального процесу, за яких студенти, самостійно виконуючи завдання, здобувають знання, забезпечуючи тим самим самостійність своєї навчальної діяльності.

Контроль, оцінювання та корекція припускає одночасне здійснення контролю за перебігом вирішення поставлених завдань навчання з боку викладача і самоконтролю за правильністю виконання навчальних операцій самими студентами, оцінювання педагогами та самооцінювання студентами результатів навчання. В умовах застосування ІКТ з метою контролю використовується система тестових завдань, а сам контроль поступово переходить у самоконтроль.

Аналіз багатофункціональності комп’ютера, досвіду використання комп’ютерних програм дозволив визначити основні функції використання ІКТ в організації самостійної роботи студентів: стимулюючу, інформативну, організаційну, тренувально-навчальну, конрольно-коригуючу [2, 74].

У результаті дослідницької роботи встановлено, що використання мережевих технологій і телекомунікацій надає доступ студентам до значного обсягу інформаційних ресурсів. Розгалужені пошукові можливості мережевих систем дають змогу оперативно знаходити потрібну інформацію, допомагають перейти від звичайного отримання інформації до активної участі студента в її пошуку. Ця обставина дала можливість змінити саму концепцію інформаційного забезпечення та дозволила здійснити принципово новий підхід до організації СРС [4, 6].

Необхідною передумовою процесу використання мультимедійних технологій є залучення всіх видів аналізаторів до процесу сприймання запропонованого матеріалу, що розширює можливості подання матеріалу, дозволяє підвищити наочність навчання, забезпечує свідоме засвоєння знань, формування вмінь і навичок.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Гіпертекстові технології, поєднуючи завдання на розуміння і предметні завдання, моделюють способи роздумів через зіставленння різних позицій. Ця обставина спонукає студентів до самостійного розв'язання задач та оцінки запропонованих рішень, стимулює розумову діяльність, пізнавальний інтерес до навчального процесу, що дає можливість зробити висновок про вплив використання гіпертекстових технологій на вдосконалення самостійної роботи студентів [3, 13].

Студенти, навчаючись протягом року за експериментальною системою і технологією, тяжіють у процесі навчання до відносно широкого обрання інформаційних джерел, віддаючи перевагу електронним підручникам, мультимедійним технологіям з використанням інформаційно-комунікаційних мереж. Це забезпечує формування цілісного сприймання і розуміння процесів та явищ на основі широкого залучення банків даних, вільного доступу до інформаційних джерел, обробки великих обсягів інформації [6]; дозволяє самостійно досягати навчальних цілей шляхом візуалізації процесу розв'язання проблеми, оперативного пошуку інформації під час вирішення навчально-пізнавальних завдань, можливості самостійно оцінити оптимальність варіантів їх вирішення.

Упровадження засобів ІКТ у самостійну роботу студентів приводить до суттєвої зміни статусу студента в навчальному процесі, який активно вибудовує власний навчальний процес, визначає індивідуальну траєкторію в освітньому середовищі [3, 10].

Висновки. Ефективність організації самостійної роботи залежить від професійної спрямованості самостійного навчання і застосування комп'ютерної техніки, комплексного використання комп'ютерних технологій, доступності й поступового зростання рівня складності навчальних завдань у самостійній роботі та видів технічного забезпечення, оволодіння студентами вміннями і навичками самостійної навчальної діяльності та вільного використання засобів ІКТ.

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій сприяє повнішому оволодінню студентами системою знань і вмінь, розвиває творчу спрямованість пізнавальної діяльності студентів, допомагає формуванню відповідних професійних та особистісних якостей. При цьому використання засобів ІКТ у навчальному процесі вищого закладу освіти виступає не самоціллю, а педагогічно виправданим підходом, що повинен розглядатися в аспекті педагогічних переваг порівняно з традиційними

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

технологіями організації самостійної роботи.

Узагальнення педагогічного досвіду є підтвердженням того, що ефективність організації СРС підвищиться, якщо в систему організації самостійної роботи будуть включені інформаційно-комунікаційні технології: автоматизовані бібліотечно-інформаційні системи, гіпер- і мультимедійні, телекомунікаційні та мережеві технології тощо [5].

Перспективи науково-дослідницької роботи вбачаємо у розкритті проблем, пов'язаних із самостійною роботою в умовах дистанційного та екстернатного навчання студентів, інтенсифікацією науково-пошукової діяльності засобами інформаційно-комунікаційних технологій, професійної готовності випускників спеціальностей до використання засобів ІКТ у майбутній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байраківський А. І. Особливості самостійної роботи студентів в умовах запровадження комп'ютерних технологій у навчальному процесі / А. І. Байраківський, Н. І. Бойко // Болонський процес: трансформація навчального процесу у технології навчання : матеріали ІІІ міжнар. наук.-метод. конф. ДУІКТ. – К., 2006. – С. 247–251.

2. Бойко Н. І. Інформаційно-пошукові технології як засіб оптимізації самостійної роботи студентів / Н. І. Бойко // Наукові записки : Зб. наук. ст. НПУ імені М. П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 72. – С. 70–78.

3. Бойко Н. І. Форми та шляхи організації самостійної роботи студентів / Н. І. Бойко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. – Ужгород, 2001. – С. 10–13.

4. Скалій Л. І. Використання інформаційних технологій у формуванні професійної компетенції майбутнього вчителя іноземних мов / Л. І. Скалій // Іноземні мови. – 2003. – № 4. – С. 5–9.

5. Brierley B. Computers as a tool in language teaching / B. Brierley, I. Kembel. – New York : «Ellis Horwood», 1991.

6. Chun D. Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive competence / D. Chun // System, 1994. – № 22 (1), p. 17–31.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Шевчук. Значение и содержание самостоятельной работы студентов с применением информационно-коммуникационных технологий.

В статье обозначены новые требования к образовательному процессу в контексте современных социокультурных запросов общества, где компьютер становится полноправным орудием труда и для преподавателя, и для студента. Указано, что для этого возникает необходимость создания целой системы информационной поддержки многих этапов учебной деятельности, чтобы обеспечить сознательное усвоение знаний и формирование соответствующих умений и навыков.

***Ключевые слова**: информационно-коммуникационные технологии, самостоятельная работа студентов, информационная культура, методологический инструментарий, инновации в образовании, информатизация учебного процесса.*

SUMMARY

N. Shevchuk. Value and maintenance of students' independent work with application of information-communication technologies.

In the article new requirements to the educational process in the context of modern sociocultural queries of society, where a computer becomes a competent tool for a teacher and

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

for a student are outlined. It is indicated that for this purpose there is a necessity of creation of the whole system of informative support of many stages of educational activity, to provide the conscious mastering of knowledge and forming of corresponding abilities and skills.

Key words: information-communication technologies, independent work of students, informative culture, methodological tool, innovations in education, informatization of educational process.

УДК 378.147

І. В. Хом'юк
Вінницький національний технічний університет

ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

У статті висвітлено особливості професійної орієнтації, яка на думку автора, суттєво впливає на процес формування професійної мобільності; проаналізовано різні підходи до визначення поняття професійна орієнтація. Визначено рівень професійної орієнтації студентів до навчання за обраною спеціальністю на прикладі ВНТУ.

***Ключові слова**: професійна орієнтація, мобільність, мотивація, професійне самовизначення, здібності, професійні інтереси, пізнавальні інтереси.*

Постановка проблеми. Структурна перебудова економіки країни, прискорене впровадження нових технологій у виробництво та низка інших факторів обумовили виникнення професійно-трудового середовища, в умовах якого людина впродовж своєї професійної діяльності може бути вимушеною неодноразово змінювати не лише місце своєї роботи, але й професію, тобто сучасному працівнику повинна бути притаманна така якість як професійна мобільність. Тому в умовах ринку праці виникає об'єктивна необхідність у формуванні в людини готовності до неодноразового здійснення вибору нової професії і, як наслідок, перманентного професійного навчання та перенавчання. За такого підходу актуальною є проблема підготовки особистості до професійного самовизначення, яке в умовах ринкової економіки є одним з факторів забезпечення її професійної мобільності й, як наслідок, додаткового захисту від безробіття. Яку професію обрати – одне з головних завдань у житті кожної людини. Проблема підготовки учнів до свідомого вибору професії стає особливо актуальною тому, що орієнтація на певну професійну діяльність, свідомий вибір свого життєвого шляху є невід'ємною складовою всього навчально-виховному процесу в школі.

Аналіз актуальних досліджень. Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, ми встановили, що термін «професійна мобільність» у сучасній науковій літературі трактується неоднозначно. Аналіз праць Н. Аітова, І. Демченко, О. Дудіної, О. Злобіної, Л. Карнозової,, І. Козіної, С. Кугель, С. Макеєва, М. Мокляка, Р. Насибулліна, М. Ратникової, В. Семенової,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Л. Семенової, В. Черейського, М. Черниша та інших дослідників дозволяє визначити професійну мобільність як сукупність конкретних процесів переміщення індивідів між різними професійними групами, які суттєво змінюють предмет, методи та мету діяльності, вимагають перекваліфікації та опанування нової професійної культури, іноді викликають зміни в соціальному статусі, способі та стилі життя.

З психологічної точки зору (Ф. Н. Гайсин, Ф. Х. Фаізов та Л. П. Шевченко) професійну мобільність можна визначити як інтегровану якість особистості, що виявляється у здатності успішно переключатися на іншу професійну діяльність або змінювати види діяльності; вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у певній сфері трудової діяльності та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного оволодіння. Питання профорієнтації знайшли висвітлення у працях С. Г. Карпенчука, Е. А. Климова, Н. В. Кузьміної, В. І. Лозової та ін.

Мета статті – проаналізувати особливості професійної орієнтації, яка впливає на процес формування професійної мобільності; розглянути різні підходи до визначення даного поняття та визначити рівень професійної орієнтації студентів до навчання за обраною спеціальністю, на прикладі ВНТУ.

Виклад основного матеріалу. Проводячи дослідження феномену професійної мобільності, дало змогу нам виділити дві системи в її структурі. Одна система складається з певних стійких процесів, які тривають у професійному середовищі де розвивається мобільність і друга – з професійно мобільних якостей особи, які визначають мобільність, і розвиваються у неї під час її перебування у певному професійному середовищі.

До процесів, які впливають на професійну мобільність майбутнього інженера, нами виявлено: професійну орієнтацію; професійне самовизначення; професійну адаптацію; професійну мотивацію; професійну освіту (навчання, підготовка – як набуття професійних умінь). Всі ці процеси складають процес професіоналізації особи, забезпечуючи її професійний розвиток [6]. Зупинимось на розгляді професійної орієнтації, яка, на нашу думку, є одним із засобів забезпечення професійної мобільності.

Саме поняття «профорієнтація» здається зрозумілим кожному, хто ознайомиться з ним навіть уперше – це орієнтація школярів на ті або інші професії. Приблизно такі ж визначення подаються в методичній літературі,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

де профорієнтацію розглядають як надання допомоги молодим людям у виборі професії. Крім того, під профорієнтацією нерідко розуміють систему заходів, що допомагають людині, яка вступає в життя, науково обґрунтовано вибрати професію, або систему виховної роботи в цілях розвитку професійної спрямованості.

Існування різних точок зору на поняття профорієнтації можна пояснити, тим, що це комплексна проблема, а тому підходи до її визначення різні. Якщо професійна орієнтація розглядається через призму педагогічної практики, що протікає під переважаючим впливом учителів шкіл, майстрів УПК, то прийняття цієї точки зору як єдиної та головної створює педагогічний образ профорієнтації. Якщо ж на цей процес подивитися через призму психологічної науки, то на перший план виступлять психологічні поняття і концепції, що пояснюють особливості того, або іншого вибору. В межах цього підходу формується і відповідний образ профорієнтації як психологічного процесу, що складається з двох взаємозв'язаних сторін: а) ухвалення рішення учня про свій професійний вибір; б) дії на психіку учнів з метою формування професійних намірів, здійснення такого вибору професії, який би відповідав інтересам і здібностям особи і одночасно відповідав суспільним потребам. Третій підхід – соціологічний. Вибір професії розглядається як акт, обумовлений загальною життєвою орієнтацією, прагненням особи зайняти певне місце в соціальній структурі суспільства, в соціальній групі.

Узагальнюючи відповідні підходи зупинимося на наступному визначенні поняття. *Професійна орієнтація* являє собою систему соціально-економічних, психолого-педагогічних та методико-фізіологічних заходів, спрямованих на забезпечення активного, свідомого професійного самовизначення та трудового становлення особистості з урахуванням своїх можливостей та індивідуальних особливостей і кон'юнктури ринку праці для повноцінної реалізації у професійній діяльності.

У психологічній та методичній літературі професійну орієнтацію розглядають як систему, яка включає такі основні напрями або підсистеми: профінформація; профконсультація; профвідбір; профадаптація, як окремий етап профорієнтаційної роботи: процеси трудового і професійного навчання в школах [3; 4]. Українські психологи розробили нову концепцію професійної орієнтації. Вихідною позицією в розробці нової системи професійної орієнтації було бачення особистості насамперед

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

не як об'єкта, а як суб'єкта саморозвитку.

У структурі професійної орієнтації, В. Чебишева виділяє чотири основні компоненти: 1) повідомлення учням знань про професії, що цікавлять їх; 2) глибоке і все стороннє вивчення школярів; 3) професійні консультації; 4) допомога учням в оволодінні вибраною професією. Отже, професійна орієнтація має два аспекти: перший – її вплив на формування професійних інтересів людей насамперед позитивних мотивів вибору професії, які забезпечують узгодження інтересів особистості і суспільства; другий – виявлення професійних вимог і психологічний аналіз професії, з одного боку, та оцінка психофізіологічних властивостей і якостей учнів з урахуванням проб їх сил в обраній діяльності, з другого.

Структурна побудова професійної орієнтації за Г. Баллом [1] випливає з методичних підходів до розгляду цілей і змісту профорієнтаційної роботи, а також із розуміння діапазону її компетенції. Отже, різні визначення професійної орієнтації, різне трактування її цілей і змісту неминуче впливає на її структуру, а отже, й на її форми й методи.

Дослідження життєвих планів молоді, їхніх уподобань і пріоритетів є одним із засобів поліпшення наукової організації профорієнтаційної роботи, підвищення її ефективності. К. М. Варнавських [2] виділяє такі проблеми професійного самовизначення молоді на сучасному етапі ринкових перетворень.

1. Слабка інформованість молоді зі світом професій. Привабливими для неї є професії переважно інтелектуальної праці, які вимагають вищої освіти: юрист, економіст, програміст, перекладач, лікар, інженер, учитель. Певну популярність мають професії, за якими можна працювати в багатьох галузях господарства: бухгалтер, кухар, водій та інші. Така обмеженість професійного світогляду пояснюється тим, що різні ланки суспільного життя (радіо, телебачення, преса), заклади освіти, служби зайнятості не ведуть роботи з професійної інформації.

2. Навіть після закінчення школи багато молоді професійно не визначились, що є наслідком недостатньої роботи з різних напрямів професійної орієнтації (починаючи з незадовільної роботи шкільних психологів), інформації, консультації, відбору.

3. Головними мотивами професійного самовизначення є висока заробітна плата, стабільність; мало цікавить випускників можливість розкриття і застосування своїх здібностей, результати роботи.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

4. Існує дисбаланс між професійними намірами молоді та попитом на ринку праці (практично вона не обирає класичних професій у промисловості, будівництві, сільському господарстві, сфері культури).

Зазначене вимагає застосування нових прогресивних методів профорієнтаційної роботи в закладах освіти; відновлення посад спеціалістів-профконсультантів, психологів, соціальних працівників, які можуть подавати допомогу юним в питанні професійного самовизначення; розгортання мережі державних агенцій, відділів, профінформації та профорієнтації, де кожний може одержати потрібну інформацію про зміст певної професії, перспективи її здобуття та працевлаштування, пройти психологічне дослідження.

У принципі навчально-практична діяльність, спрямована на співставлення знань учня про себе та про професійну діяльність (так звані професійні проби) теж є елементом профорієнтаційної роботи, але ні в СРСР, ні в Україні вона в такій якості не реалізується. Необхідно зазначити, що лише в одній країні світу, а саме в Японії, у 50-х рр. реформа середньої освіти передбачала здійснення професійних проб як природної складової профорієнтаційної роботи.

Одним із найважливіших етапів розвитку особистості в контексті проблеми її підготовки до вибору професії є період навчання у старших класах середньої загальноосвітньої школи. Отже, саме загальноосвітня школа закладає не лише підвалини готовності молодої людини до професійного самовизначення, але й її професійної мобільності.

В сучасному навчанні шкільна система містить такі компоненти: професійну освіту або інформацію про професії, професійну активізацію, професійну консультацію, професійний відбір і адаптацію. У школі приділяється увага, в основному, першим двом напрямам. Професійна орієнтація випускників була і залишається однією з важливих завдань школи. Життя показує, що профорієнтаційна робота проводиться несистематично, випадково. І в результаті неграмотної профорієнтаційної роботи чи відсутності її взагалі, професійне самовизначення випускників шкіл відбувається стихійно. Незнання сутності професійної діяльності і, відповідно, незадоволення від отриманої спеціальності є однією з причин плинності кадрів, низької продуктивності праці, зміни трудової діяльності. Про низьку результативність профорієнтаційної роботи з випускниками шкіл свідчать суперечності, що пов’язані з професійним самовизначенням

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

учнів: між їх схильностями, здібностями і вимогами професії, якою хочуть оволодіти молоді люди; їх бажаннями і реальними можливостями працювати за обраним фахом.

Оскільки об'єктом діяльності профорієнтації є процес професійного самовизначення людини, важливо, в першу чергу, сформулювати групу принципів, якими керуються (або повинні керуватися) дівчата і хлопці, вибираючи собі професію і місце в соціальній структурі суспільства. Принцип свідомості у виборі професії виражається у прагненні задовольнити своїм вибором не тільки особові потреби в трудовій діяльності, але і принести якомога більше користі суспільству. Принцип відповідності вибираній професії інтересам, схильностям, здібностям особи і одночасно потребам суспільства в цілому (району, регіону) в кадрах необхідних професій виражає зв'язок особового і суспільного аспектів вибору професії. Принцип активності у виборі професії характеризує тип діяльності особи у процесі професійного самовизначення. Професію треба активно шукати самому. Виходячи з цього, у процесі формування в учнів готовності до вибору професії необхідно звертати увагу на такі індивідуальні особливості. Перш за все – це інтереси, схильності учнів. Професійні інтереси відрізняються конкретністю і цілеспрямованістю. Це інтерес до тієї професії, яку обирає для себе учень. Розвиток та формування професійних інтересів безпосередньо пов'язані з пізнавальними інтересами. Це інтереси спрямовані на оволодіння знаннями з професії, розуміння її суті, оволодіння не тільки практичними, але і теоретичними основами цієї професії. Чим сильніше виражений професіональний інтерес, тим глибша потреба в оволодінні знаннями з конкретної професії. Отже, вибір правильної професії залежить не тільки від індивідуально-типологічних відмінностей учнів, а від їх пізнавальних інтересів, здібностей, схильностей.

Для того, щоб вибір професії був справді успішним, на думку Ф. Парсонса, необхідно враховувати такі три фактори: 1) інформованість про світ професій; 2) знання своїх особистісних особливостей; 3) уміння співвідносити особисті якості з вимогами, які пред'являють професія та спеціальність [5].

В Положенні про професійну орієнтацію молоді, зокрема зазначається, що професійна орієнтація повинна здійснюватися всіма закладами освіти на всіх ступенях навчання.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Так, у Вінницькому національному університеті уже декілька років плідно працює інститут довузівської підготовки, до складу якого входять: заочна фізико-математична школа в якій навчаються учні 10–11 класів, підготовче відділення, вечірні та заочні підготовчі курси, двотижневі інтенсивні підготовчі курси, центр предметного тестування абітурієнтів. Навчаючись в інституті довузівської підготовки, учні одержують широкий спектр інформації щодо спеціальностей університету, знайомляться з директорами інститутів, які, в свою чергу, висвітлюють роботу саме свого інституту. Так, слухачів підготовчих курсів знайомлять з роботою міжнародного українсько-німецького навчального комплексу – Центром механотроніки «ВНТУ – ФЕСТО», в якому забезпечуються новітні технології підготовки спеціалістів за спеціальністю «Технологія машинобудування». Отже, слухачі даного інституту більш проінформовані про навчання в університеті, їм простіше обрати свою майбутню спеціальність.

Орієнтаційна сторона у професійному виборі особистості може полягати у визначенні нею головних критеріїв для прийняття рішення та значущості професійної діяльності в її житті. Учні з підвищеною самооцінкою, як правило, хочуть вступити до ВНЗ III–IV рівнів акредитації. Вони дуже високої думки про свої можливості, вважають свій вибір єдино правильним і впевнені, що в житті все буде так, як вони хочуть. Ці учні не допускають навіть думки про те, що їхні плани можуть бути порушені. З ними необхідно проводити велику індивідуальну роботу кураторам академічних груп підготовчого відділення. Учні із заниженою самооцінкою страждають зайвою невпевненістю, і тому їхні життєві плани часто не визначені. Про свої здібності вони або мовчать, або посилаються на оцінку дорослих. Учні з адекватною самооцінкою усвідомлюють свої здібності, ступінь їх розвитку, бачать сферу їх застосування. Розуміння своїх можливостей, усвідомлення здібностей робить їх цілеспрямованими і дозволяє їм самостійно вирішувати питання про вибір професій, накреслювати реальні життєві плани на майбутнє.

Мета нашого дослідження полягала у визначенні рівня професійної орієнтації студентів до навчання за обраною спеціальністю. В дослідженні було використано анкетування студентів першого курсу під час «нульової» контрольної роботи з вищої математики.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Таблиця 1

Профорієнтація студентів до навчання за обраною спеціальністю

Питання анкети	Показник відповіді у %
1. Чи звертались Ви до вчителів за порадою при визначенні професійних намірів? *а) так;* *б) ні.*	 20 (21%) 75 (79%)
2. Чи є у вашому навчальному закладі окремий кабінет для проведення профорієнтаційної роботи? *а) так;* *б) ні.*	 39 (41%) 56 (59%)
3. Чи розповідали вчителі на уроках про професії? *а) так (вказати на яких уроках);* *б) ні.*	 29 (31%) 66 (69%)
4. Яке значення, на вашу думку, відіграє в житті людини вибір професії? *а) може змінити все життя людини;* *б) відіграє деяку роль у житті людини;* *в) не має ніякого впливу на життя людини.*	 73 (77%) 19 (20%) 3 (3%)
5. Які вимоги, на вашу думку, обрана професія ставить перед людиною? *а) необхідні загальні якості особистості;* *б) необхідні спеціальні якості особистості.*	 40 (42%) 55 (58%)
6. Де ви читали про обрану професію? *а) в художній літературі;* *б) у науково-популярній літературі;* *в) у спеціальній.*	 6 (7%) 37 (39%) 52 (54%)
7. З ким ви мали бесіду про обрану вами професію? *а) з учителем;* *б) з батьками;* *в) з товаришами-ровесниками;* *г) зі старшими товаришами, які мають цю професію;* *д) ні з ким не мав бесіди.*	 3 (3%) 46 (48%) 22 (23%) 11(12%) 13 (14%)
8. Ваше рішення з вибору професії: *а) остаточне;* *б) можу передумати.*	 44 (46%) 51 (54%)
9. Що, на вашу думку, необхідно, щоб бути хорошим спеціалістом? *а) попрацювати на виробництві;* *б) закінчити ВНЗ;* *в) випробувати себе в даній професії.*	 11(12%) 31 (33%) 53 (55%)

Проведене анкетування дало змогу виявити наступне:

1. Із 95 осіб 29 учителі на уроках розповідали про професії, а 66 інформацію про професії на уроках не отримували. Серед уроків у школі на яких учителі інформували про майбутній професійний вибір студенти відмічають ОБЖ, фізику, математику та класні години.

2. Звертались до вчителів за порадою при визначенні професійних намірів лише 21% опитуваних студентів.

3. Разом з тим, 41% опитуваних стверджують, що їх навчальний заклад має окремий кабінет для проведення профорієнтаційної роботи,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

що дає змогу констатувати про деякий, можливо незначний рівень розвитку профорієнтації в стінах школи.

4. Вагомий вплив на вибір майбутньої професії все таки належить батькам майбутніх абітурієнтів (48%) і лише 3% прислуховувалось до порад учителів, хоча можливо саме останні можуть більш об'єктивно оцінити схильність учнів до тієї чи іншої професії, спираючись на їх здібності, задатки та нахили.

Аналіз стану профорієнтації студентів технічного ВНЗ показав, що навіть після вступу до вишу молоді люди професійно не визначились, великий відсоток студентів не мають взагалі уявлення про майбутню професію. Все це є наслідком недостатньої роботи з різних напрямів професійної орієнтації (починаючи з незадовільної роботи шкільних психологів), інформації, консультації, відбору.

Висновки. Аналіз здійсненого дослідження дозволив дійти висновку про те, що одним з результатів профорієнтаційної роботи є підвищення рівня професійної мобільності особистості, яка, в свою чергу, є одним із засобів уникнення безробіття.

Перспективні напрями дослідження вбачаємо у вивченні подальшого впливу виділених складових, а саме професійної адаптації та професійної мотивації на процес формування професійної мобільності майбутніх інженерів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. Психолого-педагогічні засади професійної орієнтації школярів / Г. Балл // Психолог. –2004. – № 8 (лютий). – С. 2–11.

2. Варнавських Н. М. Проблеми професійного самовизначення молоді на сучасному етапі ринкових перетворень / Н. М. Варнавських // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 4. – С. 109–115.

3. Зінченко В. П. Теорія і практика розбудови системи професійної орієнтації в сучасних умовах / В. П. Зінченко, М. С. Янцур // Оновлення змісту і методі психології освіти та професійної орієнтації. – 1998. – № 4. – С. 4–15.

4. Професійна діагностика / упоряд. Т. Гончаренко. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. –120 с.

5. Хавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Хавир. – М. : Просвещение, 1981. – 96 с.

6. Хом'юк І. В. Визначення поняття «мобільність» у термінології формування професійної мобільності майбутніх інженерів / І. В. Хом'юк, З. В. Бондаренко, Я. В. Хом'юк // Наук. записки Вінницького держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. – 2011. – Вип. № 33. – С. 317–323.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РЕЗЮМЕ

И. В. Хомюк. Профессиональная ориентация как средство обеспечения профессиональной мобильности.

В статье освещены особенности профессиональной ориентации, которая, по мнению автора, существенно влияет на процесс формирования профессиональной мобильности; проанализировано разные подходы к определению понятия профессиональная ориентация. Определен уровень профессиональной ориентации студентов к обучению относительно выбранной специальностью на примере ВНТУ.

***Ключевые слова**: профессиональная ориентация, мобильность, мотивация, профессиональное самоопределение, способности, профессиональные интересы познавательные интересы.*

SUMMARY

I. Khomyuk. Professional orientation as mean of providing of professional mobility.

The features of professional orientation which in opinion of author substantially influences on the process of forming of professional mobility are lighted up in the article; different approaches to determination of concept are analysed professional orientation. The level of professional orientation of students to teaching after the chosen speciality is certain, on the VNTU example.

Key words: professional orientation, mobility, motivation, professional self-determination, capabilities, professional interests are cognitive interests.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РОЗДІЛ VI. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.637.016:78

О. А. Бєлікова
Кріворізький державний
педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ПЕРЕКОНАНЬ МАЙБУТНЬОГО МУЗИКАНТА-ПЕДАГОГА

У статті розглянуто проблему формування ціннісних переконань майбутнього музиканта-педагога. Ціннісні переконання розглядаються як компонент професійного світогляду, розглядається їх пріоритетність. Уточнюється сутність поняття «умова»; висвітлюються психолого-педагогічні умови, які уможливлюють реалізацію моделі формування ціннісних переконань майбутнього музиканта-педагога.

***Ключові слова**: музична педагогіка, професійна підготовка музиканта-педагога, модель, ціннісні переконання.*

Постановка проблеми. Зміни суспільного і політичного життя України сьогодні закономірно зумовили зростання ролі становлення особистості майбутнього фахівця, розуміння ним свого місця в світі, особистісного значення його майбутньої професії, інтелектуального, емоційного та практичного відношення до професійної дійсності.

У сфері музично-педагогічної освіти вагоме місце посідає ціннісна парадигма професійної підготовки майбутнього музиканта-педагога, метою якої є формування ціннісно-орієнтованої особистості, яка здатна до цілісного осягнення музично-педагогічного простору, осмислення цінностей в музично-педагогічному процесі, що спрямовує його діяльність у сторону постійного професійного саморозвитку, пошуку нестандартних рішень, особистісно-орієнтовних технологій, формування соціально активної позиції.

Аналіз актуальних досліджень. Теоретичному обґрунтуванню обраної теми певною мірою присвятили свої праці вітчизняні та зарубіжні автори. Серед сучасних вітчизняних науковців проблему переконань досліджували В. Павленко, В. Плавич, Ю. Ростовська, в працях яких розглядаються професійні переконання, їхній філософсько-соціологічний аспект з акцентуванням уваги на розробленні педагогічних умов і технологій формування педагогічних переконань, усвідомленні значущості в пізнанні й оцінки педагогічних фактів і явищ. Даючи загальну характеристику праць С. Бородуліної, С. Гогунової, В. Грачевої, І. Гричанікової, В. Захарової, відзначимо активність наукових пошуків, які

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

стосуються науково-гуманістичного, світоглядного, соціального характеру переконань молодих спеціалістів, формування їх залежності від суспільних вимог і професійних потреб, що постійно змінюються і відповідають соціально-економічним вимірам розвитку суспільства.

Мета статті – висвітлити педагогічні умови як сукупність застосувань об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, що забезпечують успішність вирішення конкретизованих завдань.

Виклад основного матеріалу. Переконання посідають важливе місце серед особистісних якостей педагога. Для музиканта-педагога пріоритетним є формування ціннісних переконань, оскільки його діяльність передбачає не лише передачу музичних знань, ознайомлення з музичним твором та його аналіз, а й творче прочитання, сприйняття та інтерпретування твору мистецтва. Процес формування ціннісних переконань як компонента професійного світогляду потребує визначення педагогічних умов, які мають сприяти забезпеченню ефективності даного процесу.

Поняття умова розуміють як: 1) вимогу, пропозицію, що висувається однією із сторін, які домовляються про що-небудь; 2) необхідну обставину, яка уможливлює здійснення, створення, утворення чого-небудь, або сприяє чомусь; 3) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; 4) правила які існують в тій або іншій галузі життя, дійсності; 5) сукупність даних положень, що лежать в основі чого-небудь [2].

Серед умов виникнення переконань В. Грачова називає оцінку явищ, фактів, а також процесів соціального та природного характеру. Глибину переконань автор вбачає в досягнутому загальному рівні наукових знань, індивідуальної поінформованості, рівні освіченості та культурному розвитку конкретної особистості [3].

Б. Целковніков вважає, що основною умовою формування у студента власного світогляду є процес світоглядної орієнтації, який являє собою сукупність узагальнених прийомів духовно-практичної діяльності (яка відображена в єдності емоційної, інтелектуальної та вольової сторін), завдяки чому особистість (в тому числі і особистість музиканта-педагога) реалізує власні цінності при взаємодії з різними аспектами життєвого та професійного буття. Автор визначає два типи світоглядного орієнтування: ситуативний, який характеризується не включенням у процес особистості, емоційною пасивністю індивіда, та концептуальний, що визначається

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

задіянням внутрішніх, глибинних, духовних пластів особистості [10].

Г. Щербакова зазначає, що формування системи ціннісних орієнтацій в музично-педагогічній освіті як процес сходження особистості до музично-педагогічних цінностей проходить через пошук, ціннісне осмислення та оцінку, вибір та перетворення комплексу художніх образів кожного музичного твору в деяку нову якість, що синтезує пройдений шлях та проектується на всі аспекти подальшої музично-педагогічної діяльності [11].

Визначена нами модель формування ціннісних переконань реалізується за певних умов. Серед них ми виділяємо такі: 1) перспективи професійної діяльності як важливий фактор формування професійної спрямованості; 2) використання ціннісного підходу в музично-педагогічній практиці; 3) смислопошукову та пізнавальну активність, ситуації ціннісного вибору; 4) використання методів проблемного навчання; 5) створення атмосфери співтворчості, атмосфери «синтетично-діалогічного» (Г. Щербакова) спілкування; 6) аналіз музичного твору, осягнення змісту музичного твору. Межі статті уможливлюють детальне обґрунтування кожної умови, тому висвітлимо деякі з них.

З позиції нашого дослідження однією з актуальних умов, що сприяє формуванню ціннісної сфери майбутнього фахівця є реалізація перспектив професійної діяльності як важливий фактор формування професійної спрямованості. Процес соціалізації або адаптації майбутніх фахівців до соціального «клімату» є визначальним фактором формування ціннісних переконань та орієнтирів. Саме цінності та ціннісні орієнтації постають основою механізмів регуляції соціальної поведінки, саморегуляції, соціальної поведінки. Ціннісна структура світоглядних уявлень студентів перебуває у стані становлення, на що впливає все розмаїття процесів, що відбуваються в суспільстві.

Зміна соціально-економічного життя, що відбувається в Україні, призводе до нового функціонування системи «ринок – громадянин». Відомим є той факт, що ринкові відносини змінюють «людській спосіб буття», виникає «функціональне ставлення» до людини, за яким цінність людини – фахівця визначається не її духовним надбанням, а сумою знань, навичок і здібностей в освоєнні навколишнього середовища. К. Маркс, досліджуючи питання товарно-грошових відносин та владних структур, що їх охороняють, дійшов важливого (як на наш погляд) висновку про те, що людина починає усвідомлювати себе суто через грошове самовизначення, неначе: «скільки я

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

коштую?» [5]. Наріжним каменем освітянської ситуації сьогодення – є збільшення розриву зв'язків між освітянами і працедавцями, між сферою освіти та ринком праці. В новій редакції Закону України «Про вищу освіту» не прописана будь-яка участь роботодавців у справі працевлаштування випускників. Вони не включені до переліку суб'єктів навчального процесу, та і недостатньо прописана, на наш погляд, можливість університету створювати спеціальні навчальні програми на замовлення роботодавців.

Безпосередньо пов'язана із зазначеним вище проблема, яка полягає в тому, що у вищому педагогічному закладі переважає інформативний підхід – студенти набувають певний обсяг знань, вмінь, навичок, що не завжди співвідноситься із загальним соціальним «замовленням» суспільства. На сьогоднішній день «не врегульованим є питання щодо прогнозування потреби в педагогічних кадрах, визначенні обсягів державного замовлення та їх раціонального розміщення у вищих закладах освіти» [7]. Проте це питання відіграє провідну роль для формування певного становлення до професії педагога, для прогнозування та планування життєвого шляху майбутнього фахівця.

У свою чергу, названа умова від майбутнього фахівця потребує наявності таких якостей, як професіоналізм, енергійність, заповзятливість, тобто тих якостей, що виражають готовність людини жити та діяти, спираючись на власні сили, розраховуючи на себе, а також, певної системи знань і уявлень про сутність та характеристику музично-педагогічної діяльності, особистісних та професійних якостей – здатність приймати себе та інших, відкритість у спілкуванні, довіра до учня, об'єктивність та свіжість оцінки, демократичність характеру, креативність, стремління до самовдосконалення, оптимізм, поєднання любові до професії та любові до дітей, толерантність, емпатія – потрібних майбутньому педагогу; переосмислення цінностей освіти, зокрема музично-педагогічної, дослідження власних мотивів пізнавальної та музично-педагогічної діяльності.

Отже, невизначеність соціальної ситуації, в якій живуть сьогодні майбутні фахівці, набуває форми соціального буття, і може називатися соціально динамічною. Педагогічний процес, який визначається навчальними планами, програмами, можна характеризувати як стабілізуючий фактор соціальної адаптації лише в якості тимчасового, що усвідомлюється і самими студентами. Отже, окреслені проблеми потребують вирішення з боку

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

держави та переосмислення місця людини-фахівця в системі нових соціально-економічних відносин, коли основним завданням буде підготовка конкурентоспроможного фахівця. На нашу думку, таке переосмислення вимагає перегляду не лише змісту, а й форм навчального процесу, впровадження нетрадиційних підходів, переорієнтацію навчання з нагромадження знань на формування системи власних цінностей, ціннісних та світоглядних переконань, професійного світогляду, та підвищення рівня компетентності фахівця, як основи розвитку здібностей, ефективних дій, ціннісного відношення до конкретних проблемних ситуацій.

Використання ціннісного підходу в музично-педагогічній діяльності виступає другою важливою умовою реалізації моделі формування ціннісних переконань. Відомим є той факт, що людина – істота, яка вибирає, вона вільна і має право вибору власного шляху розвитку, який не можливо задати ззовні або заздалегідь спроектувати. Цілепокладання є вихідним пунктом практично-перетворювальної діяльності людини, вираженням його творчої активності. Ціннісному підходу притаманні риси екзістенційності, тому особливою цінністю даного підходу є те, що власна свідомість та досвід вихованця постають джерелом його особистісного та професійного росту.

«Ціннісний підхід – це внутрішній регулятор, що дозволяє особистості самій вибирати свої норми-цінності, норми-закони, зміщуючи ціннісні домінанти, доповнюючи сукупність запропонованого власним баченням, власними переживаннями, власним ставленням» [11]. Право на вільний вибір як компонент внутрішньої життєдіяльності, механізм саморегуляції підкреслюється багатьма авторам (Ш. Амонашвили, А. Голомшток, В. Зайцев, В. Шаталов).

Це стимулювання максимально творчої активності студента в музично-педагогічній освіті. Свобода вибору, радість від спілкування зі світом музики та можливість розділити її з учнями, нерозривно поєднана з «пошуковою активністю», що сприяє збагаченню репертуару, оновленню педагогічних методів у роботі. Вільний вибір дозволяє музиканту-педагогу проаналізувати і визначити рівень потреб, що сформувався в учня, коректувати його лінію розвитку. Саме під час вільного вибору виявляється рівень смаку та міри, який сформувався на даному етапі розвитку особистості. Це дозволяє музиканту-педагогу аналізувати процес формування системи цінностей.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Третя умова пов'язана зі смислопошуковою та пізнавальною активністю, ситуаціями ціннісного вибору. Необхідним щодо формування ціннісних переконань є організація та педагогічна підтримка пошуку особистістю майбутнього фахівця смислів та цінностей педагогічної діяльності.

На думку В. Франкла, рушійною силою людської поведінки є прагнення знайти та реалізувати існуючий смисл. Вчений зазначає, що смисл є унікальним та специфічним, оскільки повинен бути реалізованим саме цією людиною і ніким іншим, – лише тоді він набуває значущості, задовольняючи його власне устремління до смислу [8]. Смисл унікальний для кожної людини в кожний момент його життя. Тому, реалізуючи смисл, людина реалізує себе. За Франклом, людина не повинна запитувати, чого їй чекати від життя, скоріше, вона повинна розуміти, що життя чекає щось від неї. Отже, В. Франкл спирається на визнання унікальності буття окремої людини і проголошує людину відповідальною за свій розвиток та вибір життєвого шляху.

Значущими для нашого дослідження виявились праці Е. Фромма [9]. Вчений зупиняється на тому, що життєва позиція реалізованої людини має парадигму «бути» на відміну від нереалізованої людини, орієнтованої на парадигму «мати». Парадигма «бути» значить такий погляд на світ, коли людина відчуває причетність до всього, що відбувається, сприймає події, факти, інших людей як унікальні явища, настільки ж правомірне, як і її «Я». Якщо людина вибирає позицію «мати», то її «Я» – це те, чим вона володіє, з чим ототожнюється. У цьому випадку істинна сутність людини пригнічується її «персоною», закриваючи перспективи росту. На думку Е. Фромма, людина, яка досягла внутрішньої сили та цільності значно менше уразлива до чужих поглядів, впливів та більш конструктивно працює.

І. Абакумова, досліджуючи проблеми особистісного смислу в навчальному процесі, зазначає, що знання, отримані через смислову установку, що проникнуті особистісним смислом, є ціннісними, вони не стільки відносяться до зовнішніх проявів, скільки до глибинних утворень особистості [1].

В контексті нашого дослідження праці С. Кульневича представляють інтерес, оскільки ним розроблена концепція змісту педагогічної підготовки майбутніх вчителів. Смисл даної концепції полягає в розвитку гуманістично-орієнтованого мислення. Автор пропонує змінити пріоритети

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

професійного становлення майбутнього педагога в системі ВНЗ: замість заучування теоретичних основ педагогіки, здійснювати спільний з педагогом пошук смислу, цілі та змісту виховання в контексті критичного аналізу ситуації, що склалася в педагогіці [4].

Роль смислу виконують цінності, які збагачують досвід особистості. Отже, смислопошукова діяльність є однією із важливих цінностей-цілей, що сприяє становленню, розвитку особистості і учня, і педагога; призводе до безперервного збагачення особистості – з'являються нові стимули для творчої діяльності; сприяє можливості зробити мистецтво способом пізнання та самопізнання.

Використання методів проблемного навчання є четвертою умовою, яка сприяє формуванню ціннісних переконань майбутніх музикантів-педагогів. Дослідження питання проблемного навчання пов'язується з іменами таких освітян-науковців: Л. Занкова (організація змісту та побудови процеса навчання), Н. Скаткіна та І. Лернера (зміст та методи навчання), Н. Менчинської (побудова прийомів пізнавальної діяльності), О. Топузов (методичні основи проблемного навчання), Н. Янц (розвиток ідеї проблемного навчання у вітчизняній педагогіці), І. Угринюк (проблемне навчання на основі домінантно-інтегруючого підходу), І. Сокролова (проблемне навчання учнів спеціалізованих і профільних класів) та ін. Теорія проблемного навчання знайшла розвиток у працях В. Оконя, А. Матюшкіна, М. Махмутова. В основі теорії проблемного навчання лежить принцип активізації пізнавальної діяльності учня, цілеспрямованого розвитку вмінь та навичок самостійної постановки проблем, висування уявлень, обґрунтування гіпотез та їх доведення шляхом застосування осмислених знань у тісному взаємозв'язку з новими фактами [6].

Метою проблемного навчання є не лише засвоєння знань, а засвоєння самого методу набуття цих знань, формування пізнавальної активності та розвиток творчих здібностей. Процес мислення в теорії проблемного навчання уявляється як зародження та вирішення проблемної ситуації. Мислення починається з постановки проблеми та виникнення протиріччя між освоєною інформацією та рівнем знань, умінь та інформацією, що необхідна для вирішення даної проблеми. У процесі мислення індивід добуває необхідну, додаткову інформацію, яка по-новому висвітлює досліджуване явище, відкриває нові зв'язки, аспекти, функції. При цьому використовуються методи аналізу, синтезу, абстрагування та узагальнення. Для нашого

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

дослідження важливим є той факт, що мислення при проблемному навчанні завжди має особистісну окраску, воно емоційно заряджене, оскільки обумовлене мотивами та пізнавальними потребами особистості.

В теорії виділяють три види проблемного навчання: 1) наукова творчість – теоретичне дослідження, пошук та відкриття нового; 2) практична творчість – пошук практичного рішення, способу пристосування відомого знання до нової ситуації; 3) художня творчість – відображення дійсності на основі творчої уяви.

Усі види проблемного навчання характеризуються поєднанням репродуктивної, продуктивної, творчої діяльності, наявністю пошуку та рішення проблеми. Особливість проблемного навчання полягає в тому, що воно забезпечує надійність знань, формує особливий тип мислення, глибину переконань, творче застосування знань [6]. Самостійне рішення проблемних ситуацій сприяє перетворенню знань в переконання, що є характерною рисою процесу формування світогляду. Ефективність методу пояснюють так: «..проблемне навчання – найефективніший засіб формування...світогляду, оскільки в процесі проблемного навчання закладаються риси критичного, творчого, діалектичного мислення. Діалектичний підхід до аналізу процесів та явищ дійсності формує систему надійних та глибоких переконань» [6].

Створення атмосфери співтворчості є наступною (п’ятою) важливою умовою формування ціннісних переконань музиканта-педагога. Така атмосфера має, на нашу думку, такі властивості: діалогічність, множинність, ціннісно-змістовну спрямованість, суб’єктність взаємодії.

Діалогічність виявляється в характері спілкування, взаєморозуміння, толерантності, що означає прийняття форм самовираження, способів прояву людської індивідуальності; відмову від абсолютизації норм і правил. Множинність виражається у визнанні і прийнятті поліваріантності інтерпретацій музичного твору, у спрямованості на продуктивно-перетворювальної діяльності. Ціннісно-змістовна спрямованість виявляється у взаємодії педагога з його педагогічною дійсністю на рівні змісту, обумовленого особистісними мотивами, цілями, відносинами, позиціями суб’єкта; у здійсненні морального вибору в житті; у рефлексії своєї життєдіяльності. Суб’єктність взаємодії виражається в спрямованості на розвиток суб’єктних зв’язків і властивостей педагога і учня, взаємозміни і взаємо удосконаленні, взаємозбагаченні всіх учасників педагогічного процесу.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Конценція діалога розкривається у працях М. Бахтіна та В. Біблера, і відноситься до досліджень культури, що розуміється «як форма взаємного збагачення культур, …через ідею одночасності неодночасно виникаючих культур» (В. Біблер). Система культури, що розуміється як діалог культур (або світоглядів), в якості елементів включає в себе індивідуально-конкретні світоглядні підсистеми (переконання). Ця думка є важливою для нашого дослідження, оскільки в музично-педагогічному просторі такий діалог проявляється дуже яскраво.

Атмосфера співтворчості має таку особливість, коли відбувається відхід від ролі вчителя – образу авторитета, керівника; народжується партнерська взаємодія. Це, мабуть, найважливіша зміна, яка мала б відбутися у стилі викладання. Усі найліпші вчителі – це активізатори, наставники, тренери, координароти й мотиватори. В такій ситуації учню (студенту) легше відкрити свої почуття, без страху розповісти про свої асоціації, думки відносно музичного образу, музичного твору, виразити своє неприйняття або особливу симпатію. Така ситуація дозволяє відчувати психологічний комфорт та безпеку, підтримку та прийняття особистості учня, що є фундаментальною основою ціннісного підходу в музичній педагогіці; уможливлює трансформацію свідомості через відкритість емоційної сфери.

Шоста умова – аналіз музичного твору, осягнення його змісту, знайшла своє розкриття в наших попередніх наукових публікаціях.

Висновки. Отже, в статті визначені та розглянуті умови формування ціннісних переконань майбутніх музикантів-педагогів. Дієвість вироблених у нашому дослідженні умов дає змогу активно впливати на професійну підготовку музикантів-педагогів з орієнтацією на формування ціннісної сфери майбутнього фахівців, що сприяє усвідомленню своє унікальності та орієнтує на самоактуалізацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абакумова И. В. Личностный смысл как педагогический фактор и его использование в учебном процессе : дисс. … канд. пед. наук / И. В. Абакумова. – Ростов н/Д., 1989. – 191 с.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і убеждений / В. И. Грачева // Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменившемся мире. – Коломна, 1997. – С. 371.

3. Кульневич С. В. Педагогика личности. Лекционно-практический курс. Учебник для педагогических институтов и слушателей ИПК и ФПК / С. В. Кульневич. – Ч. 1 : Сратегия и тактика личностного воспитания. [изд. 3, испр. и доп.]. – Воронеж , 1997. – 184 с.

4. Маркс К. Капітал Т. 1. / К. Маркс, Ф. Енгельс // Творчи. [в 30-ти т.]. – Т. 23. – К. : Держполітвидав УРСР, 1963. – С. 612.

5. Махмутов М. И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 367 с.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

6. Солдатенков М. М. Процеси реформування педагогічної освіти в Україні / М. М. Солдатенков // Професійна підготовка педагогічних працівників : наук.-метод. зб. / За ред. докт. пед. наук О. А. Дубасенюк та док. пед. наук Л. П. Пуховської. – Київ-Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2000. – 270 с. – С. 11.

7. Франкл В. Основы логотерапии. психотрапия и релігія / В. Франкл. – Спб : Речь, 2000. – С. 186.

8. Фромм Э. Психоанализ этика / Э. Фромм. – М. : Республика, 1993. – 415 с.

9. Целковников Б. М. Становление мировоззренческих убеждений у будущих учителей музыки в процессе профессиональной вузовской підготовки : автореф. дисс. … докт. пед. наук / Б. М. Целковников. – М., 1999. – 42 с.

10. Щербакова А. И. Аксиологическая подготовка учителя музыки на современном этапе : дис. … докт. пед. наук / А. И. Щербакова. – М, 2004. – 39 с.

РЕЗЮМЕ

О. А. Беликова. Педагогические условия реализации модели формирования ценностных убеждений будущего музыканта-педагога.

В статье рассматривается проблема формирования ценностных убеждений будущего музыканта-педагога. Ценностные убеждения рассматриваются как компонент профессионального мировоззрения, рассматривается их приоритетность. Уточняется сущность понятия «условие»; определяются психолого-педагогические условия, необходимые для реализации модели формирования ценностных убеждений будущего музыканта-педагога.

***Ключевые слова**: музыкальная педагогика, профессиональная подготовка музыканта-педагога, модель, ценностные убеждения.*

SUMMARY

O. Belikova. Pedagogical terms of realization of model of forming of the valued persuasions of future musician-teacher.

The problem of forming of the valued persuasions of future musician-teacher is examined in the article. The valued persuasions are examined as a component of professional world view, their priority is examined. Essence of concept «condition» is specified; light up psychologic-pedagogical terms which do possible realization of model of forming of the valued persuasions of future musician-teacher.

Key words: musical pedagogics, musician-teacher's vocational training, model, the valued persuasions.

УДК 373.3.016

Л. М. Гавриленко
Хмельницьке музичне училище імені В. Заремби;
М. А. Печенюк
Кам'янець-Подільський національний
університет імені Івана Огієнка

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ВОКАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

У статті характеризуються методи формування основ вокальної культури учнів молодшого шкільного віку на заняттях індивідуального вокалу на початковому етапі навчання, які перевірені авторами на практиці, що свідчить про ефективність та доцільність їх використання у навчальному процесі початкових спеціалізованих музичних дитячих навчальних закладів, а також у гуртковій й позакласній роботі загальноосвітніх шкіл, шкіл різного типу навчання, позашкільних мистецьких закладах.

***Ключові слова**: основи вокальної культури, початкові спеціалізовані мистецькі заклади, сольний спів, учні, методи роботи.*

Постановка проблеми. Питання естетичного виховання, розвитку творчої ініціативи, формування духовних потреб і підвищення культурного

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

рівня підростаючого покоління сьогодні набувають особливого актуального значення. Значну роль у їх вирішенні можуть і повинні брати на себе як заклади початкової спеціалізованої мистецької освіти як наймасовіша ланка в системі професійної системи естетичного виховання, так і школи різного типу навчання. У процесі навчання в цих закладах в учнів виховуються естетичні смаки, художнє мислення, виявляються і розвиваються творчі задатки, також формуються знання і навички, необхідні для участі в художній самодіяльності і музикування в побуті. Одночасно з вирішенням вказаного завдання перед спеціалізованими мистецькими закладами постає завдання виховання найбільш обдарованих яскравою голосовою природою дітей до подальшої професійної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. У науково-методичній літературі проблема розвитку голосу дітей розглядалася в різних аспектах, а саме: методика вокально-хорової роботи з дітьми (Л. Венгрус, К. Малініна, Л. Сверлюк, О. Чурикова-Кушнір); питання особливостей будови голосового апарату дітей та пропаганди бережливого ставлення до голосу (Л. Дмитрієв, О. Лайко, І. Лєвідов, В. Морозов, Ж. Романова); вікові особливості розвитку психіки молодших школярів (Л. Венгер, М. Заброцький, В. Кантарович, В. Кузьменко, В. Кутішенко, С. Максименко); процес творчого розвитку молодших школярів (М. Алєйников, Т. Браницька, В. Холоденко); навчальні процеси в закладах позашкільної спеціалізованої мистецької освіти (Т. Калашникова, В. Кващук, В. Крюкова, С. Ліпська); формування музично-естетичної культури молодших школярів (Н. Гузій, О. Коваль, М. Давидова); педагогічні умови формування вокально-мовленнєвої культури майбутніх учителів музики (Л. Азарова, Н. Швець).

Водночас мало дослідженими залишаються питання методики вокального навчання молодших школярів у класі сольного співу.

Мета статті – висвітлити методи формування вокальної культури молодших школярів на початковому етапі навчання.

Виклад основного матеріалу. Процес формування основ вокальної культури ефективніше всього відбувається у класі сольного співу завдяки тому, що до нього вступають діти, які вже мають природні голосові дані. Також завдяки розширеній програмі занять – двічі на тиждень по 45 хвилин, на відміну від вокально-хорового відділу, де учні 3 години займаються у хорі та лиш одну годину на тиждень у класі індивідуального вокалу. Такий же регламент занять і на народному відділі. Навчання

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

вокалу в класі сольного співу відрізняється від хорового вокалу. У класі сольного співу процес навчання відбувається індивідуально з кожним учнем. У хоровому колективі також відбувається формування голосу учнів, але там ставляться інші завдання, такі як унісонний спів, однорідність звучання голосових тембрів в ансамблі, вироблення ланцюгового дихання, прикриття звуку на всьому діапазоні.

Поняття «Вокальна культура» трактується нами як сукупність вокально-технічних та вокально-виконавських навичок, які характеризуються точною інтонацією в процесі передачі вокальної мелодії; точною атакою звука, м'якою чи твердою, відповідно до характеру виконуваного твору; правильним диханням з використанням нижньореберно-діафрагмального; кантиленою, тобто зв'язним співом; високою співацькою позицією, розміщеням усіх голосних у високій позиції, чіткістю вимови приголосних та виразною артикуляцією; точністю передачі агогічних відтінків, ритмічного малюнка, темпу, врахування вказівок автора твору; вільністю та природністю звукоутворення відповідно до узгодженої роботи голосового апарату; умілим фразуванням, виявленням логічних наголосів, визначенням кульмінацій фраз та твору загалом; емоційністю та музикальністю виконання; тембральним забарвленням звука; відчуттям стилю виконуваного твору; сценічною культурою. Вокальна культура має базуватися на найкращих традиціях вітчизняної вокально-педагогічної та світової спадщини, використання якої впливатиме на професіональне зростання рівня оволодіння співацьким голосом.

Процес формування основ вокальної культури відбувається безпосередньо на заняттях з фаху (сольний спів, по 45 хвилин двічі на тиждень) та під час концертних виступів учнів.

Початковий етап роботи – це знайомство з учнем, розповідь про вокальне мистецтво та його вплив на людей, власний показ викладачем вокальних творів класичного репертуару, слухання записів співацьких дитячих голосів, розповідь про правильну співацьку поставу, створення робочої (піднесеної) атмосфери на уроці. Також цей етап включає діагностику типу голосу учня та ознайомлення з елементарними теоретичними відомостями в галузі вокального мистецтва: точність інтонації, висока співацька позиція, атака звука, співацьке дихання, кантилена, дикція і артикуляція, музикальність та емоційність виконання, вокальні жанри, бесіди про гігієну та режим дитячого голосу.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

За Б. Яворським, початковий етап музичного розвитку – нагромадження вражень – має відбуватися в найрізноманітніших формах роботи: на заняттях, концертах, у спілкуванні з природою, під час відвідування виставок тощо. Вирішальну роль при цьому відводимо *формуванню слухового досвіду*. Виховне та позитивне мотиваційне значення має *власний показ* учителем творів класичного репертуару. Також слухання *записів звучання дитячого голосу* справляє враження на учня, який тільки починає вчитися.

Дані про учня заносяться до індивідуального робочого плану. Вивчення документації початкових спеціалізованих музичних навчальних закладів, педагогічний досвід дали змогу вибудувати структуру індивідуального навчального плану (складає викладач на семестр для кожного учня для учнів класу сольного співу). До нього входять такі розділи як: 1) характеристика учня; 2) технічний матеріал; 3) педагогічний репертуар.

Так, до характеристики учня входять записи про його вік, сімейний та соціальний стан, тип темпераменту, особливості психіки, пам'яті та вокального сприйняття, вокальні дані: тембр, діапазон, сила голосу, виразність виконання, емоційний стан, дикція, музикальність; виконуваний технічний матеріал – вправи, поспівки й вокалізи. Щодо педагогічного репертуару, то: 1) запропонований твір має відповідати вокально-технічному рівню дитини. Це означає, що всі технічні труднощі у творі потрібно відпрацьовувати заздалегідь у розспівках, поспівках і вокалізах. Саме в цьому полягає сенс свідомого співу, який стимулює формування відповідних навичок, відчуттів, набуття навичок потрібної фіксації, а також аналітичного мислення; 2) запропонований твір має відповідати вокально-виконавському рівню. Це означає, що зміст пісні має бути доступним, цікавим і зрозумілим для учня, це стимулює художній смак, музичну уяву, емоційне реагування учня – складові художнього мислення і виконавського напряму.

Підготовка і планування уроку – це визначення теми уроку, мети, добір вправ та вокалізів для формування основ вокальної культури, вибір методів подачі навчального матеріалу, визначення критеріїв і форм контролю, добір і підготовка музично-педагогічного матеріалу для подальшого розвитку дитини, складання плану уроку, аналіз результатів уроку. Для прикладу слугуватиме орієнтовний план уроку (академічна година): розспівування – 15 хв; вивчення та робота над вокалізами – 5–10 хв; перерва у співі (бесіди вчителя щодо виконання творів або гігієни

голосу) – 5 хв; робота над педагогічним репертуаром – 10–15 хв.

Методи роботи трактують таким чином. Доктор педагогічних наук Г. Падалка у праці «Педагогіка мистецтва» зазначає: «Під методами мистецького навчання в сучасній педагогічній науці розуміють упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань» [6, 177]. Дослідник М. Жишкович акцентує увагу на особливостях вокальних методів у методичному посібнику «Основи вокально-педагогічних навичок», а саме: «Найбільш ранньою класифікацією методів вокального навчання був їх поділ на *методи роботи педагога* (наприклад, показ голосом, розповідь, пояснення) і *методи роботи учня* (спів вправ та вокалізів, самостійна робота). Поширеною є класифікація методів навчання за джерелами отриманих знань. У відповідності до такого підходу виокремемо такі: *словесні методи* (розповідь, пояснення, бесіда, дискусія, лекція, коментоване читання методичної літератури); наочні методи (ілюстрація, демонстрація, спостереження – на основі відвідування концертів, прослуховування записів співаків тощо); *проблемно-пошукові* (висунення проблеми перед учнем, створення проблемної ситуації, розв'язання заданої проблеми, вибір оптимального способу вирішення проблеми); *практичні методи* (робота над виконанням вправ та вокальних творів).

Практичні методи навчання застосовують у тісному поєднанні зі словесними та наочними, оскільки будь-яка практична дія передує інструктивним поясненням педагога» [4, 33].

Із перших занять звертаємо увагу на правильну співацьку поставу: корпус прямий, плечі випрямлені, спина пряма, ноги випрямлені в колінах, голова м'яко і без напруги перебуває на плечах, не витягнута вперед, не відкинута назад, з поглядом, націленим вперед, руки вільно донизу. Правильна постава під час співу викликає не тільки естетичне задоволення у глядачів, але й сприяє правильному функціонуванню дихання й загальному здоровому розвитку всього організму дитини. У старшому віці, коли вміння правильно стояти під час співу вже закріплено, руки можуть зайняти й інше положення, наприклад, бути складеними на рівні куполу діафрагми, під час виконання твору вільно рухатися у відповідності до емоційного стану учня.

Початковий етап навчання сольному співу має обов'язкове включення в навчальний процес бесід для учнів і батьків з питань охорони та збереження дитячого голосу, з формування вокальної культури

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

молодших школярів тощо (одна година кожної теми у семестр). Наприклад, обговорення з учнями таких тем: «Будова голосового апарату», «Специфіка методики розвитку дитячого голосу», «Гігієна та режим голосу співака», «Захворювання голосового апарату та методи запобігання», «Форсований спів – ворог голосу дитини», «Естетика одягу співака», «Підготовка до виступу», «Культура поведінки на сцені».

І. Гадалова в навчальному посібнику «Методика викладання музики у початкових класах» зазначає, що «...вчитель повинен пам'ятати, що для збереження голосу дітей, крім правильного добору репертуару і його використання, потрібно знати профілактичні заходи, які запобігають різним змінам або захворюванням голосового апарату» [2, 172]. Тобто гігієна голосу полягає як у загальній, так і в індивідуальній гігієні всього організму співака. У методичному посібнику «Дзвінкі голоси» зазначається, що зберегти природу голосу і навчити правильно виконувати вокальні твори, свідомо сприймати і відтворювати художній звук – обов'язок кожного педагога-вокаліста. Більшість дітей від природи інстинктивно використовує вокально-акустичні можливості голосового апарату і тільки згодом, у зрілому віці, багато хто з них втрачає цю здатність. Тому розвивати вимову, голос і слух потрібно з раннього дитинства. Діти легко засвоюють правильне звучання слів, легко оволодівають вокально-акустичними правилами через психофізичні відчуття, а це у свою чергу, сприяє розвиткові вокального слуху [7, 34].

Учитель, крім освітньої й виховної роботи, контролює розвиток голосів учнів класу, вчить їх як зберегти голос. Він має добре пам'ятати та пояснювати учням, що розвиток голосів цілком залежить від стану їхнього здоров'я. Тому кожен мусить стежити за собою, суворо дотримуватися певного режиму праці, підготовки до занять, відпочинку, харчування тощо.

Урок співу в жодному разі не має перевтомлювати учнів. Навпаки, він має викликати почуття насолоди і приємного загального збудження. Правильний спів – це вже охорона голосу. Якщо для дорослих спів на відкритих естрадах можливий за температури +11-12°, то мінімальна температура для дітей має бути не менш як +16-17°. Не можна співати в сухих, запилених приміщеннях, а також на відкритих естрадах у спеку або у вітряну, вологу та холодну погоду.

Щодо збереження голосу, радимо і в повсякденному житті дітям говорити правильно, тобто на мовній опорі, легко, вільно, невимушено.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Харчуватися бажано 3–4 рази на день, уникаючи гострих страв. Не пити й не їсти дуже гарячих і дуже холодних страв. Після вживання їжі впродовж однієї-двох годин не співати. Після концерту чи репетиції з тривалим навантаженням рекомендовано мовчати (не співати) аж до наступного дня. Не можна виходити на вулицю відразу після співу, особливо в холодну погоду, треба побути в приміщенні 10–15 хвилин, щоб охолонули голосові складки. Кожен учень має виробити також власні, суто особисті прийоми та правила, особисту індивідуальну гігієну праці, занять, харчування, відпочинку. Проте всі якоюсь мірою мають дотримуватися загальних правил, установлених практикою [7, 3].

На початковому етапі ми діагностуємо тип голосу учня і складаємо перспективний план розвитку його голосу за примарним тоном, тембром, діапазоном, перехідними звуками та здатністю витримувати ту чи іншу теситуру. Фоніатричний огляд може доповнити загальну картину стану голосового апарату дитини. Фоніатричний огляд не має вирішального значення, лише доповнює та уточнює картину щодо виявлення довжини та ширини голосових складок, загальної структури голосового апарату. На початку навчання здійснюється обов’язковий медичний огляд для з’ясування придатності загального стану здоров’я й голосового апарату дитини до вокального навчання. Тільки сукупність усіх цих обстежень сприяє правильному визначенню типу голосу [3, 256].

Визначення голосу в дітей безпідставно вважають більш простим, ніж у дорослих, оскільки нібито, здебільшого, доводиться мати справу лише з двома типами голосів: високим або низьким – дискантом або альтом. Голоси, неяскраво виражені, зазвичай зараховують до середніх. Це неправильна позиція щодо проведення діагностики. До визначення голосу у дітей потрібно бути особливо уважним [1, 14].

Як і в методах визначення голосів дорослих, ми маємо кілька різних ознак, які характеризують цей вид голосу: 1) діапазон; 2) тембр; 3) здатність витримувати теситуру (наприклад, поступово на фрагментах пісні, яка транспонується вище і нижче); 4) перехідні регістрові ноти: в дискантів хлопчиків та сопрано дівчаток для переходу з грудного регістра в мікст характерні ноти «мі»-»фа» першої октави, рідко «ля»-»сі» першої октави із міксту в головний «мі»-»фа» другої октави, а для альтів «сі»-»до» другої октави; у хлопчиків-альтів грудний регістр нерідко доходить до «до» другої октави і вище, у низьких альтів перехід буває на «фа»-»ля» першої октави;

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

5) у дитячому голосі одним із дуже вдалих прийомів для встановлення типу голосу слугує примарний тон. Завдяки тому, що дитячий голос на початку навчання у віці 6-9 років буває менш зіпсований, ніж голос дорослих, примарний тон у дітей виявляється легше і звучить яскравіше. Характерними нотами примарного тону для високих голосів є «сі бемоль» першої – «до» другої октави; виявивши примарний тон, на цих нотах добре спробувати «мі» та «фа дієз» другої октави, які мають звучати в головному резонаторі. Для альтів характерні примарні тони «фа», «соль», «ля бемоль» першої октави з перевіркою звучання сусідніх звуків, по півтонах у висхідному і низхідному порядку (щоб уточнити, чи це другий чи перший альт).

Примарним тоном у вокальній педагогіці називають природний, вільно і легко озвучений тон у верхній частині першої октави голосу [3, 258]. У примарному тоні криються в початковому вигляді основні якості голосу з усіма його індивідуальними властивостями: тембром, атакою звука, опорою. Нагадаємо про те, що історичні передумови і значення так названого *«концентричного» методу* виховання голосу, є основним як в італійській, російській, так і в українській вокальній школі.

Зазначимо, що М. Леонтович у методиці навчання співу дітей на початковому етапі відштовхується від примарних тонів, які беруть без зусиль, від середини діапазону, поступово розширюючи діапазон, захоплюючи звуки, які оточують їх зверху донизу [5, 106]. М. Леонтович зазначає: «Щодо звукового матеріалу, то вже на перших ступенях навчання ми мусимо додержатися пісень у межах мажорного тетрахорду (до, ре, мі, фа) і добирати відповідних пісень, пристосованих до дитячого віку. Цього тетрахорду треба вивчити співати на букву «А» і слідкувати, щоб діти досить одкривали рота (два пальці мають уміститися межи верхніми і нижніми зубами). Вибирається тон не високий і не низький (наприклад, «фа»)… Діти не повинні дуже голосно співати або кричати: це вадить і стоїть на перешкоді розвитку музичного слуху» [5, 170–171].

У вокальній педагогіці найчастіше *починають навчання зі звучання примарного тону*, йдучи від нього у висхідному чи низхідному русі у хроматичному порядку, намагаючись вирівняти звучання суміжних тонів зі звучанням примарного тону. Примарний тон розшукують на голосний «А», але трапляється й так, що в учня краще звучить інший голосний. У такому випадку під час нейтралізації голосних і пошуку примарного тона потрібно відштовхуватися від краще виконуваного голосного.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Висновки. Послідовне і цілеспрямоване використання охарактеризованих у статті методів виховання співацького голосу, методики організації роботи у вокальному класі на початковому етапі слугуватиме базою для розвитку точної інтонації, тембрального забарвлення голосу; виробленню співацького дихання, високої співацької позиції, кантилени, дикції та артикуляції, правильного фразування, атаки звука; розширенню діапазону майбутнього виконавця-вокаліста; спрямуванню на емоційне та музикальне виконання, на відчуття стилю виконуваного твору, на сценічну культуру, що в цілому складає основи вокальної культури Навпаки, нехтування дотримання методики розвитку вокальних навичок учнів може призвести до регресу або втрати голосу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гавриленко Л.М. Сольний спів : прогр. та метод. поради для ПСМНЗ / Л. М. Гавриленко. – Хмельницький : ЦНТІ, 2008. – 103 с.

2. Гадалова І. М. Методика викладання музики у початкових класах / І. М. Гадалова. – К. : Муз. Україна, 1994. – 272 с.

3. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 1968. – 674 с.

4. Жишкович М. А. Основи вокально-педагогічних навичок : метод. поради [для студ. вокальних ф-тів вищ. навч. закл. культури і мистецтв III–IV рівнів акредитації] / Мирослава Жишкович. – Львів : Львів. держ. музична акад. ім. М. В. Лисенка, 2007. – 44 с.

5. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України: з пед. спадщини композитора / М. Д. Леонтович. – упоряд. Л. О. Іванова. – К. : Муз.Україна, 1989. – 136 с.

6. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

7. Печенюк М. А. Дзвінкі голоси: пісенний матеріал [4 клас для шкіл різного типу навчання ; навч.-метод. посіб.] / М. А. Печенюк. – Тернопіль : СМП «Астон», 1999. – 164 с.

РЕЗЮМЕ

Л. Н. Гавриленко, М. А. Печенюк. Методы формирования основ вокальной культуры младших школьников на начальном этапе обучения.

В статье характеризуются методы формирования основ вокальной культуры младшего школьного возраста на занятиях индивидуального вокала на начальном этапе обучения, которые проверены на практике, что свидетельствует об эффективности и целесообразности их применения в учебном процессе начальных специализированных музыкальных детских учебных заведениях а также в кружковой и внеклассной работе общеобразовательных школ, школ разного типа обучения, внешкольных заведений искусств.

***Ключевые слова**: основы вокальной культуры, начальные специализированные школы искусств, сольное пение, ученики, методы работы.*

SUMMARY

L. Gavrilenko, M. Pecheniuk. Methods of formation of the base of vocal culture to the primary school students at the early stage of studies.

This article presents analysis of the methods that help to form the base of vocal culture to the primary school students at individual singing classes as well as at the early stage of studies. These methods have been tested by the authors at practice and they prove to be effective and appropriate for their use in the educational process at primary specialized

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

music schools for children, as well as in study groups and in out-of-school activities in secondary schools; at schools of different types of studies, out-of-school art institutions.

Key words: base of vocal culture, primary specialized art institutions, solo singing, students, methods of work.

УДК 78.071.4:7.035

С. С. Горбенко
Національний педагогічний
університет ім. М. П. Драгоманова

ГУМАНІСТИЧНО ОРІЄНТОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ НА ЗАСАДАХ ПРИНЦИПУ ІСТОРИЗМУ

У статті розглянуто проблему впровадження в музично-виховний процес історичного матеріалу на основі гуманістично-орієнтованого підходу. Досліджуються особливості реалізації принципу історизму в умовах сучасної освіти. Визначаються чотири взаємопов'язаних та взаємозалежних елемента реалізації принципу історизму в музичному вихованні школярів. Актуалізується увага на історії музичної освіти, визначається її зміст та складові.

***Ключові слова**: історизм, аксіологія, професіоналізм, технологія гуманістичний підхід, цінності, парадигма, досвід, музична культура.*

Постановка проблеми. Гуманізація вищої освіти є актуальною суспільною потребою, важливість якої, на жаль, далеко не всі усвідомлюють. До того ж, людьми нас робить традиція, історія, а не наслідування. Значення цієї субстанції розкривається через духовність, яка здійснюється в історичному процесі та певній соціокультурній динаміці. Завдяки вивченню історії формується історична свідомість, почуття причетності до історичної спадщини. За висловом видатного філософа XX ст. С. Л. Франка, «сама історія завжди була наставницею мудрості, мудрого розуміння вічних начал і законів людського життя та долі» [9, 30].

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми свідчить про те, що їй приділяється значна увага з боку філософів (В. П. Андрущенко, В. Г. Кремень, М. В. Кашуба, І. В. Огородник, І. Ф. Науменко, І. В. Пославський); педагогів (О. О. Апраксіна, Є. В. Бондаревська, О. А. Дубасенюк, Л. В. Кондрашова, В. А. Семиченко, І. С. Якиманська); педагогів-музикантів (С. М. Бондаренко, Л. І. Кузьмінська, Т. У. Науменко, М. М.Ткач, А. І. Щербакова). Разом з тим конкретні шляхи і методи роботи вчителя музики з історичним матеріалом у означеному напряму не знайшли достатнього висвітлення в науково-педагогічній літературі.

Мета статті – розкрити елементи історизму побудованому на гуманістичному, особистісно-ціннісному підході.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Виклад основного матеріалу. Важливою умовою ефективності музичної освіти та виховання учнів загальноосвітніх закладів є використання принципу історизму. Цей принцип відкриває перед учителем широке поле діяльності, оскільки сприяє розвитку інтересу до занять, робить їх послідовними, самобутніми, успішними. Принцип історизму передбачає включення до навчально-виховного процесу елементів історії музично-педагогічної науки і творчості, певних музично-виховних та ціннісних явищ, біографічного матеріалу композиторів, педагогів, відомих музикантів-виконавців, критиків, музикознавців, історичних обставин створення того чи іншого твору тощо.

Першим важливим елементом історизму є біографічний матеріал з життя композиторів, що вивчається на уроці. Учні виявляють особливий інтерес до подібних фактів. У таких життєписах діти шукають відповіді на найпотаємніші запитання: яким був той чи інший композитор? Як він жив? Чим захоплювався? Яким чином до нього приходили музичні думки мелодії? Як складалось його особисте життя? Біографії творців музики ніколи не припинять хвилювати учнів. Тому біографії композиторів, виконавців часто служать взірцем для учнів і у цьому їх величезне виховне значення. Факти із життя відомих людей, їх вчинки, діяльність, характер спілкування приваблюють своєю вірогідністю. Такий підхід є цінним для роздумів на світоглядні, морально-етичні та музично-естетичні теми. Розповідь учителя, бесіда про композитора може мати значно більший виховний вплив на дитину ніж прямі повчання чи примусове вивчення музичного матеріалу.

Досвід роботи, спостереження переконливо доводять, що при копіткому систематичному застосуванні біографічного матеріалу в музично-освітньому процесі можна вирішити важливі навчально-виховні завдання:

- сприяти вихованню позитивних рис характеру особистості;
- створити передумови для музичної самоосвіти;
- забезпечити більш свідоме ставлення до музичного навчання;
- активізувати музичне мислення учнів.

При вдумливій систематичній роботі музично-біографічний матеріал можна класифікувати і визначити такі його типи:

- розповідь про окремі факти з життя композитора чи виконавця;
- висвітлення основних етапів творчої діяльності;
- повний життєпис.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Насиченість діючих програм з музики навчально-пізнавальним, суто музичним матеріалом, різноманітність видів музичної діяльності не дає змоги вчителю докладно розглядати біографію кожного композитора. Проте завжди можна вдатися до розповіді про окремі факти з його життя. Причому, вчителю треба захопити учнів якимось посильним для їх розуміння прикладом з життя композитора чи його творчої діяльності. Це повинен бути матеріал маловідомий, цікавий, неординарний.

Висвітлення основних етапів біографії передбачає розгляд лише тих подій, періодів життя відомого музичного діяча, які мали вирішальне значення у формуванні його особистості, стали найпліднішими у творчих пошуках.

Повний життєпис композитора дає змогу уявити весь його життєвий шлях. При цьому слід звертати увагу на те, що навіть при найдетальнішому вивченні біографічних даних не всі факти можуть бути предметом уваги дітей. Тому треба досить критично добирати матеріал, щоб учень не потонув у безлічі дріб'язкових подробиць.

Другим важливим елементом історизму є порівняльний аналіз. Про значення порівняння в навколишньому середовищі неодноразово нагадував К. Д. Ушинський: «Порівняння є основою всякого розуміння і всякого мислення» [8, 436]. Компаративістський підхід дає можливість враховувати однотипні та знакові процеси в музично-естетичному вихованні дітей в Україні та інших державах світу. Порівняння допомагає поглиблювати і уточнювати матеріал, що вивчається.

Під час порівняльного аналізу виявляються нові, раніше не помічені ознаки творів чи творчості композиторів, історичні умови за яких вони були написані, що призводять до більш повного пізнання об'єктів, які порівнюються. В результаті в учнів формується вміння виявляти різноманітні ознаки запропонованого порівняльного матеріалу, розділяти їх на суттєві та несуттєві; розвиваються здібності помічати все більш віддалену схожість і все більш тонку розбіжність.

Як свідчать спеціальні дослідження, центральною операцією є виділення підстав для порівняння. Такою підставою можуть слугувати тільки ті ознаки за якими ці явища, предмети, факти можуть бути порівняні чи співставлені особистістю. Якщо в школі спеціально не навчати цьому, то подібне вміння стихійно не сформується ні в молодшому, ні в старшому шкільному віці. У практичній роботі в школі доводиться спостерігати

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ситуації в яких саме завдання виділити ознаки за якими можна порівняти музичні твори композиторів різних стилів, історичних епох учні навіть 7-8 класів нерідко сприймають із здивуванням.

Одним із важливих елементів порівняння є вміння виявити схожість і розбіжність. Про значну роль вміння розрізняти писав ще Я. А. Коменський: «Старанно тренуючи почуття в галузі правильного сприйняття розбіжностей, що існують між предметами, ми закладаємо основу і для всієї мудрості, і для всієї красномовності, і для всіх розумних життєвих дій» [4, 25]. Повноцінним можна вважати таке порівняння, яке дає чітке уявлення, як про схожість, так і про розбіжність, хоч в одних випадках доцільніше розглядати, перш за все, схожість, а в інших – розбіжність. Замість того, щоб продемонструвати перед учнями, чим один автор музики неподібний до іншого, в чому своєрідність його творчої особистості, низка підручників і посібників намагаються показати риси, якими всі настільки різні композитори подібні один на одного своєю геніальністю.

Третім важливим елементом історизму є аксіологічний підхід. Музично-педагогічна аксіологія несе в собі нове осмислення музичної освіти і виховання як єдиного комплексу, що перетворює систему знань, відчуттів через ціннісне відношення і ціннісне осмислення у світогляд як систему цінностей. В якості інструменту ціннісного осягнення музично-історичних фактів, подій, діяльності окремих особистостей використовується аксіологічний аналіз. Це поняття тісно пов’язане з поняттям «цілісний аналіз», концепція якого була визначена ще на початку 30-х років XX ст. (Л. Кулаковський, Л. Мазель, І. Рижкін та ін.). Такий аналіз вимагає від особистості, що його виконує, фундаментальних знань у галузі музикознавства, теорії виховання; таланту інтерпретатора, літератора і та ін. Аксіологічний аналіз, ґрунтуючись на сутності та принципах цілісного аналізу, відкриває нові грані пізнання і цілісного осмислення музики педагогом-музикантом.

Музичне мистецтво давно набуло статусу загальнолюдської цінності, а сьогодні воно бачиться як засіб особистісного зростання, морального впливу на особистість. Такий вплив може бути позитивним і негативним, функціональним чи дисфункціональним. Це залежить від змісту конкретного твору, світоглядної та духовної атмосфери в суспільстві, від соціальних цінностей, які є значущими в той чи інший історичний період.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Необхідно зазначити, що цінності в шкільній музичній освіті мають розглядатися системно на кількох рівнях:

- цінності, що лежать в основі музичної діяльності учнів;
- національно-музичні цінності;
- особистісні цінності дитини в галузі музики та її орієнтації;
- етнічні цінності (родини, сімейства).

Кожна з цих ціннісних сфер має своє поле діяльності, свої засоби впливу. Історія свідчить: коли школа намагається один із чинників зробити панівним, то відбувається знецінення цінностей, а інколи і перетворення їх на протилежність.

Дуже суттєвого значення набувають тут гуманістичні ціннісні орієнтації. У процесі трансформації цінності в ціннісну орієнтацію вирішальним є естетичний параметр першої, адже через нього об'єкт сприймається особистістю. Такими можна назвати тільки ті орієнтації, які позбавлені прагматизму, утилітарної зацікавленості. Процес їх формування правомірно вважати основою духовного становлення дитини. Гуманістичні ціннісні орієнтації в музичному вихованні можуть бути спрямовані:

- на конкретну людину (композитора, виконавця), її діяльність із гуманістичною спрямованістю;
- на музично-творчу діяльність учнів у історичному аспекті;
- на зміст, характер і форми індивідуальної музичної роботи з учнями в певний історичний період;
- на розвиток музичного мислення дитини;
- на формування самостійності учнів у різних видах музичної діяльності.

Четвертим елементом реалізації принципу історизму в музичному вихованні є зміст навчально-виховного процесу. З позицій сьогоднішнього дня, якщо цей процес повноцінний, то він завжди повинен бути індивідуалізований, особистісно обумовлений. Реалізація такого підходу передбачає, перш за все, визнання значущості та цінності для вчителя і учня переживання компонентів відкриття нового знання. Ціллю навчання та виховання повинно бути не озброєння учнів набором певних історичних фактів, а створення умов для народження в учня цілісного, особистісно обумовленого образу світу, епохи, явища, мистецької особистості в цілому.

Індивідуалізація навчання передбачає самостійність у роботі учнів. Тільки працюючи самостійно, дитина може кілька разів повернутися до

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

одного і того ж факту, місця, явища, дії, якщо чогось не зрозуміла, чи особливо чимось зацікавилася. У відповідності до гуманістичною парадигмою розвитку учня «виховання не може бути нічим іншим, як створенням умов для самовиховання особистості» (С. Д. Смирнов). Відповідно до такого підходу індивідуальний розвиток, важливою складовою якого є становлення творчого потенціалу, можна розуміти лише в напряму створення необхідних умов для саморозвитку здібностей кожної дитини. Отже, завдання вчителя – навчити учня вчитися самостійно, сформувати у нього потребу пізнання нового в навколишньому світі, створити умови для розвитку механізмів самовдосконалення.

У змісті історії музичної освіти повинні бути представлені:

1) історія загального музичного виховання дітей в Україні;

2) різні пласти та історичні епохи музичної культури: фольклор, духовна музика, класична спадщина, кращі твори сучасних композиторів;

3) технологія пізнання закономірностей виникнення і розвитку музичного мистецтва, музичної творчості на основі інтонаційної, жанрової та стильової природи музики;

4) основні засоби музичної виразності, що склалися історично (мелодія, лад, темп, ритм, динаміка, регістр, гармонія, та ін.) і які допомагають учням усвідомити, осягнути процес створення музичного образу, формують їх емоційно-образне сприйняття музики;

5) процес діяльнісного засвоєння історії хорового та інструментального виконавства, дитячої музичної творчості, пластичного інтонування музики та музичного руху та ін.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що використання принципу історизму сприяє поглибленню в минуле, переоцінює старе, спонукає до вивчення історичного розвитку теорії і практики музичного навчання і виховання у взаємозв’язку з актуальними проблемами сьогоднішньої музичної педагогіки. Ознайомлення з історичним досвідом та його переосмислення з позиції сьогоднішнього дня допоможе вчителю в художньо-педагогічній діяльності відродити те, що сьогодні актуально, але давно забуто чи з тих, або інших причин замовчувалося. Принцип історизму є одним із спрямувань змісту музичного виховання, складовою частиною навчально-виховного процесу. В той же час, він сприяє єдності навчання і виховання, формуванню світогляду особистості, розвитку інтересів та музичної культури.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. Богуславський // Шлях освіти. –1999. – № 1. – С. 29–32.

2. Бондаренко С. М. Учите детей сравнивать / С. М. Бондаренко. – М. : Знание, 1981. – 95 с.

3. Денисенко В. Аксіологічні ідеї у класичній педагогіці / В. Денисенко // Херсонський держ. пед. ун-т. Зб. наук. праць. Педагогічні науки. – Вип. 25. – Херсон, 2001. – С. 85–89.

4. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч. Том 1. – М., 1939. – С. 214–221.

5. Кузьмінська Л. Ціннісна значущість музики в моральній соціалізації особистості / Л. Кузьмінська // Рідна школа. – 2003. – № 12. – С. 32–34.

6. Потапова Н. І. Форми навчальної діяльності учнів в історико-педагогічному контексті / Н. І. Потапова // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3. – С. 45–47.

7. Ткач М. М. Аксіологічний аналіз у становленні художнього світовідношення музиканта-педагога / М. М. Ткач // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. Зб. наук. праць. – К. : НПУ, 2002. – Вип. 7. – С. 31–36.

8. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения : В 6-ти тт. Том 5. – М. – Л., 1952. – 524 с.

9. Франк С. Л. Духовные основы общества / С. Л. Франк. – М. : Республика, 1992. – 262 с.

10. Щербакова А. И. Постижение музыкальных ценностей как путь к вечным ценностям бытия / А. И. Щербакова // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 1. – С. 19–21.

РЕЗЮМЕ

С. С. Горбенко. Гуманистично ориентированная деятельность современного учителя музыки на основе принципа историзма.

В статье исследуются особенности внедрения в музыкально-образовательный процесс исторического материла на основе гуманистически ориентированного подхода. Рассматриваются особенности реализации принципа историзма в условиях современного образования. Определяются четыре взаимосвязанных и взаимозависимых элемента реализации принципа историзма в музыкальном воспитании школьников. Актуализируется внимание на истории музыкального образования, определяется ее содержание и составляющие.

***Ключевые слова**: историзм, аксиология, профессионализм, технология, гуманистический подход, ценности, парадигма, опыт, музыкальная культура.*

SUMMARY

S. Gorbenko. Gumanistichno the oriented activity of modern music master on the basis of principle of historical method.

The article is devoted the problems of introduction in musically educate process of historical material on the basis of humanism oriented to approach. The features of realization of principle of historical method are examined in the conditions of modern education. Four is determined interconnection and interdependent element of realization of principle of historical method in musical education of schoolboys. Attention to accent on history of musical education, its maintenance and constituents is determined.

Key words: historical, axiology, professionalism, technology, humanistic approach, values, paradigm, experience, music culture.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 784.1.78.071.4:78.087.681

В. В. Григор'єва
Бердянський державний педагогічний університет

ВОКАЛЬНІ ЗАСАДИ ДИТЯЧОГО ХОРОВОГО ВИКОНАВСТВА

У статті проаналізовано особливості вокально-хорової роботи та обґрунтовано методичні прийоми, що сприяють її вдосконаленню в умовах дитячого хорового колективу. Визначено певні тенденції музичної мови сучасної дитячої хорової музики та труднощі в роботі співаків над мелодичним та гармонічним строєм хорового твору.

***Ключові слова**: дитячий хор, школярі, вокально-хорова робота, співацькі навички, голосоутворення, регістр співочого голосу, діапазон, мутація, керівник шкільного хору, інтонування, хорове сольфеджіо.*

Постановка проблеми. Одним із основних компонентів музичного навчання та виховання учнів загальноосвітніх шкіл є вокально-хорова робота. Саме хоровий спів є основою, на якій ґрунтується та розвивається музична культура. Взагалі хорове мистецтво в Україні є невід'ємною складовою національної культури. Вітчизняна хорова традиція існує більше тисячі років, вона – одна з найдавніших в Європі. Тяжіння до хорового співу закладена в самосвідомості слов'янської людини. В той же час це один з інструментів духовного вдосконалення нації, що охоплює всі боки життя, впливаючи на формування менталітету і має виховне значення.

Аналіз актуальних досліджень. В сучасних умовах розбудови української державності постає питання щодо підтримки, укріплення, вивчення та вдосконалення виконавських традицій саме дитячого хорового мистецтва. Величезна кількість видатних диригентів-виконавців, методистів, педагогів, діячів культури зверталися до питання хорового співу, зокрема дитячого. Серед них праці К. Виноградова, Г. Дмитрієвського, Д. Кабалевського, М. Леонтовича, С. Максимова, О. Огороднікова, В. Попова, К. Птиці, В. Соколова, Г. Струве, П. Чеснокова, Л. Шаміної та ін. Питання сучасної методики хорового співу в початковій школі розглядається Г. Стуловою, Л. Хлєбниковою. Однак саме вокальні засади дитячого хорового співу вивчені недостатньо. Особливої уваги потребує дослідження факторів, що сприяють розвитку особливих рис вокального інтонування, що притаманні традиції дитячого хорового виконавства.

Мета статті – обґрунтувати та проаналізувати вокальні засади дитячого хорового виконавства.

Виклад основного матеріалу. Дитячі хори займають особливе місце в галузі дитячої хорової культури. Хоровий спів – найдоступніший для дітей

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

вид музичної діяльності. Результати аналізу науково-педагогічних та методико-практичних досліджень доводять, що дитячій хоровій практиці властиві різноманітні форми виконавства, зумовлені комплексом виконавських завдань, співацьким складом, репертуаром та характером співацького звучання. Узагальнення цих досліджень дозволяє дати таку класифікацію форм дитячих хорових колективів:

- хори професійні (дитячі хори оперних і музично-драматичних театрів) та самодіяльні (шкільні, позашкільні – хори в Домах культури);
- хори академічні (хорові капели) та народні, які відрізняються манерою звукоутворення; ансамблі пісні і танцю, що поєднують різні виконавські напрями;
- навчальні хори (хори музичних шкіл, хорові студії, хорові капели хлопчиків, хорові школи);
- вокальні ансамблі або хори малої форми, які відрізняються мінімальним складом виконавців [4].

Вокальна робота в дитячому хорі є найскладнішим моментом функціонування останнього. Аналіз праць провідних музикантів-педагогів В. Попова, В. Соколовой, Г. Струве, які присвятили свою діяльність роботі з дитячими хоровими колективами, говорить про те, що голоси дитячого хору приблизно відповідають голосам жіночого хору. Однак специфічність дитячого голосового апарату, а саме тонкі та короткі голосові зв’язки, малий об’єм легень, постійні психофізіологічні зміни організму, фальцетність звучання головного регістру відрізняє дитячі голоси від дорослих. Голоси дітей обмежені в діапазоні, звучать ніжно, не мають великої сили та тембральної насиченості. Отже, основними відмінностями дитячого хору від жіночого є менший обсяг голосового діапазону та яскраво виражений світлий і дзвінкий характер звучання. Як свідчить аналіз літератури з питань дитячої вокально-хорової освіти та виховання [2; 3; 5], у дитячих хорах співають діти дошкільного, молодшого шкільного, середнього шкільного та старшого шкільного віку. В ряді праць, присвячених проблемам розвитку та особливостям дитячого голосу, зустрічається детальна характеристика різних вікових груп та, відповідно до цього, виділяються етапи становлення голосу дитини, а саме домутаційний (5–10 років), мутаційний (11–14 років), післямутаційний (15–16 років).

Таким чином, дитячі голоси умовно поділяються на три вікові групи: молодшу, середню та старшу. Кожна вікова група відрізняється характером

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

звучання, який залежить від фізіологічних можливостей голосового апарату та об'єму звукового діапазону. В молодшій групі діапазон голосів приблизно однаковий від «до» першої октави до «до», «ре» другої октави, тому й немає чіткого розподілу на хорові партії. В середній та старшій віковій групі голоси дітей розподіляються на високі (сопрано або дискант) та низькі (альт). Однак сопрано середньої вікової групи мають менший діапазон голосу, меншу силу звучання та тембральну забарвленість ніж сопрано старшого хору. Відповідно й альти в середній віковій групі не мають повноцінного грудного регістру та менш потужні за силою звучання. Так, діапазон сопранової партії в середній віковій групі становить від «до», «ре» першої октави до «фа», рідко «соль» другої октави, а діапазон альтової групи від «ля» малої октави до «ре», «мі бемоль» другої октави. Діапазони хорових партій старшого хору збільшуються на півтора, два тони і складають відповідно: сопрано від «до» першої до «соль», «ля» другої октави, альти від «соль», «ля» малої октави до «ре», «мі бемоль» другої октави. Якщо в альтовій групі співають юнаки, то діапазон їх партії приблизно буде від «до» малої октави до «ре» першої октави, що значно розширює нижню межу діапазону хору в цілому.

На основі узагальнення досліджень Д. Огороднова, О. Равінова, Г. Струве, Г. Стулової можна виділити форми та принципи організації шкільних хорів, визначити завдання та методи вокальної роботи в кожній віковій групі.

Головним завданням молодшого хору (1–4 класи), який характеризується обмеженим голосовим діапазоном, є вироблення унісонного звучання хору, засвоєння диригентських жестів та реакції на них (увага, дихання, зняття, фермата, піано, форте, крещендо, димінуендо тощо). Важливим чинником розвитку вокально-хорових навичок на цьому етапі є використання різних методів роботи: зміна тональності, спів по знаках руки (релятив), розучування по слуху, з голосу.

Провідні педагоги-музиканти виділяють такі основні принципи роботи в молодшому хорі: доступність співацького матеріалу, стрімкість, емоційність уроку, врахування вікових особливостей, творчу активність, різноманітність видів діяльності.

Середній хор, що об'єднує учнів 5–7 класів, вважається найважливішою ланкою в усій хоровій роботі у школі. Основне завдання середнього хору розвиток двоголосного співу в різноманітних поєднаннях,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

опанування навичок співу простих триголосних творів – гармонічних та найпростіших поліфонічних (наприклад, 3-голосні канони). В цій хоровій групі основним завданням керівника стає виявлення тембрових особливостей кожної окремої хорової партії. З цією метою ефективно вводити заняття по партіях.

Старший хор (8–11 класи) може бути однорідним, якщо в ньому співають дівчата та хлопчики до мутації, і мішаним, в якому беруть участь дівчата та хлопці після мутації. Основне завдання, яке стоїть перед керівником старшого шкільного хору, – виховання в школярів бажання та можливості стати активними пропагандистами хорового музичного мистецтва у своїй школі та за її межами.

Методи вокально-хорової роботи в дитячому колективі цілком спираються на відповідні методи професійного навчання співу, які в застосуванні до дітей набувають особливої специфіки. Особливу увагу в процесі такої роботи треба звертати на якість дитячого звуку. Краса дитячого співу, його принадність здебільшого залежать від того, яким звуком співають діти. Якість, до якої прагне керівник хорового колективу,— це так зване «головне звучання», що надає співу дзвінкості і світлості та прикритий звук. Спів «відкритим», «білим» звуком досить часто є результатом застосування чисто мовних голосних, висунення на перший план слова, відсутності вирівняного, єдиного потоку співацьких голосних. Спроба штучного «наближення» голосних, тобто формування їх тільки в передній частині порожнини рота, без включення в роботу порожнини глотки, також дає в результаті не тільки антихудожній «відкритий», але до того ж і затиснутий звук. «Відкритий» звук надзвичайно бідний тембрально, позиційно низький, не гнучкий, часто межує з криком, особливо у верхній частині діапазону. Нюанс *piano* при співі «відкритим» звуком надзвичайно утруднений і, як правило, знімається з дихання. Форсування часто є наслідком співу відкритим звуком, але і при співові прикритим звуком теж може з’явитися форсування внаслідок прагнення додати голосу невластиву йому силу. В результаті дихальна атака звуку поступово переходить у м’язову, потім з’являється гойдання й неточна інтонація. Нерідко форсування викликає тверда, різка м’язова атака. Тоді дієвим засобом для його зняття є переведення хорового колективу на м’яку або навіть придихову атаку. Сила звуку повинна бути максимум *mf*. Цей прийом і спів із закритим ротом знімуть форсування, повернуть голоси на правильний шлях. Також для усунення цього недоліку

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

можна застосовувати прийом співу із закритим ротом і на голосні «*о*» і «*у*», які за своєю природою звучать прикрито, а також за допомогою вправ на вироблення високої позиції звуку. Боротьба з крикливістю в дитячому співі є також необхідним і важливим завданням у вокальному вихованні дітей, а також питанням охорони дитячого голосу.

Одним з найважливіших співацьких навичок у дитячому хорі є вироблення співучого, протяжного звуку. Вміння тягнути голосні звуки так, щоб один звук переходив в інший, не припинявся, поки не почнеться наступний звук – складне завдання у вокально-хоровій роботі. Спів кантилена потребує організації правильного співочого дихання, володіння ним та його регулювання. Вміння взяти дихання перед початком фрази, удержати його і рівномірно витрачати – в цьому полягає основа звучного, красивого, плавного співу. Нерідко діти беруть дихання шумно, іноді судорожно, поривчасто, піднімаючи плечі. Деякі учні беруть дихання і тут же роблять видих ще до того, як починають співати, або ж на кінець першого звука. Для вироблення правильного дихання у вокально-хоровій роботі корисно застосовувати таку вправу: взяти спокійно дихання так, немовби понюхавши квітку, і, утримуючи його, рахувати на одному диханні уголос до п’яти. Повторюючи вправу, можна поступово збільшити лік до 8–10. Це просте завдання допоможе виробити навик утримувати дихання, не робити видих відразу.

Необхідно зазначити, що дитяча хорова музика, особлива сучасна, має досить цікаві мелодичні та гармонічні особливості. І у зв’язку з цим виникають певні вимоги щодо вокально-хорової роботи з хористами. Так, співаючи в унісон, діти знайомляться з основами хорового сольфеджіо, яке допоможе справитися зі складними хоровими творами. Виходячи із загальних характеристик сучасної дитячої хорової музики, основну увагу потрібно приділити вихованню в дітей гострого ладового відчуття, давати їм змогу орієнтуватися в різних ладових умовах, звертаючи увагу на їх виражальні можливості. Це сприяє формуванню в дітей стійкого ладогармонічного мислення. Для виховання ритмічного відчуття дітям потрібно прищеплювати вміння бачити логіку ритмічного розвитку, знайомити з ритмічними моделями, які виходять за межі звичайного: синкопи, тріолі, поліритміка, акценти та інші ритмічні фігури.

В сучасній дитячій хоровій музиці спостерігаються певні нові тенденції музичної мови. Одним з її елементів є стрибок, суть якого

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

донедавна полягала в порушенні плавності голосоведіння. Після стрибка розвиток мелодичної лінії проходив у протилежному напрямі, він ніби заповнювався в результаті плавного руху, сприймався рельєфно і нерідко був пов'язаний із кульмінаційною точкою розвитку мелодії, що значно полегшувало його виконання. Поступово роль стрибків змінювалася, все частіше зустрічаються цікаві, але інтонаційно складні побудови кількох однонаправлених широких інтервалів або поєднання стрибка з наступним розвитком мелодії у тому ж напрямі. Така побудова мелодії вимагає від дітей уміння вільно і плавно переходити від одного регістру співочого голосу в інший, а отже — міняти в процесі співу механізм голосоутворення. В недосвідчених співаків це викликає певні труднощі і відображається на якості звучання – з'являється нерівність звуків як за силою звучання, так і за забарвленням. Найбільш складним моментом у цій роботі є досягнення повноцінного легато. Дітям у цьому випадку можуть допомогти вправи, в яких то один, то інший звук інтервалу стає опорним і припадає на сильну долю такту. Можна відпрацювати варіант, де верхній звук виконується на більш тихому нюансі ніж нижній.

Серед певних труднощів у роботі співаків над мелодичним строєм хорового твору треба відзначити спів інтервалу чиста кварта (Ч4) та виконання хроматичних послідовностей. Інтонування чистих кварт викликає деяку складність: хоча інтервал відноситься до групи чистих і його виконання вважається більш легким та зручним, для того, щоб діти були готові до виконання кількох квартових ходів поспіль, бажано попередньо виконувати вправи з використанням кварт. Спеціальна підготовка потрібна і для виконання розгорнутих хроматичних послідовностей. Відпрацьовуючи різні вокально-хорові вправи, хроматичні гами в одноголосому викладі чи в октавному унісоні, діти набувають досвіду роботи над мелодичним строєм.

Виконання мелодії на багаторазовому повторі будь-якого мелодичного звороту також викликає певні труднощі. Такий повтор (остинатний рух) призводе до зниження уваги. У співаків з'являється інертність у виконанні і це відразу ж відбивається на інтонації. При виконанні мелодичної лінії, побудованої на повторенні остинатної поспівки, діти втомлюються. Їм потрібно проконтролювати слухом чистоту звучання кожного звуку, не допустити детонації. Працюючи окремо з кожною хоровою партією над вивченням мелодії такого типу, потрібно звернути увагу на основні точки в

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

мелодичному розвитку, які необхідно контролювати слухом. При виконанні творів з остинатним рухом у швидких темпах слід звернути увагу на дихання, рівність звучання. Окремим співакам дозволяється пропускати деякі фігурації, щоб непомітно вливатися в загальний спів. При розучуванні остинатних фігур необхідно звертати увагу на рівність звучання всіх звуків, незалежно від регістрового положення і зберегти акценти початкових звуків у всіх мелодичних фігураціях.

Висновки. Отже, за допомогою продуманої системи вправ керівник дитячого хорового колективу зможе навчити дітей відчувати красу хорового звучання, використовуючи різноманітні методи і прийоми, що сприяють вдосконаленню вокально-хорової роботи з дітьми певних вікових груп. Реалізація означених методичних прийомів сприятиме чіткій і методично обґрунтованій організації змісту практичної роботи, спрямованої на вдосконалення вокальної техніки та залучення дітей до активного творчого процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горбенко С. Українська дитяча хорова література / С. Горбенко. – К. : НПУ, 2004. – Ч. 2. – 270 с.
2. Самарин В. Хороведение и хоровая аранжировка / В. Самарин. – М. : Академия, 2002. – 352 с.
3. Соколов В. Работа с хором / В. Соколов. – М. : Музика, 1983. – 190 с.
4. Стулова Г. Теория и практика работы с детским хором / Г. Стулова. – Изд-во Владос-Пресс, 2002. – 176 с.
5. Струве Г. Школьный хор: Книга для учителя / Г. Струве. – М. : Просвещение, 1981. – 190 с.
6. Хлєбникова Л. Методика хорового співу у початковій школі / Л. Хлєбникова. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2006. – 216 с.

РЕЗЮМЕ

В. В. Григорьева. Вокальные основы детского хорового исполнительства.

В статье проанализированы особенности вокально-хоровой работы и обоснованы методические приёмы, влияющие на её усовершенствование в условиях детского хорового коллектива. Раскрыты тенденции музыкального языка современной детской хоровой музыки и трудности в работе певцов над мелодическим и гармоническим строем хоровой партитуры.

***Ключевые слова**: детский хор, школьники, вокально-хоровая работа, певческие навыки, голосообразование, регистр певческого голоса, диапазон, мутация, руководитель школьного хора, интонирование, хоровое сольфеджио.*

SUMMARY

V. Grigoryeva. Vocal principles of child's choral performance.

In the article analysed vocally choral works and grounded methodical receptions which are instrumental in its perfection in the conditions of child's choral collective. Certainly there are certain tendencies of musical language of modern child's choral music and difficulties in process singers above the melodious and harmonic line-up of choral work.

Key words: child's choir, schoolboys, vocally choral work, skills of singer, phonations, register of singing voice, range, mutation, leader of school choir, intonation, choral sol-fa.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 371.13–057.875:398:78(477)

В. В. Гура
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ УКРАЇНСЬКОГО ФОЛЬКЛОРУ

У статті розглядаються методологічні та психолого-педагогічні проблеми формування теоретичних знань студентів середньої ланки музично-педагогічної освіти, майбутніх учителів музики, у процесі їх фахової підготовки засобами українського фольклору. Український музичний фольклор розглядається як чинник інтенсифікації інтелектуального розвитку особистості та засіб формування теоретичних знань у процесі професійної підготовки.

***Ключові слова**: теоретичні знання, середня ланка музично-педагогічної освіти, майбутні вчителі музики, фахова підготовка, юнацький вік, інтелектуальна культура особистості, професійна діяльність, український музичний фольклор.*

Постановка проблеми. В умовах розбудови української держави та суспільства одним із стратегічних напрямів розвитку освіти вбачається формування освіченого вчителя музики, спроможного виконувати свої професійні обов’язки на високому рівні, здатного до високої методичної майстерності та педагогічної культури.

Основні засади реформування системи освіти передбачають радикальне оновлення структури, технологій, форм і методів навчально-виховного процесу. В умовах гуманітаризації навчально-вихованого процесу основна увага науковців, педагогів-практиків зосереджується на опануванні молодою особистістю культурно-історичних надбань світового масштабу, сприйнятті та розумінні новою генерацією національного культурного досвіду попередніх епох та сучасності. У зв’язку з цим актуальним в Україні постає використання сучасною освітньою сферою українського фольклору, зокрема музичного, як надзвичайно важливого фактору виховання національної свідомості, духовного розвитку молодого покоління суспільства, формування в молоді знань про невмирущі багатства народнопісенної культури й творчості українського народу. Актуальним також є використання вітчизняного музичного фольклору як засобу формування теоретичних знань студентів мистецьких вищих навчальних закладів, а також майбутніх учителів музики мистецьких спеціальностей педагогічних навчальних закладів, зокрема училищ та коледжів.

Аналіз актуальних досліджень. Науковці, досліджуючи проблему особистості взагалі, виділяють окремі її феномени: О. Запорожець – емоції; Л. Божович – самосвідомість, виражену у внутрішній позиції;

В. Давидов – творчий потенціал; М. Боришевський – сукупність потреб (спрямованість особистості), особистісні смисли, рефлективність; О. Леонтьев – ієрархію мотивів.

Психологічним проблемам юності присвячені численні праці вчених у різних аспектах: інтелектуальне дозрівання (Г. Костюк, Ж. Піаже); самовизначення (Д. Ельконін), самореалізація та індивідуальний розвиток (А. Маслоу); становлення моральної самосвідомості (Л. Кольберг); набуття Его-ідентичності (Е. Еріксон) та життєвого плану (І. Кон); культурно-історична теорія розвитку особистості (Л. Виготський); становлення Я-концепції (Р. Бернс, М. Боришевський, І. Чеснокова) та багато інших.

Якісні зміни майже у всіх психологічних факторах, особливо у пізнавальній сфері, відбуваються саме у юнацькому віці. У звязку з цим І. Кон зазначає, що «розумовий розвиток юнака полягає у формуванні індивідуального стилю розумової діяльності, оскільки самостійність у процесі навчання благотворно впливає на інтелектуальні здібності і риси особистості» [4, 76].

В юнацькому віці особистість відчуває на собі вплив різних соціальних вимог, опановує нові соціальні ролі. Молодій людині необхідно зібрати воєдино набуті знання про себе та інтегрувати ці численні образи «Я» в особистісну ідентичність як результат усвідомлення свого минулого і майбутнього. Соціальної зрілісності юнацтво набуває після здобуття цілого ряду переконань: економічних, правових, культурних, психологічних тощо. Головним показником внутрішньої позиції особи цього віку стає ставлення до майбутнього («зверненість в майбутнє» Л. Божович [1, 352]), а отже, – прагнення до набуття теоретичних знань, жадання отримання практичного досвіду, потяг щодо підвищення власного інтелектуального щабля. В юнацькому віці молоді люди, після одержаної освіти у школі, продовжують набувати знання у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації і очікують від навчання підтвердження своїх омріяних бажань.

Мета статті – розглянути методологічні та психолого-педагогічні аспекти проблеми формування теоретичних знань студентів середньої ланки музично-педагогічної освіти, майбутніх учителів музики, в процесі фахової підготовки засобами українського фольклору.

Виклад основного матеріалу. К. Ушинський писав, що «у вогні, який живить юність, відливається характер людини. Ось чому не варто ні гасити цього вогню, ні боятися його, ні дивитися на нього як на щось небезпечне для

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

суспільства, не обмежувати його вільного горіння, і тільки дбати про те, щоб матеріал, який в цей час вливається в душу юності, був гарної якості» [8, 442].

Беручі до уваги, що студентами середньої ланки музично-педагогічної освіти є молодь віком від 16 до 19 років, виникає потреба розглянути саме цей вік.

Юність – це особливий етап розвитку особистості, період переходу від дитинства до дорослого самостійного життя. Стосовно вікових меж у психологів не існує єдиної думки, але в переважній більшості віковими рамками вважається період від 16-17 до 25 років.

Кожен віковий період є сенситивним для удосконалення певних психічних функцій особистості. Зокрема, для розвитку мовлення сенситивним є вік від 1 до 5 років, пам'яті – молодший шкільний вік, мислення – підлітковий період, світогляду – юнацький вік.

Межі вікових періодів відносно рухомі, тому що природний потенціал особистості і виховний вплив на неї різний. Кожній віковій групі властиві певні анатомо-фізіологічні, психічні та соціальні ознаки, а отже трактовка певного періоду буде залежати від багатьох факторів: критеріїв, концепцій, установок, підходів науковців [2, 200].

Проблемам розвитку інтелекту, здібностей особистості юнацького віку, присвячені наукові праці видатного швейцарського психолога Ж. Піаже. Згідно з його теорією пізнавальні інтереси в юнацькому віці набувають стійкого, широкого, найвищого рівня розвитку, на базі якого з'являється тендеція не тільки до теоретичного мислення (а отже теоретичного відношення до знань), а і здатність до логічного, абстрактного мислення, філософствування [7, 56].

Існують різні методологічні аспекти щодо вивчення юнацького віку: *біогенетичний, соціологічний, психологічний, культурологічний*.

Зокрема представники *біогенетичного* підходу (В. Бунак, Г. Васильченко, І. Кулагіна, В. Колоцький та ін.) розглядають юнацький вік як етап розвитку організму і характеризують його активним ростом психофізичних функцій: темп росту уповільнюється, швидко наростає м'язова сила, завершується дозрівання кори головного мозку, складаються основні властивості нервових процесів. Оскільки пластичність мозку в цьому віці досить значна, то нервові функції розвиваються під впливом оточуючого середовища, зокрема процесів навчання. Тобто, набуття знань, отримання нової інформації веде до посиленого розвитку

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

головного мозку. Все це створює сприятливі можливості для навчання та розвитку розумової діяльності.

Прихильниками *соціологічного* підходу (С. Бейлз, Т. Парсонс, Д. Смелзер та ін.) юнацький вік визначається як етап соціалізації (перехід від дитинства до самостійного дорослого життя). Суспільство вимагає від особистості юнацького віку професійного самовизначення. Таким чином створюється соціальна ситуація спонукання особистості до її інтелектуального розвитку – переходу до набуття знань, без яких самостійне професійне життя в майбутньому може стати обмеженим.

Культурологічний підхід (Л. Виготський, Дж. Віко, М. Данілевський та ін.) розглядає юність як період «вростання» індивіда в культуру («в об'єктивний і нормативний дух даної епохи» Е. Шпрангер). Засновник культурно-історичної теорії і основоположник вітчизняної наукової психології Л. Виготський підкреслює культурне дозрівання особистості – відкриття свого «Я», формування світогляду [3, 197].

В основу найбільш ширшого та варіативного *психологічного* підходу (Г. Абрамова, Р. Бернс, І. Бех, М. Боришевський, І. Дубровіна, Д. Ельконін, Е. Еріксон, Л. Кольберг, І. Кон, Г. Костюк, О. Леонтьєв, К. Обуховський, Ж. Піаже, В. Франкл, І. Чеснокова, та ін.) покладені теоретико-концептуальні положення щодо юнацького віку, характерними рисами якого є внутрішній світ індивіда (самосвідомість, саморозвиток, самостановлення). Це період формування світогляду, характеру і життєвого самовизначення особи. Пам'ять в цьому віці стає більш зрілою. Мислення здатне до абстрагування і узагальнення навчального матеріалу. Формуються стійкі професійні інтереси, а прагнення до самовиховання стає головною рисою особистості.

Провідною діяльністю юнацького періоду, як зазначають психологи Д. Ельконін, В. Давидова, А. Маркова та ін., є *навчально-професійна діяльність*. У цьому віці значно підвищується інтерес до навчання, яке сприймається студентами як необхідна база для майбутньої професії. Пізнавальна активність сприяє інтелектуальному розвитку студента.

На думку відомого українського психолога Г. Костюка, в юнацькому віці відбувається інтенсивне інтелектуальне дозрівання, яке виражається в удосконаленні розумових операцій: аналіз та ситнтез, узагальнення й абстрагування, аргументація та доведення, розвитку суджень, уяви, проникливості. В свою чергу, ці можливості пізнання будуть сприяти швидкому накопиченню теоретичних знань. Отже, у процесі навчання

викладач повинен добирати і застосовувати такий навчальний матеріал, який передбачає інтелектуальний розвиток студента за напрямами здобуття теоретичних знань та досвіду у практичній діяльності [5, 216].

На підставі вивчення теоретичних положень психолого-педагогічної діяльності О. Митник пропонує свою технологію розвитку інтелектуальної культури майбутнього вчителя [6, 32]. В основу авторської технології було покладено системний, рефлексивний, індивідуально-творчий підходи. Завдяки системному підходу всі складові педагогічної та методичної освіти сприяють розвитку мислення студента. Реалізація рефлексивно-технологічного підходу передбачає розвиток критичного аналізу, осмислення ефективності вивчення всіх фахових дисциплін. Індивідуально-творчий підхід забезпечує формування інтелектуального потенціалу індивідуума.

Ця модель є для нас цікавою щодо дослідження проблеми формування теоретичних знань у студентів середньої ланки в процесі фахової музично-педагогічної підготовки, адже вона представляє собою організацію вивчення психолого-педагогічних, методологічних основ та готує майбутнього вчителя, зокрема вчителя музики до формування його культури мислення (див. схему 1).

Схема 1. Технологія розвитку інтелектуальної культури майбутнього вчителя музики [6, 33].

До структури представленої технології входять:

Концептуальна основа: принципи навчання, умови ефективного розвитку мотиваційної, пізнавальної, соціальної сфер.

Змістова основа: зміст навчання у навчальному закладі – професійний та практичні напрями.

Процесуальна основа: форми, засоби навчання.

Діагностична основа: емпіричні методи – анкетування, тестування, спостереження, методи й методики.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Нам довподоби обрана концепція тому, що в її основу покладено динамічну систему, яка постійно розвивається, змінюється, набуває нових якостей, що, в свою чергу, дає змогу для професійного (у тому числі й інтелектуального) росту майбутнього вчителя музики. В цій моделі вдало сформовані принципи навчання: принцип проблемності, педагогічного стимулювання, оптимальності, спілкування, свободовідповідності навчання та умови ефективного розвитку інтелектуальної культури особистості, які можна ефективно використати у процесі фахової підготовки студентів середньої ланки музично-педагогічної освіти – майбутніх учителів музики.

Загально відомо, що фахова підготовка майбутнього вчителя, а отже і вчителя музики, містить основні складові, а саме:

- теоретичні знання (психолого-педагогічні, спеціальні);
- педагогічні вміння (сукупність інтелектуальних і практичних дій, завдяки яким теоретичні знання реалізуються на практиці).

Отже, професійна підготовка студентів середньої ланки музично-педагогічної освіти, майбутніх учителів музики — це складова їх фахової діяльності. Фахова спрямованість навчання конкретизує теоретичну і практичну підготовленість студента щодо розв’язання питань, пов’язаних з усвідомленням необхідності розвитку пізнавальної активності у навчальній діяльності, що, в свою чергу, спонукає молоду людину до поглибленого вивчення спеціальних предметів.

У процесі експериментального дослідження ми провели опитування студентів музично-педагогічних факультетів середньої ланки професійної освіти, що знаходяться саме в юнацькому віці (16-19 р.), щодо їх ставлення до навчальних предметів. Опитування дозволило дійти висновків, що для студентів, майбутніх педагогів-музикантів характерним є вибіркове відношення до предметів. Тобто студентів цікавлять «потрібні» їм дисципліни (які, на їх думку, стануть у нагоді в подальшому їхньому житті) і «непотрібні» (до яких вони виявляють негативне ставлення і навіть не цікавляться оцінюванням з боку викладачів їхніх знань з того чи іншого предмету). Тому педагогам варто постійно викликати інтерес студентів до набуття теоретичних знань, добираючи в якості прикладу цікавий, змістовний, зрозумілий молоді матеріал. Наприклад, при вивченні будь-якої теми з теорії музики, викладач може програти, наспівати, продемонструвати аудіо-візуальний зразок музичного регіонального фольклору. Місцевий традиційний фольклор тісно пов’язаний з мовною

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

інтонацією, місцевими особливостями, тому він є найбільш близьким та доступним для вивчення студентами навчальним матеріалом.

На наше переконання, саме національний музичний фольклор, особливо регіональний, за умови його використання в навчальному процесі зі студентами середньої ланки, допоможе молодій людині увійти в той «об'єктивний і нормативний дух конкретно-історичної епохи» (за Е. Шпрангером), зможе стимулювати молодь до оволодіння музично-теоретичними знаннями, бажання продуктивної самоосвіти, самовиховання, творчого пошуку тощо.

На основі досвіду кращих педагогів-науковців (А. Авдієвський, І. Бех, А. Болгарський, В. Верховинець, С. Горбенко, О. Кононко, Л. Масол, Т. Науменко, Г. Падалка, Е. Печерська, О. Ростовський, О. Рудницька, С. Садовенко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.), музикознавців (Г. Костюк, І. Ляшенко, Г. Побережна та ін.), представників зарубіжної педагогіки (Б. Барток, Л. Баренбойм, Е. Жак-Далькроз, З. Кодай, К. Орф та ін.) тощо нині розроблені концепції музичного виховання й навчання, які ґрунтуються на використанні народнопісенної творчості. Ми розділяємо педагогічні погляди зазначених провідних науковців з приводу піднятої у статті проблеми. Їх праці зробили вагомий внесок у розвиток сучасної педагогіки мистецтва, значно збагатили зміст мистецького навчання та виховання, є і залишаються актуальними. Однак нині ще недостатньо досліджені методичні засади формування саме теоретичних знань майбутніх учителів музики засобами вітчизняного музичного фольклору. Потребують подальшого вивчення психологічні питання використання фольклорного матеріалу як домінанти музичного навчання на важливому етапі студентської юності.

Ми впевнені, що ефективність професійної підготовки педагогів-музикантів підвищиться за умови застосування саме фольклорної основи. Це сприятиме формуванню у студентів, майбутніх учителів музики, ладофункціонального мислення, уміння розрізняти, виконувати та аналізувати народнопісенний матеріал (лад, ритм, мелодику, багатоголосся, виконавство, поетику, текст та ін.), поглибленому опануванню елементарних знань, практичних вмінь та навичок з нотного запису тощо. Це дасть змогу студентам, майбутнім вчителям музики, на природній основі визначати логіку, стилістику, інтонаційну специфіку будь-якого музичного матеріалу. Набуті засобами фольклору знання,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

вміння та навички налагоджуватимуть посилення інтересу до подальшого навчання, допомагатимуть удосконаленню інтелектуального рівня студентів та стимулюватимуть їх до творчості.

Переживаючи почуття особистої участі в навчально-творчому процесі (етнографічні дослідження, складання запитальників, запис фольклорного матеріалу від респондентів, а згодом «розшифровування» зібраного матеріалу тощо), застосовуючи теоретичні знання на практично-продуктивному рівні, студент у такий спосіб розкриває в собі пізнавальну самостійність, заглиблюється у процес набуття теоретичних знань саме завдяки засобам вітчизняного фольклору. Більше того, фольклорні експедиції, дають «готовий» теоретично-практичний матеріал, який надалі можна використовувати в якості репертуару для фольклорних колективів, педагогічної практики, на заняттях з гармонії, сольфеджіо, елементарної теорії музики тощо. Тобто, зібраний експедиційний фольклорний матеріал є одним з варіантів розвитку не тільки інтелектуального (отримання та закріплення теоретичних знань про жанри, види і форми народної музичної творчості, структурні елементи фольклорного твору та багато ін.), а і розвитку творчого потенціалу особистості. Головним завданням педагога є зацікавлення студентів середньої ланки в отриманні знань з народної творчості, адже через інтерес відбувається саморозвиток особистості майбутнього фахівця, зокрема вчителя музики.

Необхідно також зауважити, що, добираючи музично-творчі завдання на заняттях з фахових дисциплін (основний музичний інструмент, сольфеджіо, аналіз музичних творів, поліфонія, українська народна творчість та багато інших), педагогу бажано враховувати ступінь готовності студентів (зважувати різні варіанти, бачити шляхи творчого пошуку тощо), їхні потенційні можливості та силу бажання набувати теоретичні знання засобами українського національного фольклору. Серед завдань, наприклад, можуть бути створення 2–3-голосся до народних пісень, власного музичного супроводу, транспонування твору на інтервал вгору або вниз тощо. Саме набуті теоретичні знання нададуть змогу студентам використати їх на практиці, зокрема вмінні імпровізувати в різних жанрах (в межах простого періоду), написанні обробок українських народних пісень для різних видів хору, їх аранжуванні з метою подальшого виконання різними шкільними колективами, складанні тексту до народних мелодій (або навпаки – мелодій до тексту) тощо.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Для детального вивчення ставлення майбутніх учителів музики до українського фольклору нами було проведене анкетування студентів педагогічних закладів освіти (мм. Київ, Бердичів, Харків, Суми, Путивль, Лебедин). Студентам пропонувалося відповісти на такі запитання: «Чи любите ви українську народну пісню?», «Чи є у вас улюблені зразки народнопісенного фольклору?» (перелічіть), «Чи хотіли б Ви будувати свою музично-педагогічну діяльність на основі українського народного фольклору?» тощо. Здобуті анкетні дані дозволили нам дійти висновку про те, що переважна більшість респондентів висловила своє позитивне ставлення до українського фольклору, але пісенних зразків було наведено дуже мало. Проведене анкетування дало нам змогу констатувати, що розпочата нами робота є актуальною та необхідною і надасть можливості підвищити рівень теоретичних знань майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки засобами українського фольклору.

Висновки. Отже, розглянувши методологічні та психолого-педагогічні аспекти майже не дослідженої проблеми формування теоретичних знань студентів середньої ланки, майбутніх учителів музики, багатством українського фольклору, ми дійшли висновку, що саме вітчизняна національна музична творчість є тим потенційним, мотивуючим стрижнем для професійно-інтелектуального розвитку особистості юнацького віку (оволодіння теоретичними знаннями, продуктивної самоосвіти, самовиховання, творчого пошуку тощо). У цьому віці пізнавальні інтереси набувають стійкого, широкого, дійового характеру і базуються на розвиткові теоретичного ставлення до знань.

У подальших наших дослідженнях ми плануємо провести діагностику сформованості музично-теоретичних знань майбутніх учителів музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Л. И. Божович // Академия пед. и соц. наук; Московский психолого-социальный ин-т. – М., 1995. – 352 с.

2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 197–198.

3. Кон И. С. Психология ранней юности : кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 225 с., ил.

4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

5. Митник О. «Технологія розвитку інтелектуальної культури майбутнього вчителя початкових класів» / О. Митник // Науково-методичний журнал «Початкова школа» № 2, 2008. – С. 32–38.

6. Пиаже Ж. Эволюция интеллекта в подростковом и юношеском возрасте / Ж. Пиаже // Психологическая наука и образование. – М., 1997. – № 4. – С. 56–64.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

7. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – [2-ге вид.]. – К. : Каравелла, 2007. — 400 с.

8. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский // Собр. соч. – М.; Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1952. – Т. 8 – С. 442.

РЕЗЮМЕ

В. В. Гура. Формирование теоретических знаний студентов среднего звена музыкально-педагогического образования средствами украинского фольклора.

В статье рассматриваются методологические и психолого-педагогические проблемы формирования теоретических знаний студентов, будущих учителей музыки, юношеского возраста в процессе профессиональной подготовки средствами украинского фольклора. Украинский музыкальный фольклор предлагается как фактор интенсификации интеллектуального развития личности, а также как средство формирования теоретических знаний в процессе профессиональной подготовки.

***Ключевые слова**: теоретические знания, среднее звено музыкально-педагогического образования, будущие учителя музыки, профессиональная подготовка, юношеский возраст, интеллектуальная культура личности, профессиональная деятельность, украинский музыкальный фольклор.*

SUMMARY

V. Gura. Formation of theoretical knowledges of middle link of muzichno-pedagogichnoy education by facilities of Ukrainian folklore.

In the article the methodological are examined and psychology-pedagogical problems of forming of theoretical knowledges of students of middle link of music-pedagogical education, future music masters, in the process of their professional preparation by facilities of Ukrainian folk-lore. Ukrainian musical folklore is examined as a factor of intensification of intellectual development of personality and mean of forming of theoretical knowledges in the process of professional preparation.

Key words: theoretical knowledge's, middle link of music-pedagogical education, future music masters, professional preparation, youth age, intellectual culture of personality, professional activity, Ukrainian musical folklore.

УДК 378.637.016:78(043.3)

О. В. Єременко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

У статті досліджується проблема педагогічно-практичного спрямування підготовки фахівців з музичного мистецтва. Пропонуються оригінальні підходи до навчання музикантів-педагогів. Розглядаються переваги такого способу навчання як жанрово-стильовий метод; привертається увага до професійно-педагогічної мобільності музикантів-педагогів. Визначаються передумови самореалізації та саморозвитку студента – майбутнього педагога. Акцентується увага на педагогізації спеціальних музичних дисциплін.

***Ключові слова**: фахівці з музичного мистецтва, педагогічно-практичний напрям підготовки, жанрово-стильовий метод, професійно-педагогічна мобільність.*

Постановка проблеми. Сучасна система мистецько-педагогічної освіти потребує модернізованого забезпечення професійної підготовки, що

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

передбачає «визначення диспозиції між інноваційними процесами і традиційними підходами до навчання» [4, 50]. Звідси, окреслення пріоритетних напрямів процесів оновлення в системі музичного навчання, зумовлених сучасними потребами, пов'язане з розробкою проблеми педагогічної спрямованості підготовки фахівців у інститутах мистецтв педагогічних університетів та на музично-педагогічних факультетах.

Аналіз актуальних досліджень. Питання реалізації педагогічно-практичної підготовки майбутніх фахівців багатоаспектно висвітлено у працях І. Зязюна, І. Зимньої, М. Лещенко, В. Сластьоніна, зокрема, в галузі музичної педагогіки у працях О. Матвєєвої, Г. Падалки, О. Реброві, О. Рудницької, О. Щолокової. В контексті нашого дослідження особливого значення набувають філософсько-методологічні засади формування готовності вчителя до педагогічної діяльності (В. Андрущенко, С. Гончаренко, М. Євтух та ін.); основні положення психоло-педагогічних досліджень про особливості праці вчителя (Г. Балл, І. Бех, П. Гальперін, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, та ін.); виявлення специфіки формування особистості вчителя в загальному педагогічному процесі (О. Абдулліна, В. Бондар, О. Мороз, Н. Ничкало та ін.).

Мета статті – розглянути особливості забезпечення педагогічної спрямованості мистецького навчання майбутніх музикантів-педагогів.

Виклад основного матеріалу. Існують різні точки зору щодо визначеної проблеми. Так, низка дослідників дотримуються думки, згідно з якою «педагогічні уміння формуються, переважно, у процесі самостійного викладання» [2, 51], «...загальнопедагогічні уміння формуються тільки в умовах власної педагогічної діяльності» [3, 76]. Інші дослідники стверджують, що у процесі навчання студент має стати вчителем, набути умінь і навичок, необхідних для педагогічної діяльності, хоча спеціальний педагогічний заклад у повному обсязі не може підготувати педагога-майстра [536]. На думку Г. Падалки, можна прекрасно знати предмет, але не вміти донести його зміст до школярів. «Орієнтуючись лише на музичний професіоналізм та ігноруючи педагогічну спрямованість ставимо випускників у скрутне становище – вони не можуть бути музикантами-виконавцями через недостатність природних здібностей, або ще з якихось причин, і не здатні (іноді навіть і не настроєні!) ефективно здійснювати педагогічну роботу через відсутність музикально-педагогічних знань і навичок» [1, 35].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Отже, здійсненню педагогічної підготовки майбутніх фахівців у стінах навчального закладу має бути приділено серйозну увагу, адже «знання предмета ще зовсім не гарантує успіху його викладання» [4, 45]. Професійна спрямованість навчально-виховного процесу передбачає оволодіння студентами широким діапазоном педагогічних засобів, які найбільшою мірою орієнтують його на загальні і специфічні особливості майбутньої діяльності, озброюють необхідними уміннями, знаннями і навичками, формують особистісні якості, які необхідні вчителю для успішної педагогічної діяльності. Звідси, реалізація підготовки майбутніх фахівців музично-педагогічного профілю уможливлюється, зокрема, єдністю її спеціальної і педагогічної спрямованості.

В контексті зазначеного, інтеграція спеціальних і педагогічних знань утворює той напрям, який забезпечує систему педагогічної спрямованості підготовки фахівців у педагогічних навчальних закладах. Цілеспрямований підхід до вивчення змісту музичних дисциплін доводить можливість засвоєння педагогічних і музичних знань в єдності. Вважаємо за доцільне зазначити, що педагогізація фахових дисциплін полягає у тому, щоб органічно вплітати до лекційного чи практичного заняття зі спеціальних дисциплін різного роду методи і прийоми, що активізують педагогічне мислення студентів [1, 38]. Отже, професійно-педагогічна спрямованість навчання передбачає усвідомлення вихованцями професійної необхідності вивчення спеціальних дисциплін для успішного і компетентного виконання педагогічних функцій. У зв’язку з цим, доречно нагадати думку Г. Падалки про те, що музичну компетентність у структурі особистості вчителя не можна замінити ніякими іншими, нехай найкращими людськими якостями [1, 42]. До того ж, і це виявляється вкрай важливим, компетентність учителя передбачає не стільки широту знань, скільки їх гнучкість, мобільність. У професійній діяльності вчителю нерідко приходиться пристосовувати комплекс своїх знань до перемінних умов навчального процесу. Зважаючи на це, педагогічна спрямованість передбачає здатність студентів до вільного оперування знаннями.

Аналіз теоретичних надбань та спостереження практики доводять, що дійовим засобом формування мобільних і гнучких знань виступає раціональне використання узагальнених прийомів пізнавальної діяльності. З цієї точки зору, жанрово-стильовий метод організації навчального матеріалу набуває великого значення. Так, при вивченні циклів історико-теоретичних

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

навчальних дисциплін увага викладача має зосереджуватися на тому, щоб студенти засвоїли характерні для композиторів, чия творчість належить до певного напряму, особливості стиля, творчого прийому, жанрового мислення. Творчість кожного композитора у цьому випадку сприймається з певних позицій, узагальнених уявлень про стиль і жанри всього напряму. Переваги такого способу навчання полягають, по-перше, у можливості систематизації знань, осягненні цілісної картини історичного розвитку музики; по-друге, в можливості мислити узагальненими одиницями, що створює умови для порівняння основних тем курсу; по-третє, в можливості вільно оперувати знаннями, що забезпечує їх гнучкість, мобільність застосування в непередбачених умовах. Загалом, «історико-теоретичні відомості, уявлення про творчі можливості виховання, конкретні шляхи втілення в реальному звучанні у студентів і учнів тримаються на єдиному фундаменті, співвідносяться між собою як спільне і особливе» [1, 44].

Узагальнення вищезазначеного уможливлює висновок про те, що мобільність, узагальненість музичних знань мають узгоджуватися з орієнтацією на майбутню діяльність. Зважаючи на те, що успіх сучасної мистецької освіти визначається, насамперед, спроможністю педагога гнучко реагувати на постійно мінливі соціально-економічні умови, підготовка фахівців, здатних до професійно-педагогічної мобільності, набуває особливого значення. Професійно мобільний педагог має визначатися сенситивністю до інноваційних змін у галузі освіти, здатністю до внутрішньої «мобілізації» власних ресурсів з метою адаптації в сучасному середовищі, до оволодіння новими педагогічними технологіями тощо. У цьому контексті мобільність освітнього процесу є способом подолання сутнісного протиріччя між тенденцією до незмінності змісту освіти й новими завданнями щодо його інноваційних змін.

Педагогічна мобільність учителя музики передбачає формування в нього здатності до активно-перетворювальної діяльності у процесі освоєння змісту навчання. Вона формується на основі розвитку різнопланових творчих навичок, що забезпечує готовність майбутнього фахівця творчо реалізовувати себе в інноваційному педагогічному просторі, який змінюється відповідно до характеру економічного й соціального розвитку суспільства.

В історії розвитку музично-педагогічної освіти спрямованість на досягнення універсальності в галузі музичного мистецтва будувалася на

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

варіативному підході до змісту підготовки музиканта, що передбачає формування здатності фахівця до варіативної реалізації всебічних професійних знань. У педагогічній науці поняття «варіативність» визначається як механізм реалізації прагнення особистості до забезпечення усвідомленого активного вибору умов для оптимального досягнення поставлених цілей у професійно-педагогічній діяльності. Осмислена варіативність змісту педагогічної діяльності майбутнього музиканта-педагога виступає однією із передумов його самореалізації, саморозвитку.

Отже, педагогічну мобільність фахівців з музичного мистецтва ми розуміємо як їх здатність до застосування варіативних підходів у педагогічній діяльності, що дозволяє гнучко реагувати на різні педагогічні ситуації, готовність до оперативного вибору та застосування оптимальних способів розв’язання будь-яких педагогічних завдань. Акцентування знань, умінь і навичок, необхідних для майбутньої діяльності, великою мірою визначає сутність педагогізації спеціальних дисциплін. Отже, важливою є не кількість, а цінність навчальної інформації, її значимість для майбутньої діяльності.

Вагоме значення в реалізації педагогіко-практичного напряму підготовки набуває перспектива застосування вивчених студентами творів у майбутній роботі. Ця обставина оптимізує процес засвоєння музики, сприяє повноцінному оволодінню виконавськими вміннями і навичками. Крім того, педагогічна спрямованість передбачає втілення пріоритетних підходів щодо поглибленого вивчення творчості композиторів, опанування надбань яких передбачається в майбутній роботі. З метою вирішення вищеокреслених завдань, курс музичної літератури, історії музики передбачає вивчення студентами не лише власне творчості композитора, а й можливість усвідомлення ними особливостей стилю, неповторних граней творчості митця, на яких в майбутньому випускник повинен бути загострювати увагу вихованців.

В контексті означеної проблематики, однією з форм професійно-педагогічного навчання у вищій школі, як відомо, є педагогічна (викладацька) практика, що проводиться в умовах, максимально наближених до професійної діяльності. В нашому дослідженні значну роль відіграє думка О. Реброва щодо вдосконалення педагогічної практики студентів, в умовах якої практикант вступає в нову для нього соціальну роль і при цьому стає суб’єктом нових відносин. Науковець узагальнює особливості двох підходів до організації педагогічної практики, що склалися у вищій педагогічній

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

освіті, серед яких: перший передбачає організацію практики протягом усіх років навчання (наскрізна педагогічна практика), чергуючи її з теоретичними заняттями. Пошук раціональних форм організації означеної практики у вітчизняній вищій школі привів до розробки різних програм, де зміст педагогічної практики визначається через систему теоретичних знань і професійних умінь студентів, сформованих на різних її етапах; другий (більш властивий закордонній вищій школі) передбачає спочатку загальнотеоретичну підготовку і проведення практикумів, тренінгів, і лише потім – їх застосування на практиці. Ми згодні з О. Ребровою, яка стверджує, що переорієнтація педагогічної практики студентів з традиційного, репродуктивного русла у напрям інноваційних, інтегрованих процесів завдяки активному впровадженню педагогічної практики з СХК (самостійних уроків та у поєднанні з уроками музики), організація умов для створення авторських уроків є фактором підвищення професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів. Однією з форм здійснення педагогічної спрямованості навчання майбутніх музикантів-педагогів є відвідування майстер-класів, які проводять викладачі з високим рівнем професіоналізму для широкої аудиторії.

Серед методів педагогічної підготовки майбутніх фахівців виокремлюються такі словесні методи, як: бесіда, обговорення, вербалізація змісту художніх творів. Бесіда як метод створення художньо-навчального діалогу містить більш потужні можливості для активізації учасників навчання. З метою активізації самостійності студентів, розвитку у них здатності до відстоювання власної позиції застосовують метод обговорення. У процесі обговорення уможливлюється словесне оформлення власних вражень магістрантів від спілкування з творами мистецтва, глибше їх усвідомлення у процесі словесного вираження, а також коригування естетичних поглядів вихованців, з боку викладача.

Аналіз теоретичних надбань і практичних результатів нашого дослідження доводить неоднозначність поглядів щодо використання методу поточного коментарю в процесі навчання. А саме: переваги цього методу полягають у можливості викладача своєчасно відреагувати на характер протікання процесу учіння, не допустити закріплення помилок. Вади методу поточного коментування містяться у надмірному, дріб’язковому спілкуванні, яке нівелює самостійність вихованців [1, 180–181].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Методом, притаманним сучасним вимірам мистецького навчання, визнано вербалізацію змісту художніх творів. Цей метод зорієнтовано на досягнення глибокого усвідомлення студентом внутрішньої сутності художніх образів, характеристику їх смислового наповнення. Дієвість методу вербалізації у практиці навчання фахівців з музичного мистецтва доводиться можливістю активізації їх мистецької уваги, стимулювання багаторазового сприймання образу, спонукання до художньо-образного мислення, де словесний компонент відіграє значну роль, дозволяючи студенту глибше, повніше усвідомити зміст твору і в цілому, і в деталях.

Одним із ефективних демонстраційно-образних методів навчання майбутніх музикантів-педагогів виявляється метод демонстрації художніх творів (їх фрагментів), суть якого полягає в наданні зразка того художнього результату, до якого прагне учасник навчання, в наданні своєрідного еталону опрацювання навчального матеріалу. Переваги означеного методу полягають у можливості конкретизації у художній формі тих задач, що висуваються в процесі навчання; недоліки проглядаються у невільному спонукані студентів до наслідування.

Безперечно, здійснення художньо-навчальних завдань, вправ, забезпечення систематичності навчання, прилюдна демонстрація мистецьких та практично-педагогічних здобутків потребують активізації вольових зусиль студентів, напруження, мобілізації енергії, що забезпечується в умовах використання методу вольових зусиль. Спостереження за педагогіко-практичною діяльністю доводять, що засобом, який активізує волю, є наявність сильної мотивації. «Наявність сильного бажання стимулює сили, викликає прилив енергії для досягнення мети, надає процесу роботи мобілізаційної цілеспрямованості, вольового забезпечення. Відсутність інтересу до діяльності послаблює вольові зусилля. Індиферентність мотивації, в’ялість поривань зводить нанівець творче напруження в роботі, гальмує вольові процеси» [1, 209]. У процесі формування у студентів здатності до свідомого регулювання вольових процесів, необхідних для збереження творчого самопочуття під час прилюдних виступів (концертно-просвітницька, мистецько-педагогічна діяльність, виступи на конференціях, публічний захист випускної роботи тощо) дієвого значення надається застосуванню аутотренінгу, що являє собою систематизоване поєднання прийомів, спрямованих на відпрацювання в студентів здатності до свідомої психічної саморегуляції.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Висновки. Узагальнюючи вищерозглянуті позиції, доцільно сформулювати висновок щодо своєчасності та необхідності розробки обраної проблеми. Перспективні аспекти визначеної проблематики вбачаються у таких напрямах, як: виокремлення шляхів забезпечення педагогізації навчального процесу із спеціальних музичних дисциплін; розробка методики формування педагогічної майстерності тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

2. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина [и др.]. – М. : Академия, 2000. – 272 с.

3. Профессионально-педагогическая культура : сущность, структура, формирование / Отв. ред. В. А. Сластенин. – М. : МОСУ, 1996. – 129 с.

4. Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – 360 с.

РЕЗЮМЕ

О. В. Еременко. Педагогическая направленность подготовки специалистов по музыкальному искусству: теоретико-практические подходы к ее реализации.

В статье рассматривается проблема педагогично-практического направления подготовки специалистов по музыкальному искусству. Предлагаются оригинальные подходы к обучению музыкантов-педагогов. Рассматриваются преимущества такого способа обучения как жанрово-стилевой метод; привлекается внимание к профессионально-педагогической мобильности музыкантов-педагогов. Определяются предпосылки самореализации и саморазвития студента – будущего педагога. Акцентируется внимание на педагогизации специальных музыкальных дисциплин.

***Ключевые слова**: специалисты по музыкальному искусству, педагогически-практическое направление подготовки, жанрово-стилевой метод, профессионально-педагогическая мобильность.*

SUMMARY

O. Eremenko. Pedagogical directions of the music art specialists training: theoretic-practical principles of its realization.

The article is devoted to the problem of pedagogic directions of the music art specialists training; original approaches to the musicians-teachers educations. Advantages of such method of studies are examined as genre-stylish method; come into a notice to professionally pedagogical to mobility of musicians-teachers. Pre-conditions of self-realization and self-development of student are determined – future teacher. Attention is accented on pedagogical of the special musical disciplines.

Key words: music art specialists; pedagogic-practical direction of studies, genre-stylish method, professionally pedagogical mobility.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 78.071.4:378–057.875:378.147–057.87

С. Г. Крамська
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В ШКОЛІ

У статті розглядається проблема підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики в школі в ракурсі роботи з дитячими хоровими колективами. Підготовчий етап розглядається як провідний. Аналізуються його особливості, складові та передумови. Уточнюються складові професійної диригентсько-хорової майстерності майбутніх вчителів музики.

***Ключові слова**: майбутній вчитель музики, педагогічна практика, диригентсько-хорова майстерність, дитячі хорові колективи.*

Постановка проблеми. Розвиток вищої педагогічної освіти в Україні в контексті європейської інтеграції потребує посилення уваги суспільства до якості професійної підготовки вчителів, зокрема вчителів музики. Ефективність виконання сучасних завдань у сфері професійної педагогічної освіти залежить від удосконалення фахової підготовки вчителів-музикантів, що здійснюється у вищих педагогічних навчальних закладах.

Відродження хорового співу в сучасних вітчизняних школах, ліцеях, коледжах, позашкільних навчальних закладах тощо, обумовлює необхідність підготовки кваліфікованого фахівця, здатного творче працювати з дитячими хоровими колективами. Оскільки хоровий спів як мистецтво унікальних можливостей є частиною вітчизняної культури, він є дійовим чинником формування духовного і творчого потенціалу суспільства. Системний підхід до проблем підготовки вчителя музики, шкільного диригента-хормейстера, до проблем формування його професійних якостей, вимагає інтеграції професійних знань, що складають зміст фахової підготовки вчителя музики – диригента хору, що, в свою чергу, актуалізує необхідність вироблення новітніх підходів, розроблення організаційно-творчих засад, змісту та науково-методичного забезпечення процесу удосконалення диригентсько-хорової підготовки майбутніх спеціалістів.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукової та науково-методичної літератури свідчить, що проблема спонукання до продуктивної взаємодії у процесі підготовки студентів до диригентської практики в школі потребує більш глибокого вивчення, спираючись на професійно-осмислений підхід до оволодіння ними обраною спеціальністю.

Різні аспекти вирішення зазначеної проблеми викликають певний інтерес в дослідженнях, в яких містяться ідеї загальнопедагогічних засад

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

професійної підготовки майбутніх учителів (І. Бех, Б. Гершунський, О. Глузман, В.Кремень, І. Підласний), різних аспектів професійної підготовки вчителів музики (Л. Арчажнікова, В. Дряпіка, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Танько), питань активізації самостійної, пізнавальної і творчої діяльності особи (Л. Вяткін, І. Лернер, А. Усова), творчого розвитку майбутніх фахівців у галузі мистецтва (Н. Коваленко, О. Олексюк, С. Уланова), теорії диригентського виконавства (Г. Єржемський, Ш. Мюнш та ін.).

Мета статті – розкрити особливості підготовки майбутніх вчителів музики до педагогічної практики в школі в ракурсі роботи з дитячими хоровими колективами.

Виклад основного матеріалу. Особливої уваги вимагає підвищення рівня фахової підготовки майбутніх учителів музики, які б могли продуктивно й творчо розв’язувати складні завдання музичної педагогіки у відповідності з європейськими світовими стандартами. У практиці професійної діяльності майбутній вчитель музики повинен знати особливості вітчизняної та зарубіжної музики, засоби музичної виразності, системи методів керування хором, основні напрями й перспективи розвитку музично-естетичного виховання дітей, володіти навичками практичної диригентської діяльності. Це вимагає вдосконалення навчально-виховного процесу на музично-педагогічних факультетах з метою досягнення високої майстерності майбутніх учителів музики – керівників дитячих хорових колективів. У зв’язку з цим одним з провідних завдань фахової підготовки майбутнього вчителя музики є підготовка до диригентської практики в школі.

Отже, метою диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики є досягнення високої професійної майстерності, що зумовлено високим рівнем володіння інструментом, голосом, диригентською технікою, широкою ерудицією, високим художнім смаком, рівнем естетичного розвитку фахівця. Безумовно ж, підґрунтям вокально-хорової майстерності майбутніх учителів музики є набуття знань, умінь та навичок вокально-хорової роботи з дітьми.

Процес підготовки майбутнього вчителя до практичної вокально-хорової роботи в школі визначається своєю складністю, багатогранністю та змістовністю. Підготовчий етап проходження практики передбачає наявність індивідуальних занять, де вивчається шкільний пісенний репертуар, здійснюється уточнення методичних прийомів роботи зі шкільним хоровим колективом, складається план

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

репетицій, а також визначаються можливі труднощі вокально-хорового виконання й шляхи їх подолання.

Предмет «Диригування» є одним з провідних в індивідуальній підготовці студентів до диригентської практики в загальноосвітній школі. У процесі проходження педагогічної практики, вокально-хорової роботи з дитячим хоровим колективом тощо, майбутній учитель музики починає розуміти, що йому необхідно ставитися до «Диригування» як до предмету професійно-осмисленому і життєво необхідному.

Як наголошують науковці, особливої уваги заслуговує перша практична робота студента. При цьому практикантові необхідний зв'язок не тільки з викладачем-методистом з практики, а й з вчителем музики тієї школи, де й будуть відбуватися його перші практично-педагогічні випробування. Дуже важливо постійно відчувати безпосередню зацікавленість учителя школи в високій якості уроків та занять, що проводить студент-практикант. Зв'язок зі школою визначається насамперед тим, що саме тут студент отримує можливість побачити результат своєї праці й, виходячи з цього, працювати над вдосконаленням знань та навичок у подальшому.

Передумовами успішного проходження вокально-хорової практики в шкоді є: ретельне вивчання шкільного пісенного репертуару, оволодіння методикою роботи зі шкільним хоровим колективом, складання плану репетиційних занять й визначення можливих складностей вокально-хорового виконавства та шляхи їх подолання.

Необхідними навичками, що передують успішному проходженню вокально-хорової практики у школі є: вміння грати однією рукою на фортепіано партію одного голосу, одночасно диригуючи іншою рукою. Варто зауважити, що в роботі з дітьми неможливе формальне тактування, тому від диригента-вчителя, керівника дитячого хору потрібне виразне диригування, вміння показувати темп, дихання, чіткі вступи та зняття, характер звуковедення. З роками ці навички поглиблюються, поступово випрацьовується вміння виразно виконувати шкільний пісенний репертуар під власний акомпанемент, транспонувати та підбирати дитячі пісні, диригувати робочим жестом при одночасній грі на фортепіано.

Відомо, що шкільний учитель музики у процесі вокально-хорової роботи виконує одночасно декілька функцій: диригента, співака й акомпаніатора. Вимоги до вивчення шкільного репертуару обумовлені змістом диригентської діяльності вчителя музики й включають виконавський

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

показ пісні, бесіду, репетиційну роботу, диригування хором. Й практики, й теоретики наголошують на тому, що виконання вчителем пісні має бути емоційним, з гарною дикцією, виразною мімікою, нюансировкою згідно змісту пісні. Особливої уваги потребує навичка показу моменти взяття дихання поєднана з рухом голови. Не можна не сказати про важливість бесіди про пісню, що включає в себе доступні відомості про авторів музики та віршів, розбір її емоційно-смислового змісту.

Диригентський жест застосовується вчителем при розучуванні пісні (коли однією рукою він підігрує медлдію пісні), й тоді, коли учні співають або без супроводу, або під акомпанемент концертмейстера. Диригентське виконання пісні передбачає чітку метричну схему, покази дихання, характеру звуковедення, особливостей ритмічного малюнка, фразировки, кульмінації та інше. Але доцільно зазначити, що студенту доречно засвоювати робочий (репетиційний) жест, яким можна фіксувати текстові й вокально-хорові складності шкільного репертуару, показувати напрями мелодії, ритмічний малюнок, забарвленість звуку, його інтонаційне перетворення. Саме відпрацюванню репетиційного жесту, має бути приділено серйозну увагу в класі «Диригування».

Суть підготовки до педагогічної практики в школі повинна полягати в освоєнні розвитку професійного мислення, творчого застосування одержаних знань у самостійній роботі. Формування комплексу диригентсько-педагогічних навичок найефективніше здійснюється лише в умовах взаємозв’язку навчально-виховного процесу та педагогічної практики в школі. Щоб не розгубитися на практиці, студенту ще при розучуванні хорового репертуару необхідно вміти застосовувати в репетиційних умовах навички, набуті на уроках диригування, координувати декілька навичок одразу.

Численні недоліки під час проходження педагогічної практики в школі, вокально-хорової роботи з дитячим хоровим колективом тощо, викликані відсутністю артистичності практиканта. На жаль, не завжди він сам загорається образом пісні, яку збирається почати розучувати в класі. Розвитку творчої активності диригента сприяє створення уявних умов, що наближаються до шкільних, з рішенням різних технічних й виконавських завдань в цих умовах. Й безумовно, у розвитку емоційності майбутнього диригенту дитячого хору велику роль відіграє й творча атмосфера в класі диригування.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Істотне місце в підготовці до педагогічної практики повинне відводитися осмисленню змісту твору, засобів і послідовності вокально-хорової роботи над ним. І хоча теоретичні засади вокально-хорової роботи вивчаються в курсах хорознавства й методики музичного виховання, все ж таки практичну базу студент отримує лише в умовах повноцінного засвоєння прийомів вокально-хорової роботи під час власних занять з курсовим хором, а також у процесі систематичного співу в навчальному хорі.

Варто наголосити й на самостійній підготовці до практці в школі. Безумовно, така підготовка передбачає попереднє ознайомлення з шкільною піснею. Крім назви й змісту, доцільно з'ясувати характер звуковедення, основну тональність, розмір, темп, склад хору, визначити основні властивості мелодії (ритмічний малюнок, інтонаційні та вокально-хорові особливості), роль та характер акомпанементу. Диригенти, хормейстери-практики рекомендують ще до програвання пісенного матеріалу, ще до розучування подумки вслухуватися в музику, вдивлятися в нотний текст пісні, намагатися, ще до реального озвучення пісні, уявити собі її звучання в загальних рисах. Такий прийом, за думкою фахівців, сприяє дієвому розвитку внутрішнього слуху й творчої уяви. Молодому керівнику дитячого хорового колективу необхідно вміти робити ладовий аналіз мелодії, подумки засвоїти інтонаційні складності, залучаючи ладове почуття й знання на слух інтервалів. Необхідно вміти усвідомити виразність хорових партій й ступінь їх складності, знайти методи подолання цих труднощів. Продумане й виразне фразування й проспівування хорових голосів допоможе знайти вірні жести, й стане основою виразного виконавства пісні.

Безумовно, у пригоді стане рекомендація починаючому керівнику дитячого хорового колективу про ще один важливий момент в практиці роботи в умовах школи. Приступаючи до вивчення пісні за фортепіано, необхідно приділяти увагу важким у технічному відношенні тактам, продумати аплікатуру, полегшити собі виконання шляхом спрощення нотного тексту акордами за гармонічною схемою акомпанементу. Виконуючи пісню на інструменті, варто вчитися підігравати хору, надаючи найпростішу акордову підтримку на основі розвинутого акомпанементу, вміти транспонувати пісенні твори в інші тональності шляхом відтворення гармонійної схеми акомпанементу на основі музично-слухових уявлень про ладо-функціональний план пісні.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Приступаючи до роботи над піснею, потрібно обов'язково побудувати диригентсько-виконавський план, який буде допомагати виявленню її змісту, її вокально-хорової специфіки, визначить головні моменти управління хоровими партіями. Насамперед, доцільно визначити момент першого вступу хору на відповідній долі такту твору. Отже, диригент зуміє чітко зафіксувати жестом три взаємопов'язані, послідовно виконуваних диригентських прийоми («увага», «дихання», «вступ»), зв'язати їх з різними диригентськими схемами пісень, що вивчаються.

Безумовно, варто зробити акцент й на набутті навички самостійної роботи щодо вивчення хорової партитури. Результатом самостійного вивчення твору є безпосередній емоційний відгук на музику й осягнення ідейно-образного змісту, задуму композитора тощо.

Початковий етап роботи над хоровою партитурою передбачає виконання декількох завдань: зорове охоплення партитури, вивчення за допомогою внутрішнього слуху (вслуховування в текст подумки), програвання на фортепіано, проспівування партій, прослуховування фонограми твору або у виконанні концертмейстера. Зоровий огляд допомагає встановити тип і вид хору. фактуру хорових голосів, тональний план, основні каденції, розмір, темп, характер звуковедення, музичну форму, побажання автора тощо. Саме такий первісний аналіз у процесі загального ознайомлення з твором дає змогу усвідомити його ідейний смисл, відмітити особливості його поетичної мови.

Висновки. Отже, процес підготовки майбутнього вчителя музики до практичної вокально-хорової роботи в школі визначається складністю, багатогранністю та змістовністю.

Передумовою успішності проходження педагогічної практики в школі є підготовчий етап, на якому отримуються всі необхідні психолого-педагогічні та диригентсько-хорові знання, формуються уміння та навички практичної диригентсько-хорової діяльності.

Складовими підготовчого етапу є: систематизація знань у галузі практичної роботи з дитячими хоровими колективами; формування у студентів навичок та умінь усвідомленого й художньо-естетичного виконання вокально-хорових творів; розвиток професійних, диригентсько-хормейстерських, умінь, що необхідні для роботи з дитячим хоровим колективом.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ЛІТЕРАТУРА

1. Смирнова Т. А.Теоретичні і методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Тетяна Анатоліївна Смирнова. – К. , 2004. – 40 с.

2. Стулова Г. П. Хоровой класс: теория и практика вокальной работы в детском хоре / Г. П. Стулова. – М. : Просвещение, 1988. – 125 с.

3. Уколова Л. И. Дирижирование : учеб. пособ. [для студ. сред. проф. образования] / Л. И. Уколова. – М. : Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 208 с.

4. Хайкин Б. Э. Беседы о дирижерском ремесле / Б. Э. Хайкин. – М. : Советский композитор, 1984. –240 с.

РЕЗЮМЕ

С. Г. Крамская. Особенности подготовки будущих учителей музыки к педагогической практике в школе.

В статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей музыки к педагогической практике в школе в ракурсе роботы с детскими хоровыми коллективами. Подготовительный этап рассматривается как ведущий. Анализируются его особенности, составляющие и предпосылки. Уточняются составляющие профессионального дирижерско-хорового мастерства будущего учителя музыки.

***Ключевые слова**: будущий учитель музыки, педагогическая практика, дирижерско-хоровое мастерство, детские хоровые коллективы.*

SUMMARY

S. Kramskaya. Osobennosti preparations of future music masters to pedagogical practice at school.

The article is devoted preparation of future music masters to pedagogical practice at school in foreshortening robots with child's choral collectives. The preparatory stage is examined as an anchorman. His features, constituents and pre-conditions, are analysed. The constituents of professional bandleader-choral trade of future music master are specified.

Key words: future music master, pedagogical practice, bandleader-choral trade, child choral kollektivi.

УДК 373.2.016:78

І. А. Малашевська
Переяслав-Хмельницький державний педагогічний
університет ім. Григорія Сковороди

ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДІВ МУЗИКОТЕРАПІЇ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті актуалізовано проблему використання музикотерапії в роботі з дітьми дошкільного віку. Обґрунтовано необхідність впровадження методів музикотерапії у навчально-виховний процес дошкільних закладів. Подано структуру методів музикотерапії, їх зміст та залежність використання від вікових особливостей дітей. Визначено мету, завдання та форми роботи музико терапевтичного гуртку. Висвітлено результати практичної діяльності гуртка «Музикотерапія» у дитячому садочку.

***Ключові слова**: музикотерапія, дошкільний навчальний заклад, навчально-виховний процес, методи, принципи, завдання, форми, гурток.*

Постановка проблеми. В умовах відтворення та розвитку інтелектуального й духовного потенціалу нації пріоритетного значення набуває створення сучасної системи безперервної освіти. Дошкільні

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

навчальні заклади, виконуючи роль міцного фундаменту, перебувають на шляху впровадження Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року.

Збереження та зміцнення фізичного, психічного і духовного здоров'я дітей є одним із основних завдань дошкільної освіти. Медики стверджують, що в умовах сьогодення багато дитячих хвороб пов'язані з нестачею в їхньому житті благозвучних звуків, які так необхідні для повноцінного фізичного й інтелектуального розвитку дітей. Дзюркіт струмка, шелест листя, спів птахів, сюркотання цвіркуна і багато-багато інших звуків, серед яких людина жила впродовж тисячоліть, сьогодні змінилися ревищем реактивних літаків, гуркотінням автомобілів, побутової техніки тощо. А замість дитячої музики та ніжного співу матері дитина чує постріли, лайливі слова, зойки жаху з телевізійних трилерів.

У наш час зібрано чимало наукових підтверджень того, що музика має вплив на психофізіологічну та емоційно-почуттєву сферу особистості. Отже, можна сміливо заявляти про необхідність використання наукових здобутків у процес навчання та виховання дітей дошкільного віку.

Одним із шляхів вирішення окреслених питань ми вбачаємо в необхідності впровадження музикотерапії як здоров'язберігаючої технології у навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів.

Мета статті – обґрунтувати необхідності застосування прийомів і методів музичної терапії у навчально-виховному процесі дітей дошкільного віку.

Всім нам відомо, що цей світ ми сприймаємо через зір, смак, дотик, нюх і слух. Вухо – це перший орган, що формується в ембріона. Наші слухові рецептори працюють безперервно і не виключаються навіть тоді, коли людина знаходиться у безсвідомому стані. Ми часто не піклуємося про «гігієну» органів слуху наших дітей, а дозволяємо їм «вживати» все підряд, не розуміючи руйнівної сили деяких звукових процесів і не враховуючи позитивної сторони музичного мистецтва.

Аналіз актуальних досліджень. В науковій літературі проблему впливу музики на гармонійний розвиток дитини дошкільного віку вивчали З. Еманова, С. Нечай, Г. Побережна, С. Садовенко, І. Трофімченко, Т. Тютюнникова та інші.

С. Нечай, досліджуючи питання впливу музики на ***розвиток інтелекту***, зазначає, що музика як феноменальне явище надає великі

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

можливості навчати дітей основам наук. Адже використання музики в якості фону, музичних ігор та вправ на заняттях і в організованій діяльності стимулює роботу обох півкуль головного мозку дитини одночасно. Крім того, відомо, що класична музика побудовано за певними логічними принципами і це сприяє устаткуванню коливань нейронів, тренуванню мозку [4].

Встановлено, що емоційно-образна навіюваність в області слуху у хлопчиків максимальна в 3 роки, а у дівчаток – в 3–4 роки. Спеціалісти також наполягають на тому, що активна форма слухання музики (танець, малювання, спів, гра тощо) краще відгукується, резонує у душі дитини. Емоції безпосередньо пов'язані з пластикою. Спонтанні рухи під час співу та прослуховування музики є вкрай ефективними та конче необхідними. Використання в якості фону звуків природи (шум моря, спів пташок тощо) позитивно впливає на розвиток емоційного досвіду дітей. Однак, важливо, щоб слухові враження підкріплювалися конкретними життєвими асоціаціями.

У музикотерапевтичній роботі з дітьми дошкільного віку важливу роль відіграє гра на музичних інструментах. Це може бути ксилофон, дудочка, сопілка, брязкальця, металофон тощо. Спеціалісти радять при заїканні і поганій вимові дітям грати на струнно-щипкових інструментах, дітям з ослабленими серцем і сосудами опановувати гру на духових музичних інструментах. А барабан має мати майже кожна дитина, який слугуватиме в якості громовідводу: дитина, граючи на барабані, виплескує образи, гнів, негативну енергію. Замінити музичні інструменти можуть дощечки з різних порід дерева, пляшечки з різним наповненням (гороху, пшона, гречки тощо), наповнені водою стакани тощо. Фантазуйте та експериментуйте. Але головне у навчанні гри на музичних інструментах не відбити охоту до музичних занять надмірною серйозністю.

Дуже цікавою у плані навчання гри на музичних інструментах дітей дошкільного віку є ***методика «Виховання талантів»*** Сініті Судзукі. За цією методикою музичну освіту (гру на скрипці або фортепіано, альті, віолончелі, флейті, гітарі) варто починати з раннього віку (в США рекомендують з 2–2,5 років, а у Європі з 3–4-х років). Унікальність цієї методики полягає в тому, що вона є цілою філософією, яка ґрунтується на вихованні людини з добрим і чистим серцем. Кредо Сініті Судзукі: «Спочатку – характер, а потім – здібності». Основні принципи даної методики: викликати і постійно підтримувати інтерес дитини до музики і музичного інструмента; створювати якісне музичне тло; постійно

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

повторювати вивчене; заохочувати і хвалити; активно залучати до музичного виховання батьків; влаштовувати домашні концерти; створювати позитивну атмосферу; велику увагу приділяти донотному періоду навчання; забезпечувати соціальну взаємодію з іншими дітьми [8].

Практичну апробацію дана методика отримала у професійній діяльності І. Трофімченко. Адаптувавши до індивідуальних особливостей своїх вихованців та спираючись на власний досвід, авторка розробила практичні рекомендації стосовно використання методики «Виховання талантів» С. Судзукі [8].

Про необхідність застосування методу ***музично-стилістичних трансформацій*** у дошкільному музичному вихованні вказує З. Еманова. На її думку використання готових аудіо записів різностильової музики та імпровізоване виконання музичного супроводу у різних стилях оптимізує організацію музично-виконавської діяльності старших дошкільнят. Адже базування даної діяльності лише на основі польки, маршу та вальсу, що побутує у більшості дошкільних закладів, призвело до одноманітності звучання дитячого репертуару, обмежуючи його художню виразність і розвивальне значення [1].

Про важливість впровадження сольфеджіо у дошкільні та загальноосвітні навчальні заклади зазначає Т. Тютюнникова, автор потішного сольфеджіо для малюків ***«Донoткіно»***. Спів, гра на дитячих інструментах, мовне музикування, елементарна театралізація та пантоміма, танці та імпровізовані рухи, колективна творчість – ті форми, в яких пропонується викладання сольфеджіо як загальногуманітарного предмету з широким колом задач з розвитку у дитини її природної музичності, комплексу здібностей, музичної чутливості тощо [9].

Важливу роль у музикотерапевтичній роботі з дітьми дошкільного віку відіграє використання дитячого музичного фольклору, про що зазначено у наукових працях, зокрема С. Садовенко [6; 7].

Виклад основного матеріалу. Музикотерапія, як відносно нова галузь психотерапії, є дієвим засобом моделювання й корекції внутрішнього стану людини. В перекладі з грецької музикотерапія означає «лікування музикою», але не в буквальному клінічному значенні, а шляхом соціалізації людини та опосередкованого впливу на її психофізіологічні процеси. Крім того, музикотерапія вирішує проблему стимуляції саморозвитку та самовдосконалення людини, активізації її творчого потенціалу.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Основними принципами музикотерапії є: *медичний* (не нашкодь), *первинність музичного впливу* (головне музика, а не медицина), *пріоритет активної творчості* (співати, грати, музикувати тощо).

Музикотерапія має пасивні (рецептивні) й активні методи. До *пасивних* належать: *комунікативний* (спільне прослуховування музики, спрямоване на підтримку довіри, взаєморозуміння), *реактивний* (направлений на досягнення катарсису) та *регулятивний* (сприяє зниженню нервово-психічного напруження) методи. А також *музичний супровід трудового процесу* (функціональна музика) задля стимуляції психофізіологічних функцій у процесі навчально-виховної (трудової) діяльності. *До активних методів* входять: *терапія співом, рухова імпровізація під музику, інструментальна терапія, танцювальна терапія*.

Дуже розповсюдженим у музикотерапії є використання комплексних методів, які об'єднують візуальний канал і слух: споглядання прекрасних пейзажів (ландшафтотерапія) з музичним супроводом, малювання та ліплення під музику тощо.

Дошкільний етап розвитку людини є особливо важливим етапом формування особистості. Дитинство – це справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя. Від того, яким воно було, хто і що супроводжували дитину в дитячі роки, що увібрали її розум і серце з навколишнього світу, залежать якості її майбутньої особистості.

Вибір форм і методів музикотерапевтичної діяльності обов'язково має враховувати *вікові особливості дітей*, орієнтуватися на специфіку їх психофізіологічного розвитку в молодшому, середньому та старшому дошкільному віці.

У музикотерапевтичній роботі з ***молодшими*** (3–4 роки) дошкільниками важливо створювати сприятливі умови для розширення кола музичних предметів та явищ, які вони пізнають, допомагати в ознайомленні з ними. У цей період інтенсивно розвивається музичний слух, здатність розрізняти різні шуми, голоси людей, звуки й тони музики. Характерною особливістю дітей даного віку є значне емоційне збудження, нестриманість і недостатня стійкість емоцій, які швидко виникають, минають і змінюються на протилежні. Сприйняття оточуючого світу дитиною цього віку відбувається переважно через емоції, домінування збуджено-радісного стану дитячої душі від процесу сприйняття нового.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

У музикотерапевтичній роботі з дітьми ***середнього*** дошкільного віку (4–5 років) слід орієнтуватися на розвиток дослідництва, експериментаторства, самостійного пошуку вирішення музично-проблемних завдань, цілеспрямованості поведінки та музичної діяльності. У цей період збільшується стійкість мимовільної уваги (проміжок часу, протягом якого дитина може зосереджуватися на певній діяльності). Однак ще не досить розвиненим є образне уявлення. Значного розвитку набуває пасивне й активне мовлення.

У роботі з дітьми ***старшого*** дошкільного віку (5–6 років) варто акумулювати їх творчу активність, інтерес до різних видів музичної діяльності. Завдяки загальному фізичному розвитку у дітей цього віку удосконалюється структура і функції мозку, відбуваються прогресивні зміни вищої нервової діяльності, для якої характерною стає особлива жвавість орієнтувальних реакцій. Розвивається умовне гальмування, посилюється регулятивний вплив кори великих півкуль головного мозку на функціонування підкірки, що зумовлює фізіологічну основу цілеспрямованості й організованості поведінки. Відбувається помітне підвищення чутливості аналізаторів, їх здатності диференціювати оптичні, акустичні та інші властивості предметів і явищ, продовжує розвиватися кольоровідчуття, розрізнення світлових відтінків. Мовний слух дитини розвивається швидше, ніж звуковисотний, який є основою музичних здібностей.

На базі дошкільного навчального закладу № 9 «Сонечко» м. Переяслав-Хмельницького нами була започаткована діяльність гуртка «Музикотерапія». Гурток відвідують діти молодших, середніх та старших груп. Загалом в музикотерапевтичній діяльності задіяні близько 70 дітей.

Метою гуртка є гармонізація внутрішнього світу дитини та розвиток її здібностей засобами музичної творчості.

Завданнями гуртка є:

1. Зняття емоційно-психологічної напруги та досягнення катарсису у процесі музично-творчої діяльності.

2. Збагачення емоційно-почуттєвої сфери дитини.

3. Реалізація бажання дитини співати, музикувати та танцювати (спонтанні та керовані рухи під музику).

4. Розвиток навичок інтонування дитячих, класичних і народних пісень.

5. Формування вміння музикувати на елементарних музичних інструментах (бубон, сопілка, барабан, металофон, ксилофон тощо).

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Форми роботи гуртка: 1. Спів дитячих, народних і класичних пісень а капела та у супроводі фортепіано, синтезатора, аудіо-запису (фонограма «плюс голос», фонограма «мінус голос»). 2. Музикування на елементарних музичних інструментах. 3. Слухання дитячої музичної класики. 4. Танцювальні та спонтанні рухи під музику. 5. Музично-ритмічні ігри та вправи.

На основі аналізу педагогічної, психологічної та музикотерапевтичної літератури нами була розроблена модель застосування методів музикотерапії у навчально-виховному процесі дітей дошкільного віку. Залучення ***мотиваційного методу*** на початку заняття, на нашу думку, має більш виховне значення, сприяючи збільшенню зацікавленості дітей музичною діяльністю, розумінню та усвідомленню бути слухняними та слухаючими, хорошими та добрими.

Використання ***методів танцювальної терапії*** забезпечує реалізацію принципу контрасту (чергування спокійних й активних форм роботи). Рухлива та ритмічна музика, яка слідує за повільною композицією слугує дітям сигналом того, що треба ставати у коло та починати танок, який складається з активного руху по колу та нескладних, але ритмічних танцювальних рухів.

Після цього наступає найкращий момент задля залучення ***методів вокалотерапії:*** співу дитячого музичного фольклору, який є поліфункціональним етнокультурним явищем і реалізується засобами ряду речитативних, співних та ігрових творів. Вченими доведено, що фольклор має здатність пробуджувати генну пам'ять людини, «ресурсні стани» – відчуття гармонічної повноти буття. Отже, використання дитячого музичного фольклору є обов’язковою та важливою складовою музикотерапевтичної діяльності. У свої роботі ми використовуємо аудіо-диск «Вийди, вийди, сонечко»: українські народні пісні співають діти, у якому зібрано більше 50-ти пісень. Інколи ми проспівуємо ці пісні без музичного супроводу, акапело, задля уточнення та вивчення деяких слів. Однак буває, що діти самі задають вид наступної діяльності. Наприклад, під час співу веселих пісень, вони починають танцювати й активно рухатися. Слід дослухатися до бажань і прагнень дітей.

Дуже важливим моментом в музикотерапевтичній роботі є побудова динаміки заняття. І варто знати, що кульмінація (найактивніші та найемоційніші моменти заняття) має припадати на середину заняття. Діти надзвичайно полюбляють ***музичні ігри***, під час яких вони емоційно-радісно

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

збуджуються *(«Вовчики і зайчики», «Мишки і котики», «Гномики», «Фея», «Бджілки», «Метелики», «Літачки», «Залізний ключ»).* Отже, переключення на інший цікавий, але більш спокійний вид музикотерапевтичної діяльності має бути обов'язковим після проведення музичних ігор.

Дуже дієвим у даному випадку є ***метод музикування***: гра на елементарних музичних інструментах. Кожен інструмент *(бубон, брязкальця, сопілка, ксилофон, металофон, маракаси, дерев'яні ложки тощо)* слід вводити поступово, роз'яснюючи дітям, що це за інструмент і як на ньому треба грати. Музикування повинне бути як сольним, так і груповим. Обмін інструментами дуже подобається дітям і, в свою чергу, дає можливість опанувати грою на більшій кількості інструментів. Метод музикування ефективно застосовується і під час тематичних занять (шумовий, дерев'яний, скляний, металевий звуки).

Залежно від плану заняття ми також використовуємо ***методи ритмічних вправ, тонування звуків, вслуховування у звуки природи, спів пісень з мультфільмів, малювання під музику, спонтанні танцювальні рухи зі стрічками, обручами, прапорцями та тканиною, «водний оркестр»*** тощо. Зміна видів діяльності дозволяє ефективніше використовувати відведений час та не допускати перевтоми дітей.

Практичне впровадження методів музикотерапії у процес навчально-виховної діяльності дітей дошкільного віку підтвердило, що систематичні музикотерапевтичні заняття дозволяють: 1) гармонізувати внутрішній світ дитини; 2) покращити її фізичне та психологічне здоров'я; 3) розвинути музичні й інтелектуальні здібності (IQ) та пам'ять дитини.

Таким чином, на основі нашого дослідження ми дійшли до таких **висновків**:

- в умовах відтворення та розвитку інтелектуального й духовного потенціалу нації пріоритетного значення набуває використання музикотерапії як здоров'язберігаючої технології в навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів;
- вибір форм і методів музикотерапевтичної діяльності обов'язково має враховувати вікові особливості дітей;
- діяльність гуртка музикотерапії у дошкільному навчальному закладі створює умови для оптимізації розвитку психофізіологічної та емоційно-почуттєвої сфери дітей.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ЛІТЕРАТУРА

1. Еманова З. Розмаїття музичних стилів – дітям / З. Еманова // Дошкільне виховання. – 2010. – № 10. – С. 28–32.

2. Ігнатьєва Л. Музикотерапія в дитячому садочку / Л. Ігнатьєва // Дошкільне виховання. – 2008. – № 4. – С. 14–16.

3. Малашевська І. А. Музична терапія як засіб гармонізації особистості / І. А. Малашевська // Простір арт-терапії: горизонти стосунків : Матер. VII міжнар. міждисциплінарної наук.-практ. конф. – К., 2010. – С. 25–27.

4. Нечай С. Музика для інтелекту / С. Нечай // Дошкільне виховання. – 2010. – № 4. – С. 4–8.

5. Побережная Г. И. Музыка в детской душе / Галина Ионовна Побережная. – К. : Українське агентство інформації та друку «Рада», 2007. – 80 с.

6. Садовенко С. М. Світ фольклору: Український дитячий музичний фольклор як засіб формування музичних здібностей дітей дошкільного віку : наук.-метод. посіб. / Світлана Садовенко. – К. : КТ «Київська нотна фабрика», 2007. – 332 с.

7. Садовенко С. Розвиток музичних здібностей засобами українського фольклору: Навчально-методичний посібник / Світлана Садовенко. – К. : Шк. світ, 2008. – 128 с.

8. Трофімченко І. Як навчати музики найменших / І. Трофімченко // Дошкільне виховання. – 2010. – № 2 – С. 24–26.

9. Тютюнникова Т. Э. Донoткино. Ч. 1. / Т. Э. Тютюнникова. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 64 с.

РЕЗЮМЕ

И. А. Малашевская. Внедрение методов музыкотерапии в учебно-воспитательный процесс детей дошкольного возраста.

В статье актуализирована проблема использования музыкотерапии в работе с детьми дошкольного возраста. Обоснована необходимость внедрения методов музыкотерапии в учебно-воспитательный процесс дошкольных заведений. Подана структура методов музыкотерапии, их содержание и зависимость использования от вековых особенностей детей. Определена цель, задания и формы работы музикотерапевтического кружка. Освещены результаты практической деятельности кружка «Музыкотерапии» в детском саду.

***Ключевые слова**: музыкотерапия, дошкольное учебное заведение, учебно-воспитательный процесс, методы, принципы, задания, формы, кружок.*

SUMMARY

I. Malashevska. The introduction of musical therapy methods into educational process of children under school age.

In the article the problem of the use of musicotherapy in-process with the children of preschool age is examined as actual. The necessity of introduction of methods of musicotherapy is grounded for the educational process of preschool establishments.The structure of methods of musicotherapy, their maintenance and dependence of the use from the age-old features of children, is given. A purpose, tasks and forms of work of muzikoterapevticheskogo group, is certain. The results of practical activity of group of «Musicotherapy» are lighted up in child's garden.

Key words: musical therapy, preschool institution, educational process, methods, principals, tasks, forms, a circle.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 784:7.071.4:378–057.875:001.891

О. В. Маруфенко
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ПРОБЛЕМИ НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті аналізуються проблеми процесу вокальної підготовки вчителя музики в системі неперервної освіти. Пропонуються шляхи удосконалення якості фахової підготовки за рахунок самостійних та індивідуально-дослідних занять. Розглядаються новітні теорії та методичні системи, інновації у науково-методичному забезпеченні процесу вокальної підготовки вчителя музики тощо.

***Ключові слова**: вокальна підготовка, науково-методичне забезпечення, резонансна теорія, регістрова методика, інновації, система неперервної освіти, вчитель музики.*

Постановка проблеми. Модернізація системи освіти, що пов’язана з інтеграцією України в європейський освітній простір, передбачає значне розширення самостійного та індивідуально-дослідницького компонентів у змісті підготовки вчителя музики, вокальної зокрема. Перенесення акценту з аудиторних занять на самостійну підготовку потребує пошуку зовсім інших підходів до науково-методичного забезпечення процесу вокальної підготовки студентів.

Сучасний стан мистецької педагогіки якісно відрізняється від всіх попередніх років, навіть століть. Сьогодні ми розглядаємо розповсюдження власного досвіду як прогресивні інноваційні процеси, що охоплюють все суспільство, всі галузі знань, вокальну педагогіку зокрема. Але раніше таке розповсюдження інформації вважалось би зрадою «співацької школи». Історія вокального мистецтва, становлення та розвитку вокальних шкіл, шляхів та методів співацького навчання пройшла дуже цікавий шлях свого розвитку: від «потайного чаклування» майстра з учнем один на один до створення монографій, науково-методичних посібників та розповсюдження власного досвіду за допомогою ЗМІ, Інтернету, DVD, проведення майстер-класів на великий загал тощо.

Отже, сьогодні в історії вокального виховання розпочався новий період, який ми можемо назвати етапом інформаційного вибуху: дослідники, викладачі-практики галузі вокального навчання та виховання публікують результати власних пошуків. Надбанням професійних співаків, викладачів, студентів та аматорів стають результати фундаментальних досліджень у царині вокального мистецтва таких науковців-практиків (В. Антонюк, Л. Дмитрієв, В. Ємельянов, В. Морозов, О. Стахевич, В. Юшманов та ін.).

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Проте велика кількість наукової та науково-методичної літератури залишилось поза увагою широкої аудиторії у зв'язку з обмеженими тиражами та регіональним розповсюдженням друкованої продукції.

Аналіз актуальних досліджень. Протягом багатьох років вокальна педагогіка спиралась на наукові та науково-методичні пошуки таких відомих дослідників, як Д. Аспелунд, Л. Дмитрієв, Ф. Засідателєв, В. Морозов, Л. Работнов, С. Ржевнін, Р. Юссон та ін. Їх наукові дослідження не втратили своєї актуальності й сьогодні. Перевидаються книги Л. Дмитрієва, В. Морозова, Р. Юссона та інших фундаторів основ вокальної педагогіки. Широкий резонанс отримали результати наукових досліджень їх послідовників, таких як Н. Гребенюк, М. Микиша, О. Стахевич, П. Троніна, В. Юшманов, Ю. Юцевич та ін.

Проблеми специфіки вокальної підготовки майбутніх учителів музики почали досліджуватися значно пізніше, ніж проблеми фахової підготовки професійних співаків. Вважається, що фундатором цієї галузі наукових та науково-методичних досліджень є А. Менабені. Саме її численні праці були тією методичною базою, на якій ґрунтувалися усі наступні науково-методичні пошуки щодо удосконалення вокальної підготовки майбутніх вчителів музики. Свій вклад у дослідження різних проблем вокальної підготовки майбутнього вчителя музики внесли Л. Василенко, О. Маруфенко, Л. Пашкіна, Г. Стасько, Г. Урбанович, Ю. Юцевич та ін. Але їх праці вже не мали такого великого розповсюдження, що було пов'язано, з одного боку, зі складними соціально-політичними умовами у суспільстві, з іншого – з нерозвиненістю та недоступністю інтернет-ресурсів.

Таким чином, протиріччя між значущістю науково-методичного забезпечення процесу вокальної підготовки як одного з провідних компонентів удосконалення фахової майстерності вчителя музики та відсутністю інформаційного забезпечення цього процесу обумовили необхідність написання даної статті.

Мета статті – проаналізувати стан науково-методичного забезпечення процесу вокальної підготовки вчителя музики в системі неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи проблему науково-методичного забезпечення процесу вокальної підготовки вчителя музики, необхідно звернути увагу на її педагогічне спрямування. Наявна практика існуючого на сьогодні стану вокальної підготовки вчителя музики

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

свідчить про те, що проблема відповідності змісту навчально-виховного процесу майбутній спеціальності є досить актуальною. Виконавське спрямування навчально-виховного процесу вокальної підготовки вчителя музики не підіймає його конкурентної спроможності на ринку майбутнього працевлаштування, бо, з одного боку, він не спроможний конкурувати з випускниками вокальних відділень консерваторій та музичних академій, а з іншого – він не має необхідної підготовки до вокально-педагогічної роботи з підростаючим поколінням у зв'язку з недостатнім педагогічним спрямування навчально-виховного процесу вокальної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі.

При підготовці вчителя музики ми маємо пам'ятати вислів відомого дослідника у галузі мистецької педагогіки Г. Падалки про те, що «можна бути хорошим музикантом, але поганим педагогом, […] що висока музична підготовка зовсім не гарантує успіхів на педагогічній ниві [7, 24]».

Отже, на перший план у самостійній та індивідуально-дослідній підготовці вчителя музики мають вийти науково-методичні праці, що ґрунтуються на фундаментальних науково-дослідних розробках провідних вчених у галузі вокалу.

Фундаментом науково-методичного забезпечення процесу вокальної підготовки вчителя музики є наявність інформації та доступу до необхідної наукової та науково-методичної літератури. Традиційно навчальну літературу, що рекомендована для використання у будь-якому навчальному курсі, поділяють на основну та додаткову. Специфіка фахової підготовки педагога-музиканта, вокальної тощо крім традиційної літератури передбачає наявність, нотних збірок, що відповідають рівню та специфіці їх довузівської підготовки, а також враховують індивідуальні особливості та вокальні можливості студента.

Отже, враховуючи специфіку навчально-виховного процесу вокальної підготовки майбутнього вчителя музики, ми пропонуємо таку класифікацію навчально-методичної літератури: основна література, додаткова література, статті та матеріали конференцій, нотографічні матеріали, наглядні матеріали, аудіо- та відеоматеріали.

Обов'язковими щодо вивчення в процесі вокальної підготовки майбутніх вчителів музики є такі загальновідомі підручники, посібники та монографії, як «Техніка постановки голосу» А. Вербова, «Основи вокальної методики» та «Голосоутворення у співаків» Л. Дмитрієва, «Механіка співу» К. Плужникова, «Теорія і методика розвитку співацького голосу» Ю. Юцевича,

збірка наукових та науково-методичних статей «Питання вокальної педагогіки» та ін. Поряд з цими науковими працями, на яких виховано чимало видатних виконавців та педагогів, сьогодні фундаментальними для вокального навчання є наукові праці В. Антонюк, Н. Гребенюк, В. Морозова, Л. Дмитрієва, О. Стахевича, В. Юшманова [1; 5; 9; 11].

Особливістю досліджень В. Антонюк є їх культурологічне спрямування, в ракурсі якого розглядаються витоки українського професійного вокального мистецтва. В монографії «Українська вокальна школа» автор, заслужена артистка України, професор кафедри сольного співу Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського В. Антонюк запропонувала своє бачення особливостей зростання та існування сучасної української вокальної школи [1]. Вона розглядає її як відкриту етнонаціональну систему, в якій асимільовані досягнення різних вокальних шкіл світу та регіонально-етнічних особливостей вокальної творчості українців. Сучасні культурологічні проблеми вокально-професійної освіти розглядаються в монографії з позицій поліетнічних засад та міжкультурних зв’язків українського вокального мистецтва, а також його історичних та етнокультурних джерел.

Дослідження В. Антонюк є новим напрямом в методології вокального мистецтва, що розкриває українську вокальну школу як метакультурний феномен.

Нову концепцію голосоутворення запропоновано у дослідженні В. Морозова [5]. Створена автором резонансна теорія мистецтва співу (РТМС) є результатом узагальнення більш ніж 40-річного досвіду дослідження співаків різних професійних та вікових категорій. Монографія «Мистецтво резонансного співу. Основи резонансної теорії та техніки» рекомендована для широкого кола спеціалістів з теорії та практики мистецтва співу – викладачів вокалу, співаків, диригентів, музикознавців, психологів, лінгвістів, фоніаторів, аматорів тощо. У цій монументальній праці феномен співу розглядається скрізь призму його акустичної природи й неможливості його існування поза фізичними явищами. Існування співацького резонансу у світі тварин, його функціонування є витоком ствердження природної функції резонаторів у співі. Отже, автором запропонована струнка функціональна система співацьких резонаторів та їх взаємодії з гортанню та органами дихання під час співу. Результатом багаторічних пошуків є розгляд психологічних основ резонансного співу.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Запропоновані у монографії В. Морозова таблиці співвідношення висоти звуку та частоти звукових коливань, спектрів співацьких голосів можуть використовуватися як наглядні матеріали в процесі вокальної підготовки студентів середніх та вищих мистецьких та мистецько-педагогічних навчальних закладів, зокрема майбутніми вчителями музики.

Особливістю наукового дослідження доктора мистецтвознавства, професора В. Юшманова є пошук зернини співацького феномену у специфіці особистості. У своїй монографії «Вокальна техніка та її парадокси» В. Юшманов розкриває невідомі раніше дані щодо біофізики співацького процесу [11]. Біофізичні особливості роботи співацького інструменту у оперних співаків В. Юшманов безпосередньо пов’язує із психотехнікою оперного співу, що пояснює енергетичну природу внутрішніх співацьких процесів, парадоксальне дихання співаків та специфіку керування резонаторними функціями організму. Запропоновані автором шляхи здійснення моделювання енергетики фонаційного процесу перевірені практикою та рекомендовані для використання у процесі співацького навчання.

Розгляду питань розвитку співацького голосу у світлі регістрової теорії діяльності голосового апарату присвячені наукові праці О. Стахевича. У посібнику «Основи вокальної педагогіки» обґрунтовується специфіка регістрової побудови співацького апарату та відповідної їй акустики голосового апарату [9]. Традиційні міоеластична та нейрохронаксична концепції співацького процесу розглядаються як єдина система, в якій поєднуються акустичний та психологічний феномени.

Новим напрямом у вокальній педагогіці є струнка методична система В. Ємельянова. Його монографія «Розвиток голосу. Координація та тренінг» є ґрунтовним розглядом фонопедичного методу як основного у процесі вокального навчання [2]. Запропоновані В. Ємельяновим дихотомічні та тріадні принципи підтверджуються практикою співацького навчання на всіх ступенях неперервної вокально-педагогічної освіти. Тріада «само»: самоспостереження, самоаналіз, самоімітація – є основою фахового навчання як виконавця, так і вчителя, викладача вокалу. Складання системи «співацький еталон – регулювальний образ» є метою вокальної підготовки, що ускладнюється при педагогічному спрямуванні необхідністю формування ідеомоторної інтроекції.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Необхідною складовою науково-методичного забезпечення процесу вокальної підготовки майбутніх вчителів музики в системі неперервної освіти є наявність довідникової літератури, такої як «Вокальний словник» І. Кочневої та «Словник музичних термінів» Ю. Юцевича.

Відповіддю на потребу надання інформації студентам молодших курсів у пропедевтичній формі став словник-довідник Л. Барсової «Сольний спів: терміни і поняття» є відповіддю. Його особливістю та новизною є те, що в ньому вперше надаються поняття не тільки традиційного класичного спрямування, а й найбільш розповсюдженого сучасного естрадного та джазового напрямів.

Певний інтерес для викладачів та студентів становлять таки книги, як «Азбука володіння голосом» В. Багрунова, «Сольний спів: таємниці вокальної майстерності» Н. Гонтаренко, «Мистецтво співу» О. Іванова, «Основи вокальної безпеки» З. Каруліної, «Методика навчання співу» Я. Кушки, «Школа класичного вокалу» Л. Морозова, «Мистецтво співу та вокальна методика Енріко Карузо» С. Фучіто та Б. Дж. Бейєра, «Вокальні погляди родини Гарсіа» К. Плужникова, а також хрестоматія «Розспівки: хрестоматія для вокалістів» О. Сафронової.

У процесі самостійної підготовки студентів вищих мистецьких та мистецько-педагогічних навчальних закладів можна використовувати й методичну літературу адресовану студентам середніх та вищих мистецьких закладів І та ІІ рівнів акредитації, наприклад, навчальний посібник «Методика навчання співу» Я.Кушки.

У вокальній підготовці майбутнього вчителя музики особливо важливо розуміти загальне та особливе у сольному, ансамблевому та хоровому співі. Тому книга О. Іванова «Мистецтво співу» необхідна у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики як у вокальному, так й у вокально-хоровому аспектах.

Інноваційними за своїм змістом та формою у науково-методичному забезпеченні процесу вокально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики є наукові посібники з DVD-дисками, наприклад, «Школа класичного вокалу» Л. Морозова [6]. Методичні рекомендації заслуженого артиста Росії, професора Санкт-Петербурзької консерваторії Л. М. Морозова не просто підтверджуються відеоматеріалом. Вони є вправами на розвиток вокального слуху: у відеозапису протягом усього уроку демонструє текстовий аналіз якості виконання студентом (або

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

професійним співаком) рекомендацій професора. Майбутній вчитель музики має можливість переслухати відеозапис необхідну кількість раз; зрозуміти завдання професора, його колекційні коментарі під час виконання. Вокальне мистецтво, розгортаючись у часі, як правило, не дає нам такої можливості, тому знахідка Л. Морозова може використовуватися у процесі самостійної підготовки студентів, а також на семінарських заняттях або на заняттях наукових та науково-творчих гуртків.

Необхідною складовою науково-методичного забезпечення вокальної підготовки майбутнього вчителя музики є наявність нотографічного матеріалу. Останнім часом невеликими тиражами, але все ж таки видаються окремі нотні збірки, збірки навчально-педагогічного репертуару, авторські збірки. Але для вчителя музики, що працює з дітьми (або готується працювати), певний інтерес представлять навчальні посібники та хрестоматії, де поряд з нотним матеріалом є коментарі та методичні рекомендації, які чтвнуть в нагоді не тільки викладачам-початківцям. Прикладом можуть слугувати хрестоматія О. Сафроноваї «Розспівки: хрестоматія для вокалістів» [8] та навчальний посібник О. Маруфенко «Від початківця до майстра» [3]. Зазначені видання можна використовувати як методичний матеріал для студентів-вокалістів вищих мистецьких та мистецько-педагогічних навчальних закладів, студентів-магістрантів тощо.

Оскільки метою навчально-виховного процесу вокальної підготовки вчителя музики є готовність до вокально-педагогічної діяльності зі школярами, то у науково-методичному забезпеченні курсу «Постановка голосу» мають бути представлені праці з проблем дитячого співацького виховання. Отже, навчально-виховний процес вокальної підготовки вчителя музики на всіх етапах неперервної педагогічної освіти має бути забезпеченим науковою та науково-методичною літературою як з проблем вокального мистецтва взагалі, так і з проблем виховання дитячого співацького голосу зокрема.

Окремим аспектам виховання дитячого співацького голосу присвячені численні публікації Г.Стулової, В. Багадурова, Н. Добровольської, І. Левидова, Н. Орлової та ін. Однак в основному вони є дослідженнями специфіки виховання дитячого голосу у хоровому мистецтві.

Проблеми виховання юного співака-соліста актуалізувалися у зв’язку з активним розвитком вокальних відділень у дитячих музичних школах та дитячих школах мистецтв. Питання, які постали перед викладачами, що

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

виховують юних співаків, та викладачами, що приймають їх у середні та вищі мистецькі та мистецько-педагогічні навчальні заклади, потребували розробки науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу у початкових мистецьких навчальних закладах. А з часом, у зв'язку з наявністю музичних класів та класів мистецького розвитку у загальноосвітніх школах, ця проблема постала й перед освітянськими навчальними закладами.

Отже, розпочалося створення авторських програм з сольного співу таких викладачів, як Л. Гавриленко, Т. Климчик, О. Маруфенко, О. Стахевич, М. Стрюк, О. Шевченко та ін. Розробка відповідних методичних матеріалів та посібників ще попереду.

Серед існуючих вже сьогодні можна виділити навчальні посібники О. Юрко «Вокальне виховання дітей та юнацтва в закладах загальної додаткової освіти» [10] та О. Маруфенко «Співають юні солісти» [4], в яких розглянуті вікові особливості дитячих голосів. Посібники адресовані вчителям музики загальноосвітніх шкіл, керівникам вокальних гуртків, студентам диригентсько-хорових факультетів музичних та педагогічних вузів, що пояснює простоту та доступність викладу матеріалу. Запропоновані в них шляхи формування співацьких навичок, співацької постави, співацького дихання, атаки звуку, вокального позіху, роботи резонаторів, артикуляційного апарату спираються як на традиційні, так і на авторські знаходження. Так у навчальному посібнику О. Маруфенко «Співають юні солісти» поряд з методичними рекомендаціями для учнів та викладачів вокальних відділень музичних шкіл та шкіл мистецтв подано зразки навчально-педагогічного репертуару за віковими категоріями [4]. Посібник можна використовувати як методичний матеріал при підготовці студентів до педагогічної практики у середніх та вищих мистецьких та мистецько-педагогічних навчальних закладах.

Висновок. Таким чином, останнім часом проблема науково-методичного забезпечення процесу вокальної підготовки майбутнього вчителя музики вирішується вельми ефективно: з'являються нові посібники, методичні розробки, хрестоматії. Однак, поряд з цим, існує проблема тиражування та розповсюдження створених авторських розробок. Частково цю проблему вирішують інтернет-ресурси, але пильної турботи викладачів потребує проблема інформування студентів про наявність нових розробок, хрестоматій, інших навчально-методичних матеріалів.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ЛІТЕРАТУРА

1. Антонюк В.Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект: Монографія. – Видання друге, перероблене і доповнене / Валентина Геніївна Антонюк. – К. : Українська ідея, 2001. – 144 с.

2. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. 5-е изд., стер. [Текст] / Віктор Вадимович Ємельянов. – СПб. : Изд-во «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2007. – 192 с.

3. Маруфенко О.В. Від початківця до майстра: навчальний посібник для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. [Текст] / Олена Вікторівна Маруфенко. – Ч. 1. – Суми : ФОП Л. Г. Ляпощенко, 2010. – 124 с.

4. Маруфенко О.В. Співають юні солісти: навчальний посібник для вокального відділення початкових мистецьких навчальних закладів. [Текст] / Олена Вікторівна Маруфенко. – Ч.1. – К. : ДАКККіМ, 2009. – 112 с.

5. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. [Текст] / Володимир Петрович Морозов. – М. : ИП РАН, МГК им. П. И.Чайковского, Центр «Искусство и наука». 2002. – 496 с.

6. Морозов Л. Н. Школа классического вокала: Мастер-класс (+DVD). [Текст] / Лев Миколайович Морозов. – СПб. : Издательство «Лань»; «Издательство ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2008. – 48 с.

7. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти [Текст] / Галина Микитівна Падалка. – К. : Музична Україна, 1982. – 144 с.

8. Сафронова О. Л. Розспівки: хрестоматія для вокалістів / Ольга Леонідівна Сафронова. – СПб. : Издательство «Лань»; «Издательство ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2009. – 72 с. + CD.

9. Стахевич О. Г. Основи вокальної педагогіки. Ч. 1: Природно-наукові теорії сольного співу. Курс лекцій : навч. пос. для студ. дир.-хор. фак. муз. та педвузів [Текст] / Олександр Григорович Стахевич. – Х.-Суми : ХДАК-СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2002. – 92 с.

10. Юрко О. О. Вокальне виховання дітей та юнацтва в закладах загальної додаткової освіти : методичний посібник для вчителів музики загальноосвітніх шкіл, керівників вокальних гуртків, студентів диригентсько-хорових факультетів музичних та педагогічних вузів. [Текст] / Ольга Олегівна Юрко. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. – 138 с.

11. Юшманов В. И. Вокальная техника и её парадоксы. Изд. Третье. [Текст] / Віктор Іванович Юшманов. – СПб. : Изд-во ДЕАН, 2007. – 128 с.

РЕЗЮМЕ

Е. В. Маруфенко. Проблемы научно-методического обеспечения процесса вокальной подготовки учителя музыки в системе непрерывного образования.

В статье анализируются проблемы процесса вокальной подготовки учителя музыки в системе непрерывного образования. Предлагаются пути усовершенствования качества профессиональной подготовки за счет самостоятельных и индивидуальных занятий. Рассматриваются новые теории и методические системы, инновации в научно-методическом обеспечении процесса вокальной подготовки учителя музыки.

***Ключевые слова**: вокальная подготовка, научно-методическое обеспечение, резонансная теория, регистровая методика, инновации, система непрерывного образования, учитель музыки.*

SUMMARY

H. Marufenko. Problems of the scientific-methodical providing the process of vocal preparation of music master are in the system of continuous education.

In the article the problems of process of vocal preparation of music master are analysed in the system of continuous education. The ways of improvement of quality of professional preparation are offered due to independent and individual employments. New theories and orderly systems are examined, to the innovation in the scientific-methodical

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

providing of process of vocal preparation of music master.

Key words: vocal preparation, scientific-methodical providing, resonance theory, register method, innovations, system of continuous education, music master.

УДК 78.071.4:378–057.875

О. П. Мельник
НПУ ім. М. П. Драгоманова

ДО ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРНИХ КОМПОНЕНТІВ ДОСВІДУ МУЗИЧНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті аналізуються проблеми набуття досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніми учителями музики. Презентується структура досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх вчителів музики, що складається з чотирьох взаємопов'язаних компонентів: пізнавально-орієнтаційного, діяльнісно-утворювального, креативно-перетворювального та аксіологічно-афективного. Подається змістовно-функціональна характеристика кожному з означених компонентів.

***Ключові слова**: вчитель музики, досвід, музично-просвітницька діяльність, структурні компоненти, пізнання, діяльність, креативність, аксіологічність.*

Постановка проблеми. Процес модернізації, що відбувається в освітній галузі нашої держави, позначився зростанням вимог до діяльності вчителя, в тому числі й вчителя музики, згідно з якими він має виступати не тільки створювачем оптимальних умов для розвитку здібностей кожного учня, але й відкривати для себе новий досвід, активно пізнаючи новітні грані довколишньої реальності, і запалювати власною захопленістю серця учнів.

Оскільки професійне та особистісне становлення майбутнього вчителя починається вже під час здобуття освіти, то необхідним стає забезпечення майбутніх фахівців потужною теоретичною базою і практичним досвідом, що сприятимуть їхній повноцінній реалізації в обраній професії. Зважаючи на те, що одним з напрямів роботи вчителя музики є виконання музично-просвітницької діяльності, то край важливим стає формування в майбутніх фахівців досвіду з означеної діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. Визначаючи структурно-функціональну організацію означеного феномену, варто підкреслити різноманітність та множинність наукових підходів щодо структури досвіду. Це зумовлено передусім діалектичним зв'язком категорій «досвід» і «діяльність». Так, одні з науковців, розкриваючи структурні складові означеного феномена, спираються на теорію діяльності О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, другі – на діяльнісну концепцію досвіду В. Іванова, інші використовують концепцію динамічної функціональної структури особистості К. Платонова тощо. Однак найбільш розповсюдженим у педагогічній науці є підхід, що визначає структуру досвіду відповідно до структури процесу навчання, але й тут не

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

спостерігається єдиної позиції. Це пояснюється чималою кількістю існуючих у психолого-педагогічній літературі моделей структури навчання різних авторів (Ю. Бабанський, В. Краєвський, Н. Кузьміна, І. Лернер, А. Маркова, В. Сластьонін, Т. Шамова, А. Щербаков, Д. Ельконін та ін.).

Мета статті – визначити структурні компоненти досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики.

Виклад основного матеріалу. Для нашого дослідження визначальною постає точка зору групи дидактів – В. Краєвського, І. Лернера, М. Скаткіна, які розглядали зміст навчання в широкому контексті культури і вважали за основну його мету передачу підростаючому поколінню соціального досвіду, що уособлює створену культуру. Серед його структурних елементів вони називають: 1) *знання* про природу, людину, техніку; 2) *досвід способів діяльності* (навички, уміння); 3) *досвід творчої діяльності*; 4) *досвід емоційно-ціннісного ставлення* до світу, до своєї діяльності. Автори вважають усі зв'язки елементів соціального досвіду тотожними із зв'язками елементів зміста освіти та доходять висновку, що не тільки він складається із чотирьох елементів, але і кожний навчальний предмет втілює всі ці елементи.

Той факт, що формування досвіду музично-просвітницької діяльності студентів відбувається в процесі навчання, тобто у процесі набуття соціального досвіду, дає змогу розглядати перший з них як невід'ємну частину останнього, що відображає його структуру та зміст. Це надає підстави визначити структуру означеного феномена у вигляді чотирьох взаємопов'язаних компонентів: **пізнавально-орієнтаційного**, **діяльнісно-утворювального**, **креативно-перетворювального та аксіологічно-афективного**.

Виділення **пізнавально-орієнтаційного компоненту** досвіду музично-просвітницької діяльності базується на тому простому положенні, що наявність певної сукупності знань про об'єкт і способи діяльності є передумовою здійснення самої діяльності. Тож безумовно, теоретична підготовка виступає першою необхідною ланкою у формуванні досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики, що надає йому спроможності до успішного здійснення даної роботи, реалізації власних творчих музично-просвітницьких проектів, самореалізації як музиканта-просвітника.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Підтвердження того, що здійснення музично-просвітницької діяльності вимагає від учителя музики володіння певним комплексом знань, ми знаходимо у працях О. Апраксиної, Л. Арчажнікової, Б. Асаф`єва, Н. Гродзенської, Д. Кабалевського, Г. Падалки, В. Шацької та багатьох сучасних дослідників. Хоча конкретного переліку відповідних знань в означених працях не надається, але чітко простежується спільна позиція авторів щодо наявності в музиканта-просвітника широкого музичного кругозору, обізнаності в суміжних галузях мистецтва, музикознавчої ерудиції тощо. Кожен з авторів підкреслює необхідність достатньої музично-теоретичної підготовки вчителя, яка передбачає добру зорієнтованість у музиці різних епох, стилів, напрямів, знань засобів музичної виразності та жанрових характеристик творів, історії їх створення, індивідуальних рис творчості композиторів і багато іншого, що виходить далеко за межі власне аналізу музичного твору. Такий чималий спектр знань обумовлено широким завданням музичного просвітництва – сформувати в учнів цілісне уявлення про музичне мистецтво, підвести до розуміння та викликати потребу в спілкуванні зі справжнім, високохудожнім музичним мистецтвом.

За нашим переконанням, окрім загальних (педагогічних, психологічних, суспільно-політичних, етико-естетичних) знань, потрібних у будь-якій педагогічній діяльності, вчитель музики-просвітитель має володіти низкою специфічно просвітницьких знань, які, в першу чергу, дадуть йому базові уявлення про саму сутність явища просвітництва, зокрема музичного, розкриють перед ним високе виховне призначення окресленого феномену в культурному житті суспільства, відтворять картину роботи найвидатніших діячів минулого з даного напряму та їхніх безцінних пошуків і знахідок, а також специфіку реалізації музично-просвітницької діяльності в роботі сучасного вчителя музики загальноосвітньої школи. Це мають бути своєрідні знання-орієнтири, що слугуватимуть не тільки передумовою ефективного оволодіння означеною діяльністю, але й якісною опорою у формуванні стійкого позитивного ставлення до неї.

Отже, вищевказане дає змогу віднести до **пізнавально-орієнтаційного** компоненту досвіду музично-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики: блок знань *з історії музичного просвітництва* та *змісту і особливостей музично-просвітницької діяльності вчителя музики*; знання щодо побудови та змістовного наповнення сценарію музично-просвітницького заходу: *конструктивно-формоорганізуючі*

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

(знання принципів відбору та обробки матеріалу, етапів створення, драматургічної побудови сценарію) та *змістовноутворюючі* (мистецтвознавчі, соціокультурні, знання інтересів, уподобань, вікових особливостей слухацької аудиторії); знання щодо реалізації музично-просвітницького заходу: *діяльнісно-регламентуючі* (знання основних соціальних, психолого-педагогічних особливостей публічної мови, знання методів, форм, етапів проведення музично-просвітницького заходу) та *діяльнісно-організуючі* (знання особливостей психологічної взаємодії зі слухачами, знання прийомів та принципів лекторської майстерності, знання щодо організації слухачів до спільної діяльності).

Підкреслимо, що обов'язковою умовою для виділених груп знань має стати зведення їх майбутнім фахівцем до певної системи, до так званого цілісного теоретичного комплексу, основними з показників якого мають стати не тільки обсяг знань, а й усвідомлення шляхів їх набуття, глибина, мобільність і системність.

Якщо знання виступають лише теоретичною основою опанування об'єктом, то наступним кроком має бути перетворення отриманих знань-орієнтирів на навички або уміння, тобто на «знання в дії» (В. Сластьонін). Саме цю стадію відображає другий – **діяльнісно-утворювальний структурний компонент** досвіду музично-просвітницької діяльності.

Відштовхуючись від синтезуючого характеру музично-просвітницької роботи та поліфункціональності дій учителя музики-просвітника, до даного компоненту доцільно віднести, насамперед, навички щодо створення сценарію просвітницького заходу (тобто спроможність знаходити необхідний для цього матеріал, адаптувати його згідно з рівнем підготовленості аудиторії), а також навички щодо реалізації просвітницького задуму (мається на увазі здатність виступати одночасно в ролі музиканта-виконавця і лектора-музикознавця в публічних умовах, організовувати і підтримувати діалогічне спілкування з аудиторією, володіння голосом, жестом, мімікою тощо). Тож, на нашу думку, до **діяльнісно-утворювального** компоненту структури досвіду музично-просвітницької діяльності входять: 1) навички оперування знаннями з історії музичного просвітництва та специфіки музично-просвітницької діяльності вчителя; 2) навички щодо побудови і змістовного наповнення сценарію музично-просвітницького заходу (навички *формоутворення, оперування і адаптування* інформації, *вибірково-аналітичні*); 3) навички

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

щодо реалізації музично-просвітницького заходу (*музично-виконавські, лекторсько-виконавські*, *комунікативні, саморегулятивні).*

Звертаючись до наступного **креативно-перетворювального структурного компоненту** досвіду музично-просвітницької діяльності, варто звернути увагу, що він передбачає наявність у вчителя музики таких якостей та вмінь, які б забезпечили йому готовність до творчого перетворення, пошуку нових рішень на основі комбінування, трансформації та реконструкції вже існуючих знань та навичок.

Взагалі, в педагогічній справі творчій діяльності відведена майже визначна роль. Приміром, у працях В. Кан-Каліка зазначено, що вона є неодмінною умовою педагогічного процесу та об'єктивною професійною необхідністю в діяльності вчителя. Подібна позиція простежується у працях з музичного навчання та виховання. Зокрема, Л. Арчажнікова під творчістю розуміє процес вирішення вчителем навчально-виховних задач в умовах певного класу і школи, який «проявляється у застосуванні тих або інших методів педагогічного впливу в залежності від конкретної ситуації, в емоційній наповненості атмосфери уроку, в пошуках нових прийомів виховання у школярів різних якостей особистості» [3, 13].

Відмітимо, що творча педагогічна діяльність вимагає від учителя прояву такої риси, як оригінальність, вміння орієнтуватися в новій ситуації, гнучко видозмінюючи способи дії відповідно до нових задач, готовності та здатності діяти творчо, а не за шаблоном, підключаючи творче мислення, уяву, інтуїцію тощо. Поряд із вказаним, в роботі музиканта-просвітника особливе місце посідає артистизм, уміння запалювати слухачів своїми діями, емоціями, переживаннями. З точки зору В. Ражнікова, артистизм завжди передбачає «виконавське перевтілення особливого роду – воно здійснюється у внутрішньому плані, а художнє звучання виростає як результат цього перевтілення» [4, 52]. Саме така здатність встановлювати зв'язок між внутрішніми і зовнішніми формами вираження власних емоцій та думок під час музичного спілкування зі слухачами підвищує ефективність та продуктивність просвітницької діяльності педагога-музиканта.

Необхідно підкреслити, що просвітницька діяльність учителя музики здійснюється в нестандартних умовах, де не можна все передбачити, спланувати і діяти по одній незмінній схемі. Тому перед педагогом-просвітником стають задачі швидко оцінювати, аналізувати ситуацію, поведінку учнів, оперативно знаходити рішення і вносити

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

корективи під час роботи, тобто імпровізувати. На нашу думку, Л. Арчажнікова найбільш влучно характеризує імпровізаційність в музично-просвітницькій роботі вчителя музики. Як пише дослідниця, «сутність педагогічної імпровізації полягає у вільному використанні поєднань різних видів музично-виконавської діяльності та словесного експромту» [1, 98].

Враховуючи вищесказане, не складно помітити, що в просвітницькій діяльності вчителя музики привалює творче начало. Оскільки вона передбачає постійний процес створення нового продукту (позакласних просвітніх заходів), усі етапи якого пронизує творчість (від винайдення сюжету, власної виконавської трактовки та підбору матеріалу і винайдення до побудови сценарію заходу), а також роботу в нестандартних умовах (публічність, живе спілкування), які нерідко вимагають вирішення різних непередбачених ситуацій. Тож оволодіння способами творчої діяльності стає край важливим для студентів – майбутніх просвітників музичного мистецтва. До **креативно-перетворювального компоненту** досвіду музично-просвітницької діяльності, на нашу думку, входять: 1) творче ставлення до історичної практики, до методів і принципів музично-просвітницької роботи, розроблених попереднім поколінням музикантів-просвітників, їх творча *переробка і модернізація*; 2) творче вирішення завдань побудови та змістовного наповнення сценарію музично-просвітницького заходу (*оригінальність* втілення задуму музично-просвітницького заходу, *нестандартність* у відборі, компонуванні музичного і літературного матеріалу); 3) творче вирішення завдань реалізації музично-просвітницького заходу (*імпровізаційність* та *артистичність* в діяльності).

Останній, **аксіологічно-афективний компонент** досвіду музично-просвітницької діяльності принципово відрізняється тим, що на відміну від попередніх торкається не лише пізнавальної, а, в більшій мірі, почуттєвої сфери майбутнього музиканта-просвітника. Він включає емоційні переживання, вподобання та ідеали, цінності та установки, одним словом все, що якимось чином впливає на ставлення особистості до людей і подій навколишнього світу, на усвідомлення свого місця в ньому, на оцінку власної діяльності і її результатів.

Зокрема, якщо говорити про музиканта-просвітника, то це, в першу чергу, ставлення до цінностей музичної культури, інтерес до музичного

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

мистецтва та його подій, спроможність емоційно переживати, відчувати та надавати оцінку різним музичним композиціям, наявність позитивного ставлення до музичного просвітництва та позитивної мотивації до здійснення свого майбутнього просвітницького обов'язку. Такий набір професійно значущих цінностей і їх формування виступає вагомим фактором у становленні ціннісної сфери майбутнього вчителя музики. Адже здійснення музично-просвітницької роботи в змістовному аспекті є обмін цінностями із учнями-слухачами, який передбачає високий ступінь духовно-ціннісної орієнтації педагога.

Як доречно зазначав з цього приводу В. І. Дряпіка, «одним із найважливіших критеріїв фахових якостей майбутнього педагога-музиканта, вихователя і наставника молоді має бути вміння правильно орієнтуватись і чітко визначати цінність музичної інформації, аргументовано пояснювати своє ставлення до неї» [2, 90].

Як і будь-який інший напрям діяльності вчителя музики, музично-просвітницький передбачає наявність у педагога інтересу до його здійснення, потреби реалізації особистісного музично-просвітницького потенціалу. Поряд з цим, вагому роль відіграє й розвиненість почуттєвої сфери музиканта-просвітника, що проявляється в емоційних реакціях до різних мистецьких явищ, соціально значущих подій і зумовлює емоційно-оціночне ставлення і вибірковість у використанні знайденої інформації, (власне емоційне відношення), а також здатність переживати і відтворювати в свідомості вже пережиті емоції, спроможність викликати їх в собі і адекватно реагувати на емоції інших людей (власне емоційне переживання).

Висновки. Виходячи з вищевказаного, можна дійти висновку, що **аксіологічно-афективний компонент** включає: 1) ставлення до музичного просвітництва, музично-просвітницької діяльності вчителя музики та його ролі в музично-естетичному вихованні підростаючого покоління; 2) ставлення до подій, фактів дійсності та до характеру їх відображення в змісті сценарію музично-просвітницького заходу (особистісні емоційно-ціннісні установки, вподобання, ідеали, через які виявляється відношення до змісту); наявність самостійної оцінки музичних явищ; 3) ставлення до власної музично-просвітницької діяльності і до себе як майбутнього музиканта-просвітника.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Отже, що кожен з чотирьох компонентів структури має своє змістове наповнення й функціональне навантаження. Так, **пізнавально-орієнтаційний** надає уявлення про музичне просвітництво, просвітницьку діяльність учителя музики, сприяє виникненню орієнтації в розумінні щодо її здійснення; **діяльнісно-утворювальний** передбачає її практичну реалізацію, **креативно-перетворювальний** забезпечує подальший розвиток, виконання на новому рівні; **аксіологічно-афективний** зумовлює ставлення до виконання і одержаних результатів.

Зазначимо, що лише в комплексному поєднанні, цілісному функціонуванні та завдяки певним зв'язкам вищеозначені компоненти здатні скласти дане інтегративне особистісне утворення – досвід музично-просвітницької діяльності, формування якого є необхідною ланкою в становленні педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : книга для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.

2. Дряпіка В. І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта : навч. посіб. / В. І. Дряпіка. – К. – Кіровоград, Ужгород : «Ліра», 2000. – 228 с.

3. Повышение эффективности развития творческих качеств учителя музыки в процессе вузовского обучения : [межвузовский сб. науч. тр.]. – М. : МГЗПИ, 1991. – 112 с.

4. Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики / В. Г. Ражников. – М., 1980. – 96 с.

РЕЗЮМЕ

О. П. Мельник. К проблеме определения структурных компонентов опыта музыкально-просветительской деятельности будущих учителей музыки.

В статье анализируются проблемы приобретения опыта музыкально-просветительской деятельности будущими учителями музыки. Презентуется структура опыта музыкально-просветительской деятельности будущих учителей музыки, которая состоит из четырех взаимосвязанных компонентов: познавательно-ориентационного, деяльтельно-образовывающего, креативно-изменяющего и аксиологично-аффектного. Подается содержательно-функциональная характеристика каждому из вибранных компонентов.

***Ключевые слова**: учитель музыки, опыт, музыкально-просветительская деятельность, структурные компоненты, познание, деятельность, креативность, аксиологичность.*

SUMMARY

O. Melnik. To a problem of definition of structural components of experience of musical-elucidative activity of the future teachers of music.

In the article the problems of gaining experience musical-elucidative activity are analysed by future music masters. The structure of experience of musical-elucidative activity of future music which consists of four associate components masters is presented: cognitive-orientation, activity-formative, kreativno-changing and aksiologichno-affect. Rich-functional description is given to each of vibrannykh components.

Key words: the teacher of music, experience, the musically-elucidative activity, structural components, cognitions, activity, kreativnist, aksiologichnist.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 378.091.21:785

М. П. Назаренко
Кіровоградський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка

ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКОГО ФАКУЛЬТЕТУ ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У статті висвітлено основні форми організації інструментально-виконавського навчання студентів мистецького факультету педагогічного університету в контексті інтегративного підходу, накреслені шляхи удосконалення цього виду фахової підготовки майбутніх учителів музики.

***Ключові слова**: інтегративний підхід, інструментально-виконавська підготовка, організаційні форми навчально-виховного процесу.*

Постановка проблеми. Ефективність музичного навчання і виховання школярів значною мірою залежить від особистості вчителя, його світогляду і професійної підготовки, педагогічного таланту й майстерності, багатства інтелекту й душевної чуйності.

Створення при загальноосвітніх школах центрів естетичного виховання значно розширює й одночасно поглиблює вимоги до інструментальної підготовки музичних фахівців, які однаково майстерно повинні виконувати роль викладача і концертмейстера, акомпаніатора та ілюстратора, соліста-виконавця й лектора. Підготовка до цих видів фахової діяльності передбачена програмами та здійснюється на заняттях з основного та додаткового музичного інструмента, акомпанементу та імпровізації (концертмейстерського класу), оркестрового класу та інструментального ансамблю. Повноцінна інструментальна підготовка студентів неможлива без міжпредметних зв’язків. Особливо важливою є взаємодія з такими дисциплінами як хорове диригування, сольний спів, вокальний ансамбль, шкільний пісенний репертуар, історія музики, гармонія, аналіз музичних форм, поліфонія, аранжування, методика музичного виховання. Таке всебічне засвоєння шкільного репертуару (як інструментального, так і вокально-хорового) готує майбутніх вчителів до різноманітних видів музично-педагогічної діяльності: проведення уроків музики, керівництво музичними гуртками (хорами, оркестрами, вокальними та інструментальними ансамблями), викладання окремих музичних дисциплін в естетичних центрах, виконання функцій концертмейстера (хору, ансамбля, оркестру), акомпанування солістам (вокалістам, інструменталістам).

Аналіз актуальних досліджень. У системі освіти процес інтеграції досліджували такі вчені: В. Волгов, М. Кадемія, І. Козловська, М. Костюков, М. Сова, О. Соколова, Н. Талалуєва, Є. Яворський, І. Яковлєв та ін. Різноманітні

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

прояви інтеграції в педагогіці мистецтва вищої школи завжди були в центрі уваги дослідників. Ідея цілісного пізнання мистецтва покладена в основу теорії видоутворення й синтезу мистецтв (А. Зись, М. Каган, В. Михальов, Л. Столович); учення про психологію художнього сприйняття (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, П. Якобсон). Сучасні науковці досліджують питання комплексного мистецького навчання (Л. Масол, Н. Миропольська, Г. Падалка, Т. Рейзенкінд, О. Рудницька, О. Шевнюк), зокрема методику формування художньої культури вчителів (Л. Рапацька, О. Щолокова). Цим проблемам присвячена низка дисертаційних праць (Л. Воєводіна, Т. Костогриз, І. Могілевська, Т. Пляченко, Т. Стратан та ін.).

Мета статті – розглянути основні форми організації інструментально-виконавського навчання студентів мистецького факультету педагогічного університету в контексті інтегративного підходу, здійснити аналіз окремих науково-методичних досліджень у цій галузі.

Виклад основного матеріалу. Важливою умовою реалізації інтегративного підходу в інструментально-виконавській підготовці студентів є його упровадження через систему *організаційних форм* навчально-виховного процесу. Усі форми та види музично-інструментального навчання (індивідуальні, групові, колективні; лекційні, лабораторні, практичні) повинні не тільки поєднуватися, а й органічно доповнювати одна одну, об'єднуватися на принципово новій основі. Принцип поєднання індивідуального та колективного навчання вважається одним з головних у дидактиці вищої школи (С. Архангельський, С. Зінов'єв, І. Кобиляцький, І. Конфедератов, Н. Кузьміна, Н. Назімов, Н. Нікандров та ін.).

Специфіка організації навчання у вищій школі полягає в тому, що на лекціях відбувається опанування знаннями тільки на першому рівні – ознайомлення з навчальним матеріалом. Інші рівні (відтворення, трансформація, вміння та навички) досягаються на практичних заняттях за умови активної самостійної навчальної діяльності студентів. [3]

Індивідуальна форма навчання є пріоритетною в музичній педагогіці. Ця форма навчання дає змогу максимально розвинути здібності та творчу індивідуальність студентів, враховувати їхні особисті можливості й відповідно до цього визначати зміст, форми та методи навчальної роботи. У класі спеціального та додаткового музичних інструментів (фортепіано) навчання здійснюється індивідуально й проходить у формі уроку. На уроці педагог дає необхідні знання, формує певні навички, спрямовує піаністичний розвиток

студента. Це сприяє ефективності навчальної роботи. Індивідуальна форма навчання (як і інші форми) передбачає оволодіння студентом певною системою знань, умінь і навичок, яка формується в процесі розв'язання різних за ступенем складності навчально-педагогічних задач.

Одним із шляхів вдосконалення практичних занять є впровадження групових форм організації навчальної діяльності студентів, за допомогою яких можна подолати вказані недоліки, окрім того цілеспрямовано розвивати деякі педагогічні здібності. На музичному відділенні мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету до групових форм організації інструментального навчання відносяться заняття в ансамблях струнно-смичкових, духових та народних інструментів (камерний оркестр, струнний квартет, ансамбль духових інструментів, ансамбль бандуристів, оркестр популярної класичної та сучасної музики, різноманітні мішані інструментальні ансамблі, що виконують класичну, народну та естрадну музику).

Мета та *завдання* групового навчання студентів полягають в наступному:

– допомогти студентам ліквідувати прогалини в знаннях;

– підвищити рівень пізнавальної самостійності кожного студента групи та максимально розвинути його фахові здібності;

– прищепити студентам навички спілкування, взаємодопомоги, взаємоконтролю, взаємо- та самонавчання;

– сформувати колективи в малих групах, щоб активізувати пізнавальну активність студентів та рівень мотивації їх навчання в педагогічному вузі;

– сформувати у студентів елементи педагогічних вмінь: дидактичних, комунікативних, організаторських, дослідницьких.[4]

Вчені відзначають, що спільна навчальна діяльність чи навіть індивідуальна в групі є більш активною і результативною, що підтверджується багатьма дослідженнями в галузі соціальної психології. Психологи розглядають колектив та стосунки між окремими його членами як єдність та боротьбу протилежностей: індивідуального та групового, залежність особистості від колективу і свободи в ньому (А. Петровський). А розвиток і перевірка власних здібностей та стосунків з іншими членами групи значно впливають на формування особистості майбутнього вчителя [3].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Соціально-психологічні дослідження малих груп виявили низку закономірностей, що сприяють активізації навчальної та творчої діяльності студентів в групах, оскільки викликають позитивні емоції: задоволення від колективного успіху, вміння висловлювати та відстоювати власну думку, проводити обговорення тощо. Отже, щоб організувати навчальну діяльність найкращим чином, необхідно використовувати міжособистісні стосунки в малих групах для навчання студентів прийомам колективної навчальної діяльності та поступового формування в групі мікроколективу, здатного вирішувати навчальні завдання.

Саме метод вирішення різних за ступенем складності навчальних завдань розглядається нами як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів при формуванні системи практичних вмінь та навичок, необхідних для здійснення музично-інструментальної діяльності в загальноосвітній школі.

У професійній підготовці студентів вищих педагогічних навчальних закладів навчальні задачі використовується як засіб формування педагогічного мислення вчителя. Вдале визначення задачі дав С. Гончаренко, розглядаючи її як сукупність вимоги (або мети) та умов, за яких її треба задовольнити [8, 128]. Р. Назімов визначив навчальну задачу як систему інформації про яке-небудь явище, об’єкт, процес, у якій або чітко визначено лише частину даних, а інша невідома, або ж інформація сформульована таким чином, що між окремими поняттями (положеннями) є невідповідність (протиріччя), які вимагають пошуку нових знань, доказів, видозмін, погоджень тощо [6].

Таким чином, кожне педагогічне завдання (задача) містить елемент проблемності та певне цільове призначення.

Педагогічні задачі, у процесі розв’язання яких моделюються (імітуються) типові ситуації, характерні для навчально-виховної практики, застосовуються в підготовці вчителів як навчальний матеріал для відпрацювання тих чи тих практичних умінь, для опанування технології педагогічної діяльності, основи якої повинні закладатися вже у ВНЗ шляхом встановлення органічного зв’язку між педагогічною теорією та педагогічною практикою.

Розробляючи питання застосування педагогічних задач у професійній підготовці вчителя, учені розрізняють два принципових положення:

1) педагогічні задачі, що застосовуються в процесі підготовки вчителя, є проміжним ланцюгом між педагогічною теорією та безпосередньою

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

практикою роботи в школі. Знання, які здобуваються в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, вибудовуються у відповідності з логікою тої чи тої наукової дисципліни, а також є продуктом розв'язання науково-теоретичних проблем і мають абстрагований характер. Практична ж діяльність вчителя потребує видозміни цих знань: з одного боку, вони повинні бути *синтезовані та об'єднані навколо певної практичної проблеми,* що має багатогранний та цілісний характер, з іншого – вони повинні бути стимулятором *практичних дій*, практичних ситуацій, тобто стати засобом розв'язання реальних практичних завдань;

2) педагогічні задачі, які застосовуються у підготовці вчителя, за своєю суттю є *навчальними задачами.* На відміну від реальних проблем та завдань, з якими має справу вчитель-практик, навчальні задачі спеціально призначені для навчання студентів, для цілеспрямованого формування окремих умінь та навичок. Цінність навчальних задач-моделей полягає в тому, що в ході їхнього розв'язання увага студентів фіксується на заздалегідь відібраних і чітко обмежених ситуаціях, що значно спрощує вибір рішення, на відміну від реальної практики, знижує хвилювання студента з приводу можливих помилок [5].

Таким чином, застосування методу вирішення педагогічних задач у процесі інструментально-виконавської підготовки вчителів музики дозволяє моделювати (імітувати, відтворювати) процеси прийняття рішень, які реально здійснює вчитель-практик. Моделювання типових педагогічних ситуацій (аналіз цих ситуацій, проектування способів дій у цих ситуаціях, виконання ролей в умовах запропонованих ситуацій) дозволяє заздалегідь, ще до безпосередньої практики в школі, видозмінювати та синтезувати знання, отримані в процесі вивчення окремих теоретичних дисциплін, а також застосовувати їх для вирішення практичних завдань.

Моделювання у психолого-педагогічній літературі трактується як вища форма наочності. Модель допомагає синтезувати знання про досліджуване явище чи процес, накреслює шляхи більш цілісної їх характеристики та зв'язок між компонентами, відкриває перспективи для створення більш цілісних кваліфікацій [2].

Моделювання не тільки надає процесу вивчення та засвоєння більшої наглядності, а й дозволяє глибше розкрити суть явища, що вивчається.

Серед досліджень, пов'язаних з моделюванням, належне місце відведено тим, які спрямовані на моделювання професійної діяльності в

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

навчальному процесі, суть якого полягає в тому, що студенти в ході навчання відтворюють фахову діяльність у спеціально створених умовах, коли ця діяльність має умовно професійний характер, а при виконанні дій та операцій відображаються найбільш суттєві її риси (А. Вербицький, Б. Дінамов, О. Киверялг, Л. Романкова, Л. Семушина, Е. Смірнова, Г. Таукач, Д. Чернілевський). Така діяльність є перехідною від навчальної до професійної.

Вчені дійшли висновку, що в основу розробки змісту професійної підготовки фахівця (а також її удосконалення) повинна бути покладена *професіограма* – теоретична модель, побудована на аналізі професійних функцій спеціаліста.

На основі трудових функцій вчителя музики вченими побудована узагальнююча модель фахівця даного профілю, тобто визначені загальні та спеціальні знання, вміння та навички, встановлено їх співвідношення, дано обґрунтування спеціальним та методичним знанням, необхідних для практичної діяльності вчителя музики. [1] Взявши за основу цю професіограму (комплекс якостей спеціаліста), ми поглибили та конкретизували (з урахуванням сучасних вимог) завдання музично-інструментальної підготовки студентів музичного відділення мистецького факультету, переглянули зміст предметних циклів та окремих дисциплін, вивчення яких з дотриманням інтегративного підходу дозволить оптимізувати весь навчальний процес, максимально підготувати студентів до практичної музично-інструментальної діяльності в загальноосвітній школі та інших закладах освіти.

Кожний структурний елемент цього комплексу, якщо його уявити як результат музично-інструментального навчання, характеризується певним рівнем розвитку особистості вчителя та його професійних вмінь. А для формування і подальшого розвитку цих вмінь та фахових якостей ми визначили найбільш перспективні та раціональні засоби та методи навчання, які стимулюють розвиток професійно-педагогічної майстерності та творчих здібностей майбутніх вчителів музики.

Зупинимось на трьох основних методах моделювання педагогічних ситуацій – педагогічному аналізі, педагогічному проектуванні та педагогічній грі, а також на відповідних типах педагогічних задач. До них входять:

1) аналітичні задачі, які розвивають вміння аналізувати та оцінювати педагогічну ситуацію, вилучати з неї проблему, визначати фактори, які

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

спричинили проблему, а також накреслити можливі шляхи та способи розв'язання конкретної ситуації;

2) конструктивні задачі (проектування), що формують вміння самостійно будувати способи вирішення вже поставленого завдання, розробляти певний проект організації предметного змісту та форми діяльності учнів (планування уроків музики, роботи шкільних гуртків та музичного лекторію, добір навчального матеріалу та інструментального репертуару для роботи з учнями різних вікових груп, прогнозування можливих видів музично-інструментальної діяльності школярів та вчителя чи керівника гуртка);

3) ігрові задачі, в процесі розв'язання яких здійснюється моделювання процесів реальної взаємодії, спілкування та комунікації вчителя з учнями, а також формується вміння будувати свої стосунки з учнем чи групою учнів та знаходити шляхи ефективного педагогічного впливу.

Вивчення методів, що застосовуються у підготовці фахівців різного профілю, дозволяє нам визначити як активний метод музично-інструментальної підготовки майбутніх вчителів музики педагогічну гру. Цей вибір зумовлений тим, що професійна гра, на думку фахівців, є кращим способом відтворення та вивчення поставленої проблеми, а також вносить в процес підготовки вчителя нові якості і забезпечує більш ефективне засвоєння навчального матеріалу (Ю. Арутюнов, Я. Бєльчиков, М. Бірштейн, С. Габрусевич, Г. Зорін, Т. Кириленко, В. Рибальський, О. Рудницька).

Сприятливі умови для застосування навчальної гри складаються на завершальному етапі вузівського навчання, коли студенти старших курсів мають певний запас знань та вміють самостійно працювати.

Забезпечуючи активне формування вмінь та навичок управління навчальним процесом, будучи *практичним методом* підготовки, професійні ігри підвищують ефективність вузівського навчання, наближують обстановку навчального процесу до реальних умов, коли у студентів виникає потреба в знаннях та їх практичному застосуванні, пробуджується інтерес до змісту професійної діяльності. Гра також є необхідною умовою для розвитку пізнавальної самостійності студентів поза стінами вузу. Гра – своєрідна умовна практика. І хоча досвід, що набувається в ній, не є реальною професійною діяльністю, але досить подібний до неї (А. Вербицький, С. Габрусевич, Г. Зорін, О. Рудницька).

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Висновки. Видається очевидним, що навички до здійснення різнопланової інструментально-виконавської діяльності необхідно прищеплювати ще в процесі фахової підготовки, навчаючи студентів за спеціально розробленою методикою, що ґрунтується на принципах інтегративного підходу, поєднує різні форми навчання (індивідуальну, групову, колективну), традиційні й нові методи інструментально-виконавської підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : книга для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.

2. Бабанский Ю. Оптимизация педагогического процесса: (в вопросах и ответах) / Ю. Бабанский, М. Поташник. – К. : Рад. школа, 1984. – 287 с.

3. Беспалько В. П. Программированное обучение: Дидактические основы / В. П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1970. – 300 с.

4. Васильева Т. В. Сочетание групповых и индивидуальных форм учебной деятельности студентов : [учеб. пособие] / Т. В. Васильева, Я. И. Бурлака. – К., 1988. – 198 с.

5. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю. Кулюткина и Г. Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.

6. Назимов Р. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р. Назимов. – Казань : Изд-во Каз. ун-та, 1975. – 302 с.

7. Пляченко Т. Н. Вокально-хоровая подготовка будущих учителей музыки в условиях группового обучения на музыкально-педагогическом факультете : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика преподавания музыки» / Т. Н. Пляченко. – М.,1993. – 195 с.

8. Український педагогічний словник / [укл. Гончаренко С. У.]. – Київ : Либідь, 1977. – 376 с.

РЕЗЮМЕ

М. П. Назаренко. Формы организации инструментально-исполнительской подготовки студентов факультета искусств педагогического университета.

В статье рассматриваются основные формы организации инструментально-исполнительского обучения студентов факультета искусств педагогического университета в контексте интегративного подхода, намечены пути усовершенствования этого вида специальной подготовки будущих учителей музыки.

***Ключевые слова**: интегративный подход, инструментально-исполнительская подготовка, организационные формы учебно-воспитательного процесса.*

SUMMARY

M. Nazarenko. Forms of organizing the instrumental-performing preparation of the students at the art department of pedagogical university.

The article deals with the main forms of organizing the instrumental-performing education of the students at the art department of pedagogical university in the context of integrative approach, the ways of improving this kind of professional preparation of future music teachers are given in it.

Key words: integrative approach, instrumental-performing preparation forms of organizing the educational process.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 378.016:[37.091.12.011.3–051:786.2]

Р. В. Прокопенко
НПУ ім. М. П. Драгоманова

ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНА ФОРТЕПІАННА ПІДГОТОВКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Стаття присвячена з'ясуванню сутності поняття «професійно-педагогічна спрямованість», аналізу специфіки професійно спрямованої фортепіанної підготовки майбутніх вчителів музики, а також визначення значущості та ефективності використання такої підготовки у якості засобу формування інтересу до педагогічної діяльності.

***Ключові слова**: спрямованість, інтерес, фортепіанна підготовка.*

Постановка проблеми. Інтерес до педагогічної діяльності, як один з варіантів професійного, розуміється вченими як вибіркова спрямованість особистості на педагогічну діяльність і ставлення до неї як до цінності. Важливість його формування у майбутніх вчителів музики викликана вимогами професіограми спеціалістів даного профілю. У зв'язку з цим постає необхідність вирішення цього завдання у процесі професійної загалом та фортепіанної зокрема підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Ефективним та надійним засобом формування інтересу до педагогічної діяльності, на нашу думку, є професійно-педагогічно спрямована фортепіанна підготовка майбутніх вчителів музики.

Аналіз актуальних доліджень. Дослідження поняття «спрямованість особистості» у працях з психології розпочалися ще декілька десятиліть тому (К. К. Платонов, Є. П. Ільїн). Так, спрямованість розуміється як стрижнева властивість особистості, а також як сукупність або система тих чи інших мотиваційних утворень та явищ. Глибока взаємодія психології та педагогіки зумовила поступову екстраполяцію даної категорії у площину суто педагогічних досліджень, зокрема, досліджень навчально-виховного процесу у вищій школі. Проблематика фортепіанної підготовки майбутніх вчителів музики вже неодноразово була у полі зору багатьох науковців. Було встановлено, що така підготовка має принципово відрізнятися від аналогічної підготовки студентів консерваторій та училищ культури, тобто бути професійно спрямованою. Так, були досліджені питання щодо специфічної виконавської інтерпретації вчителів музики, що має бути спрямована на дитячу аудиторію (І. Ф. Гажим); досліджена важливість і необхідність професіоналізації навчання у класі основного інструменту (М. П. Черниш, В. Є. Ханаєва, Г. М. Падалка).

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Мета статті – з'ясувати сутність поняття «професійно-педагогічна спрямованість», специфіку професійно спрямованої фортепіанної підготовки майбутніх вчителів музики, а також визначити значущість та ефективність використання такої підготовки як засіб формування інтересу до педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі спрямованість особистості розуміють як її генералізовану, стрижневу властивість. У працях багатьох вчених (К. К. Платонов, А. Г. Ковальов) спрямованість включена у структуру особистості. Є. П. Ільїн розуміє спрямованість як сукупність або систему тих чи інших мотиваційних утворень та явищ. Однак, наголошує вчений, розуміння спрямованості особистості як сукупності або системи мотиваційних утворень є лише однією стороною її сутності. Друга сторона полягає у тому, що ця система визначає скерованість поведінки і діяльності людини, орієнтує її, визначає тенденції поведінки і дій і, зрештою, визначає як саме буде виглядати особистість у соціальному аспекті [3].

Окрім загальної спрямованості особистості у науковій літературі виокремлюють і професійну. Т. Б. Михайлова вважає, що професійну спрямованість варто розуміти як інтегральну динамічну якість особистості, що характеризує домінуючі усвідомлювані відношення даного індивіда до обраної професії, що впливають на підготовку до професійної діяльності та її успішність [4]. Професійна спрямованість характеризується установкою особистості на розвиток якостей, необхідних для успішної праці з обраної професії. З. К. Хуррамов професійну спрямованість витлумачує не лише як підструктуру особистості, її вищий рівень, а й як надбання майбутнім вчителем сукупності певної системи знань та умінь з метою в майбутньому якісного виконання своєї професійної діяльності [5].

Поняття «професійно-педагогічна спрямованість» є широкою науковою категорією, трактування якої на сьогоднішній день у науковій літературі виходить за межі розуміння її як однієї з характеристик особистості. Одне з найбільш влучних визначень цього поняття, що віддзеркалює усі його грані, можна знайти у працях Л. Г. Арчажникової: «…Професійно-педагогічна спрямованість виступає у двох значеннях: 1) як одна з суттєвих характеристик особистості вчителя, витоки якої лежать у потребово-мотиваційній сфері; 2) як система, сукупність засобів, що забезпечують орієнтацію навчально-виховного процесу на формування готовності до професійної діяльності» [1].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Таким чином, професійно-педагогічна спрямованість покликана зменшити протиріччя, що виникають між сформованими у процесі навчання знаннями, вміннями та навичками при підготовці майбутніх вчителів музики та реальними вимогами професійної діяльності у стінах загальноосвітньої школи. Якщо виходити з того, що професійно-педагогічна спрямованість навчально-виховного процесу при підготовці майбутніх вчителів музики буде сприяти формуванню і поглибленню певних якостей і властивостей особистості та професіоналізації всього процесу навчання, ми можемо розглядати дану категорію і як засіб формування інтересу до педагогічної діяльності.

Професійно спрямована фортепіанна підготовка майбутніх вчителів музики – це така підготовка у класі основного музичного інструменту, що передбачає озброєння студентів не лише виконавськими, а й педагогічними знаннями, уміннями та навичками. Професійно спрямована фортепіанна підготовка, на нашу думку, є надійним та ефективним засобом формування інтересу до педагогічної діяльності майбутніх вчителів музики. Для виявлення особливостей цього процесу варто розглядати інтерес до педагогічної діяльності з точки зору його структури, що складається з 4 компонентів: мотиваційно-вольового, інформаційно-пізнавального, емоційно-оцінного та діяльнісно-комунікативного.

Мотиви вибору і отримання професії вчителя музики не можуть бути конституйовані поза уявленнями абітурієнтів стосовно спеціальності. Одним з найбільш розповсюджених і в той же час хибних уявлень стосовно професії вчителя музики у колах абітурієнтів є переконаність останніх у тому, що така професійна діяльність є свого роду різновидом музично-виконавської. Аби студентам було простіше розібратися з особливостями музично-педагогічної діяльності і, у разі необхідності, скоригувати свої уявлення щодо майбутньої професійної діяльності, навчально-виховний процес у класі фортепіано має бути професійно спрямованим. Саме забезпечення професійно-педагогічної спрямованості фортепіанної підготовки майбутніх вчителів музики буде слугувати вагомим підґрунтям для розуміння студентами того, що, по-перше, музично-педагогічна діяльність є специфічною професійною діяльністю, що поєднує у собі музичне мистецтво та педагогіку і, по-друге, що професія вчителя музики загальноосвітньої школи ні в якому разі не виключає та не применшує значущості здобутих у вищому навчальному закладі навичок гри на фортепіано. Таким чином, викорінення хибних

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

уявлень студентів-музикантів щодо майбутньої професійної діяльності є можливим і у класі фортепіано шляхом професійно-педагогічної спрямованості навчання, що забезпечить формування у них інтересу саме до музично-педагогічної діяльності.

Одним з проявів інтересу до педагогічної діяльності, що стосується вольової сфери особистості, є бажання професійного зростання. Суттєвим поштовхом для виникнення у майбутніх вчителів музики бажання професійного зростання можуть бути грамотно та доцільно побудовані програми з курсу «Основний музичний інструмент» (фортепіано). Поступове підвищення складності виучуваного у класі фортепіано матеріалу, його відповідність вимогам музично-педагогічної діяльності у школі, застосування методів заохочення, зокрема, можливість зарекомендувати себе у піаністичних конкурсах серед студентів педагогічних вузів і т. д., іншими словами, професійно-педагогічна спрямованість фортепіанної підготовки є потужним стимулом для виникнення бажання професійного зростання на педагогічній ниві у майбутніх вчителів музики і у зв’язку з цим буде мати позитивний вплив і на формування у них інтересу до музично-педагогічної діяльності.

Вольові зусилля при отриманні вищої музично-педагогічної освіти прикладають у більшості своїй ті студенти, у яких сформований інтерес до педагогічної діяльності. Про цілеспрямованість і результативність цих зусиль яскраво свідчить успішність, зокрема, і у класі фортепіано. Методична обґрунтованість занять і доцільність використання тих чи інших творів у якості навчального репертуару є свідченням наявності професійно-педагогічної спрямованості фортепіанної підготовки, що дозволить студентам не лише оволодіти навичками гри на інструменті на високому професійному рівні, а й подолати труднощі при проходженні практики та сприятиме поглибленню інтересу до педагогічної діяльності.

Інформаційно-пізнавальний компонент включає в себе знання з педагогіки та вікової психології, музично-теоретичні та музично-історичні знання, а також знання з методики музичного виховання.

Помилково вважати, що знання, уміння та навички, що засвоюються у рамках фортепіанної підготовки майбутніх вчителів музики не мають ніякого відношення до загальнопедагогічних знань. Якщо фортепіанна підготовка майбутніх вчителів музики не буде у достатній мірі взаємодіяти з психолого-педагогічними дисциплінами, тобто не буде професійно

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

спрямованою, це буде мати згубний вплив на формування у них інтересу до педагогічної діяльності. У класі фортепіано майбутні вчителі музики окрім отримання суто піаністичних вмінь та навичок також мають змогу вдосконалити свої музично-теоретичні та музично-історичні знання. Важливо, щоб весь цей процес був професійно спрямованим, тобто студент отримував та засвоював саме ті знання, уміння і навички і працював саме над тими творами, що стануть йому у нагоді під час проведення уроків музики у загальноосвітній школі.

Важливою складовою професійної підготовки вчителів музики є їх методична підготовка, зокрема, у рамках курсу «Методика музичного виховання», що вимагає від останніх оволодіння як широким масивом теоретичних знань так і музично-педагогічним репертуаром. Втім, під час занять з фортепіано студентів варто залучати до розбору та виконання цих творів у присутності викладача, адже саме на індивідуальних заняттях є можливість озброїти майбутніх вчителів музики тими виконавськими вміннями і навичками, що будуть найбільш доцільними для педагогічного репертуару як такого і для особливої слухацької аудиторії – дітей. Це дозволить студентам у класі фортепіано вдосконалювати та поглиблювати свої методичні знання а також закріплювати і поповнювати власний багаж музично-педагогічного репертуару, а це, в свою чергу, буде мати позитивний вплив і на формування у них інтересу до педагогічної діяльності.

Формування інтересу до педагогічної діяльності у майбутніх вчителів музики в процесі фортепіанної підготовки видається можливим і ефективним лише за умови активного залучення до цього емоційної сфери особистості майбутніх вчителів музики та їх ціннісних орієнтацій. Так, виховати у майбутніх вчителів музики, приязне відношення, тим паче почуття любові до дітей навряд чи вдасться поза проходженням студентами виробничої практики у загальноосвітніх школах. Стимулом для виникнення такого відношення у майбутніх вчителів музики може бути професійно-педагогічна спрямованість їх фортепіанної підготовки. Впевненість у своїх силах і здатність добре виконати музичний твір у присутності цілого класу школярів та керівників практики дозволить студенту безпосередньо відчути неповторність кожної окремо взятої особистості учня, врешті-решт, отримати емоційне задоволення від успішності навчально-виховного процесу під власним керівництвом і буде слугувати вагомим підґрунтям для виникнення почуття любові до підростаючого покоління учнівства.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Як відомо, музика є найемоційнішим видом мистецтва. Саме тому у музично-педагогічній діяльності здатність емоційного відгуку на музику набуває особливого значення. Виховувати таку важливу якість у майбутніх вчителів музики варто і на індивідуальних заняттях з фортепіано, адже без цього формування інтересу до педагогічної діяльності не буде ефективним. Формування такої якості, як здатність емоційного відгуку на музику, при підготовці майбутніх вчителів музики на заняттях з фортепіано забезпечує професійно-педагогічна спрямованість цієї підготовки.

Під час здійснення професійної діяльності вчителю музики необхідно постійно слідкувати за перебігом та успішністю здійснення навчально-виховного процесу, а от здобуття таких необхідних у педагогічній діяльності навичок можливе і у класі фортепіано за умови професійної спрямованості цієї підготовки. В свою чергу, формування інтересу до діяльності, що передбачає керівництво групою людей, в даному випадку – класом школярів, видається нам можливим лише за умови якісного, успішного контролю за діяльністю цієї групи (класу).

Здатність до вербальної та виконавської інтерпретації майбутнього вчителя музики є синтетичним вмінням спеціаліста досягати мети педагогічної взаємодії, використовуючи специфічні засоби – поєднання художнього тлумачення авторського задуму у вигляді музичного твору, видозміненого у більшій чи меншій мірі для дитячої аудиторії, і вербальної характеристики музичної мови. Озброїти майбутніх вчителів музики такими вміннями можна шляхом забезпечення професійно-педагогічної спрямованості фортепіанної підготовки. І. Ф. Гажим наголошував, що вчителів музики необхідно навчити тому, щоб їхня інтерпретація творів була спрямована на дитячу аудиторію [2]. Така інтерпретація, на нашу думку, полягає у тому, що вчитель має робити художні образи під час виконання більш контрастними, ніби підкреслюючи ті чи інші засоби музичної виразності та/або робити наголос на певних рядках римованого тексту. У таких умовах необхідно також застосовувати і вербальну (словесну) інтерпретацію – пояснення, заохочення, зауваження, завдання. Оволодіння майбутнім вчителем музики навичками вербальної і виконавської інтерпретації є свідченням того, що майбутній вчитель музики виявляє хист до одержуваної професії та інтерес до неї.

Діяльнісно-комунікативний компонент інтересу до педагогічної діяльності включає у себе музично-виконавські вміння, творчу активність у

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

музично-педагогічній діяльності та комунікативні вміння. Фортепіанна підготовка майбутніх вчителів музики має бути спрямована і на підвищення рівня виконавської майстерності, і на оволодіння специфічними навичками. Окрім того, така багатогранність фортепіанної підготовки студентів педагогічних вузів має також включати в себе ще одне вкрай важливе завдання – формування інтересу до педагогічної діяльності. Для цього фортепіанна підготовка майбутніх вчителів музики обов'язково має бути професійно спрямованою, тобто включати в себе як вивчення різнохарактерних творів відповідно до індивідуальної програми задля підвищення рівня загальномузичної культури, так і опанування педагогічним репертуаром.

Оскільки музика є одним з видів мистецтва, а мистецтво, в свою чергу, передбачає творчість, творча активність у здійсненні музично-педагогічної діяльності є винятково важливою для вчителя музики. Забезпечення професійно-педагогічної спрямованості фортепіанної підготовки відкриває нові можливості щодо формування цієї якості у майбутніх вчителів музики. Професіоналізація фортепіанної підготовки майбутніх вчителів музики підвищує значущість і роль творчого начала під час здійснення професійної діяльності та суттєво поглиблює інтерес до педагогічної діяльності. Виховувати творчі нахили, збуджувати потяг до творчості необхідно і на заняттях з фортепіано шляхом забезпечення їх професійно-педагогічної спрямованості. Такий підхід передбачає вміння вчителя передавати свої враження від спілкування з творами мистецтва, перебуваючи у педагогічному полі.

Навчально-виховний процес у загальноосвітній школі є активною взаємодією вчителя і учнів, тому його учасники виступають суб'єктами комунікації. Універсальним засобом комунікації на уроці є спілкування. Значущість навичок педагогічного спілкування для вчителя музики важко переоцінити, адже від їх умілого використання залежить успішність всього навчально-виховного процесу. Саме тому комунікативні вміння майбутніх вчителів музики необхідно систематично формувати і під навчання, зокрема, у класі фортепіано. Професійно-педагогічна спрямованість цієї підготовки має враховувати забезпечення вчителя музики всіма комунікативними вміннями і навичками, що можуть знадобитися йому у професійній діяльності у процесі роботи над музичними творами на уроці, адже успішна і результативна комунікація вчителя музики і учнів під час

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

уроку буде мати неабиякий вплив на формування і поглиблення інтересу до педагогічної діяльності у молодих спеціалістів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арчажникова Л. Г. Теоретические основы профессионально-педагогической подготовки учителя музыки : автореф. дис. … д-ра пед. наук / Людмила Григорьевна Арчажникова. – М. , 1987. – 36 с.

2. Гажим И. Ф. Взаимосвязь исполнительской и методической подготовки студентов музыкально-педагогического факультета пединститута в исполнительском классе (баян) : автореф. дис. … канд. пед. наук / Иван Фёдорович Гажим. – М., 1987. – 17 с.

3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин // Серия: Мастера психологии. – СПб. : Питер, 1-е издание, 2008. – 512 с.

4. Михайлова Т. Б. К вопросу о воспитании профессионально-педагогической направленности студентов / Татьяна Борисовна Михайлова // Проблемы формирования профессионально-педагогической направленности будущего учителя: Темат. сб. науч. тр. – Алма-Ата, 1980. – С. 26–33.

5. Хуррамов З. К. Система формирования профессиональной направленности будущего учителя : автореф. дис. … канд. пед. наук / Зулфикор Кучкорович Хуррамов. – Худжанд, 2002. – 22 с.

РЕЗЮМЕ

Р. В. Прокопенко. Профессионально направленная фортепианная подготовка как средство формирования интереса к педагогической деятельности будущих учителей музыки.

Статья посвящена выяснению сущности понятия «профессионально-педагогическая направленность», анализу специфики профессионально направленной фортепианной подготовки будущих учителей музыки, а также определения значимости и эффективности использования такой подготовки в качестве средства формирования интереса к педагогической деятельности.

***Ключевые слова**: направленность, интерес, фортепианная подготовка.*

SUMMARY

P. Prokopenko. Professionally oriented piano training as a form of interest to teaching future teachers of music.

The article is devoted to clarifying the essence of the concept of «professional-pedagogical orientation», analysis of specificity of professionally designed piano training future music teachers, as well as to determine the significance and effectiveness of such training as a means of formation of interest in teaching.

Key words: orientation, interest, piano training.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 37.013.77:37.04:784–057.874:612.6.052.4:612.78

О. Д. Роденкова
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ СПІВАЦЬКОГО ГОЛОСУ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ У МУТАЦІЙНИЙ ПЕРІОД

У статті висвітлюються проблеми вокального виховання підлітків в процесі навчання у ДМШ та ДШМ. Визначаються особливості та специфіка розвитку співацького голосу у мутаційний період. Презентуються психолого-педагогічні умови розвитку співацького голосу в період пубертату; розглядаються передумови навчання сольному співу у початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

***Ключові слова**: мутаційний період, співацький голос, вокальне виховання, мотивація, когнітивний розвиток, захист, психолого-педагогічні умови.*

Постановка проблеми. Особлива роль мистецтва в сучасному суспільстві зумовлюється новою освітньою парадигмою, що визначає нові підходи до розробки та вдосконалення мистецьких педагогічних технологій. Не є виключенням галузь дитячої вокальної педагогіки як компонент у системі естетичного виховання дітей та юнацтва. Наукові дослідження у цій галузі потребують вдосконалення змісту вокально-педагогічного процесу у ДМШ та ДШМ. Найбільш гостро сьогодні постають питання вокального виховання підлітків, коли організація повноцінно резонуючого співацького звуку, стабілізація положення гортані при зміні голосних і висоти тону здійснюється під час анатомо-морфологічного розвитку голосоутворюючої системи на фоні росту всього організму.

Психолого-педагогічні умови, як провідні чинники успішності процесу розвитку співацького голосу учнів шкіл мистецтв у мутаційний період, сприятимуть формуванню в них стійкого інтересу до вокального мистецтва, набуттю певних знань з цієї галузі, набуттю та вдосконаленню виконавського сценічного досвіду, розвитку й водночас збереженню повноцінної фонації під час мутаційних змін голосу.

Аналіз актуальних досліджень. Сьогодні активно досліджуються таки аспекти означеної проблеми як особливості психологічного розвитку співаків дитячого та підліткового віку, фізіологічні явища у процесі розвитку дитячого та підліткового голосу, з’ясовуються основні принципи та методи вокального виховання дітей та юнацтва. Викладачі-практики здійснюють апробації, впроваджують наукові розробки у систему мистецької освіти, вокальної зокрема.

Процесу розвитку співацького голосу дітей молодшого шкільного віку присвячено праці таких відомих дослідників, як Г. Стулова, Н. Ветлугіна,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

О. Малініна, О. Лебедєва, І. І. Левідов та інші. Психологічні чинники у процесі вокального виховання юних співаків досліджено у працях Ф. Гоноболіна, В. Кутішенко, С. Рубінштейна та інших. Педагогічні умови вокального виховання дітей молодшого шкільного віку детально описані в роботах В. Багадурова, Л. Венгрус, Л. Гавриленко, В. Ємельянова, Н. Добровольської, Д. Локшина, О. Маруфенко, Д. Огороднова, Н. Орлової, О. Стахевича, Г. Стулової, В. Шацької та ін. Але проблема психолого-педагогічних умов розвитку співацького голосу учнів підліткового віку в мутаційний період висвітлено недостатньо.

Мета статті – визначити психолого-педагогічні умови розвитку співацького голосу учнів підліткового віку в мутаційний період.

Виклад основного матеріалу. Психолого-педагогічні умови, як провідні чинники успішності навчально-виховного процесу сприятимуть формуванню у підлітків стійкого інтересу до вокального мистецтва, набуттю певних знань з цієї галузі, набуттю та вдосконаленню виконавського сценічного досвіду, розвитку й водночас збереженню повноцінної фонації під час мутаційних змін голосу.

Для чіткого структурування психолого-педагогічних умов розвитку співацького голосу учнів підліткового віку у мутаційний період визначимо категоріальний апарат нашої статті. Загальне визначення поняття «умова» означає необхідну обставину, «яка уможливлює здійснення, створення, утворення будь-чого або сприяє чомусь» [2, 1295]. Вітчизняна теоретик мистецької педагогіки професор Г. М. Падалка визначає педагогічні умови як: «цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [7, 160]. Під психолого-педагогічними умовами розвитку співацького голосу учнів шкіл мистецтв у мутаційний період ми розуміємо спеціально розроблену низку умов, що забезпечують ефективність та продуктивність протікання навчального процесу, прогнозують педагогічний результат та надають можливість коригувальної діяльності навчально-виховного процесу.

На наш погляд, низка педагогічних умов для розвитку співацького голосу учнів шкіл мистецтв мутаційного періоду, повинна вміщувати наступні складові:

- мотиваційно-ціннісну;
- інформаційно-пізнавальну;
- діяльнісно-коригувальну;

➢ розвивально-захисну.

Першою психолого-педагогічною умовою ми вважаємо *мотиваційно-ціннісну*, що спрямована на стимулювання навчального процесу, а саме: зацікавлення процесом співу; позитивний відгук на співацький процес; усвідомлення потреби у співацькій діяльності; установка на вокально-виконавську діяльність; спрямованість інтересу на оволодіння регістровим співом.

У психологічній науці поняття *мотивації* (від лат. moveo – рухаю) визначається як «спонукання до дії; динамічний процес фізіологічного й психологічного плану, що керує поведінкою людини, визначає його спрямованість, організованість, активність й стійкість; здатність людини через працю задовольняти свої потреби» [1]. У напрямку вокального-педагогічного виховання голосу учнів, вагомим фактором стимулювання мотивації до навчального процесу постає емоційний вплив. Емоційний вплив в умовах проблемності змісту, творчого характеру й загальної діяльності вокального навчання здійснює швидкий, різкий ввід в дію резервів організму. Виникаючі при цьому «…емоції активізують, спонукають та ініціюють його спрямованість на здійснення діяльності» [3]. Педагогічним важелем, який корегує успішність процесу навчання у будь-якій сфері мистецтва, вокального зокрема, є створення ситуації успіху, що передбачає ефективну організацію розвитку емоційної сфери учнів. Оскільки характер емоцій відіграє не останню роль у пізнавальних процесах, вплив позитивних і негативних емоцій відрізняється. Позитивні емоції створюють умови для оптимальної діяльності мозку і стимулюють пізнання, негативні, як відомо – руйнують мозок і психіку дитини [5].

Другою педагогічною умовою є *інформаційно-пізнавальна* умова, яка повинна забезпечити накопичення інтелектуальних знань у галузі вокального навчання, що вміщує: наявність знань у галузі вокального мистецтва; наявність елементарних знань з будови голосового апарату; наявність знань про регістри співацького голосу; наявність знань з охорони власного голосового апарату; наявність знань з захисних функцій голосового апарату. На нашу думку, невід’ємним компонентом вокального навчання учнів підліткового віку є накопичення та розвиток теоретичних знань щодо системи людського голосового апарату, гігієнічних норм збереження голосу, основних якостей співацького звуку, основ вокальної термінології, стилістичного розмаїття вокальної культури. Критеріями для

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

перевірки якості знань учнів стають усні відповіді, якість виконання навчальної програми. Саме учбову інформацію слід вважати рушійною силою будь-якого навчання. Отже, необхідно приділити увагу розгляду терміна *інформація* та визначити її значення у виховному процесі підліткового вокального навчання. Термін *інформація* (від лат. «informatio», має декілька значень: роз'яснення; виклад фактів, подій; витлумачення; представлення, поняття; ознайомлення, просвіта [4]. За В. С. Цимбалюком термін *інформація* визначається як «результат інтелектуальної (аналітико-синтетичної чи евристичної) діяльності певної людини щодо подання відомостей, повідомлень, сигналів, кодів, образів тощо» [4]. В навчальній діяльності інформацією є нові знання, що отримує учень – суб'єкт у результаті сприйняття і переробки певних відомостей.

Під поняттям «когнітивність» у психології визнається властивість об’єкту або явища, яка, при відображенні у свідомості людини, вимагає доосмислення, реконструкції або встановлення асоціацій між його складовими. Інше подання поняття «когнітивності» означає перевагу розумових дій над психомоторикою в процесі вирішення завдання [4]. Термін «когнітивний розвиток» використовується в роботах М. Коула, Г. Глейтман, Р. Солсо, С. Ренке. Дослідник С. Ренке вважає термін *когнітивний розвиток* синонімічним термінам «пізнавальний», «розумовий», «ментальний» і в узагальненому виді визначає його як «процес виникнення нових когнітивних структур у психіці дитини й подальше їхнє вдосконалювання за рахунок зміни атрибутивних властивостей» [8].

У зв’язку з цим, в експериментальній методиці розвитку співацького голосу учнів шкіл мистецтв у мутаційний період нами відокремлено інформаційно-когнітивний компонент отримання та усвідомлення учнями учбової фахової інформації у вигляді знань, що забезпечить ефективність процесу навчання. Інформаційно-когнітивний компонент у своєму складі має таки компоненти, як тактильний, візуальний, аудіальний.

Визуальна інформація, що сприймається органами зору, подана учням у вигляді схем побудови голосового апарату, огляду виступів майстрів вокального мистецтва, особистого показу викладача.

В умовах вокального навчання аудіальна інформація, яка сприймається органами слуху націлена на виховання в учнів-співаків еталонних зразків правильного звукоутворення, що направлено на збільшення та вдосконалення тембральних показників співацького голосу.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Подання тактильної учбової інформації, що сприймається тактильними рецепторами у вокальному навчанні підлітків, як правило представлена наступними елементами, а саме: відчуття руху гортані, відчуття руху м'якого піднебіння, відчуття руху нижньої щелепи, відчуття рухів міжреберних м'язів, відчуття вібрації грудної клітки, відчуття вібрацій у верхньому резонаторі.

Навчальна інформація у ракурсі музично-вокального навчання на уроці сольного співу за формою подається у вигляді: текстової інформації, що передається у вигляді символів, представлена нотним матеріалом, схемами, картками тощо; звукової інформації у вигляді запису передачі вокальних зразків аудіальним шляхом.

У підлітковому віці заняття співом під час анатомо-морфологічного розвитку голосоутворюючої системи на фоні росту всього організму дитини сприяють встановленню координації між слуховим сприйняттям звукового образу, вокально-слуховим поданням і відтворенням голосом.

Третя, *діяльнісно-коригувальна* педагогічна умова повинна забезпечити психолого-педагогічні умови розвитку співацького голосу учнів підліткового віку в мутаційний період. Дана умова повинна сприяти вдосконаленню вокальних навичок і забезпечити розвиток співацького дихання, правильної артикуляції, удосконалення тембру, звуковисотного й динамічного діапазонів, чистоти інтонування, рухливості голосу, чіткості дикції; організацію повноцінно резонуючого співацького звуку, стабілізацію положення гортані при зміні голосних і висоти тону.

В педагогічній науці, на думку О. Маруфенко, результат навчально-виховної діяльності визначається основними складовими педагогічного процесу, а саме: «суб'єктом з його потребами, метою відповідно до якої йде процес діяльності, засобом реалізації мети (методика або технологія) [6, 36]». Для реалізації процесу розвитку співацького голосу учнів шкіл мистецтв у мутаційний період дана психолого-педагогічна умова передбачає побудову не суб'єкт-об'єктних, а суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем та учнем. Викладач створює умови психологічного комфорту, абсолютної довіри між ним і юним співаком, а оскільки викладачу довірено голосовий апарат у стані мутаційних явищ, учень має довіряти викладачу навіть у тому випадку, коли він не відчуває втомленості голосу чи напруги м'язів голосового апарату. Складність реалізації цієї психолого-педагогічної умови полягає не тільки у сфері особистісних відносин між викладачем і учнем, а й у сфері

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

внутрішніх роздумів, особистісно-внутрішнього діалогу самого викладача. Іноді за досить короткий час потрібно привести аргументи «*за*» та контраргументи «*проти*» методичного впливу й прийняти певне рішення, яке вплине на весь навчально-виховний процес, чітко уявляючи, що виправлення невірного рішення потребує значних зусиль.

Ефективність створення сприятливих умов для формування та розвитку вокально-виконавських навичок виявляється за наявністю правильно організованої демонстрації результатів творчості – прилюдному виступі на академічному концерті та концерті класу, концертах дитячої філармонії перед слухацько-глядацькою публікою, що складається з однолітків, учнів відділу та школи мистецтв, батьки тощо. Для юних виконавців прилюдний виступ виховує почуття відповідальності, критичне ставлення до себе, вимагає психічного та емоційного зосередження, сприяє естетично-емоційному виявленню підлітка, стимулює бажання отримувати насолоду від спілкування з вокальним мистецтвом і врешті решт переконує у власній спроможності бути творцем художнього простору у системі культурних цінностей.

Четверта, *розвивально-захисна* психолого-педагогічна умова повинна створити підґрунтя для повноцінного, перспективного, безпечного розвитку голосу учнів шкіл мистецтв у мутаційний період і забезпечити: наявність вірної співацької постави, положення голови, вільності м’язів шиї; відсутність голосових перевантажень; відповідність теситури співацьким особливостям учня; наявність співацького вібрато; наявність співацького академічного резонування. Сутність розвивально-захисної психолого-педагогічної умови розвитку співацького голосу учнів підліткового віку в мутаційний період полягає у тому, що викладач передбачає ймовірні складності протікання мутаційних процесів. Певними труднощами для реалізації цієї психолого-педагогічної умови є той факт, що поки мутаційні явища не приводять до фактичних проблем у голосі, учень не може їх передбачити. Тому завданням викладача є побудова уроку, програми, вимог, що максимально корисно оберігатимуть й розвиватимуть голосовий апарат учня у стані мутації.

Необхідно зазначити, що головною передумовою формування індивідуальності особистості є анатомо-фізіологічні задатки, що трансформуються у процесі розвитку, виховання й творчої діяльності, породжуючи широку варіативність виявів індивідуальності. Передумовою розвитку співацького голосу учнів шкіл мистецтв є наявність певних загальномузичних здібностей учнів, а саме: наявність музичного слуху,

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ритму, інтонації, гармонічного слуху. Важливою передумовою ефективного розвитку співацького голосу учнів шкіл мистецтв у мутаційний період є установка на усвідомлення вокально-теоретичних знань з проблем особливостей розвитку голосового апарату у період пубертату. Не менш важливою передумовою ефективного й психологічно-корисного вокального навчання для учня мутаційного віку є стан його здоров'я, основними показниками якого виступають: загальний фізичний стан, стан протікання мутаційних процесів та психолого-моральний стан учня. Фізіологічний стан голосового апарату учня вокального відділення школи мистецтв визначається критеріями, які відображують відсутність або наявність таких недоліків голосу, як осиплість, дефекти вимови (гаркавість, не вимова приголосних, в тому числі шиплячих, тощо), надто малу силу голосу учня та ін. Слід зазначити, що стан протікання мутаційних процесів залежить від спадковості, захворювань щитовидної залози, що може стати гальмівним фактором успіху вокального розвитку. Серед передумов успіху співацького навчання слід виділити стабільність психічного стану юного співака, як складової стану готовності до прилюдних виступів, що є рушійним фактором концертно-конкурсного процесу навчання.

Висновки. Таким чином, спираючись на сучасні основи педагогіки мистецтв та наукові дослідження у галузі дитячої вокальної педагогіки, ми дійшли такого висновку: ефективність розвитку співацького голосу учнів шкіл мистецтв у мутаційний період значно підвищиться завдяки дотриманню таких психолого-педагогічних умов співацького навчання, як: мотиваційно-ціннісна, інформаційно-пізнавальна, діяльнісно-коригувальна та розвивально-захисна. Передумовами успіху повноцінного та розвивального співацького навчання учнів підліткового віку в мутаційний період є: наявність певних загальномузичних здібностей учнів, а саме: наявність музичного слуху, ритму, інтонації, гармонічного слуху, а також стан фізичного здоров'я учня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бібліотека genon. Мотивація [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.genon.ru/GetAnswer.aspx?qid=611758ca-898d-45c2-8df4-045ac39c3342.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ Перун, 2004. – 1440 с.

3. Википедия – свободная энциклопедия. Методы активного обучения [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ru.wikipedia.org/wiki/Методы_активного_обучения. Мотивация.

4. Википедия – свободная энциклопедия. Великий тлумачний словник сучасної української мови он-ла́йн (ТСУМО) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uk.wikipedia.org/wiki/Тлумачний_словник_української_мови_онлайн.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

5. Википедия – свободная энциклопедия. Інформація [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://uk.wikipedia.org/wiki/Інформація.

6. Еремеева В. Д. Мальчики и девочки – два разных мира / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. – СПб. : Трускарора, 2000. – 184 с.

7. Маруфенко О. В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Олена Вікторівна Маруфенко. – К., 2005. – 280.

8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтв. Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Галина Микитівна Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.

9. Ренке С. О. Поняття про когнітивний розвиток і методи його дослідження [Електронний ресурс] / С. О. Ренке. – Режим доступу : http://vuzlib.com/content/view/460/94.

РЕЗЮМЕ

О. Д. Роденкова. Психолого-педагогические условия развития певческого голоса учащихся подросткового возраста в мутационный период.

В статье освящаются проблемы вокального воспитания подростков в процессе обучения в ДМШ и ДШИ. Определяются особенности и специфика развития певческого голоса в мутационный период. Презентуются психолого-педагогические условия развития певческого голоса в период пубертата; рассматриваются предпосылки обучения сольному пению в начальных специальных учебных заведениях Министерства культуры.

***Ключевые слова**: мутационный период, певческий голос, вокальное воспитание, мотивация, когнитивное развитие, защита, психолого-педагогические условия.*

SUMMARY

E. Rodenkova. Psychological-pedagogical conditions of pupils singing voice development of teenagers in mutation period.

In the article the problems of vocal education of teenagers light up in the process of studies in DMSH and DSHM. Features and specific of development of voice of singer are determined in a mutational period. Presented psikhologo-pedagogical terms of development of voice of singer in the period of pubertatu; pre-conditions of studies the solo singing are examined in the initial specialized artistic educational establishments.

Key words: mutational period, voice of singer, vocal education, motivation, kognitivniy development, defence, psikhologo-pedagogical terms.

УДК 78.071.4

Н. В. Стефіна
Сумський державний педагогічний
університет ім. А. С. Макаренка

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ВОКАЛЬНО-ХОРОВОЇ РОБОТИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ХОРМЕЙСТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ШКОЛІ

У статті актуалізовано проблему становлення навичок вокально-хорової роботи з дітьми в процесі підготовки майбутніх вчителів музики-хормейстерів. Обґрунтована можливість ефективного формування цих важливих професійних якостей педагогів-музикантів в процесі оволодіння технікою хорового диригування.

***Ключові слова**: навичка, навички вокально-хорової роботи, майбутній вчитель музики, хормейстер, диригування, техніка хорового диригування.*

Постановка проблеми. Процес підготовки вчителя музики складний і багатогранний. Зумовлено це перш за все тим, що шкільні програми з

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

предметів «Музика», «Музичне мистецтво» передбачають у перспективі кожен клас зробити самостійним хором.

Загальновідомо, що основним способом спілкування керівника хору із співаючим колективом являється диригентський жест, саме з допомогою диригентського жесту і міміки диригент управляє хоровою звучністю, передає хористам, класу свої художні замисли. У зв'язку із цим дуже важливим є відповідальне відношення студентів до вивчення предметів диригентсько-хорового циклу, оволодіння технікою хорового диригування зокрема, на протязі всіх років навчання в університеті.

Молодий фахівець, який закінчує факультет мистецтв, може працювати за такими напрямами педагогічної діяльності в загальноосвітній школі, як:

• проведення уроків;

• організація позакласної роботи (створення хорових дитячих колективів, ансамблів, оркестрів народних інструментів, духових оркестрів тощо);

• допомога у проведенні святкових концертів, конкурсів.

Але, крім цього, він має достатню кваліфікацію для того, щоб викладати предмет «Диригування» та «Хоровий клас» на музичному відділенні педагогічного училища.

Навчатися диригуванню п'ять років в навчальному закладі ще не означає стати кваліфікованим диригентом. Велику користь майбутнім вчителям музики може принести безпосереднє спостереження за педагогічною і виконавською майстерністю відомих диригентів, хормейстерів, вивчення спеціальної навчально-методичної літератури, а також творче відношення до предмета диригування, здатність до самоаналізу і самоконтролю.

З цих позицій, доцільності та своєчасності набуває важлива і багатоаспектна проблема формування навичок вокально-хорової роботи у майбутніх вчителів музики в процесі хормейстерської діяльності в школі. Вона здавна цікавила педагогів, психологів, педагогів-музикантів, мистецтвознавців, вокалістів, але має ще резерви для більш глибокого та детального вивчення.

Аналіз актуальних досліджень. Розглянемо деякі підходи до поняття «техніка хорового диригування». Оптимальне визначення терміну «техніка хорового диригування» дають хормейстери.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Так Є. В. Карпенко стверджує, що техніка хорового диригування – це оволодіння мануальною технікою, яка є лише одним із компонентів виховання диригента. Але це досить важливий компонент, бо затиснуті, незграбні руки, відсутність ясних точок або ауфтактів негативно впливають на якість виконання будь-якого твору [5, 93].

На думку А. Ф. Кречківського техніка хорового диригування – це знання теорії, практичних навичок хороуправління [6, 99].

І. П. Заболотний вважає, що техніка хорового диригування – це керування колективом співаків за допомогою жестів, погляду та міміки [3, 15].

В навчанні практичної діяльності майбутніх педагогів-музикантів, хормейстерів О. І. Анісімов вбачає обов'язкову наявність навичок вокально-хорової роботи. А техніку хорового диригування він розглядає як – основу хорової техніки, як уміння володіти методикою вироблення елементів хорової звучності у виконавців [1, 43].

На нашу думку, техніка хорового диригування – це арсенал технічних прийомів і методів управління хором.

Багаторічна практика роботи факультетів мистецтв, музично-педагогічних факультетів показала, що хорове диригування поряд із хоровим класом займає центральне місце в циклі спеціальних дисциплін, які вивчають майбутні вчителі музики-хормейстери.

Відповідно до навчального плану хорове диригування – предмет комплексний, який включає диригування, читання хорових партитур, вивчення шкільного пісенного репертуару. Курс вивчається на протязі всіх років навчання на факультеті індивідуально кожним студентом. В процесі навчання на факультеті мистецтв студенти працюють над хоровими творами із хором шкільної пісні (3, 4 курси), жіночим хором, хоровою капелою (5 курс).

Прищепити майбутньому вчителю музики любов до хорового мистецтва, вокально-хорової роботи з дітьми, оволодіти елементами педагогічної майстерності допомагає педагог класу хорового диригування.

Зміст занять, як свідчать програми з «Диригування», в класі хорового диригування та читання хорових партитур спрямовано на підготовку студентів до майбутньої діяльності вчителя-музиканта і керівника дитячого хорового колективу.

Аналіз методологічної та методичної літератури з обраної теми, а також вивчення практичного досвіду дозволяє стверджувати, що в процесі навчання майбутні вчителі:

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

• набувають виконавську майстерність хорового диригента;

• оволодівають умінням розкривати в процесі виконання художній замисел твору і виявляти своє творче відношення до твору на основі глибокого вивчення його змісту, на основі бачення художніх образів;

• вчаться читанню і транс сполученню хорових партитур, шкільних пісень;

• оволодівають навичками самостійної роботи над шкільним пісенним репертуаром.

В індивідуальний план студента для вивчення і опрацювання включаються як хорові твори (відповідно до навчальної програми і рівня підготовки студента), так і твори шкільного репертуару. На заняттях бажано розвивати самостійність студентів, вчити їх ініціативно і творчо вирішувати поставлені перед ними завдання.

В процесі класних занять викладач намічає індивідуальні завдання, які студенти виконують самостійно під його контролем.

Навчально-художній репертуар кожного курсу включає хорові твори народнопісенної творчості, твори українських, зарубіжних композиторів-класиків. В основу розподілу навчального матеріалу по рокам навчання покладено принцип поступового ускладнення завдань, як з виконавської, так і з технічної сторони.

Майбутні вчителі *оволодівають навичками практичної вокально-хорової роботи в хорових класах факультету, в ході неперервної педагогічної практики в школі, а також в самодіяльних дитячих хорових колективах.*

До практичної роботи з хором студенти допускаються лише після детальної розробки методичного плану по розучуванню хорового твору, пісні і підготованого в класі хорового диригування твору, в результаті чого майбутні вчителі музики-хормейстери набувають таких практичних навичок вокально-хорової роботи, як:

• навичка самостійної роботи над хоровою партитурою;

• навичка диригування хоровою партитурою;

• навичка читання хорових партитур;

• навичка роботи над шкільною піснею.

Мета статті полягає у з’ясуванні особливостей формування навичок вокально-хорової роботи у студентів в напряму їх професійно-творчої самореалізації як вчителів музики-хормейстерів.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Виклад основного матеріалу. Яким же чином відбувається процес формування навичок вокально-хорової роботи з дітьми шкільного віку? Становлення вчителя музики як фахівця-хормейстера відбувається поетапно. На цьому наголошують: Л. М. Андрєєва, О. І. Анісімова, Л. А. Бірюкова, Ж. М. Дебелая, В. Д. Доронюк, В. Л. Живов, І. П. Заболотний, А. П. Іванов-Радкевич, Є. В. Карпенко, А. Ф. Кречківський, П. М. Ніколаєнко, К. А. Ольхов, К. Пігров, К. Б. Птіца, Р. П. Скульський, В. Г. Соколов, Н. В. Стефіна, Г. П. Стулова, П. Г. Чесноков та ін.

На першому році навчання майбутнього вчителя музики на факультеті мистецтв здійснюється *підготовка його диригентського апарату до оволодіння технікою диригування.* В цей час відбувається оволодіння тактуванням, вивчаються:

1) елементи диригентського жесту – долі: замах, намагання, крапка, віддача;

2) властивості диригентського жесту, що забезпечують багатогранність диригентської інформації: швидкість, амплітуда, тривалість, сила, маса, напрямок, форма;

3) основні компоненти звучання, які підлягають втіленню в жестах: метр, ритм, темп, характер, звуковедення (штрихи legato, non legato, staccato, marcato);

4) три елементи початку диригентського виконання: «увага», «дихання», «вступ»;

5) показ припинення звучання (підготовчий рух до показу закінчення звучання і зняття його): «ауфтакт», «зняття»;

6) показ дихання по фразам;

7) початкове розмежування рук;

8) показ витриманих долей;

9) виконання короткочасних рухливих нюансів;

10) вивчення шкільного репертуару і основні прийоми роботи над партитурою.

Поглиблення диригентських знань і удосконалення набутих практичних умінь і навичок вокально-хорової роботи у майбутніх вчителів музики відбувається на другому році навчання. Студенти вивчають вже складні розміри 6/8, 6/4 по шестидольній і дводольній схемах, а також визначають різницю у будові диригентських прийомів передачі метра в простих і складних диригентських схемах (шести-, восьми-, десяти- і

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

дванадцятидольних), виясняється залежність диригентських прийомів метра від групування долей усередині такту і темпу. Відпрацьовуються характер і у зв'язку з цим:

1) диригентські прийоми:

– передачі штриха marcaro, staccato;

– переходу до швидких і повільних темпів, передачі рухливої динаміки;

– показу вступу в різних динамічних градаціях від pianissimo до fortissimo;

2) незалежний рух кожної руки у відповідності з ритмічним малюнком хорових партій;

3) особливості диригентських жестів при проведенні репетиційної роботи;

4) робота над творами з контрастною динамікою.

У зміст навчання майбутніх вчителів музики навичкам вокально-хорової роботи з дітьми шкільного віку *на другому році навчання* (другий курс) входить *диригентське втілення шкільних пісень,* відпрацювання репетиційного жесту на матеріалі пісень, які вивчаються:

• диригування однією рукою вокальної партії при одночасному співі і виконанні мелодії на фортепіано;

• ускладнюються анотації шкільних пісень щодо їх інтерпретації, аналізується процес роботи над хоровою партитурою з визначенням особливостей і виконавських труднощів твору, шляхи їх усунення і побудови плану роботи з уявним хором.

На другому курсі студенти вивчають твори, більш складні по музично-художнім образам, музичній мові, способу викладення, удосконалюються навички аналітичного засвоєння музичного твору.

В ході *третього року навчання* на факультеті мистецтв, музично-педагогічного факультеті ВН педагогічного закладу майбутні вчителі музики *вивчають з диригування твори більше значимі по об'єму, складні по музично-художньому змісту, різноманітні по фактурі, виконавським завданням,* наприклад, частини із кантат (наприклад «Счастливая песня» О. Хромушина, «Stabat Mater» Дж. Перголезі тощо), ораторій, дитячих опер («Коза-дереза» М. Лисенка, «Лисичка, котик і півник» М. Лисенка тощо). На цьому етапі оволодіння студентами навичками вокально-хорової роботи з школярами відбувається *удосконалення диригентських засобів виконання:*

1) втілення музичного змісту;

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

2) оволодіння мистецтвом виконавської інтерпретації;

3) засвоєння диригентських прийомів підвищеної складності:

а) плавне звуковедення в дуже повільних темпах;

б) формати на паузі і тактовій рисці:

в) тривале crescendo і diminuendo;

г) показ синкопи тощо.

В цей період майбутні вчителі засвоюють перемінні і несиметричні розміри п'яти-, семи-, дев'яти-, одинадцятидольних схем; грають партитури і одночасним співом пропущеної партії. Студенти продовжують працювати над виразністю диригентського жеста при показі різноманітних темпів і динамічних відтінків, над фразировкою, нюансами, другими моментами виконання, оволодівають прийомом диригування «на раз».

Досить велика увага на третьому курсі звертається підготовці до диригентської практики в загальноосвітній школі, розвитку самостійності і професійного мислення диригента. При підготовці до шкільної практики майбутні вчителі музики засвоюють повністю увесь *процес методики розучування пісні,* прийоми роботи над нею, застосування допоміжних, репетиційних диригентських жестів (робочий жест), транспонування вокальної партії, методику репетиційної роботи, вчиться емоційно управляти хором.

В цей час студенти вивчають репертуар шкільної програми з предмета «Музика», «Музичне мистецтво» з метою *оволодіння:*

– конкретним пісенним матеріалом для практичної роботи в школі;
– методикою викладання навчально-музичного матеріалу школярам;
– умінням аналізувати пісню;
– методикою розучування пісні.

В процесі вивчення шкільного репертуару студенти набувають навичок виконання шкільної пісні під власний акомпанемент. При цьому вирішуються такі завдання, як:

– досягнення ансамблевого звучання між голосами та акомпанементом;

– досягнення повнозвучності вокальної партії та її відповідності виконавському плану твору;

– реалізація розкриття змісту та смислових акцентів літературного тексту шляхом ясної дикції.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Студенти здійснюють детальний аналіз шкільної пісні з метою виявлення музично-художнього образу твору, загально-педагогічних і навчальних завдань, визначають фразировку з урахуванням виконавського плану твору. В ході роботи над шкільною піснею відбувається також робота *над словом:* чіткою артикуляцією, орфоепією, смисловою виразністю; диригентським жестом:

– показ дихання (із затримкою);
– характеру звуковедення (штрихи);
– особливостей ритмічного малюнка;
– підготовка знять звучання;
– відбитки в ауфтактах динамічних, агогічних змін тощо.

Велику увагу приділяють студенти *методичному розбору шкільної пісні,* а саме: виявленню основних навчально-виховних завдань, виконавських і технічних труднощів, які можуть мати місце при розучуванні пісні; визначенню і описанню методичних прийомів їх усунення (можливі варіанти вправ), відбір матеріалу для бесіди про пісню.

Засвоєння студентами шкільного пісенного репертуару в основному на I–III курсах відбувається у формі самостійної роботи під керівництвом викладачів, які ведуть виконавські дисципліни: диригування, читання хорових партитур, практикум із шкільного пісенного репертуару, музичний інструмент, сольний спів.

Треба, на наш погляд, зазначити, що при плануванні творів шкільного пісенного репертуару доцільно враховувати їх відповідність навчальним завданням даного періоду навчання диригуванню. Їх також можна використовувати як етюди для відпрацювання будь-якого диригентського прийому управління хоровою звучністю. *В процесі вивчення шкільної пісні в класі хорового диригування студенти оволодівають такими навичками та прийомами вокально-хорової роботи з дітьми шкільного віку, як:*

• навичка виразного диригування (виконання пісні);

• навичка робочого (репетиційного) жесту – показ звуковисотності, ритмічного малюнка мелодії, витриманих звуків складних інтонаційних моментів (на старших курсах);

• поєднання основних прийомів управління хором із виконанням на фортепіано акомпанементу пісні (показ дихання, вступу хорових голосів, кульмінацій).

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Таким чином, за третій рік навчання (ІІІ курс) майбутні вчителі музики оволодівають диригентською технікою у всьому її розмаїтті, осягають умову використання диригентсько-виконавської техніки вчителя музики в школі, якою є усвідомлена емоційна забарвленість всіх способів впливу на дітей, спілкування з ними в процесі вокально-хорової роботи.

На четвертому та п'ятому курсах діяльність майбутніх фахівців вже досить глибоко вмонтована, цілеспрямована, студенти вивчають великі за формою твори: кантати, ораторії, оперні сцени, складні за музично-художньою мовою, образам, стилям, жанрам. Майбутні вчителі музики оволодівають творами різними за прийомами викладу і музичній формі, – гомофонними, поліфонічними (фуга, фугетта).

Техніка диригування тепер використовується студентами переважно самостійно у її розмаїтті стосовно до мануального втілення конкретного художнього образа без допомоги викладача. Бажано, щоб головною опорою в роботі студентів стала їх власна самостійність (рефлексія), творча ініціатива, активізація їх музично-образного мислення, емоційності при вивченні і виконанні хорового твору. Студенти вже повинні показати як вони володіють методикою репетиційної роботи з виконавським колективом, здібність творчо інтерпретувати, емоційно і переконливо управляти хором, добиваючись художнього виконання.

Ось такий нелегкий шлях становлення майбутнього вчителя музики, формування його як фахівця, диригента-хормейстера у школі.

На думку видатного диригента минулого сторіччя К. Б. Птіци «техніка диригування» – це «оволодіння диригентською системою жестів, які забезпечують зрозуміле хоровому колективу, оркестру виявлення художніх замислів керівника і уміння управляти виконанням» [9,45]. Таке визначення включає і об'єднує виразне і управлінське значення техніки диригування.

Пластичність жестів, все багатство виразних рухів – основні засоби спілкування педагога-музиканта, хормейстера із школярами-виконавцями. У вчителя музики гарно володіючого диригентсько-хоровою технікою, руки досить часто заміняють слова при виконанні пісень учнями на уроках музики, шкільними хоровими колективами в позанавчальний час на заняттях, концертах, оглядах.

Кінцевою метою оволодіння навичками вокально-хорової роботи, тобто оволодіння технікою хорового диригування для майбутніх вчителів музики є набуття уміння передати музичний образ хорового твору.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Поняття про техніку диригування, якою повинен оволодіти майбутній вчитель музики для проведення вокально-хорової роботи в школі, по-різному трактується в науково-методичній літературі.

Так О. П. Іванов-Радкевич, С. О. Казачков, І. А. Мусін розглядають диригування як засіб втілення музичного образу в жестах, засіб вираження змісту твору. В свій час І. А. Мусін писав, що: «Жест диригента замінив йому мову, яка перетворилась в своєрідну мову, з допомогою якої диригент розмовляє з оркестром, який виконує музичний твір» [7, 323].

Інші музиканти – М. І. Канерштен, І. В. Разуний, під технікою диригування розуміють прийоми управління хором або оркестром, виконуючим музичний твір [4, 5–33].

На думку Ж. М. Дебелої, В. Г. Ражнікова, поняття «техніка диригування» об'єднує виразну і управлінську функції [2].

Щоб передати з допомогою жестів, міміки ідейно-художній замисел композитора, оволодіти необхідно *цілим комплексом умінь, пов'язаних із інтерпретацією емоційно-смислового змісту твору, який вивчається. Цей комплекс умінь складає:*

- мислене уявлення хорового звучання;
- аналіз засобів виразності;
- створення виконавського плану твору;
- бачення репетиційних завдань при управлінні виконанням;
- вибір виразних жестів для втілення свого власного варіанта інтерпретації.

Одне із головних завдань учителя музики-хормейстера – створення відповідності між його особистим уявленням та втілення його у виконанні. Розв'язання цього завдання залежить від рухів диригента (його рук, тулуба, голови, очей, м'язів обличчя), які бачать і розуміють виконавці. З цього приводу К. А. Ольхов зазначав: «диригування – це своєрідне перекладання музики на мову жестів, міміки, перекладання звукового образу в зоровий з метою управління колективним виконавством. Природність диригентської мови, його опора на загальножиттєві і специфічно-музичні асоціації роблять її зрозумілою і музикантам-професіоналам, і малопідготовленим учасникам самодіяльних колективів і навіть – у певній мірі – слухачам [8, 15].

Складність професії вчителя музики, хормейстера полягає у її полі – функціональності. Він створює власну трактовку музичного твору, вибирає варіант конкретного звукового втілення цієї трактовки, точно розподіляє

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

час звучання і контролює якість виконання. Тому *основою* професії вчителя музики-хормейстера – є здібність пізнавати і внутрішньо почути все те, що буде відтворено виконавським колективом. Щоб виразити ідею музики, створити музичний образ, треба призвати на допомогу уяву, фантазію, мислення – увесь творчий потенціал художника-виконавця. Положення хормейстера в процесі виконання своєрідне: він повинен бути одночасно *виконавцем, слухачем, критиком.* Відповідальність педагога-музиканта, хормейстера як виконавця визначається тим, що він виступає як необхідний посередник між композитором і слухачем, знаходиться у центрі ланцюжка *«твір – виконання – сприйняття».* Хороше виконання завжди передбачає співтворчість.

Висновки. Розглянуті в статті аспекти дають можливість підтвердити своєчасність та доцільність дослідження проблеми формування навичок вокально-хорової роботи у майбутніх педагогів-музикантів та дозволяють висвітлити специфічні особливості означеного процесу.

Отже, майбутній вчитель музики повинен володіти цілим комплексом музичних здібностей, знань, а також особистісних якостей. Тому на заняттях з предметів диригентсько-хорового циклу студенти розвивають музикальний слух (мелодичний, гармонічний), вокальний (звуковисотний, ладо гармонічний, тембровий) зокрема ладове чуття, чуття ритму, оволодівають технікою диригування у всіх тонкощах, виховують у собі вимогливість і самовладання, привчаються до дисципліни, акуратності, вчаться складати цікаві репертуарні програми, проводити репетиції, працювати над музичними творами, піснями.

Диригентська діяльність майбутнього вчителя музики на уроках музики та в позанавчальний час вимагає розвитку навичок вокально-хорової роботи, тобто конкретних професійних умінь управління колективом виконавців (хором, ансамблем). Ці навички включають також питання спілкування з класом під час шкільної практики. *Вокально-хорова робота вчителя-музиканта, хормейстера потребує використання таких засобів спілкування, як міміка, пантоміма, знакові жести, обов'язково емоційно забарвлені. Вони є важливими компонентами професійно-педагогічних умінь майбутнього педагога, керівника шкільного хору.*

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в доборі і використання комплексу методів, прийомів, які б сприяли цілеспрямованій підготовці студентів факультетів мистецтв педагогічних вищих навчальних

закладів до майбутньої фахової діяльності вчителя-музиканта і керівника дитячого хорового колективу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анисимов А. И. Дирижер-хормейстер : теоретико-метод. записки / А. И. Анисимов. – Л. : Музыка, 1976. – 43 с.

2. Дебелая Ж. М. Формирование самостоятельности студентов в процессе обучения дирижированию на музыкально-педагогическом факультете / Ж. М. Дебелая. – М., 1977. – 43 с.

3. Заболотний І. П. Диригентські етюди : навч. посіб. [для студ. першого курсу ф-тів мистецтв вищ. пед. навч. закл.] / І. П. Заболотний, Є. В. Карпенко. – Суми : ВВП «Мрія»ТОВ, 2007. – С. 15.

4. Канерштейн М. Про методику навчання диригентів / М. Канерштейн // Питання диригентської майстерності. – К. : Муз. Україна, 1986. – С. 5–33.

5. Карпенко Є. В. Розвиток навичок виховання творчих завдань під час вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу студентами факультетів мистецтв педагогічних університетів // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. Вип. 35 / За ред. академіка АПН М. Б. Євтуха, укладач О. В. Михайличенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2008. – С. 93.

6. Кречківський А. Ф. Педагогічні умови хормейстерської підготовки вчителя музики // Педагогічні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. Вип. 35 / За ред. академіка АПН М. Б. Євтуха, укладач О. В. Михайличенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2008. – С. 99.

7. Мусин К. Б. Техника дирижирования / К. Б. Мусин. – Л. : Музыка, 1967. – 323 с.

8. Ольхов К. А. Вопросы теории дирижерской техники и обучение хоровых дирижеров / К. А. Ольхов. – М., 1978. – С. 15.

РЕЗЮМЕ

Н. В. Стефина. Специфика формирования навыков вокально-хоровой работы у будущих учителей музыки в процессе хормейстерской деятельности в школе.

В статье рассматриваются проблемы становления навыков вокально-хоровой работы с детьми у будущих учителей музыки – хормейстеров. Обоснована возможность эффективного формирования этих важных профессиональных качеств педагогов-музыкантов в процессе овладения техникой хорового дирижирования.

***Ключевые слова**: навык, навыки вокально-хоровой работы, будущий учитель музыки, хормейстер, дирижирование, техника хорового дирижирования.*

SUMMARY

N. Stephina. Specific of forming of skills of vocally-choral work for future music masters in the process of choir-master activity at school.

In the article the problems of becoming of skills of vocally-choral work are examined with children for future music masters - choir-masters. Possibility of the effective forming of these important professional internalss of teachers-musicians is reasonable in the process of capture by the technique of the choral conducting.

Key word: skill, skills of vocally-choral work, future music master, choir-master, conducting, technique of the choral conducting.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

УДК 378.016:784:159.955

Л. О. Тоцька
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова

ЗВУКОСМИСЛОВЕ СПІВАЦЬКЕ МИСЛЕННЯ

У статті розглядаються теоретичні основи формування здатності до звукосмислового співацького мислення. Аналізуються перспективи вдосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва за умови розвитку здатності до звукосмислового співацького мислення згідно зі сучасними вимогами до музично-педагогічної освіти.

***Ключові слова**: звукосмислове співацьке мислення, емоційно-гедоністичний досвід, художньо-педагогічний аналіз.*

Постановка проблеми. В сучасних умовах оновлення суспільства на перший план виходять завдання гуманізації та гуманітаризації освіти, формування духовної культури учнівської молоді, що передбачає інтелектуальний, моральний, естетичний розвиток людини, сприймання національних традицій як частини світової художньої культури. Одним із пріоритетних засобів соціально-культурного становлення особистості виступає мистецтво (М. Драгоманов, І. Ляшенко, І. Огієнко, С. Уланова, Д. Чижевський).

Процес сприйняття та пізнання мистецтва має суто особистісний характер. Так, В. Андрущенко робить акцент на тому, що кожна людина потребує свого власного душевного відтворення, «якщо його не відтворить мистецтво, якщо його не відтворить музика, якщо його не відтворить пісня, ми втратимо цілісну особистість» [2, 4]. Розвинена духовність є однією із найважливіших персональних рис людини, яка думає та живе Україною і хоче возвеличити свою неньку. Тому, майбутній вчитель, зокрема учитель музичного мистецтва, є тією особистістю, яка буде плекати патріотичну духовність у кожному дитячому серці.

Процес сприйняття та пізнання мистецтва вимагає складних розумових операцій, які відіграють важливу роль у фаховій підготовці вчителя музичного мистецтва, а саме: емоційної сприйнятливості, розвиненої уяви, активної розумової діяльності, здатності до осмислення твору в цілому та співвіднесення його з власним внутрішнім світом і дійсністю.

Отже, творчий розвиток є необхідною умовою життєдіяльності та пріоритетним напрямом у формуванні її гармонійної особистості. Винятковою складовою та рушійною силою цього процесу є творче мислення людини, яке характеризується високою новизною свого продукту для суб’єкта та своєрідними особливостями його одержання.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Цілеспрямоване формування творчого мислення відбувається у процесі підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. У період навчання у вищих музично-педагогічних закладах освіти, за даними психолого-педагогічних досліджень, творче мислення входить у найбільш активну фазу розвитку. Це відбувається завдяки активному використанню педагогічних можливостей різних видів мистецтва, комплексу засобів художньої виразності, що надає свободу фантазії, активізує прояви інтуїції, пошукової ініціативи студентів та спонукає їх до творчості.

Неодмінним компонентом фахового становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва виступає вокальна підготовка. Тому, на нашу думку, звукосмислове співацьке мислення, як складова творчого мислення, є провідною здатністю у процесі вокальної підготовки.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема формування творчого мислення знаходить своє відображення у філософії, психології, педагогіці та в ряді інших галузей знання. Вивченню загальних психологічних закономірностей процесу мислення присвячені дослідження зарубіжних та вітчизняних учених Л. Виготського, П. Гальперіна, Г. Костюка, О. Леонтьєва, Ж. Піаже, С. Рубінштейна та інших. Механізми творчого мислення досліджуються в працях А. Брушлінського, М. Вертхаймера, Д. Гілфорда, А. Коваленка, А. Маслоу, Я. Пономарьова, К. Роджерса, О. Тихомирова, П. Торренса. Шляхи формування творчого мислення у процесі навчальної діяльності розглядалися у науково-практичних дослідженнях Д. Богоявленської, Є. Кабанової-Меллер, З. Калмикової, О. Кульчицької, І. Лернера, Н. Литвинової, Ю. Машбиця, В. Маляко, О. Симановського, М. Холодної, В. Юркевича та інших. Проблему творчого розвитку студентів та школярів у мистецькій діяльності вивчали такі українські вчені як Н. Батюк, Л. Ващенко, С. Горбенко, В. Григор'єва, Н. Гузій, І. Гадалова, І. Демченко, Т. Завадська, В. Лихвар, Л. Масол, Г. Падалка, О. Полатайко, О. Ростовський, О. Рудницька, К. Стецюк, М. Татаренко, В. Томашевський. О. Хижна, Л. Хлебнікова, О. Щолокова та інших.

Разом з тим, позитивно оцінюючи здобутки вищеозначених науковців, доцільно зауважити, що проблема розвитку звукосмислового співацького мислення як здатності, має удосконалити вокальну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва. Треба підкреслити, що розвиток здатності до звукосмислового співацького мислення у процесі вокальної підготовки, не була предметом дослідження в

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

музично-педагогічній галузі освіти. Ґрунтовних досліджень вимагає проблема формування здатності звукосмислового співацького мислення в умовах суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, що переорієнтовує заняття з постановки голосу із авторитарного керування вокальною діяльністю студентів на гнучке стимулювання процесу навчання до їх творчої самостійності.

Мета статті – аналіз теоретичних основ формування здатності до звукосмислового співацького мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Л. Виготський [6, 66] зазначив, що «мистецтво це робота думки, але це є своєрідне, емоційне мислення»; «думка в мистецтві» це не міркування, не опис, не силогізм, а це є захоплення, радість, печаль, сум. Відчай голосіння!» [7, 10]. Вокальна музика може пізнаватися як шляхом логічним, так і через естетичне емоційне-оцінне ставлення. Це принципово різні шляхи. Для майбутнього вчителя музичного мистецтва головне навчитися осягати зміст вокальної музики і значення елементів форми через емоційно-оцінне ставлення до науково-теоретичного тезаурусу, тобто спиратися у процесі вокальної підготовки на вербальний метод у порівнянні з невербальним. Додаткова інформація на заняттях з постановки голосу потрібна студенту головним чином для того, щоб він міг мати оцінювати те, що виконує. Тому при вивченні теоретичного матеріалу доцільно акцентувати увагу на розвиток вокально-музичного сприйняття майбутнього вчителя музики. Тоді те, що спочатку було виявлене почуттям, буде потім осягнене розумом. У цьому випадку матеріал, засвоєний через емоційно-оцінний відбір, стає «своїм» і включається у творчий процес. У протилежному випадку (коли переважає логіка) цього не трапиться, і всі досягнення музикознавства пройдуть повз, не торкнувшись самого головного механізму професійної діяльності студента, тобто «пояснення уб'є хвилювання» [7]. Тут виникає важливість якісного виконання вокального матеріалу, що прослуховується у процесі навчання. Для студента на заняттях з постановки голосу це може бути першою зустріччю з вокальним твором, перше переживання свого ставлення до нього. Отже, часто залежить від якості виконання й відтворення твору, чи ввійде це враження у творчий багаж учня, як це надалі відобразиться на формуванні оцінного рівня його сприйняття.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Визначальним інструментом впливу співака є *взаємозалежність* його *емоційного та оцінного ставлення* до вокального твору. Так, слухач сприймає музику через запропоновані виконавцем емоційні відношення. Тобто, чим вони яскравіші, переконливіші, тим більш слухач підпадає під вплив музики. Слухачу передається через емпатію самий засіб володіння музичним задумом, вживання в нього. Але якщо у співака не вироблені художньо-оцінні реакції, немає свого відношення до твору – така ж і буде реакція слухача.

Звернемо увагу на *діяльний характер* художнього мислення співака. З функціональною й руховою активністю людини нерозривно пов'язана емоційність. Тому співака індивідуалізує спроможність «усяку думку, ідею пережити емоційно та надати цим переживанням діяльний розгін…» [4, 34]. У зв'язку з цим Б. Ананьєв пише: «…зв'язок між вербальним (логічним) та невербальним (образним) інтелектом складає ядро структури інтелекту» [1, 205]. Проте взаємодія цих двох систем виявляється в негативних кореляційних зв'язках. Тобто спостерігається певний антагонізм. Наприклад, критичний аналіз при сприйнятті мистецтва заважає проявам емоційного відношення. Проте виявляється, що в центрі, в ядрі міжфункціональних зв'язків знаходиться *практичне мислення.* Через те, воно інтегрує й включає в себе два види інтелекту.

Тому, якщо говорити про те, з чого починати заняття з постановки голосу, то, безумовно, з дії, з практичної роботи з учнем. Тобто, оволодіння вокально-технічними навичками грає провідну роль у розвитку і формуванні співака. Інакше кажучи, саме з вироблення практичних навичок починає групуватися вся система професійного навчання й виховання студента, майбутнього вчителя музичного мистецтва. Тільки після того, коли студент оволодіє первинними навичками формування співацького голосу як *інструментом інтонування,* можна надати набутим умінням і знанням рівень узагальнення та поступового розширення кола теоретичних знань.

В нашому дослідженні ми пропонуємо відштовхуватися при формуванні голосу від генетичної природи людини. Тобто, теорія потрібна для того, щоб все засвоєне практично набуло цілісної системи. Кожне заняття з постановки голосу має спиратися на можливості майбутнього застосування. Для цього потрібно не тільки гарно розбиратися у стильово-жанрових напрямах розвитку вокального мистецтва, досконало знати побудову голосового апарату, але й вміти відтворити твір, емоційно пережити його

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

образний зміст, що надасть змогу усвідомити сутність вокального мистецтва.

Таким чином, без *умінь оцінки емоційно-образного змісту* вокального твору сутність стильово-жанрових знань не стає надбанням особистості і не надає можливості проникнути в систему її естетичних цінностей. Але з розширенням кола вокальних стилів і жанрів, які студент може практично відтворити й естетично пізнати, а не тільки інтелектуально усвідомити, багатшає його вокально-мистецький розвиток, здатність *насолоджуватись* вокальною музикою і таким чином вчить захоплюватися інших. Тільки по справжньому захоплена людина може навчити захоплювати інших. На думку Б. Асафьєва [3, 47], «для правильного наближення до пізнання музики як предмету, що збагачує наш життєвий досвід і підвищує відчуття життя, необхідно не стільки навчання або вивчення музичного мистецтва як наукової дисципліни, скільки спостереження (розумно організоване) за змінами й трансформаціями матеріалу». Сутність спостереження є в акцентуванні уваги студента на характері руху в вокальній музиці, виявленні стадій та інтенсивності інтонаційного розвитку, сили напруження, різнобарвності форм, жанрових проявів, засобів художньої виразності та інших особливостей вокального мистецтва. Вчений зазначив, що «коли намагатися під час слухання музики визначити фактори, які зумовлюють розвиток *соціально-психологічних станів* у сприймаючих суб'єктів, то тим самим визначається виховна природа даного явища, його роль» [3, 49].

Інакше кажучи, тільки коли будуть розвинуті якості ініціативності, самостійності і здібності до критичного мислення, тільки тоді з'являться передумови щодо розуміння вокального мистецтва та навчання його у професійному ракурсі. Тому так важливо виховати у студентів здатність розуміти вокальне мистецтво як мову емоцій, уміння споглядати за їх виявленням. Тільки через емоції вокальна музика пов'язана з соціумом, навколишнім світом, життям людини.

Головною формою звітності студента ми пропонуємо *повторне* опрацьовування вокального твору, яке дає змогу більшого поглиблення знань, розширення уваги до виконавських стильово-жанрових винайдень, дасть спроможність знову емоційно пережити і оцінити вивчений репертуар, що і сформує здатність до *адекватної естетичної оцінки.* Такими формами звітності є різнохарактерні публічні виступи. Вони спрямують студентів на формування здатності до *гедоністичного сприйняття* вокальної музики в її стильово-жанрових ознаках, тобто, до спілкування з творчістю визначеного

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

композитора, отримання естетичної насолоди, осягнення витонченості, майстерності, специфіки стильово-жанрової манери.

На сьогодні здатність до гедоністичного сприйняття залишається поза увагою в процесі вокальної підготовки студентів. На наш погляд, визначальним засобом удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є досягнення емоційного задоволення від виконання вокального твору, інтуїтивне осягнення стильової лабораторії композитора, відчуття радощі від сприйняття. Отже, саме *насолода* від зустрічі з творіннями видатних композиторів повинна проходити через увесь процес вокальної підготовки.

Через те, процес вокальної підготовки в закладах освіти має бути спрямований на гедоністичне осягнення вокального мистецтва, зокрема, на стильово-жанрові орієнтири гедоністичного сприймання, що надасть можливість набути *емоційно-гедоністичний досвід* майбутньому вчителю музичного мистецтва. Отже, мистецтво, що спирається на емоційний досвід багатьох поколінь, спеціально розвиває чуттєвість, завдяки якої людина вступає в *дієвий контакт* з іншою людиною, із суспільством, з природою тощо.

Сьогодні вже неможливо досліджувати механізми вокального виконавства без урахування специфічних закономірностей несвідомої психічної діяльності і ролі, яку вона виконує в творчих процесах. Тому ми в своєму дослідженні розглядаємо закономірності функціонування несвідомого, як первинного фактора в структурі інтелекту людини і в творчому процесі.

Так, В. Вернадський [5], І. Колодуб [8] свідоме й несвідоме зводить до діалектичної єдності утворень людської психіки. Вони з’єднані між собою, взаємно доповнюють, взаємно виключають одне одного. «Несвідоме – сукупність психічних процесів, які детермінують такими явищами дійсності, про вплив яких на поведінку суб’єкт не має гадки» [8, 78]. В. Вернадський [5, 111] стверджує, що «інтуїція, натхнення – основа великих відкриттів… не пов’язані ні словом, ні з поняттям у своєму генезисі». Показником несвідомого у творчості є інтуїція, в якій полягає головна «зона обдарованості» митця. Як стверджує І. Колодуб, «інтуїція виявляється як готове судження, як рішення без доказів, здатність бачити предмет у його прихованих властивостях» [8, 16].

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

П. Якобсон засвідчує, що інтуїтивне може бути не до кінця усвідомленим з раніше набутого досвіду осягнення сприйняття мистецтва. Співаки переважно відчувають наявність процесів, що не піддаються свідомому аналізу, при розумінні ціннісного у творчості. Тому прийом, що удосконалює художньо-стильове відтворення вокальної музики, є поєднанням понятійних, тобто вербалізованих засобів передбачення стильово-жанрової інтерпретації вокальної музики з інтуїтивним пошуком виконавського задуму.

Без навичок стилістично співставити власне виконання з художнім образом твору, аналізу відповідності особистих виконавських дій, правильності творчих рішень неможливо ставити відповідні вимоги як до виконання майбутніми учнями, так і до результатів сприймання музики взагалі.

Важливою умовою формування здатності до звукосмислового співацького мислення у студентів є формування в них *умінь художньо-педагогічного аналізу вокального твору.* Саме на етапі аналізу студенти набувають досвіду художньо-творчої діяльності, оволодівають знаннями, уміннями та навичками, необхідними для вокальної інтерпретації. У процесі аналізу повніше розкриваються зміст творів, їх художня краса і неповторність та посилюється емоційно-оцінний вплив музики. Здійснюючи аналіз, розкриваючи зміст і структуру вокального твору, студенту, майбутньому вчителю, доводиться постійно співвідносити педагогічні наміри з пізнавально-творчими можливостями майбутніх учнів. Тому аналіз вокального твору, який повинен проводити студент, є аналізом художньо-педагогічним.

Як визначив О. Ростовський, «*художній* тому, що аналізується твір мистецтва і цей аналіз випливає з його закономірностей; *педагогічний* – тому, що проводиться з урахуванням вікових особливостей, музичного розвитку і завдань музичного виховання» [9, 81]. Отже, художньо-педагогічний аналіз вокального твору має співвіднести емоційно-образний зміст з інтересами й можливостями виконавців і слухачів, забезпечити естетичне осягнення ними даного твору та реалізувати пізнавальну й виховну функції вокального мистецтва в їх єдності. Під час художньо-педагогічного аналізу відбувається послідовне, систематичне прилучення студентів до вокальної музики, до розуміння ними її особливостей. При цьому кожен твір в уяві студента збереже цілісність і

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

змістовність. Досвід аналізу одного твору переноситься на інші, складніші твори, що забезпечує розвиток вокальної культури студентів. Глибина осягнення художнього образу вокального твору перебуває в прямій залежності від того, як аналізується твір. Аналіз з'єднує сприймання твору, його виконання зі стильово-жанровими знаннями про нього, взаємно збагачуючи їх. Тому художньо-педагогічний аналіз вокального твору є шляхом формування культури сприймання і відтворення вокального твору, що передбачає створення уявлень про виразне значення і змістовність елементів музичної мови в їх цілісності та розвиток особливої сприйнятливості до багатозначності та асоціативності музичних інтонацій.

Педагогічний аналіз має спиратися на музикознавчий, але не є тотожний йому. На думку О. Ростовського [9, 73], «емоційно-художня форма аналізу повинна зберігати поетичне очарування музичного твору». Уміння художньо-педагогічного аналізу пов'язані зі *слуховим аналізом* вокальної музики. Для цього потрібно розпізнавати виразові елементи вокального твору, які визначають його художню своєрідність, осмислювати особливості музичної мови, що є суб'єктом слухового спостереження.

Аналіз науково-методичної літератури сприяв визначенню сутності та змісту *звукосмислового співацького мислення* під яким ми розуміємо як процес переведення емоційних переживань і естетично-оцінних вражень на мову виконавсько-технологічних та словесно-логічних категорій та понять. Зокрема, звукосмислове співацьке мислення як здатність властива не тільки композитору, але й виконавцю і слухачу. Здатність потрібна для адекватного вокального сприйняття, творчої інтерпретації художнього образу, художньо-педагогічного аналізу твору, музичної комунікації в цілому. Така комплексна здатність не створюється в результаті «складання» розвинутих елементарних вокальних здібностей, а потребує спеціального розвитку під час вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Майстерність у знаходженні художньо значущих рис твору та вміння усвідомити їх функцію у становленні художнього мислення композитора є неодмінною ознакою культуровідповідного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва. Тому аналітико-синтетичні аспекти звукосмислового співацького мислення потрібно розглядати як ознаки формотворення у єдності з висвітленням образного строю певного композитора, художньо-вокальною школою або вокально-педагогічною школою.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Цілісність творчого процесу здійснюється за допомогою механізму, який О. Шульпяков назвав «аналізом через синтез» [10]. Зміст цього механізму міститься в постійному співвідношенні композиторського задуму і вокально-технічного втілення, при якому посилюється роль зворотного зв'язку: «голос – психіка». Тоді голосовий апарат співака стає інструментом пізнання із розвинутими і чутливими слуховими, м'язовими, вібраційними та іншими відчуттями, що дозволяє в повній мірі розкрити творчий потенціал співака-студента, виявити якості його творчої природи. Досвід видатних вокалістів минулого та сучасності говорить про наполегливу працю, як пошук індивідуального вирішення композиторського задуму та творчого завдання на основі ґрунтовного розуміння природи голосового апарату (М. Баттістіні, Н. Дорліак, А. Доліво, С. Крушельницька, О. Мишуга, Ф. Шаляпін).

Отже, досліджуваний О. Шульпяковим механізм «аналізу через синтез» цінний для вокальної педагогіки тим, що розкриває двоїстість звукосмислового співацького мислення, а саме: *«ідеального»* – від музичного уявлення до техніки та *«фактичного»* – від звучання, через сприйняття до музичного уявлення [10, 156]. Під час процесу мислення здійснюється взаємодія сприйняття і уявлення через моторику, внаслідок якої студент стає учасником творчого процесу. Для цього потрібно, щоби вокальний твір перестав бути сукупністю звукових подразників, тобто трансформувався в об'єкт активної пізнавальної діяльності, а також щоб вокально-виконавські уміння використовувались як «чуттєва пізнавальна частина», що може піднятися до рівня «співавторства» при створенні образу.

Необхідною умовою розуміння вокального мистецтва є знайдення діалектичної єдності вокальних засобів при створенні художнього образу, рівноваги між аналізом і синтезом (моторики й музичних уявлень). Але рівновага в єдності, тобто повне подолання протиріч між синтезом і аналізом, може призвести до втрати стимулу вдосконалення. Очевидно тому, дійсно творчому виконавцю, потрібно періодично змінювати інтерпретаційний задум та продовжувати вдосконалювати визначене композитором втілення.

Через те аналітико-синтетичне тлумачення вивченого твору передбачає спрямування *уваги* студента на *знаходження* таких *характеристик, ознак*, які *свідчили би про певний вплив стильово-жанрової еволюції на створення музичних образів.* Воно супроводжується виявами фантазії, діяльністю уяви та інтелекту, напруженням пам'яті, посиленням емоційно-вольових процесів.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

При такий діяльності виявляється власне ставлення до твору, а сам процес має творчий характер. Творчий підхід студента до твору спонукатиме до того ж підходу і його майбутніх учнів. Саме творчий характер сприйняття, інтерпретації, художньо-педагогічного аналізу вокальної музики надасть великі можливості для глибокого осягнення естетичного змісту вокальних творів, розвитку вокальної культури студентів, сформує сучасну проекцію звукосмислового співацького мислення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки. На основі викладеного матеріалу можемо констатувати, що процес формування здатності до звукосмислового співацького мислення майбутніх учителів музичного мистецтва характеризується динамічною цілісністю. Робота над набуттям та удосконаленням виконавських навичок і вмінь знаходиться в нерозривному зв'язку зі стилевідповідними знаннями, розширенням художньо-естетичного смаку, активізації творчої діяльності тощо.

Отже, проведений аналіз змістового наповнення здатності до звукосмислового співацького мислення дозволяє визначити його як складову творчого мислення. Відповідно, важливим стає спрямування навчально-виховного процесу на активізацію потенційних можливостей кожного суб'єкта навчання, розвиток його активно-творчого ставлення до майбутньої вокально-педагогічної діяльності. Актуальним у цьому контексті стають історико-стильовий і жанровий підходи, технологія звукоутворення на принципах резонансної теорії мистецтва співу, що має сформувати здатність до звукосмислового співацького мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. О проблемах современного человекознания / Б. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.

2. Андрущенко В. П. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики / В. П. Андрущенко // Науковий часопис нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – К. : Вид-во НПУ, 2004. – Вип. 1 (6). – С. 3–5.

3. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1973. – 154 с.

4. Баренбойм Л. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974. – 336 с.

5. Вернадский В. И. Размышления натуралиста : в 2-х кн. / В. И. Вернандский. – М. : Наука, 1977. – 73 с.

6. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

7. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.

8. Колодуб І. С. Питання теорії вокального мистецтва: посібник до курсу історії та теорії вокального мистецтва / І. С. Колодуб. – Харків : Видавництво «Промінь», 1995. – 120 с.

9. Ростовський О. Я. Методика викладання музики в основній школі / О. Я. Ростовський // Навч. метод. посібник. – Тернопіль : Навчальна книга «Богдан», 2001. – 272 с.

10. Шульпяков О. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ / О. Шульпяков. – М. : Музыка, 1972. – 125 с.

РЕЗЮМЕ

Л. А. Тоцкая. Звукосмысловое певческое мышление.

В статье рассматриваются теоретические основы формирования способностей к звукосмысловому певческому мышлению. Анализируются перспективы усовершенствования вокальной подготовки будущих учителей музыкального искусства при условии развития способности к звукосмысловому певческому мышлению относительно современных требований музыкально-педагогического образования.

***Ключевые слова**: звукосмысловое певческое мышление, емоционально-гедонистический опыт, художественно-педагогичесуий анализ.*

SUMMARY

L. Tocka. Audiovisual singer's thinking.

The theoretical bases of forming the ability of audiovisual singer's thinking are reviewed in the article. The prospects of improving vocal training of future teachers of music by developing the ability to of audiovisual singer's thinking about modern demands of music and teacher education are analyzed.

***K**ey words: audiovisual singer's thinking, emotional and hedonistic experience, artistic and pedagogical analysis.*

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІСТЬ

Гончаренко О. В. Особливості соціостатевої стратифікації суспільства як фактор формування традиційної системи освіти і виховання: гендерний підхід 3
Гусак М. Г. Теорія множинного інтелекту як підстава особистісно зорієнтованого навчання 12
Клочко О. О. Основи соціального партнерства соціального педагога освітнього закладу щодо профілактики адиктивної поведінки учнів 21
Кубай Н. Масові заходи як засіб соціалізації особистості 32
Петровська К. В. Критерії, показники та рівні сформованості суспільно-нормативної поведінки учнівської молоді творчих неформальних об'єднань 41
Сапарай Ю. В. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до інноваційної професійної діяльності як педагогічна проблема 49
Щербакова І. М., **Петлюк М. В.** Психологічний аналіз понять соціалізація та самовизначення старшокласників в умовах сьогодення 57

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ІСТОРІЇ ОСВІТИ І ПЕДАГОГІКИ

Єжова О. О. Здоров'язбережувальні технології у педагогічній системі формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів 65
Жуков С. М. Психолого-педагогічні та філософські засади становлення креативності людини 75
Іванова О. І., **Басанець Л. М.**, **Пащенко А. О.**, **Свідлов Ю. І.**, **Прощайло В. М.** Динаміка психофункціональних показників учнів військового ліцею в процесі навчання 87
Лазарєв М. О. Творчість як родова властивість людини і основа педагогічної діяльності 93
Смирнов В. А. Новітня педагогіка: проблема дефініції 105
Тарарак Н. Г. Проблема міжпредметних зв'язків у загальній та музичній педагогіці 115

РОЗДІЛ ІІІ. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Котельнікова Н. М. Відродження та подальший розвиток післядипломної педагогічної освіти в Китаї після «культурної революції» (в період 1977–1999 рр.) 123
Лиценко І. О. Реформування середньої освіти Великої Британії наприкінці XX – на початку XXI століття 133

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Пасько Н. А. Історія, сьогодення та перспективи міжнародної освіти Австралії в контексті світового освітнього ринку 140
Пономаревський С. Б. Українська освіта та шкільництво як засіб збереження національної ідентичності (на прикладі Російської Федерації)..... 154

РОЗДІЛ IV. ОПТИМІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

Бугрій В. С. Системний підхід як методологічна основа вивчення шкільного краєзнавства..... 160
Коваленко Н. В. Педагогічні умови формування мотиваційно-ціннісного компонента самоосвітньої компетентності підлітків 166

РОЗДІЛ V. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бірюкова Л. А. Організація самостійної роботи студентів: теоретичний аспект 176
Горохівська Т. М. Інформаційна культура майбутніх учителів історії у новому освітньому просторі..... 182
Гуменюк Н. Я., **Коваль П. М.** Внутрішньомотиваційна спрямованість педагогічної дії у взаємовідносинах «викладач – студент» 190
Дяченко М. Д. Педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутнього журналіста 198
Зосименко О. В. Педагогічні умови ефективної організації проектної діяльності студентів 204
Кривонос О. Б. Педагогічна практика – провідна умова формування професійних умінь студентів 214
Кузнєцова О. В. Розвиток творчої самостійності майбутнього вчителя музики у процесі занять з хорового диригування 223
Матвєєва В. А. Становлення кордоцентричного світогляду майбутніх педагогів як один з аспектів їх повноцінного саморозвитку в умовах глобалізації освіти 229
Полякова Г. П. Деонтологічна підготовка наукових кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі: змістовий аспект..... 238
Райковська Г. О., **Дерев'янко О. В.** Сутність професійної компетентності майбутніх інженерів-гірників 246
Садовенко С. М. Активні форми роботи як фактор формування світоглядних орієнтирів та духовності студентської молоді 254
Саєнко Н. В. Установчо-цільовий компонент культурологічної підготовки студентів технічних ВНЗ..... 265
Шевчук Н. В. Значення і зміст самостійної роботи студентів із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій 274
Хом'юк І. В. Професійна орієнтація як засіб забезпечення професійної мобільності 281

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

РОЗДІЛ VI. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Бєлікова О. А. Педагогічні умови реалізації моделі формування ціннісних переконань майбутнього музиканта-педагога 291
Гавриленко Л. М., Печенюк М. А. Методи формування основ вокальної культури молодших школярів на початковому етапі навчання 300
Горбенко С. С. Гуманістично орієнтована діяльність сучасного вчителя музики на засадах принципу історизму 309
Григор'єва В. В. Вокальні засади дитячого хорового виконавства 316
Гура В. В. Формування теоретичних знань студентів середньої ланки музично-педагогічної освіти засобами українського фольклору 323
Єременко О. В. Педагогічна спрямованість підготовки фахівців з музичного мистецтва: теоретико-практичні підходи до її реалізації 332
Крамська С. Г. Особливості підготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики в школі 340
Малашевська І. А. Впровадження методів музикотерапії у навчально-виховний процес дітей дошкільного віку 346
Маруфенко О. В. Проблеми науково-методичного забезпечення процесу вокальної підготовки вчителя музики в системі неперервної освіти 355
Мельник О. П. До проблеми визначення структурних компонентів досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх учителів музики 364
Назаренко М. П. Форми організації інструментально-виконавської підготовки студентів мистецького факультету педагогічного університету 372
Прокопенко Р. В. Професійно спрямована фортепіанна підготовка як засіб формування інтересу до педагогічної діяльності майбутніх учителів музики 380
Роденкова О. Д. Психолого-педагогічні умови розвитку співацького голосу учнів підліткового віку у мутаційний період 388
Стефіна Н. В. Специфіка формування навичок вокально-хорової роботи у майбутніх учителів музики в процесі хормейстерської діяльності в школі 395
Тоцька Л. О. Звукосмислове співацьке мислення 407

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Гончаренко Е. В. Особенности социополовой стратификации общества как фактор формирования традиционной системы образования и воспитания: гендерный подход 3
Гусак М. Г. Теория множественного интеллекта как основание личностно ориентированного обучения 12
Клочко А. А. Основы социального партнерства социального педагога общеобразовательного учреждения по профилактике адиктивного поведения школьников 21
Кубай Н. Массовые мероприятия как средство социализации личности 32
Петровская Е. В. Критерии, показатели и уровни сформированности общественно-нормативного поведения учащейся молодежи творческих неформальных объединений 41
Сапарай Ю. В. Формирование готовности будущих социальных педагогов к инновационной профессиональной деятельности как педагогическая проблема 49
Щербакова И. Н., **Петлюк М. В.** Психологический анализ понятий социализация и самоопределение старшеклассников в современных условиях 57

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Ежова О. А. Здоровьесберегающие технологии в педагогической системе формирования ценностного отношения к здоровью у учащихся профессионально-технических учебных учреждений 65
Жуков С. М. Психолого-педагогические и философские основы становления креативности человека 75
Иванова О. И., **Басанец Л. М.**, **Пащенко А. О.**, **Свидлов Ю. И.**, **Прощайло В. М.** Динамика психофункциональных показателей учащихся военного лицея в процессе обучения 87
Лазарев М. О. Творчество как родовое свойство человека и основа педагогической деятельности 93
Смирнов В. А. Новейшая педагогика: проблема дефиниции 105
Тарарак Н. Г. Проблема межпредметных связей в общей и музыкальной педагогике 115

РАЗДЕЛ III. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Котельникова Н. Н. Возрождение и дальнейшее развитие последипломного педагогического образования в Китае после «культурной революции» (в период 1977–1999 гг.) 123
Лыценко И. А. Реформирование среднего образования Великобритании в конце XX – в начале XXI столетия 133

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Пасько Н. А. История, настоящее и перспективы международного образования Австралии в контексте мирового образовательного рынка 140
Пономаревский С. Б. Украинское образование и школа как средство сохранения национальной идентичности (на примере Российской Федерации) 154

РАЗДЕЛ IV. ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Бугрий В. С. Системный подход как методологическая основа изучения школьного краеведения 160
Коваленко Н. В. Педагогические условия формирования мотивационно-ценностного компонента самообразовательной компетентности подростков 166

РАЗДЕЛ V. ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Бирюкова Л. А. Организация самостоятельной работы студентов: теоретический аспект 176
Горохивская Т. Н. Информационная культура будущих учителей истории в новом образовательном пространстве..... 182
Гуменюк Н. Я., **Коваль П. М.** Внутренне-мотивационная целенаправленность педагогического действия во взаимоотношениях «преподаватель – студент»..... 190
Дяченко М. Д. Педагогические условия развития творческого потенциала будущего журналиста 198
Зосименко О. В. Педагогические условия эффективной организации проектной деятельности студентов 204
Кривонос О. Б. Педагогическая практика – ведущее условие формирования профессиональных умений студентов 214
Кузнецова О. В. Развитие творческой самостоятельности будущего учителя музыки в процессе занятий хоровым дирижированием 223
Матвеева В. А. Становление кордоцентрического мировоззрения будущих педагогов как один из аспектов их полноценного саморазвития в условиях глобализации образования..... 229
Полякова А. П. Деонтологическая подготовка научных кадров высшей квалификации в аспирантуре: содержательный аспект 238
Райковская Г. А., **Деревянко Е. В.** Суть профессиональной компетентности будущих инженеров-горняков..... 246
Садовенко С. Н. Активные формы работы как фактор формирования мировоззренческих ориентиров и духовности студенческой молодежи 254
Саенко Н. В. Установочно-целевой компонент культурологической подготовки студентов технических вузов 265

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Шевчук Н. В. Значение и содержание самостоятельной работы студентов с применением информационно-коммуникационных технологий 274
Хомюк И. В. Профессиональная ориентация как средство обеспечения профессиональной мобильности 281

РАЗДЕЛ VI. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Беликова О. А. Педагогические условия реализации модели формирования ценностных убеждений будущего музыканта-педагога 291
Гавриленко Л. Н., Печенюк М. А. Методы формирования основ вокальной культуры младших школьников на начальном этапе обучения 300
Горбенко С. С. Гуманистично ориентированная деятельность современного учителя музыки на основе принципа историзма 309
Григорьева В. В. Вокальные основы детского хорового исполнительства 316
Гура В. В. Формирование теоретических знаний студентов среднего звена музыкально-педагогического образования средствами украинского фольклора 323
Еременко О. В. Педагогическая направленность подготовки специалистов по музыкальному искусству: теоретико-практические подходы к ее реализации 332
Крамская С. Г. Особенности подготовки будущих учителей музыки к педагогической практике в школе 340
Малашевская И. А. Внедрение методов музыкотерапии в учебно-воспитательный процесс детей дошкольного возраста 346
Маруфенко Е. В. Проблемы научно-методического обеспечения процесса вокальной подготовки учителя музыки в системе непрерывного образования 355
Мельник О. П. К проблеме определения структурных компонентов опыта музыкально-просветительской деятельности будущих учителей музыки 364
Назаренко М. П. Формы организации инструментально-исполнительской подготовки студентов факультета искусств педагогического университета 372
Прокопенко Р. В. Профессионально направленная фортепианная подготовка как средство формирования интереса к педагогической деятельности будущих учителей музыки 380
Роденкова О. Д. Психолого-педагогические условия развития певческого голоса учащихся подросткового возраста в мутационный период 388
Стефина Н. В. Специфика формирования навыков вокально-хоровой работы у будущих учителей музыки в процессе хормейстерской деятельности в школе 395
Тоцкая Л. А. Звукосмысловое певческое мышление 407

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

CONTENTS

SECTION I. SOCIALIZATION OF THE PERSONALITY: HISTORY AND MODERNITY

Goncharenko **O**. Features of sexual for socio society stratification as a factor of the traditional system of education and upbringing forming: gender approach 3
Goussak M. Theory of multiple intelligences as reason of the personality-oriented education 12
Klochko O. Bases of social partnership of social teacher of school on prophylaxis of addictive behavior of pupils 21
Kubay N. Mass measures as a means of socialization 32
Petrovskaya E. Criteria, indicators and levels of forming the social-regulatory behavior of students creative informal association 41
Saparaj U. The forming of future social teachers' readiness to an innovative professional activity as pedagogical problem 49
Shcherbakova I., Petlyuk M. Psychological analysis of concepts of socialization and self-determination starring in today's conditions 57

SECTION II. PROBLEMS OF THEORY AND HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICS

Yezhova O. Health saving technology in educational system of formation of values related to health among students of vocational educational establishments 65
Zhukov S. The psychological and pedagogical and philosophical bases of human creativity development 75
Ivanova O., Basanets L., Paschenko A., Svidlov Yu., Proschaylo V. Dynamics of psychofunctional indexes student military lyceum in the process of teaching 87
Lazarev M. Creation as family property of man and basis of pedagogical activity..... 93
Smirnov V. Newest pedagogy: problem of the definition 105
Tararak N. Problem of the interconnected disciplines in the common and musical pedagogics..... 115

SECTION III. ACTUAL PROBLEMS OF COMPARATIVE PEDAGOGICS

Kotelnikova N. The revival and the further development of postgraduate teacher education in China after the «cultural revolution» (1977–1999)..... 123
Lycenko I. Reforms of secondary education in Great Britain in the end of XX – in the beginning of XXI century..... 133

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Pasko N. History, present and future of Australia's international education in global educational market 140
Ponomarevskiy S. Ukrainian education and schooling being a way of national identity's safety (an instance of Russian Federation's experience)..... 154

SECTION IV. OPTIMIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN SECONDARY SCHOOLS

Bugrii V. Approach of the systems as methodological basis of study of school study of a particular region 160
Kovalenko N. Pedagogical conditions of formation of the motivational-evaluative component of the personal self-competence..... 166

SECTION V. HIGH SCHOOL EDUCATION

Biryukova L. Organization of independent work of students: theoretical aspect 176
Gorohivska T. The information culture of future teachers of history in the new education conditions 182
Gumenyuk N., Koval P. Internally-motivational purposefulness of pedagogical actions at mutual relations «teacher – student» 190
Dyachenko M. Pedagogical conditions of the development of the creative potential of future journalist 198
Zosymenko O. Pedagogical conditions of effective organization of students project activity 204
Kryvonos O. Pedagogical practice is concerned the condition of professional skills of students 214
Kuznecova O. Development of creative independence of future music master in the process of employments choral conducting..... 223
Matveeva V. The formation of the cordocentrical world-view of future teachers as one of the aspects of their valuable self-development in the terms of educational globalization 229
Poliakova A. Deontological training of highly qualified scientific personnel: contextual aspect 238
Raykovska G., Derevjanko O. The essence of professional competency of future mining engineers 246
Sadovenko S. Active forms of a factor in formation world view goals and spirituality young students..... 254
Sayenko N. Interposition and objective component of the technical university students' culturological training 265
Shevchuk N. Value and maintenance of students' independent work with application of information-communication technologies..... 274

Khomyuk I. Professional orientation as mean
of providing of professional mobility 281

SECTION VI. THEORY AND METHODS OF MUSIC EDUCATION

Belikova O. Pedagogical terms of realization of model of forming
of the valued persuasions of future musician-teacher 291
Gavrilenko L., Pecheniuk M. Methods of formation of the base
of vocal culture to the primary school students
at the early stage of studies 300
Gorbenko S. Gumanistichno the oriented activity of modern music
master on the basis of principle of historical method 309
Grigoryeva V. Vocal principles of child's choral performance 316
Gura V. Formation of theoretical knowledges of middle link
of muzichno-pedagogichnoy education by facilities
of Ukrainian folklore..... 323
Eremenko O. Pedagogical directions of the music art specialists
training: theoretic-practical principles of its realization 332
Kramskaya S. Osobennosti preparations of future music masters
to pedagogical practice at school 340
Malashevska I. The introduction of musical therapy methods
into educational process of children under school age 346
Marufenko H. Problems of the scientific-methodical providing
the process of vocal preparation of music master are
in the system of continuous education 355
Melnik O. To a problem of definition of structural components
of experience of musical-elucidative activity
of the future teachers of music 364
Nazarenko M. Forms of organizing the instrumental-performing
preparation of the students at the art department
of pedagogical university 372
Prokopenko P. Professionally oriented piano training as a form
of interest to teaching future teachers of music 380
Rodenkova E. Psychological-pedagogical conditions of pupils
singing voice development of teenagers in mutation period..... 388
Stephina N. Specific of forming of skills of vocally-choral work
for future music masters in the process of choir-master
activity at school 395
Tocka L. Audiovisual singer's thinking 407

ABBYY PDF Transformer 2.0 Click here to buy www.ABBYY.com

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Сумський державний педагогічний університет
ім. А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології
Науковий журнал
Виходить вісім разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 3 (13), 2011

Суми: СумДПУ, 2011

Відповідальний за випуск: ***А. А. Сбруєва***
Комп'ютерне складання та верстання: ***І. Є. Тріфонова***

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу
масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 01.04.11.
Формат 60х84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 24,8. Тираж 300 пр. Вид. № 63.

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ ім. А. С. Макаренка
Адреса редакції, видавця та виготовлювача:
вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ ім. А. С. Макаренка

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000.

ABBYY PDF Transformer 2.0
Click here to buy
www.ABBYY.com
ABBYY PDF Transformer 2.0
Click here to buy
www.ABBYY.com